

DOCUMENTO
(versión sujeta a modificaciones)

INFORME DE AVANCE
Etapa Julio a Diciembre de 1998

Proyecto

**“Lineamientos para la
Construcción de una Propuesta
Educativa para Educación y Trabajo”**

**Dirección General de Educación y Trabajo
Consejo Provincial de Educación
Provincia del Neuquén
- Diciembre de 1998 -**

CENTRO DE DOC. E INF. EDUC.	
INV. Nº	CLASIF.
D01971	D 374.7/2
CONSEJO PROV. EDUC. NEUQUÉN	

Proyecto

**"Lineamientos para la Construcción de una
Propuesta Educativa para Educación y Trabajo"**

AUTORIDADES

Presidente Consejo Provincial de Educación
Guillermo Viola

Director General de Educación y Trabajo
Luis Viola

Directora de Educación No Formal
Olga Zabalegui

EQUIPO TÉCNICO

Coordinador:
Juan Carlos Llorente

Especialistas:
En Curriculum: Daniel Suarez
En Matemática: Marta Porras

Técnicos DGEyT

Alexandra Bruce
Alejandra Kurchan
Marcela Malamud
Laura Pencherz
Paula Tarelli

- 1998 -

CENTRO DE DOC. E INF. EDUC	
INV. N°	CLASIF.
D01971	D 374.7/2
CONSEJO PCIAL. EDUC. NEUQUEN	

Proyecto

**"Lineamientos para la Construcción de una Propuesta
Educativa para Educación y Trabajo"**

PARTE I
Introducción General

INTRODUCCIÓN

El informe tiene como objetivo la presentación del avance de las actividades desarrolladas en la primera etapa del proceso planteada en los Lineamientos para la construcción de una propuesta educativa para educación y trabajo¹. El mismo ha sido elaborado por el equipo técnico para ser sometido a discusión con los docentes, directivos y supervisores de la Dirección General de Educación y Trabajo.

La información que se presenta requiere de profundización de análisis para la reunión evaluativa que se realizará con representantes docentes al inicio del ciclo lectivo 1999. Sin embargo consideramos indispensable iniciar con los docentes un proceso de discusión sobre los materiales producidos para ir delineando la continuidad y extensión de la propuesta. A tal fin y en función de la reunión evaluativa antes mencionada, es nuestra intención, la identificación de los aspectos facilitadores y obstaculizadores de los instrumentos y estrategias utilizadas en esta primera etapa.

El informe se estructura en base al detalle de las producciones logradas en torno a las dos dimensiones que han orientado el trabajo en esta primera etapa: a) la dimensión socio-cognitiva y b) la dimensión socio-histórica e institucional.

Entendemos por dimensión un sistema de interpretación que permita una comprensión cada vez más acabada y completa de los procesos educativos. Esto implica el abordaje de los problemas vinculados a la enseñanza y al aprendizaje así como a las normativas y regulaciones de las instituciones donde tienen lugar tales procesos, como problemas que se nos vuelven socialmente significativos al inscribirlos en un sistema interpretativo que no puede excluir los fines educativos.

El abordaje de la dimensión socio-cognitiva y socio-histórica e institucional no plantea exclusión alguna, ni jerarquía respecto a otras dimensiones de análisis, como por ejemplo la dimensión epistemológica, psicológica, política, etc. Sin embargo plantea la necesidad de encontrar un modo de abordaje que incorpore los fines últimos del proceso de construcción de la propuesta educativa.

¹ El propósito general de los lineamientos para la construcción nos plantea: Orientar la construcción de una propuesta educativa en el área de Educación y Trabajo partiendo de la sistematización e integración de las prácticas educativas con jóvenes y adultos que se desarrollan en el marco de la Dirección General de Educación y Trabajo del Consejo Provincial de Educación de Neuquén. La misma supone un proceso paulatino de construcción curricular y de regulación de las prácticas educativas. Entendemos este proceso como "un medio a través del cual se hace públicamente disponible la experiencia consistente en poner en práctica una propuesta educativa" (1991 Stenhouse, *Investigación y desarrollo del currículum*, Morata, Madrid).

Deseamos anticipar que las posibilidades de articulación de ambas dimensiones no surge de modo directo de la lectura del presente informe, dado que por razones fundamentalmente de tiempo, presentamos en esta instancia los cuerpos de los informes producidos en cada dimensión y no avanzamos en el tratamiento particularizado de la articulación de ambas, en función de los objetivos últimos del proceso iniciado para la construcción gradual y concertada de una propuesta para Educación y Trabajo. Al mismo tiempo deseamos resaltar que un proceso de estas características se hace imposible si no se logra diferenciar los tiempos pedagógicos de los políticos evitando las tradicionales sujeciones de los primeros a los últimos que inevitablemente terminan por aniquilar toda propuesta de construcción colectiva que intente no ser fundante, esto es, que intente valorar y recuperar lo vigente.

El informe consta de tres cuerpos centrales y anexos. El primero donde se informa sobre los producido en la dimensión socio-cognitiva. El segundo correspondiente a las actividades desarrolladas en la dimensión socio-histórica e institucional y el tercero que sistematiza las producciones de los docentes en las jornadas institucionales. Por último incluimos los anexos conteniendo información detallada de las fuentes que se han utilizado.

Proyecto

**"Lineamientos para la Construcción de una Propuesta
Educativa para Educación y Trabajo"**

PARTE II
Dimensión Socio-Cognitiva

DIMENSIÓN SOCIO-COGNITIVA

I. Introducción

En la dimensión socio-cognitiva informamos sobre las actividades y producciones de los docentes tanto de Formación Profesional como de Educación Básica que en esta primera etapa del proyecto estuvieron involucrados en el proceso de explicitación de las estrategias de enseñanza en el área del conocimiento matemático.

En los *Lineamientos generales para la construcción de una propuesta educativa para Educación y Trabajo* expresábamos:

En la dimensión socio-cognitiva "... se incluyen las prácticas vigentes o lo que realmente sucede en los centros de Educación Básica y Formación Profesional. Por un lado, los aspectos vinculados tanto al desarrollo de currículum (las experiencias y prácticas de enseñanza que acontecen en el aula) como a la gestión curricular (conjunto de toma de decisiones con incidencia sobre la organización y puesta en práctica de la enseñanza en los centros). Por otro lado, la construcción progresiva de una propuesta educativa que recupere y organice tales prácticas en función de unos ciertos contenidos básicos establecidos para este segmento del sistema.

Una tarea de estas características encuentra en el docente y en sus prácticas educativas cotidianas el punto de partida del proceso de construcción. Es con los docentes y la cooperación de especialistas en las distintas áreas de conocimiento que proponemos iniciar un proceso de construcción de instrumentos para la práctica educativa tanto en aquellos contenidos vinculados al trabajo como a la formación básica general."

Advertimos en esta introducción que en esta primera etapa nos hemos concentrado particularmente en la recuperación de las estrategias de enseñanza que tienen lugar hoy en los centros de la provincia a través de la realización de talleres con docentes. Sin embargo, no se incluyen aquellos aspectos vinculados a la gestión curricular debido a que los mismos no han sido abordados particularmente en esta etapa del trabajo.

En el punto 2 del presente informe presentamos algunas puntualizaciones teórico-metodológicas en relación a la presente dimensión. En el punto 3 se incluyen centralmente las producciones de los docentes en los talleres, la sistematización de las mismas, los análisis y consideraciones del especialista en el área de conocimiento matemático y los límites y posibilidades que emergen de los talleres como instrumento para la recuperación de estrategias de enseñanza. El punto 4

presenta algunas necesidades de análisis y estrategias para avanzar en la recuperación de las prácticas educativas como concepto más amplio y abarcativo de la recuperación de las estrategias de enseñanza. Por último, en el punto 5 se presentan algunos aspectos centrales que entendemos pueden orientar la discusión y la continuidad del proyecto.

II. Aspectos teórico-metodológicos

El abordaje de los procesos de aprendizaje nos ubica en la dimensión socio-cognitiva² de la educación de adultos. Entendiendo por dimensión un sistema de interpretación que permita una comprensión cada vez más acabada de los aspectos socio-cognitivos de la educación. Esto implica el abordaje de los problemas vinculados a la enseñanza y al aprendizaje como problemas que se nos vuelven socialmente significativos al inscribirlos en un sistema interpretativo que no puede excluir los fines educativos.

Dimensión ampliamente desatendida en la investigación en el área. Aproximaciones de distinta naturaleza han abordado el problema y han aportado conclusivamente a la comprensión de una importante dimensión como la socio-cultural o política, pero que aislada se queda en la incompletud y se aleja de las posibilidades reales de transformación de las prácticas educativas. Lo mismo ocurriría con la dimensión socio-cognitiva si no logramos abordar los problemas vinculados a la enseñanza y al aprendizaje con relación a los fines de los sistemas de prácticas en los que se inscriben.

Presentaré por el momento a discusión el abordaje de la dimensión cognitiva, que involucra reflexionar sobre los procesos de aprendizaje en sus distintas prácticas, en sus distintos sistemas de actividades, en sus distintas arenas sociales.

La psicología disciplinariamente orientada y la educación como campo de todos y de nadie plantea una dificultad teórico-metodológica en las posibilidades de dar cuenta de la actividad humana, de sus fines y sus mediaciones. Esto nos lleva más allá del problema del aula, nos localiza en los procesos de aprendizaje, en los procesos de constitución de conocimientos, en las arenas sociales que constituyen ese conocimiento.

Utilizo deliberadamente el término *constitución de conocimientos* debido a que involucra significados diferentes aunque estrechamente interrelacionados como:

² El abordaje de la dimensión socio-cognitiva de la educación no plantea exclusión alguna, ni jerarquía respecto a otras dimensiones de análisis, como por ejemplo la dimensión epistemológica, psicológica, etc. Sin embargo plantea la necesidad de encontrar un modo de abordaje que incorpore los fines de la educación.

construcción, formación o producción. El término constitución conlleva tanto en francés, inglés o español dos nociones intrínsecamente relacionadas a) la actividad de constitución, esto es, el establecimiento y desarrollo de algo, y b) el producto de dicha actividad, esto es, la composición de aquello que ya está constituido. Piaget refiriéndose a este tema, sostiene que el proceso de constitución de conocimientos involucra dos cosas: a) las condiciones bajo las cuales se produce la consecución del conocimiento, (*les conditions d'accession*); b) las condiciones que propiamente constituyen el conocimiento, (*les conditions proprement constitutives*).

Sin duda este tipo de focalización tiene mucho que ver con las posibilidades de acción y transformación en las prácticas educativas. De tal focalización deriva la necesidad de abordaje del proceso de intervención pedagógica con todo lo que implica la consideración de los fines educativos y la consecuente orientación de las acciones de intervención a tales fines.

III. Los Talleres

Presentación

Entre los meses de septiembre y noviembre, y en dos zonas de la provincia, Las Lajas (*con participación de Centros de Mariano Moreno, Las Coloradas, Aluminé, Puente Picún Leufú, El Huecú, Chorriaca, Loncopue y Las Lajas*) y en San Martín de los Andes, (*con participación de Centros de Junín de los Andes, Villa La Angostura, San Cavao y San Martín de los Andes*) se llevaron adelante los Talleres que permitieron el abordaje de la dimensión socio-cognitiva.

Tal lo anticipado, estos talleres estuvieron constituidos por módulos que abordaron aspectos vinculados a procesos de aprendizaje, coordinados por el Dr. Juan C. Llorente, los primeros; y al diseño de situaciones de enseñanza de la matemática, coordinados por la Prof. Marta Porras, los segundos.

Se presenta a continuación la sistematización de las producciones del taller en ambas zonas, ordenadas temporalmente, permitiendo una estrategia de aproximación a las prácticas áulicas, en manos de los propios actores del proyecto, los docentes.

También hemos agregado una síntesis de opiniones o consideraciones realizadas por los docentes, en las instancias de discusión e intercambio plenario, pues estamos convencidos que aportan a la comprensión del proceso de los talleres en general, y la situación de la educación de adultos en particular.

Tanto los programas individuales de los módulos, las consignas de trabajo y los documentos de discusión, se encuentran en el anexo correspondiente.

Modulo I: Teorías de Aprendizaje

Desarrollo del Taller (ver anexo programación completa)

ACTIVIDAD 1

Objetivo: Poner en tensión diferentes ideas o concepciones de lo que es aprender, a partir de la lectura y discusión de diferentes afirmaciones.

Consigna:

Individual:

- leer individualmente las afirmaciones
- seleccionar tres con las que acuerda y dos con las que desacuerda

Grupal:

- discutir las decisiones individuales
- buscar consenso
- extraer ideas o conceptos de las frases que eligieron
- realizar un esquema para exponer

ACTIVIDAD 2

Objetivo: Explicitar diferentes modos o tipos de aprendizaje, estableciendo su pertinencia y caracterización.

Consigna:

- leer y discutir colectivamente el documento
- rescatar las ideas centrales y conformar redes conceptuales
- definir su relación con la exposición del Coordinador
- preparar un esquema para la exposición

ACTIVIDAD 3

Objetivo: Recabar insumos para planificar el taller sobre situaciones de enseñanza.

Consigna:

- pensar situaciones de aprendizaje donde este presente la matemática en las especialidades
- qué cosa de la matemática aparece. Cómo se articularía Básica con Formación Profesional?

MODULO I

Teorías de Aprendizaje

LAS LAJAS

**Producciones Grupales
por Actividad**

Involucra una actividad mental y práctica del sujeto

No es sólo recepción y almacenamiento de datos

APRENDIZAJE

Se aprende en base al error

Para que algo pueda ser aprendido debe ser descompuesto en pequeñas unidades

Tener en cuenta los conocimientos y las ideas previas

Repetición de tareas motivadas por premios

APRENDIZAJE NO ES

Respuestas positivas 5-10-1

Recepción y memorización de conocimientos

IMPORTANTE
SUJETO

ACTIVIDAD 1

SU ENTORNO

SUS INTERESES

SUS
CONOCIMIENTOS
PREVIOS

RESPUESTAS
4-9-6

IMPORTANTE: ELIMINACIÓN DEL ERROR
CONOCIMIENTO A IMPARTIR: CONTENIDO

RECEPCION

MEMORIZACION

PRACTICA DE
HABILIDADES

REPETICION

10
CADA PERSONA APRENDE DE ACUERDO A SUS
CONOCIMIENTOS Y A SU EXPERIENCIAS
PREVIAS

6
EL APRENDIZAJE IMPLICA LA
PRACTICA DE HABILIDADES Y LA
REPETICIÓN DE TAREAS MOTIVADA
POR PREMIOS, QUE FORTALECEN LOS
COMPORTAMIENTOS ADECUADOS

GENERAL DEL
GRUPO

1
NO SE APRENDE DE LA MISMA
MANERA CUANDO SE ESTÁ
INTERESADO, QUE CUANDO
SE ES INDIFERENTE

5
SE CONSIDERA EL APRENDIZAJE COMO LA
ADQUISICIÓN Y MODIFICACIÓN DE
ESTRUCTURAS DE CONOCIMIENTO,
REORGANIZACIÓN ACTIVA DE
SIGNIFICADOS QUE SON COMPARTIDOS
CON OTRAS PERSONAS

8
LO QUE SE APRENDE NUNCA ES COPIA DEL
OBJETO NI UNA REPRODUCCIÓN DE LA
INFORMACION PROVISTA POR OTROS, SINO QUE
ES SIEMPRE UNA RECONSTRUCCIÓN POR PARTE
DEL SUJETO

ACTIVIDAD 1

GRUPO 5

APRENDIZAJE

ACUERDOS

3- Actividad mental y práctica más compleja
que la recepción y almacenamiento de datos

5- Si no hay adquisición y modificación.
NO HAY APRENDIZAJE.

7- Es parte del aprendizaje.

8- Reconstrucción por parte del sujeto.

10- Recuperación de experiencias previas.

DESACUERDOS

9- No a la memorización
y recepción de conoci-
mientos.

6- No debe ser motivado
por PREMIOS

ACTIVIDAD 1

ACTIVIDAD 1

GRUPO 2

TIPOS DE APRENDIZAJE TRANSICIÓN COMPLEMENTARIA

NIVEL SUPERFICIAL $\longleftrightarrow$ NIVEL PROFUNDO

Actúan procesos asociativos

- * Imitación
- * Reforzamiento
- * Condicionamiento

Procesos constructivos

- * Organización
- * Interpretación
- * Comprensión

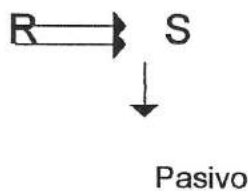
y trans-

* Modificación
formación.

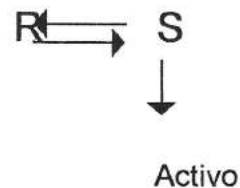
Expresión
pedagógica: CONDUCTISMO

Expresión
Pedagógica: CONSTRUC-
CIÓN

CONOCIMIENTO



EMPIRISMO



**CONSTRUCTIVISMO
PSICOLÓGICO**



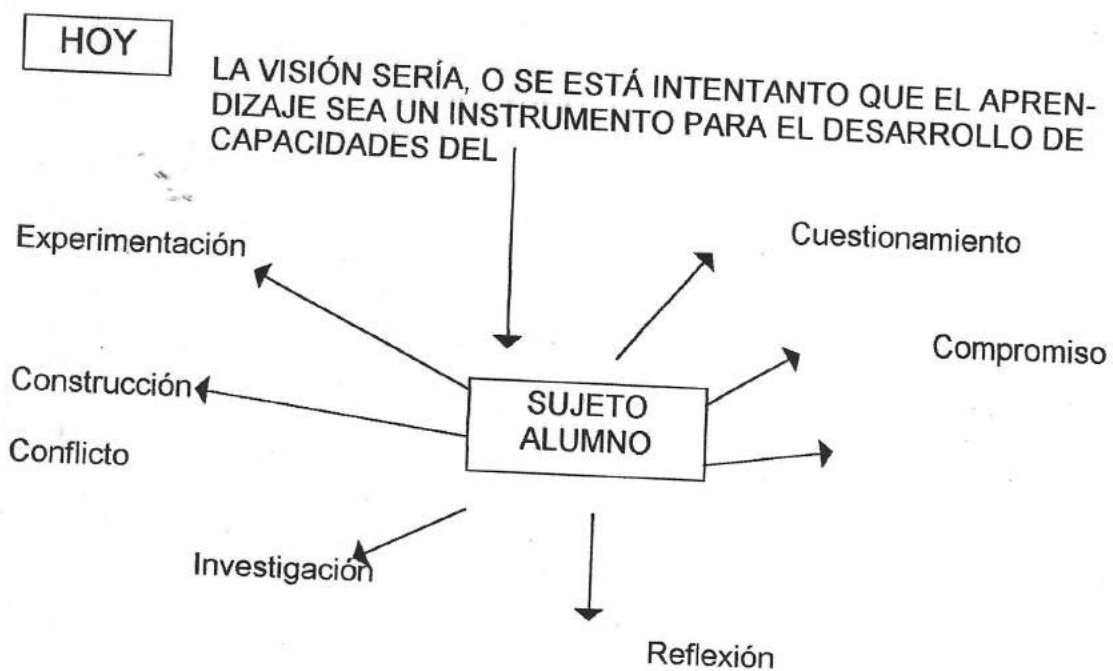
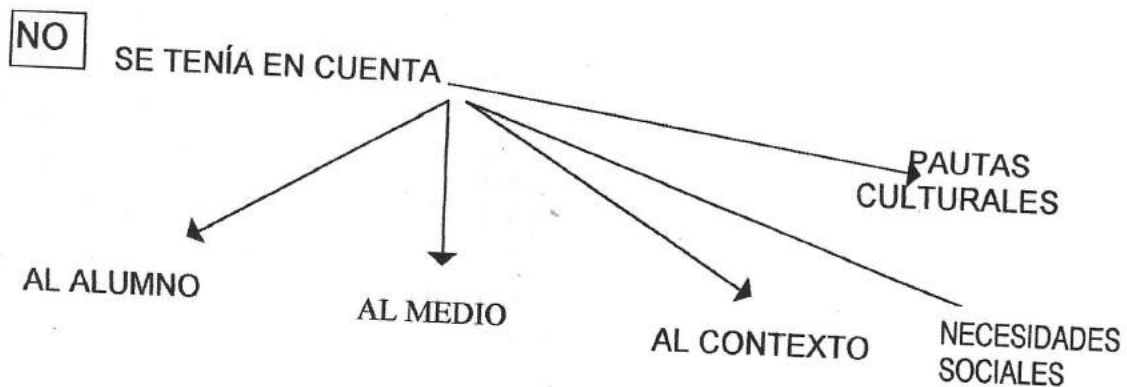
ACTIVIDAD 1

ACTIVIDAD 2

APRENDIZAJE ERA LOGRAR

- CONOCIMIENTOS
- CONTENIDOS
- TAREA TERMINADA

GRUPO 3



ACTIVIDAD 2

APRENDIZAJE

SUPERFICIALES

REALIDAD → SUJETO

* CONDICIONAMIENTO

* IMITACIÓN

TEORÍAS

* REFORZAMIENTO

aprendizaje

PROFUNDO

REALIDAD ↔ SUJETO

* EXPERIMENTACIÓN:

HIPÓTESIS → CONSTRUCCIÓN DE

* INTERNALIZACIÓN

* EXTERNALIZACIÓN

* Proceso: ASOCIATIVO

AUTOMATIZACIÓN DEL
CONOCIMIENTO

* CONSTRUCTIVISMO:

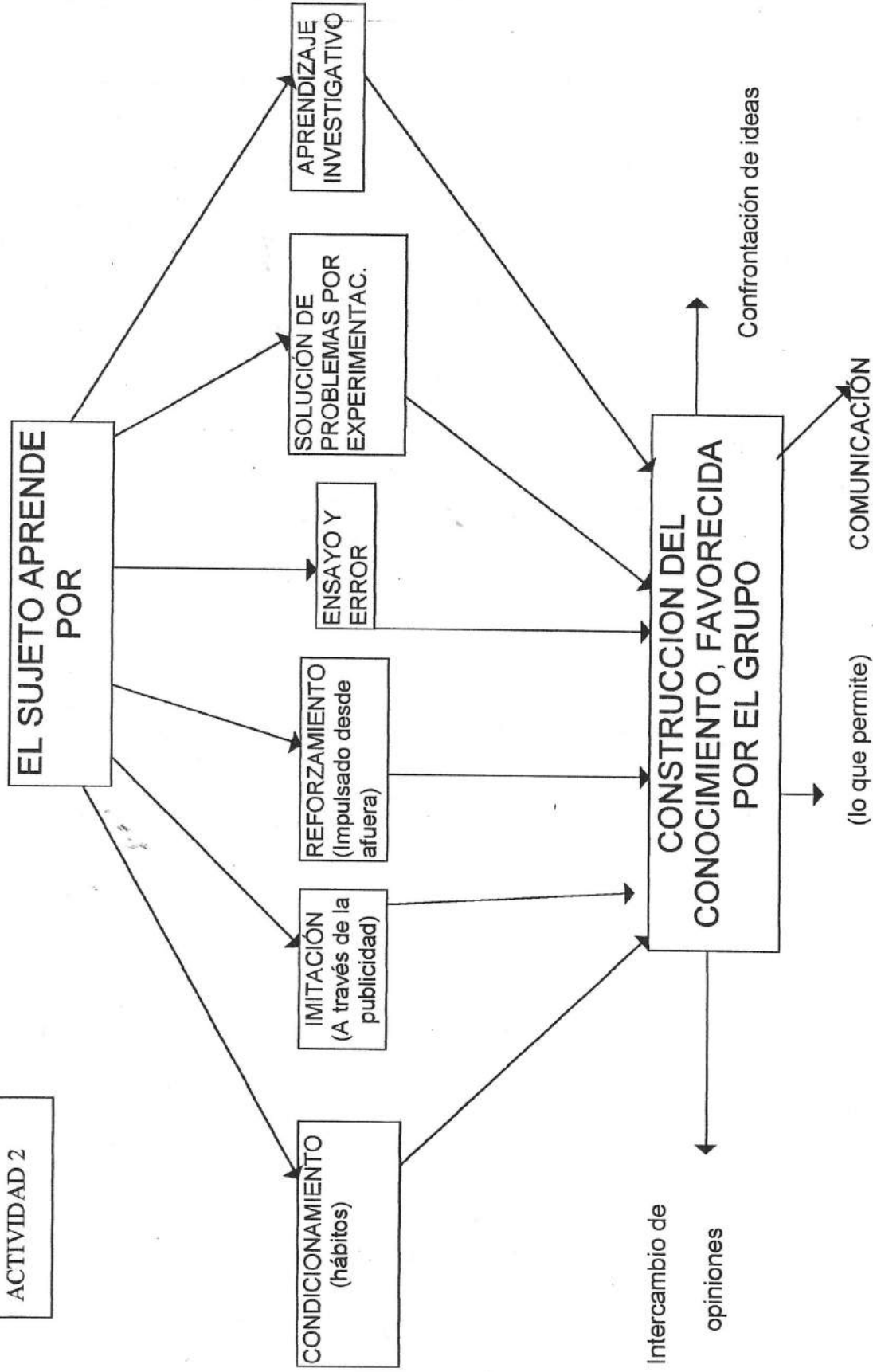
Estructuración previa nuevo
Estructuración inicial.

MODIFICACION Y TRANSFORMACION
DEL SUJETO

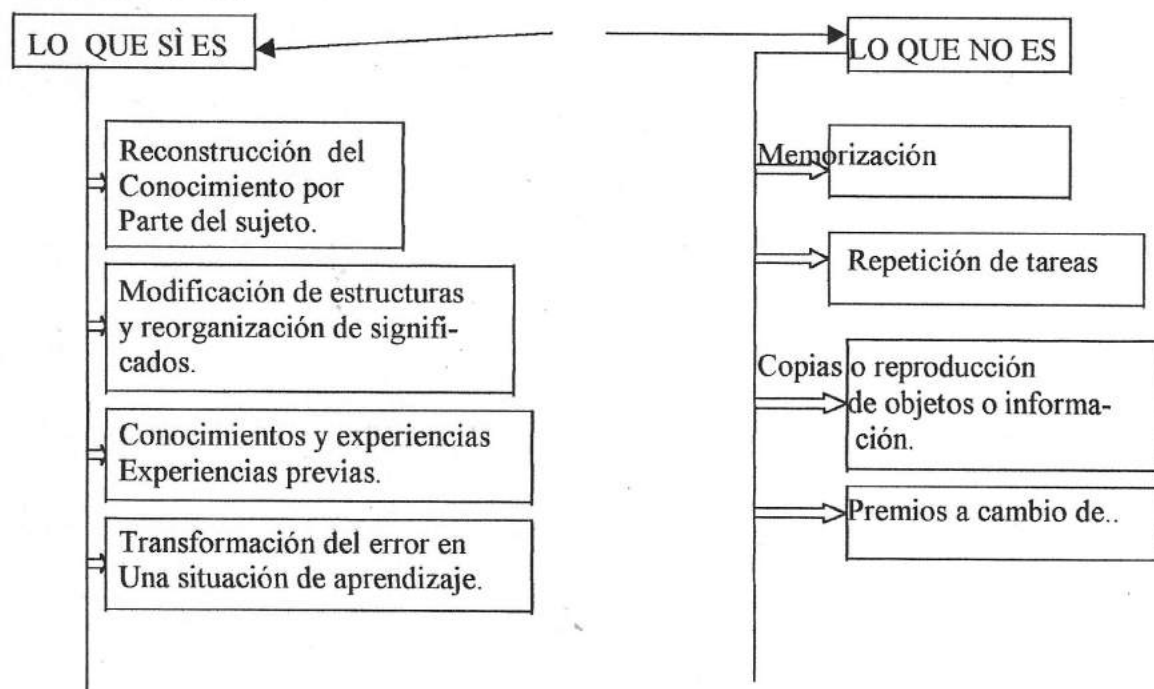
ORGANIZACION - INTERPRETACION - COMPRENSION

ELABORACIÓN SUBJETIVA

ACTIVIDAD 2



APRENDIZAJE



INTERROGANTE: ¿CONOCIMIENTOS DESCOPUESTOS EN UNIDADES PEQUEÑAS PARA LLEGAR A LA TOTALIDAD?

Formación Profesional

Ciclo

ACTIVIDAD 2

APRENDIZAJE

DEFINICIÓN 5+

EL APRENDIZAJE: ADQUISICIÓN Y MODIFICACIÓN DE ESTRUCTURAS, REORGANIZACIÓN DE LOS SIGNIFICADOS, QUE SON COMPARTIDOS CON OTRAS PERSONAS.

DEFINICIÓN 3+

EL APRENDIZAJE INVOLUCRA UNA ACTIVIDAD MENTAL Y PRÁCTICA DEL SUJETO(...), QUE EN REALIDAD ES MÁS COMPLEJO QUE LA REPETICIÓN(...)

DEFINICIÓN 8+

LO QUE SE APRENDE ES UNA COPIA DEL(...), NI UNA REPRODUCCIÓN DE LA INFORMACIÓN PROVISTA(...), ES SIEMPRE EL RESULTADO DE UNA RECONSTRUCCIÓN POR PARTE DEL SUJETO

DEFINICIÓN 4 -

APRENDIZAJE: RECEPCIÓN Y MEMORIZACIÓN DE CONOCIMIENTOS

DEFINICIÓN 6-

EL APRENDIZAJE: PRÁCTICA DE HABILIDAD Y REPETICIÓN DE TAREAS MOTIVADAS POR PREMIOS, QUE FORTALECEN LOS COMPORTAMIENTOS ADECUADOS.



ACTIVIDAD 2

ACTIVIDAD 3

GRUPO 1

SITUACIONES	CONTENIDO
* Al preparar una torta se agregan $\frac{3}{4}$ de leche.	* Medidas de capacidad. Fracciones.
* Al comprar los ingredientes.	* Suma. Porcentaje.
* Al confeccionar prendas.	* Medidas de longitud. Fracciones. Resta. Nros. decimales.
* Medir el largo de una pared.	* Medidas de longitud. Volumen.
* Comprar materiales para construir.	* Porcentajes. Suma. Resta. Multiplicación. División.
* Al escuadrar un terreno.	* Ángulos. Geometría.
* Al tejer una prenda.	* Numeración. Resta. Multiplicación.

GRUPO 2

* Trazado de un molde clásico (falda)	* Medidas de longitud. Cuatro operaciones básicas. Numeración decimal y fraccionaria. Líneas y figuras geométricas.
* Confección de un plano de instalación domiciliaria.	*Escala. Magnitudes. Proporcionalidad. Numeración decimal. Numeración fraccionaria. Geometría.
* Mecanografía. Texto (centrado)	* Las cuatro operaciones básicas.
* Huerta (riego de)	* Superficie. Perímetro. Magnitudes.

GRUPO 3

* ¿ Cuántos ladrillos entran en 1 m ² ?	*Situaciones problemáticas, aplicando las cuatro operaciones básicas y decimales. Presupuesto. Porcentaje
*¿Cómo llego a saber el diámetro de un caño para una instalación de gas?	* Regla de tres.
* Quiero hacer una permanente. ¿Qué cantidad de cm ³ voy a utilizar de producto para una cabellera voluminosa?	* Sistema métrico decimal.
* ¿Cuanto se debe cobrar una tintura eliminando los gastos, teniendo en cuenta la ganancia?	* Longitud. Superficie. Capacidad. Volumen. Equivalencias.
*¿ Qué cantidad de metros, se necesitan para hacer una prenda de tales medidas...?	* Geometría. Figuras. Superficie. Ángulos. Líneas.
* Colocar la escuadra en determinados ángulos.	

GRUPO 4

SITUACIONES	OPERACIONES MATEMÁTICAS
* Aumentar y disminuir puntos en el tejido.	* Escala ascendente y descendente. División.
* Confección de moldes (corte y confección)	* Operaciones básicas. Medidas de longitud. Números decimales y fraccionarios. Figuras geométricas.
* Presupuesto del trabajo de peluquería.	* Operaciones básicas. Porcentaje. Regla de tres.
* Medidas a utilizar de los productos de peluquería.	* Medidas de capacidad. Medidas de volumen. Regla de tres.
* Construcción de un bañero para llevar a cabo un control sanitario.	Medidas de longitud y capacidad. Figuras geométricas. Cálculo de superficie.
* Dosis de antiséptico	* Medidas de capacidad. Volumen. Reglas de tres.
Reposición de agua y antiséptico.	* Porcentaje.
* Construcción de invernadero (ancho de nylon)	* Ángulos: medición.

⇒ El proyecto de Mariano Moreno está empezando a trabajar integrando Educación Profesional con Ciencias Básicas.

GRUPO 5 Y 6

* Confección de una prenda. Formación profesional.	* Medidas de longitud. Fracciones. Figuras geométricas. Líneas. Decimales. Operaciones.
* Fabricación de pan casero. Formación profesional	* Medidas de capacidad, peso, tiempo. Proporcionalidad, fracciones, operaciones.
* Construcción de un invernáculo. Formación profesional	* Medidas de longitud, volumen. Geometría. Operaciones. Medidas no convencionales. Superficie.
* Elaboración de un texto instructivo, considerando el modelo (receta). Básica.	* Medidas de capacidad, tiempo, peso, proporcionalidad, fracciones.
* Confección de un pullover de lana con guardas. Formación profesional.	Medidas de peso, longitud, operaciones, figuras geométricas.

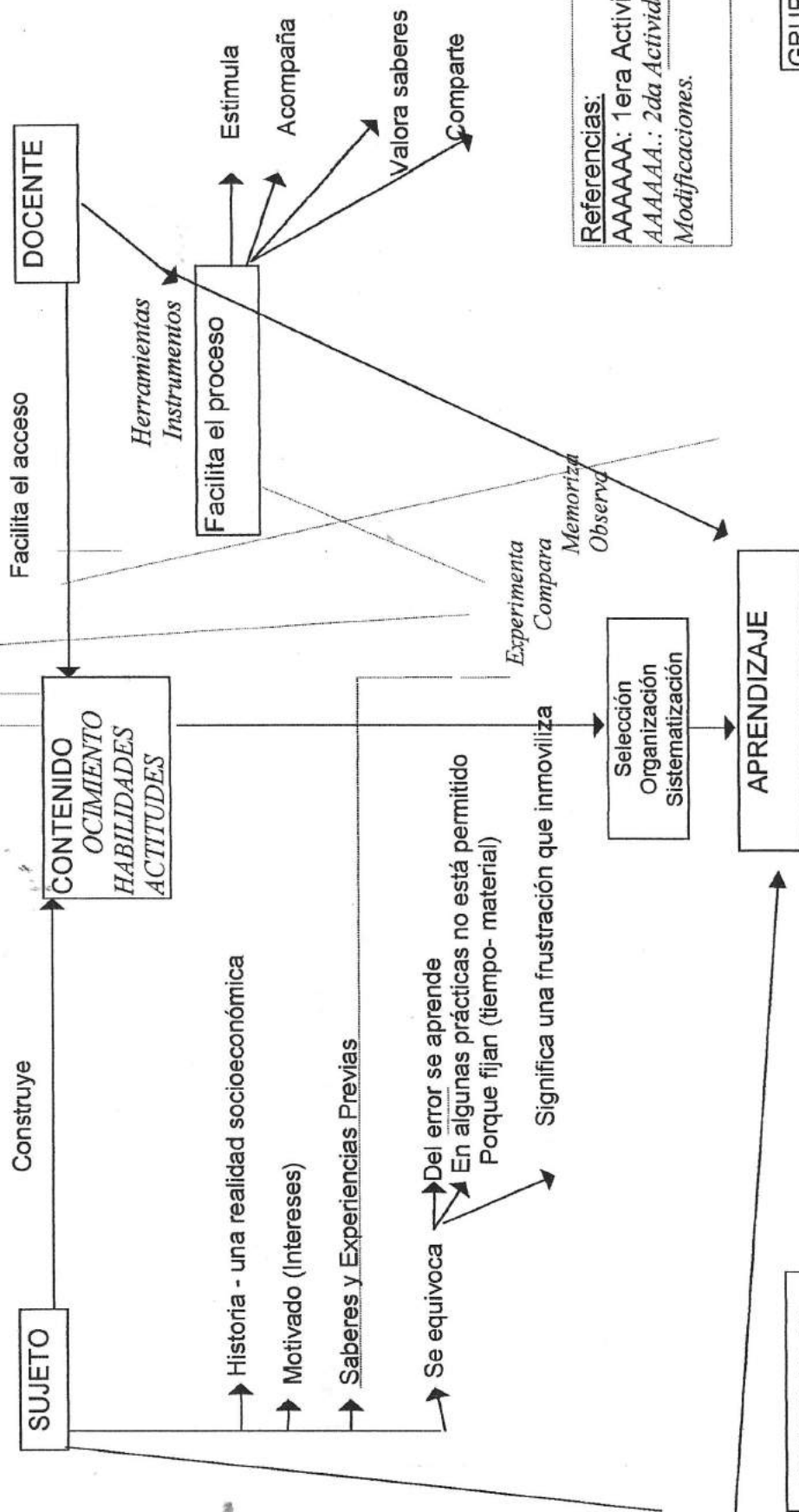
MODULO I

Teorías de Aprendizaje

SAN MARTIN DE LOS ANDES

Producciones Grupales
por Actividad

REALIDAD COTIDIANA Modifica

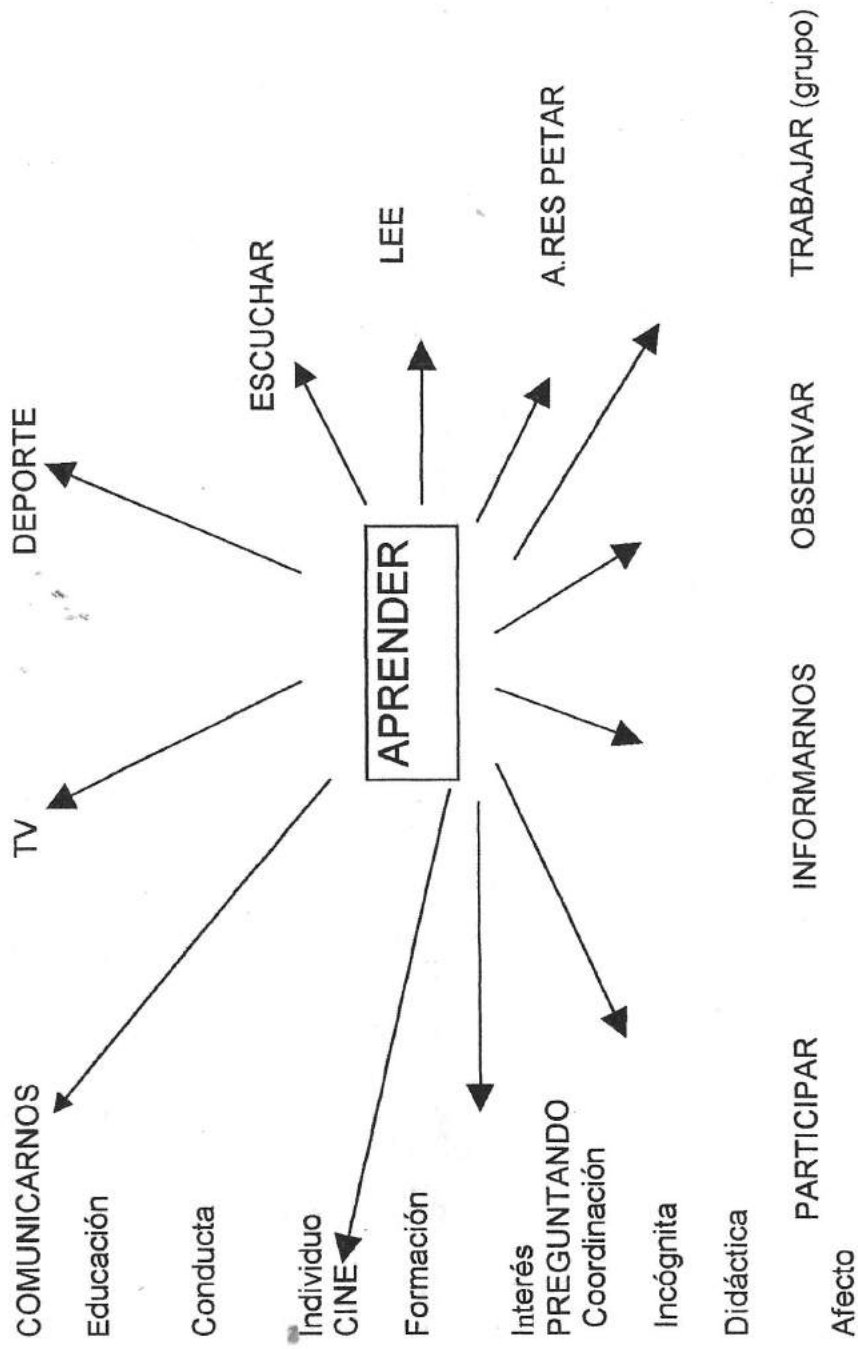


Referencias:
 AAAAAA: 1era Actividad
 AAAAAA: 2da Actividad.
 Modificaciones.

GRUPO 5

ACTIVIDAD 1/2

Cambio Observable Evaluación Espontanea



ACTIVIDAD 1/2

El hombre es un sujeto de aprendizaje toda la vida.

¿ Cómo adquiere ese aprendizaje?

Adultos

- vivencias
- del ERROR del
- curiosidad
- práctica
- investigación
- estudio
- creando, recreando
- por estímulos del medio

Cóncocimiento

idoneo

maestros

herencia

técnicos

profesores

universitarios

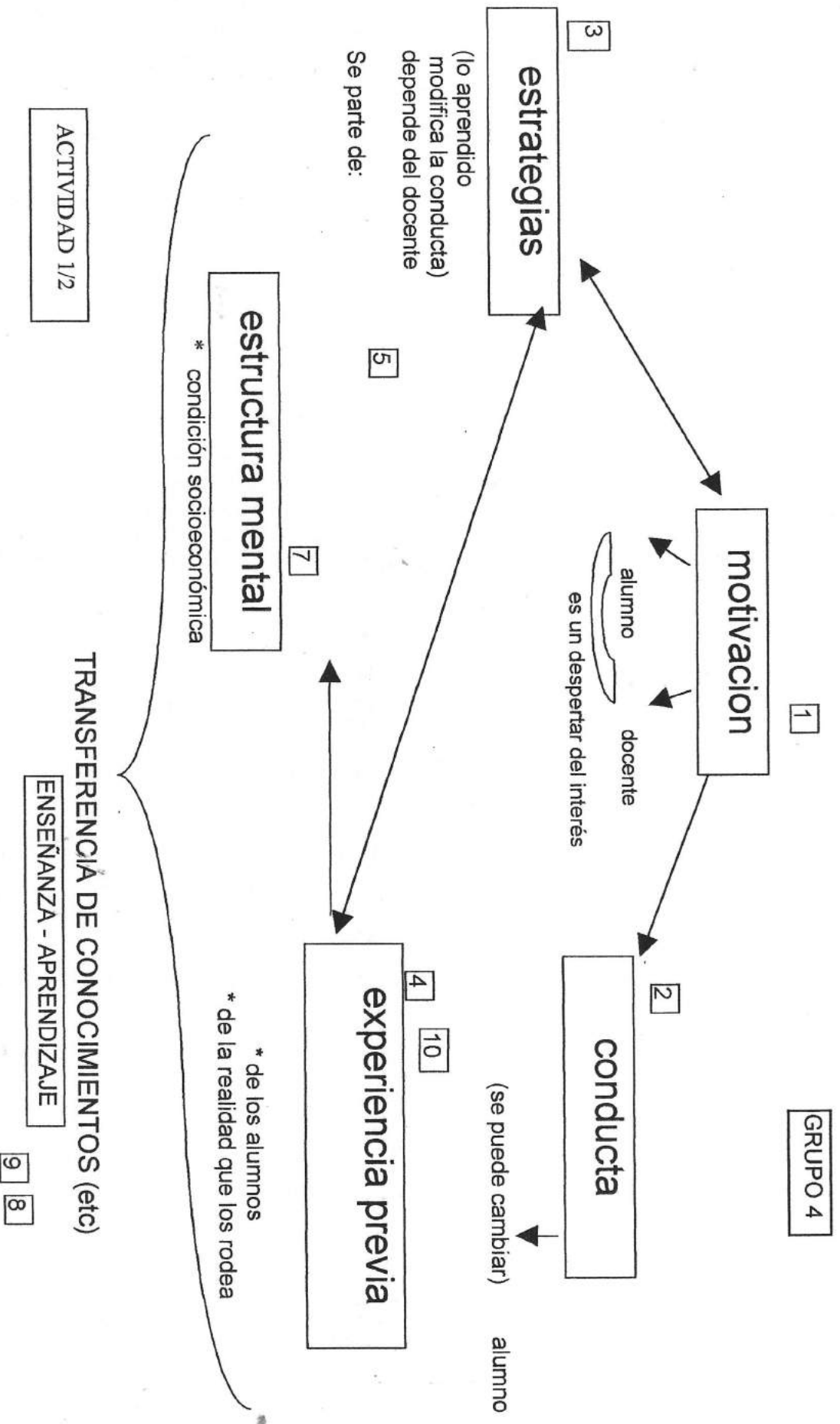
otros

De la problemática de la
Educación de

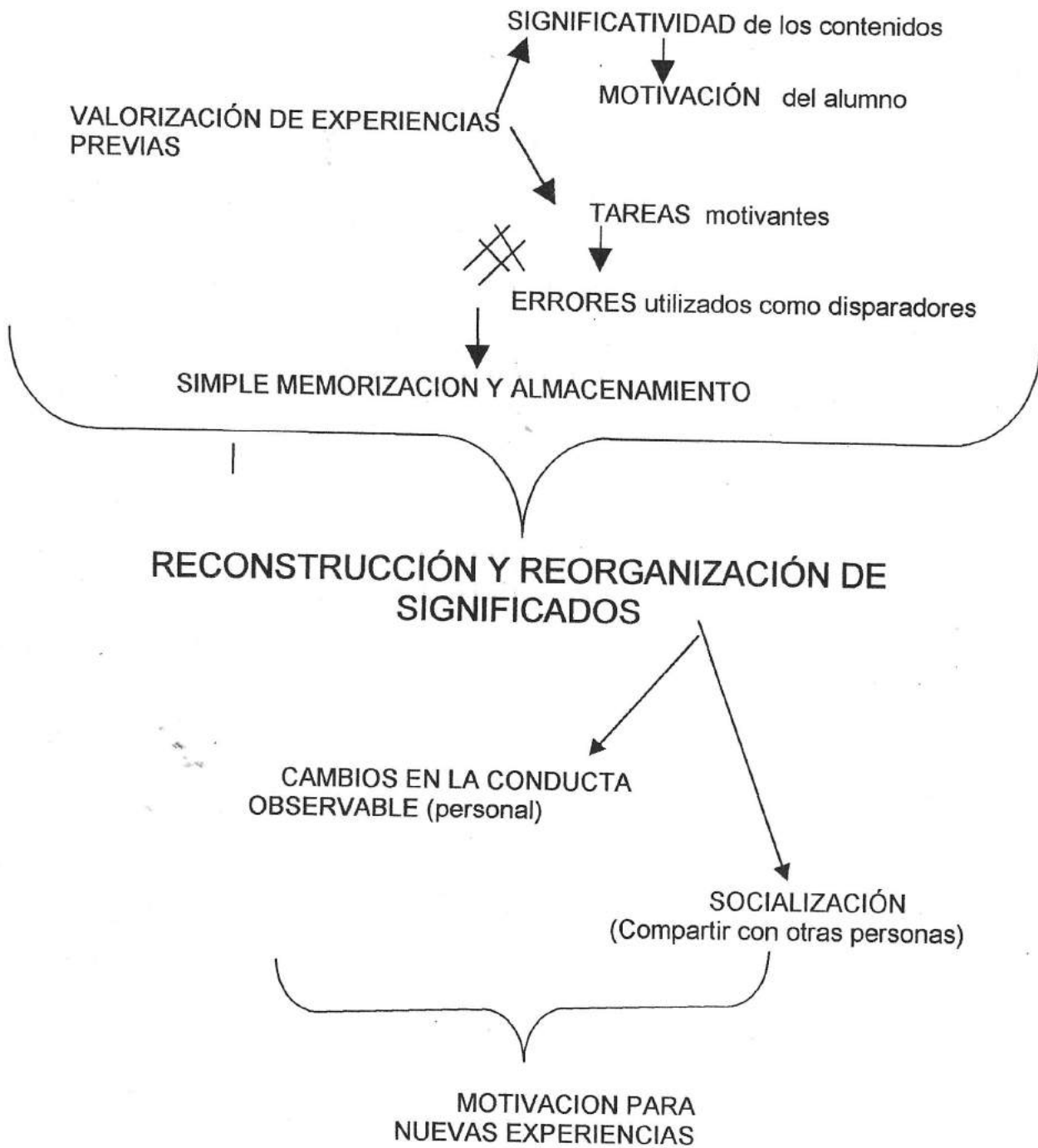
DOCENTE
ALUMNO $\blacktriangleright$ SENTIDO

saber

ACTIVIDAD 1/2



APRENDIZAJE



GRUPO 1

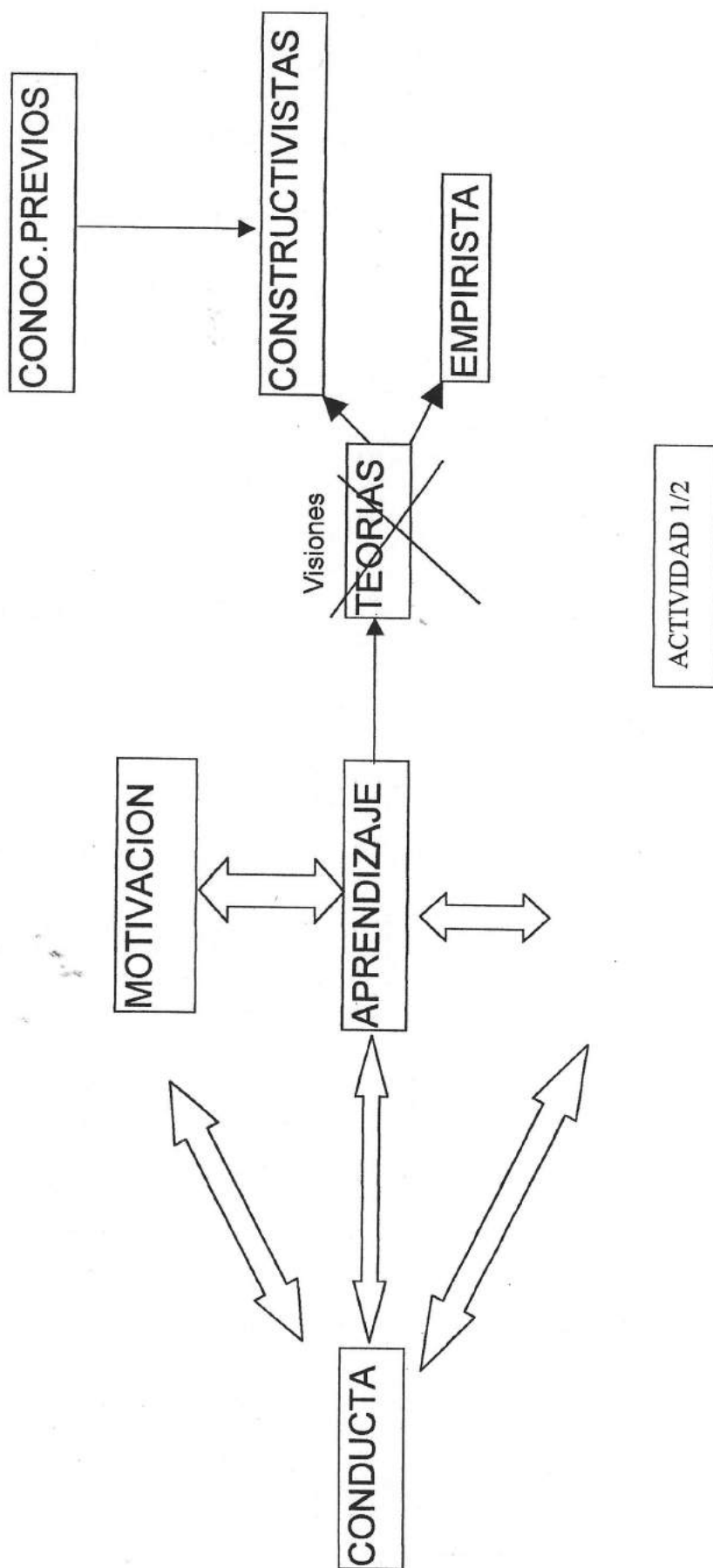
ACTIVIDAD 1/2

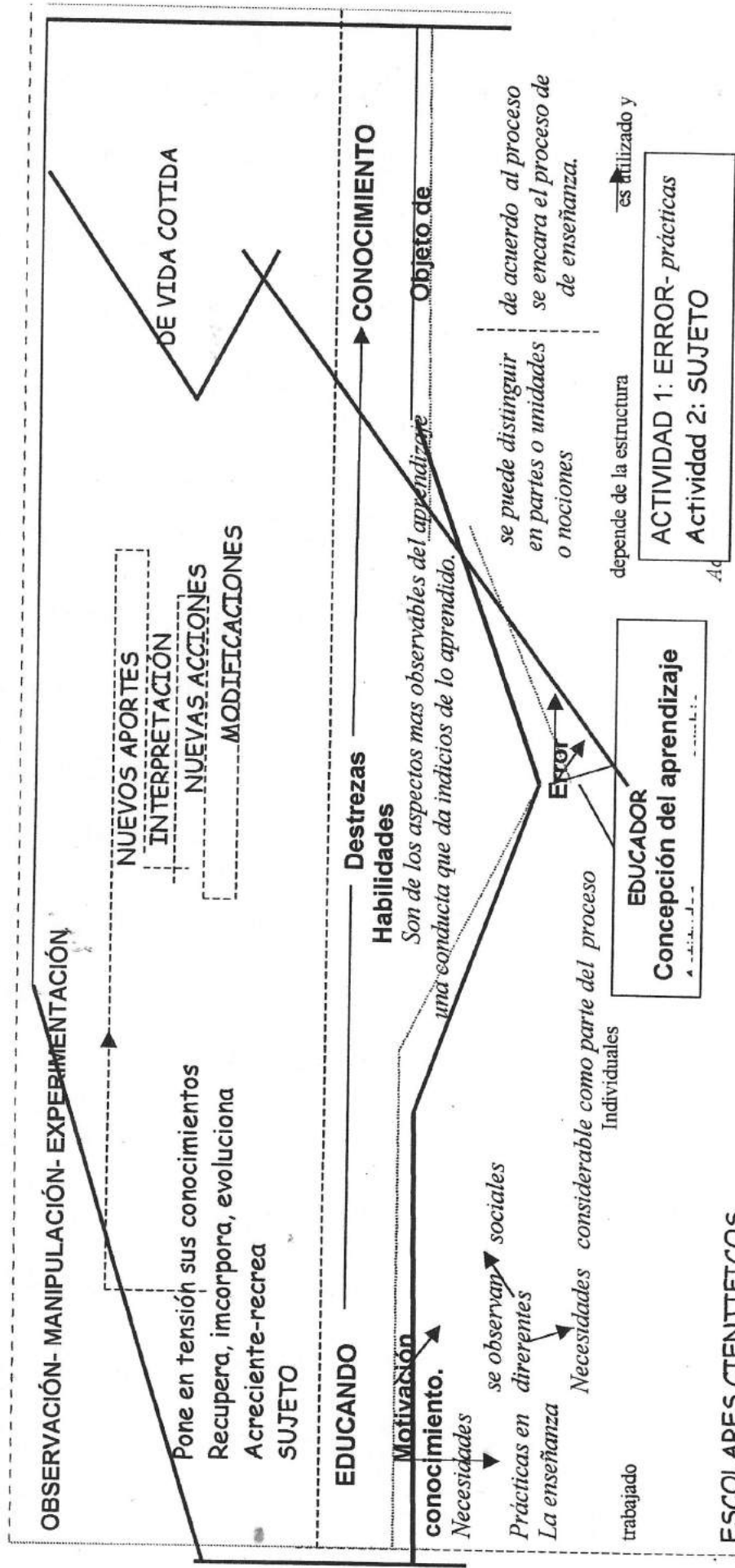
APRENDIZAJE

GRUPO 3

- La motivación es parte del sujeto, pasa por las necesidades de cada uno.
- Si, se aprende cuando se modifica la conducta observable. Sino el conocimiento queda estático.
- El aprendizaje es una actividad mental y práctica. El almacenamiento solo no sirve sin la práctica.
- La memoria es una parte en el proceso de aprendizaje o del conocimiento.
- Si, el aprendizaje modifica el conocimiento que es compartido con los demás, puede ser global o analítico, depende del sujeto que aprende. El, ella, construye su propio aprendizaje.
- El premio es positivo, refuerza la autoestima.
- De los errores se aprende, deben ser analizados para superarlos.

ACTIVIDAD 1/2





Actividad 3: Identificación de situaciones en relación a contenidos de matemática

GRUPO 1

Dolcemáscolo María O

Bazán, M.Cecilia

Cervellín Nélida

CuestaAdriana

Hralsõe, Elvira

Esteve M Teresa

SITUACIÓN

CONTENIDO MATEMÁTICO

Hacer una pollera

Longitudes. Suma..Resta..Figuras
geométricas.Conocimiento sobre alto y ancho. Proporciones.
Costo. Porcentaje.Sistema Monetario.

Hacer una huerta

Figuras geométricas. Perímetro.Superficie.Suma.Resta.
Multiplicación.División.Porcentaje. Proporcionalidad
Directa.Medidas de peso y capacidad.Temperatura.

Hacer una torta

Medidas de peso. Conocimientos geométricos. Capacidad.
Volumen. Temperatura. Tiempo. Proporciones

Construcción de un macetero

Medidas de longitud. Figuras y cuerpos geométricos.
Capacidad. Volumen.Espesor.

Elaboración de conservas

Proporcionalidad.Capacidad. Costos.Tiempo.Volumen.

GRUPO 2

Novoa,Zulma
Leloutre,Graciela
Broggi,Berta
Cosentino,Pablo
Terpin,Francisco
Fiori,Alejandro

SITUACIÓN

- Taller Telar

Cotizar una pieza

- Taller Electricidad

LEY de OHMS

$$Y = \frac{-e}{-r}$$

Se utiliza

En cálculo de: Tensión

Intesidad de corriente

Observación
Instalaciones
Domiciliarias

ncide en Elección
Materiales

-Taller Electricidad

Realización
de Empalmes

CONTENIDO MATEMÁTICO

Medidas

Material : Costos Operaciones

Hrs./Trabajo : Cálculo

Valor

Presupuestar: Prever costos

Calcular ganancia

Operaciones

Numeración
Decimal

Fracciones
Proporcionalidad

Equivalencias

Medidas : Longitud

Numeración Decimal

Diámetro : Secciones

Proporcionalidad

Concepto Físico - Químicos

- Constitución Átomo

-Transporte de Energía o Cargas

- Permeabilidad

GRUPO 3

Romero, Zoraida
Amorós Emilia
Moretti, Leonardo
Quintupuray, Javier
Larocca, Susana
Creide, Mirna

SITUACIÓN

Confeccionar un buzo

Hacer cortes a 90° en madera

Construcción de un portamaceta
doble en caña

Comprar en cuenta corriente

CONTENIDOS MATEMÁTICOS

Sistema Métrico Decimal

Sistema Métrico. Ángulos. Fracciones

Medir y cortar 4 secciones iguales.
Altura y ancho. Angulos

Interés. Porcentaje. Operaciones.

GRUPO 4

Fernández, Miriam

Silveyra, Rosario

Lasowski, Evelina

Lamuedra, María del Carmen

Sarmiento, Marcos

Elzov, Esteban

Villarroel, Elba

Expresiones y Comentarios en las Instancias Plenarias

Lugar: Las Lajas

Fecha: 17 y 18 de Septiembre de 1998

Actividad	Aspectos Grupales	Síntesis de las exposiciones grupales y plenarias
1	Participación Argumentación Discusión e Intercambio	- la elección se fundamenta en la experiencia y actividad que desarrolla cada uno - diferencia marcada entre los maestros de básica y formación profesional - discusión en torno a "conocimientos previos" en sus dos concepciones - no encontramos ninguna, todas tenían algo pero les faltaba un poco - la discusión sobre el "error" también presenta opiniones encontradas entre los maestros de básica y formación profesional
2	En algunos grupos la lectura se realiza de manera individual	- el eje es el conflicto cognitivo - la experimentación es parte de la formación profesional, aunque nos dimos cuenta que también está en básica pero no llegamos a su comprensión - antes hacíamos tareas como metas y no nos importaba nada. Nos importaba el número y no la calidad. Hoy vamos a tener en cuenta al alumno, el medio y las necesidades - entre lo superficial y lo profundo no hay una división sino una transición
EL CIERRE		- es bueno que no se olviden de nosotros, que nos tengan en cuenta. Hace 4 o 5 años que no se hacía esto - es un espacio para aprovechar y sacarle el jugo, para que la educación de adulto no se quede. Es importante valorizar el trabajo, es un trabajo para mañana - tenemos poca experiencia y muchas dudas. Estas oportunidades son muy lindas - válido, son situaciones que nosotros traemos para ser analizadas. Esto es un intento. El mundo adulto lo merece - nuestro problema es que sacamos todo de primaria - buscar la conexión entre FP y básica - el sentido democrático de la propuesta. Se fomentó respeto de unos a otros. Todos por el mismo objetivo. En una propuesta tan democrática, los responsables somos nosotros. Depende de nuestro compromiso - destacar tu posición, de las interpretaciones. No me explico como estamos parados y cada uno interpreta a su manera. Buscar lineamientos para todos y entre todos. Estamos comenzando recién - destacar tu calidad para explicar las cosas y en el momento justo. Fue importante. Sabes bajar y sos muy claro

Lugar: San Martín de los Andes
 Fecha: 24 y 25 de Septiembre de 1998

Actividad	Aspectos Grupales	Síntesis de las exposiciones grupales y plenarias
1	- lectura con discusión e intercambio - mucha discusión sobre la parcialidad de las afirmaciones	- respecto al error el maestro de práctica dice que es irreversible, dos posiciones distintas - el docente comparte la situación de aprendizaje con el alumno, aunque tiene un rol específico - todos tienen que ver con aprendizaje, el tema central es la diferencia entre básica y práctica - enseñamos de acuerdo a nuestra planificación y muchas veces los intereses son diferentes. Los intereses de los adultos captan otra realidad - la estructura donde uno está formado emerge mucho más frecuentemente que lo que uno quiere - la memoria está, no podemos descartarle de pleno - no enseño a todos igual porque tienen diferentes capacidades - perdimos el cargo de MIC por no saber como insertar los contenidos que no eran motivantes - quedo muy claro cuando digo que uno aprende, cuando se equivoca, cuando hecha a perder. Esto desde el punto de vista práctico. Parece que se refiere más a producción, buscando la economía que a aprendizaje. Suena que buscamos producción y no aprender. Se acabó el asistencialismo, vamos a aprender. - lo que pasa es que muchos creen que está mal decirle "te equivocaste" Si está mal, está mal - Nosotros somos individuos responsables de un proceso educativo, y no por que alguien nos diga vamos a corregir lo que aplicamos. Uno tiene la capacidad de relacionar, uno sabe lo que me puede servir. Me siento que estoy llevando a la práctica cosas sin masticar. Quiero enriquecerme. Nada en la práctica se da pura. Siento que me dicen que no pienso.
2		- las experiencias previas son centrales en la manera de explicar un aprendizaje, puede haber confusión con el diagnóstico que desvirtúa lo que previo quiere decir - rescatar los saberes y posibilidades del aprendizaje. Se da en la familia, la sociedad, en el trabajo - el aprendizaje sigue siendo constructivo aunque tenga partes ligadas al empirismo - permanentemente valoramos un montón, pero cierran la carpeta y vamos con la planificación. Es constante, la experiencia previa en marzo la rescatamos, pero en septiembre qué pasa?
EL CIERRE	- quiero resaltar una idea. La necesidad de integración es de bastante tiempo. 94. Actitud histórica por parte de adultos de hacer esto. Es demasiado bueno, para que sea cierto y dure. Cosa ambivalente de sentir que hablamos lenguajes comunes, Ganas de laburar y revisar la propia práctica. - ocupar los espacio. Si se abre hay que ocuparlo. No perder el derecho a la palabra y a seguir con nuestras utopías. - somos optimistas o ingenuos.... - la mezcla de grupo fue muy importante. Gente que no nos conocíamos y de repente podemos trabajar juntos. - es muy acotado, pero es positivo.	

MODULO II: Diseño de Situaciones de Enseñanza

1 Introducción

Este documento consta de tres partes:

- Marco teórico didáctico desde el cual se hace las consideraciones y sugerencias a propósito de la práctica de la enseñanza de la matemática y algunas consideraciones generales sobre las situaciones diseñadas en los Talleres.
- La transcripción de las situaciones elaboradas por los docentes (de educación básica y de educación profesional) efectuadas por grupo y localidad.
- Una devolución de las producciones de los Talleres elaborada por la Profesora Marta Porras y la colaboración de la Profesora Rosa Martinez, la que consiste en algunas reflexiones sobre los alcances y límites de cada situación atendiendo a consideraciones de cada situación y los contenidos involucrados. En este apartado hacemos una distinción entre **situación de referencia** y **situación diseñada para enseñanza de un tema**. Con la primera hacemos alusión a las situaciones planteadas en los cursos de educación profesional; con la segunda a las situaciones de enseñanza que elaboraron por grupo sobre la base de una situación de referencia.

Se efectuaron dos Talleres de Diseño de Situaciones de Enseñanza, uno en San Martín de los Andes y otro en Las Lajas. La modalidad de trabajo fue grupal. Cada grupo estaba integrado por docentes de educación básica y de educación profesional. Los Talleres se organizaron de modo que cada grupo tuvo dos instancias para elaborar las situaciones. En la primera instancia se confeccionó una situación de enseñanza la que posteriormente fue discutida en una puesta en común. En la segunda instancia se repitió la modalidad con otros contenidos con el objeto de que se tuviera en cuenta las reflexiones realizadas en la puesta en común anterior.

2 Marco Teórico Didáctico

El objetivo central de la enseñanza de la matemática en cualquier nivel de escolaridad es la enseñanza de esta ciencia. Saber matemática significa tanto conocer los conceptos de esta ciencia como desarrollar los procedimientos que permiten apropiarse de esos conceptos.

Una cuestión esencial en la enseñanza es que lo que se enseñe le interese al alumno y los contenidos tengan sentido. Como lo señala Brousseau (1993) el

alumno construye el "sentido" de las nociones conociendo sus ocasiones de empleo, cuando las utiliza como una herramienta para resolver problemas, es decir a partir de las relaciones que establece con la noción matemática y la situación de enseñanza. Pero para ello, la situación de aula debe ser adecuada de modo que la noción que se quiere enseñar sea la respuesta más adaptada para dicha resolución, es decir nos referimos a las situaciones de aula en las cuales la noción matemática a enseñar sea la mejor solución.

En la enseñanza tradicional los docentes se adaptan más en la dirección de los textos escolares, donde, en la mayoría de los casos, se presenta los contenidos matemáticos segmentados, que en la dirección de un trabajo donde se genere y plantee problemas y donde se entrelacen conceptos matemáticos.

Si no se atiende al "sentido" de las nociones, el proceso de enseñanza aprendizaje se reduce a la circulación del saber oficial. El alumno debe aprender la lección, hacer los ejercicios, memorizar algoritmos suministrados por el maestro o los textos, resolver los problemas que elige el docente, pero eso no es suficiente. La dificultad reside en que presentando las nociones de este modo, no hay posibilidades de obtener un conocimiento donde la noción adquiera sentido.

En cambio, si apuntamos a la construcción del "sentido" de las nociones, el docente debería poder plantear situaciones de aula en torno a un determinado conocimiento, de manera que cada conocimiento surja de la adaptación a una situación específica, en el sentido de que por ejemplo el sistema de numeración no se creó en el mismo contexto que la Geometría.

Desde esta perspectiva el trabajo del maestro consiste en seleccionar convenientemente situaciones de aula teniendo en cuenta determinadas condiciones:

- el contexto que dará sentido al contenido a enseñar,
- los conocimientos previos del alumno de modo que pueda intentar un método de resolución aunque no lo puede resolver completamente. Esta condición adquiere mayor relevancia en educación de adultos ya que éstos llegan a la enseñanza formal con un cúmulo de conocimientos que si nos se los tiene en cuenta se corre el riesgo de desvirtuar el sentido del conocimiento a través del planteo de situaciones infatilizadas,
- los conocimientos previstos para ser aprendidos son una solución adaptada al problema.
- variables didácticas³ que permitan hacer evolucionar el aprendizaje de una manera fructífera.

³Variable didáctica: es aquella en la que el maestro puede elegir su valor y cambia cualitativamente los métodos óptimos de respuesta, es decir el conocimiento necesario para producirla. * Universidad de Bordeaux I. D.E.A. en Didáctica de la Matemática.

Según qué tipo de planteo se le haga a los alumnos, las situaciones de aula pueden tener distinto "status": para tomar decisiones, resolver o comunicar algo nuevo, justificar un saber. Brousseau⁴ distingue, para ello, situaciones de acción, formulación, validación, institucionalización. Él denomina situación de acción aquella en la que el alumno pone en juego los conceptos matemáticos que posee como instrumentos explícitos para resolver parcialmente el problema y/o en la búsqueda de la solución produce conocimientos o saber hacer.

Creemos que las situaciones de referencia provenientes de los aportes de los MEP pueden dar un contexto adecuado para la elaboración de una situación de aula. Ahora bien, estas situaciones "diseñadas" corresponderían en la distinción que hace Brousseau a las situaciones de acción, es decir pueden contribuir para dar una primera aproximación de un contenido de enseñanza. Aún queda bajo la responsabilidad del docente continuar la enseñanza de cada contenido haciendo un tratamiento matemático del mismo.

Por otro lado, en la enseñanza de la matemática se da un proceso de transformación de los saberes. Cuando se trata de la enseñanza básica esa transformación suele producir "deformaciones" de los contenidos matemáticos a través de las distintas situaciones de aula. Para que esto no suceda, los docentes deben tener una relación con el saber funcional en lugar de que sea una relación sujeta sólo al saber a enseñar (generalmente ligado a algoritmos y legitimado por manuales). Es necesario que el docente reflexione sobre cuáles son los alcances de cada uno de las situaciones de referencia.

Consideramos que la enseñanza de la matemática es "compleja", y en la mayoría de los casos esa complejidad no se puede evitar. Por esta razón sugerimos a los docentes que estudien cada tema a enseñar porque tener una buena comprensión de ellos es necesaria para que su tratamiento en el aula pueda producir los efectos esperados.

3 Consideraciones Generales de las situaciones diseñadas en los Talleres

Los problemas contextuales favorecen la relación entre la experiencia de la vida cotidiana y el conocimiento tratado en la escuela. Así los alumnos aprenden a reconocer, por ejemplo, cómo un determinado contenido matemático puede ser útil para modelizar una situación de referencia. En estas jornadas se intentó que los docentes de educación básica y formación profesional compartan el trabajo de diseñar una situación de enseñanza tomando como referencia un contenido común a ambas orientaciones. Es por ello que señalamos cómo la tarea que llevaron a cabo, por grupo, se vio complementada por las experiencias y conocimientos de

⁴ Brousseau, 1993.

los docentes. Por ejemplo, los docentes de formación profesional contaron sus prácticas a los docentes de educación básica. Estos últimos dedicaron la mayor parte del tiempo a analizar qué conocimiento matemático se involucraba en esas prácticas ("¿qué conocimiento matemático se pone en juego cuando se resuelve ...?", "¿por qué una figura es tal y no otra?", "¿qué relación hay entre las acciones realizadas y los conocimientos matemáticos involucrados?"). Éste no es un trabajo sencillo. Para enseñar nociones usando situaciones extraídas de formación profesional es necesario que ambos docentes -el de básica y el de profesional- tengan claro qué situaciones pueden hacer funcionar el contenido a enseñar; en qué momento se ponen en juego los conceptos involucrados y logren interpretar las acciones que se realizan a la luz de las nociones matemáticas. La elaboración de las condiciones de la situación de enseñanza sólo podrá hacerse si se tiene cierta claridad sobre los conocimientos involucrados, lo que requiere mucho tiempo, tal como sucedió en los grupos de trabajo.

Teniendo en cuenta que en las observaciones de las situaciones de enseñanza planteadas se ha hecho mucho énfasis en el contenido específico; en las condiciones de la consigna para que puedan producirse los efectos esperados; cuáles son los alcances de cada uno de dichas situaciones de enseñanza, etc., consideramos que la enseñanza de la matemática es "compleja", y en la mayoría de los casos esa complejidad no se la puede evitar. Es por esta razón que sugerimos a los docentes que estudien el tema a enseñar porque una buena comprensión de ellos es necesaria para tratarlos en el aula.

Si se toma una situación de referencia de algún curso de formación profesional, generalmente se involucra distintos conocimientos. El docente de básica deberá apuntar a los más relevantes, usar la situación para la enseñanza del contenido que tiene programado, haciendo un estudio matemático de éste y dejando los demás como herramienta sin hacer un estudio matemático de ellos en ese momento.

Otra cuestión a tener en cuenta es no "forzar" las situaciones para el estudio de un contenido que necesita trabajar el docente de básica. Es importante "no pedirle a la situación más de lo que ella da". Se correría el riesgo de convertir una situación que proviene de un curso en "ficticia", es decir, una situación que se resuelva por una exigencia didáctica y no porque sea necesario usar el conocimiento para lograr resolverla.

Después de estas jornadas esperamos que se tenga en cuenta que cuando se trata de enseñar un contenido con sentido bien se puede partir de situaciones diseñadas sobre la base de prácticas habituales de los cursos de formación profesional. La situación diseñada puede consistir entonces en seleccionar

consignas adecuadas para enseñar un contenido de básica y que además esté involucrado en una práctica de formación profesional.

Es claro que no todos los contenidos de básica pueden ser tratados de este modo. El sentido de los conocimientos pueden tomarse también de situaciones de la matemática que no admiten un contexto práctico. Por ejemplo el contexto que favorece la enseñanza con sentido de propiedades de algunos conjuntos numéricos tal como la densidad de los números racionales es de índole "intra-matemático".

4 Las Situaciones de Enseñanza

a. San Martín de los Andes

Grupo 1:

Primera Situación

Contenido: Regla de tres simple directa

Objetivo: Reconocer la constante en una relación de proporcionalidad.

Actividad:

Presentación de una situación: una receta

200 g de manteca
200 g de azúcar
2 huevos
400 g de harina

Para hacer 50 galletitas de 6 cm/diámetro.

Para hacer 100 galletitas ¿ Cuánto de cada ingrediente necesitaría?

¿Para 150 galletitas?

¿Para 200 galletitas?

Pregunta del docente: ¿ Qué sucede con los ingredientes cuando aumenta la cantidad de galletitas? ¿Cuánto aumenta?

¿Cómo lo expresarían?

¿Qué sucede si la cantidad disminuye a la mitad? (50 galletitas)

(ver que estrategias de resolución usaron)

Dada la cantidad de ingredientes ejemplo:

500 g de manteca
500 g de azúcar
5 huevos
1 kg de harina

¿Por cuántas galletas
aproximadamente de
6 cm/diámetros saldrán?

Esto llevaría a la conclusión de que en toda proporcionalidad hay una constante que se mantiene.

CONSIDERACIONES DE LA SITUACIÓN:

La situación de referencia del curso de cocina es propicia para plantear una situación diseñada para la enseñanza de las magnitudes directamente proporcionales y puede favorecer el tratamiento de este contenido con sentido.

Se debe tener en cuenta que el alcance de dicha situación diseñada para la enseñanza de ese tema es para iniciar su estudio. Además, señalamos que "la regla de tres" que los docentes identifican como concepto de la situación es un procedimiento de resolución. Resta seleccionar las siguientes situaciones de enseñanza para presentar matemáticamente este tema.

Esta situación diseñada para la enseñanza captura importantes aspectos del contenido proporcionalidad, aún cuando la primera parte puede ser abordada a través de acciones intuitivas (duplicando, triplicando y cuatriplicando la cantidad de cada ingrediente). Los números propuestos en la segunda consigna favorecen la puesta en juego de la ley de correspondencia "proporcional", en este caso directa, dada por la relación que vincula ambos espacios de medidas (galletitas - ingredientes). Sería conveniente reformular algunas preguntas ambiguas, tales como: ¿qué sucede con los ingredientes cuando aumenta la cantidad de galletitas? ¿Cuánto aumenta? ¿Cómo lo expresarían?

CONTENIDOS DE LA SITUACIÓN:

Distintos procedimientos de resolución de situaciones de magnitudes directamente proporcionales (por duplicación, ... o teniendo en cuenta la constante de proporcionalidad).

Grupo 2:

Primera situación

Situación: Curso de tejido a máquina

Procedimiento: disminución de puntos en manga

Aparece el problema de los alumnos que no saben dividir.

División — Nos situamos en grupo de mujeres que asisten al curso, que no han trabajado o no recuerdan las divisiones.

Etapas metodológicas

1) Indagar estrategias para la resolución de situaciones
Problemas que impliquen división en dos direcciones:

repartir

Partir o fraccionar

Ejemplos:

▪ Repartir:

situación:

Cumpleaños	x globos x facturas	x chicos
------------	------------------------	----------

¿Cuántos a cada uno?

Pago de cuotas	x cuotas	x dinero
----------------	----------	----------

¿Cuánto por cuota?

▪ Partir/fraccionamiento: situación:

X cantidad de dulce	x frasco
---------------------	----------

¿Cuánto frascos?

Manguera x metros	x tramos
-------------------	----------

¿Cuántos tramos de x metros?

Huevos recolectados

cajas de 6 o 12

¿Cuántas cajas?

- Indagar también cómo opera calculando cuarto o mitad (entendiendo como operación que implica división).

- 1 ☐ Ir vinculando las resoluciones con su notación matemática: "esto que hiciste se puede expresar/ escribir matemáticamente así:

$$\begin{array}{r} A \overline{) B} \\ C \end{array}$$

- Proponer divisiones con cantidades mayores, evaluar conveniencia de resoluciones no convencionales.
- Establecer relaciones entre una cuenta propuesta y su aplicación a situaciones diversas.

3)

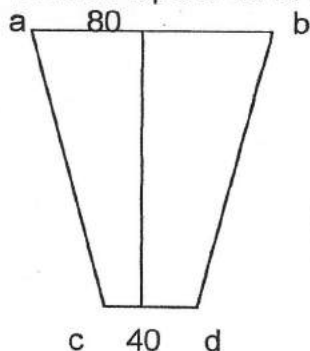
- Trabajar sobre la cuenta
- Diferentes estrategias según el alumno maneje o no la multiplicación, en forma práctica o por algoritmo.
- Afianzar primero los procesos de resolución de multiplicaciones, para abordar cálculos de división más complejos.

4) Establecer vínculos entre multiplicación y división, que apoyen la lógica de resolución del algoritmo de la división.

- Graduar la dificultad en la presentación de las divisiones.

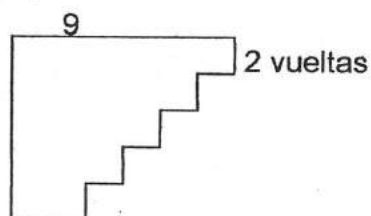
Segunda situación

División a partir de la confección de la manga



- Se calculan reducciones
- $ab - ad$ en el l (largo mangas)
- Se trabaja sobre largos: x puntos, para calcular cada cuántas vueltas se producen modificaciones:
reducir/aumentar/cambiar colores, puntos.

Trabajando en gráfico reducido (hoja cuadrículada) para comprobarlo



$$\begin{array}{r} 1^\circ) 9 \\ - 4 \\ \hline 5 \end{array}$$

$$2^\circ) 10 \overline{) 5}$$

2 es la constante

cada 2 vueltas 1 reducción.

Numeración

Cálculos mentales, aprovechando medidas en puntos:

Números con decenas y centenas

Ej: ¿Cuántas veces entra/está el 15 en 85? ¿el 20 en 120? Etc.

Multipliación

a partir muestras: ejemplo: 13 puntos cada 10 cm.

Calcular cuántos puntos para 70 cm.

Sí en 10 cm 13 puntos
Para 70 cm 91 x puntos

CONSIDERACIONES DE LA SITUACIÓN

Haremos una aclaración para los lectores que no participaron del Taller. La situación de referencia de esta situación diseñada para la enseñanza corresponde al curso de tejido y hace mención a la disminución de puntos en el tejido de una manga.

En la primera instancia del trabajo, el grupo que la diseñó se encontró con la dificultad de que para hacer esas reducciones era necesario resolver una división y que muchos adultos no podían hacerla. Pensaron en el tratamiento del tema división en el aula para salvar esta dificultad que se encuentra en el curso de tejido.

Después de la puesta en común, en la que se reflexionó sobre la integración entre educación básica y formación profesional, el grupo intentó tomar este problema (el de la disminución de puntos) para iniciar la enseñanza de la división, de modo que "el sentido" de la división se tomara de esta situación de referencia. Es decir que este grupo intentó en la segunda instancia elaborar una situación diseñada para la enseñanza de la división que permitiera a los alumnos darle sentido a esta operación a partir de una situación de referencia de dicho curso. Se discutió, en la puesta en común, el rol de esta situación como "disparador" que desencadene una acción y no como una motivación.

En la primera instancia, plantean una secuencia para la enseñanza de la división, pero los ejemplos elegidos no responden a necesidades de los alumnos. Pareciera que la enseñanza se realizaría de modo muy guiado y no aparece cómo se tendría en cuenta lo que va construyendo el alumno.

En cambio, en la segunda instancia se utiliza la situación de referencia de calcular cada cuántas vueltas se debe reducir puntos en la confección de una manga, para organizar una situación de aula, lo que favorece no caer en el planteo de problemas que son ajenos a la cotidianeidad de los alumnos.

Si bien esta situación de referencia involucra la división de números naturales, los números en juego no hacen necesario el algoritmo de la cuenta para su resolución. Si el docente quiere enseñar el algoritmo debería plantear situaciones similares, pero con números donde las sumas reiteradas resulten poco económicas de modo tal que surjan procedimientos multiplicativos. Faltaría aún ir trabajando con los restos parciales para luego organizar esos procedimientos y plantear finalmente el algoritmo.

Además se debería considerar, desde el inicio del tema, números que permitan visualizar claramente los distintos elementos de la división con resto distinto de cero. Justamente las divisiones con resto cero en la vida diaria son las menos frecuentes.

CONTENIDOS DE LA SITUACIÓN

Problemas para dar sentido a la división entre números naturales.

Grupo 5:

Primera situación

Consigna:

Diseñar una situación didáctica (por grupo) que involucre los siguientes contenidos matemáticos.

- Proporciones (regla de tres)

1º- Presentar el molde de una prenda que se tejerá.

2º- Presentar una muestra real (con la misma lana y el mismo N° de agujas con que se tejerá la prenda).

Posibles procedimientos:

Colocar la muestra en el molde a lo ancho. Contar cuantas veces entró la muestra en el molde.

Volcar los datos a la siguiente tabla.

Puntos	Cm
25	10
50	20
75	30
10	X

Averiguar el valor de x:

¿Cuántos cm hay en 10 puntos?

Procedimientos que pueden llegar a presentarse.

a) Apoyar la muestra sobre un centímetro

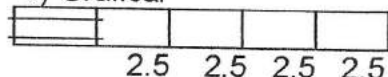
b) Reducción a la unidad.

10 cm-25 puntos

5 cm-12.5 puntos

1 cm-2.5 puntos

c) Graficar



Aproximación al concepto:

A mayor tamaño - mayor cantidad de puntos.

Concepto:

Hay una constante que relaciona los dos conjuntos de magnitudes.

Para que se den cuenta de las constantes, proponerle que pase de 10 cm. a 25 puntos

20 cm a 50 puntos

30 cm a 75 puntos.

Instancias de aprendizaje (de acuerdo al nivel del alumno)

1º momento. Superponer muestra

2º momento. Reducción a la unidad (aplicable a cualquier caso)

3º momento. Establecer relación entre las dos columnas de la tabla —
constante

CONSIDERACIONES DE LA SITUACIÓN

La situación de referencia del curso de cocina es propicia para plantear una situación diseñada para la enseñanza de las magnitudes directamente proporcionales y puede favorecer el tratamiento de este contenido con sentido. Falta la consigna en la primera parte de la actividad. En cuanto a la expresión "A mayor tamaño - mayor cantidad de puntos" se debe tener cuidado. Cuando se estudia las magnitudes proporcionales interesa cómo y cuánto aumenta o disminuye "el tamaño" con relación a "los puntos". No cualquier cambio puede ser descrito mediante una proporcionalidad. Se tratará de una relación proporcional directa, si la relación entre las variables es lineal, es decir si se puede modelizar mediante la expresión $y = k \cdot x$.

Otro aspecto a considerar es que si bien las instancias de aprendizaje explicitadas son adecuadas, la reducción a la unidad aparecería dentro del "tercer momento" si son elegidos los números convenientemente. Además, señalamos que "la regla de tres" que los docentes identifican como concepto de la situación es un procedimiento de resolución.

Los números que se utilizan en esta situación no favorecen pensar en la relación que hay entre "puntos" y "cm", lo que estaría ligado a la definición de magnitudes proporcionales como función (es decir, la ley de correspondencia que vincula los dos espacios de medida: "puntos" y "cm"). Para que esto sea posible se podría cambiar los números. Por ejemplo, se podría pensar que si la muestra es de 27 puntos y tiene 9 cm, ¿con cuántos puntos habría que empezar el tejido si el molde es de 55 cm de ancho? Es posible que surjan valores intermedios para obtener el total de puntos para comenzar a tejer con lo que no tendría sentido que el maestro proponga la búsqueda de valores.

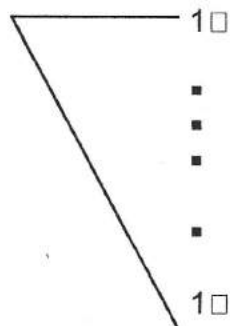
CONTENIDOS DE LA SITUACIÓN

Introducción al estudio de las magnitudes proporcionales, teniendo en cuenta que es posible resolverla con procedimientos espontáneos.

Segunda Situación

Tenemos semillas para cubrir 100 m^2 ¿Cuántos terreno es?

Dos problemas



1 □

Medidas convencionales a partir de

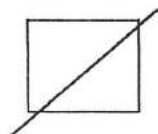
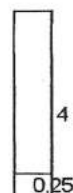
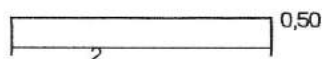
hectárea (Hm^2)

- Conocer 1 m^2
- Trabajar con escalas (cm^2)
- Diseñar de acuerdo a las medidas del terreno un plano (escala)
- Introducción al cálculo de área

1 □

Cálculo de superficie (suponiendo que tiene noción de superficie)

Escala: Noción de superficie $1\text{m} \times 1\text{m} = 1\text{m}^2$



Terreno disponible a trabajar

- Trabajo de aula con figuras irregulares
- Realiza $\neq$ figuras donde puedas representarlo el m^2

CONSIDERACIONES DE LA SITUACIÓN

La situación de referencia de este curso de agropecuaria puede provocar en los alumnos la necesidad de conocer la equivalencia entre m^2 y ha. Este contexto en que se plantea la situación diseñada para la enseñanza daría sentido el tratamiento de estas nociones.

Sería conveniente modificar la pregunta de la consigna, pues la pregunta se contesta con los datos: "la cantidad de terreno es $100 m^2$ ".

Para que la situación de referencia pueda ser usada en el diseño de una situación de enseñanza se debería decidir varias cuestiones:

- * La consigna que se dará a los alumnos, ¿tendrá el plano del terreno?

- * ¿Se consignarán las medidas de los lados?, ¿algunas?, ¿todas?, ¿ninguna?, ¿en función de qué se elige?

- * Uds. mencionan el "diseño de un plano a escala de acuerdo a las dimensiones del terreno". Sería interesante prever en la organización de la situación de enseñanza cuáles serían las condiciones que favorecería el cubrimiento a escala de modo espontáneo por parte de los alumnos.

Como se expresara en un comienzo esta situación diseñada para la enseñanza es interesante desde el punto de vista que podría contribuir a otorgar sentido a las nociones intervinientes. Pero debe quedar claro también que resta organizar el desarrollo matemático del estudio de la magnitud superficie.

CONTENIDOS DE LA SITUACIÓN

Equivalencia entre m^2 y ha. Distintas representaciones gráficas equivalentes en área de superficie a $1 m^2$. Cálculo de áreas de superficies.

Grupo 6:

Primera situación

Diseñar una situación problemática que involucre los siguientes contenidos:

Figuras geométricas

Curso de tejido al telar mapuche ¿cómo trabajamos figuras geométricas para el curso?

1º) Armado estructura del telar: trabajamos el rectángulo y ángulos. Los palos están marcados.

2º) Abordaje del diseño: conocimientos, figuras geométricas básicas:  zigzag, rombo.

3º) combinación de figuras

Para centralizar la figura geométrica en el telar tenemos que contar los hilos uno por uno.

La profesora usa hojas cuadriculadas cuando es necesario.

Plantear: problemas calculando puntos.

Unidad de medida: puntos.

Tanto para telar como tejido.

Abordaje:

1º) Noción de figuras: cuadrado-rectángulo- triángulo- rombo- trapecio- (reconocerla)

2º) Sup. Figuras: sirve simplemente para anticipar la guarda que quedará.

Los  siempre serán isósceles.

CONSIDERACIONES DE LA SITUACIÓN

El estudio geométrico de las figuras en este medio permite que la relación del alumno con las figuras no se base en algoritmos o definiciones sin sentido, lo que puede favorecer la confección de nuevos diseños distintos a los dados por el docente del curso de tejido.

Por otro lado, estas nociones son contenidos de la educación básica. Su abordaje a través del análisis de los diseños del telar contribuye a dar sentido a dicho estudio.

Habría que pensar cuál sería la consigna de cada una de las situaciones diseñadas para la enseñanza que permitan el tratamiento de esos contenidos basándose en la situación de referencia de tejido al telar.

Luego se podría realizar un estudio más geométrico de tales figuras, tratando de argumentar que se trata de esas figuras y no otras. Por ejemplo, en el diseño presentado se podría preguntar qué clase de triángulos quedan formados ¿equiláteros? ¿isósceles?, siendo necesario utilizar propiedades de los lados o de elementos como las alturas para asegurar que son isósceles. Además se podría plantear si algunos triángulos son equiláteros. Siendo necesario en este caso usar otras propiedades -como la de los ángulos- para decidirlo. Así también se relacionarán éstas con las propiedades del rombo para decidir si siguiendo este procedimiento se obtendría siempre rombos no cuadrados.

En cuanto al estudio de superficies de figuras, se debería tener cuidado con el cálculo de áreas. De la transcripción de la situación diseñada se infiere que "el punto" es una unidad de superficie. Usan hojas cuadriculadas para representar los diseños, donde "un cuadradito" representa un punto. Obviamente "un cuadradito" es una unidad de superficie. Por lo tanto sería conveniente calcular las áreas de las figuras involucradas contando puntos o estableciendo equivalencias entre ellas, pero ésta no sería una situación de referencia apropiada para el diseño de una situación de enseñanza de fórmulas para el cálculo de áreas, en las que las unidades que intervienen son de longitud y no de superficie.

Éste es un claro ejemplo de la interrelación entre educación básica y educación profesional, en donde ambas orientaciones pueden complementarse y servirse una de la otra.

CONTENIDOS DE LA SITUACIÓN

1°) Armado de la estructura del telar

Concepto de ángulo recto (es necesario controlar la rectitud de los ángulos, de lo contrario no se puede realizar el tejido).

Igualdad de los lados opuestos del rectángulo.

2°) Abordaje del diseño

Reconocimiento de figuras geométricas.

Clases de triángulos según sus lados y ángulos.

Concepto de rombo y cuadrado.

3°) Combinación de figuras

Independencia entre el área y la forma de las figuras.

Segunda situación

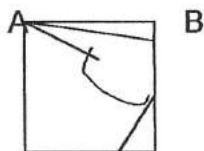
Curso: Corte y confección

contenido conceptual: decimales

Situación problemática:

- De A hacia B medir al décima parte del cuello +1.

Método para realizar el cuello:



Ej: cuello 32 cm.

$$\begin{array}{r} 32 \overline{)10} \\ 00 3,2 \\ + 1 \\ \hline 4,2 \text{ cm.} \end{array}$$

Contenido: División de unidad seguida de ceros.

Explicar el porque el 3,2 cm.

Entonces hay 2 situaciones a resolver:

- División por unidad seguida de ceros, para que sepan resolver la décima parte de.
- Importancia del uso de los decimales, porque le va a sobrar o faltar tela

¿Por qué?

CONSIDERACIONES DE LA SITUACIÓN

La situación de referencia del curso de costura da lugar a diseñar una situación de enseñanza en la que se plantee la utilización de los números decimales como números para medir. Este sentido de los números decimales podría constituir un medio de control para distintas situaciones que impliquen su uso en la vida diaria. Pero el docente debería tener cuidado de no provocar confusión entre el concepto de número decimal y la expresión de mediciones. En la presentación de los números decimales, a partir de la medida necesariamente, un número decimal lleva una unidad de medida: 27 m, 32 kg. Con esta manera de plantear el tema se tiende a "ocultar" una concepción correcta de los números decimales. Uno de los inconvenientes más comunes es que, involucrando al sistema de numeración, quede en los alumnos la idea de que 8,5 y 85 sean el mismo número tomando como unidad en un caso las decenas y en otro las unidades, o que el número 8,5 sea tomado como dos números "unidos" por una coma.

CONTENIDOS DE LA SITUACIÓN

Uso del número decimal como número para medir
Cálculo de la división por 10
Cálculo exacto con números decimales

b. LAS LAJAS

Grupo 1:

Primera situación

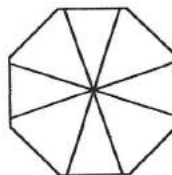
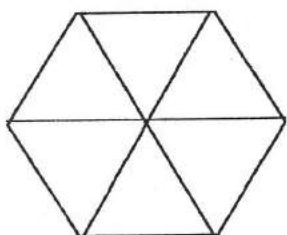
Contenido:

Figuras geométricas

Clasificación de triángulos.

Situación de referencia:

Confección de boinas. En el curso de costura, para confeccionar una boina de 6 u 8 gajos, se toma el contorno de la cabeza; esa medida se divide en 6 u 8 y se construye un triángulo que mide de base el resultado obtenido. El triángulo se realiza por plegado.



Consigna para el aula de educación básica:

¿Qué clase de triángulo debo dibujar si la boina es de 6 gajos?, ¿y si es de 8 gajos?

CONSIDERACIONES DE LA SITUACIÓN

En el curso de costura se indica qué clase de triángulo deben construir en cada caso y el procedimiento de construcción, que es por plegado de un papel.

Resulta una propuesta interesante la planteada en la consigna de la situación diseñada para la enseñanza. El docente de educación básica puede aprovecharla para favorecer respuestas en las que se formulen argumentos utilizando propiedades adecuadas. Cobra mayor sentido esta la fase de argumentación, tan importante de la enseñanza de la matemática, ya que una respuesta poco convincente generaría la necesidad de revisar las razones que garantizarían la confección efectiva de la boina.

Luego debería organizarse situaciones de enseñanza para la construcción de figuras usando instrumentos de geometría.

CONTENIDOS DE LA SITUACIÓN

Construcción de hexágono y octógono regular a partir de triángulos. Justificación usando propiedades.

Grupo 2:

Primera situación

Situación de referencia:

Curso de corte y confección: trazado básico de camisa.

1°) Se propone a los alumnos -previo conocimiento de los elementos de trabajo (centímetro escuadra) y actividades dirigidas a tomar medidas- que hallen la décima parte del contorno de cuello, para determinar un punto en el trazado del molde.

2°) Se divide 38 en 10. Los adultos dividirán $38 \div 10$ y verán que sobra 8 en el resto; se les hará ver la importancia de la exactitud del trazado, ya que no pueden sobrar 8 cm en el cuello de una camisa.

3°) Se busca la forma de dividir esos 8 cm en 10, transformando esos 8 cm en 80 mm, verificando con el conteo en el centímetro o escuadra.

4°) Se representa y explica, tanto gráfica como analíticamente, que cada mm es $1/10$ de cm.

5°) Se procede a hacer la división, que dará en mm.

$$\begin{array}{r} 80 \text{ mm} \overline{) 10} \\ 8 \text{ mm} \end{array}$$

6°) Se pregunta cómo se escribe el resultado final. La respuesta será

3cm y 8 mm
3cm y $8/10$ de mm
(resultado de la
división $8 \div 10$)

7°) Se explica el significado de la forma convencional de escritura decimal y se practica esta situación con otros contextos, por ej. Dinero.

CONSIDERACIONES DE LA SITUACIÓN

Esta situación diseñada plantea la división de un número natural por diez, intentando dar sentido al algoritmo de "correr la coma un lugar". Esta situación necesita de nociones de sistema de numeración, tales como "valores posicionales inferiores a la unidad". Se pone en juego el número decimal como una escritura equivalente a una fracción decimal.

Si bien esta situación diseñada aporta ideas interesantes, en su transcripción se indica todo lo que el alumno debe hacer, no dando lugar a los procedimientos espontáneos de los alumnos. El docente debería prever condiciones de la situación de enseñanza para favorecer el surgimiento de tales procedimientos y por consiguiente las intervenciones para que dichos procedimientos evolucionen.

Además, habría que pensar en otras situaciones despegadas de las magnitudes para estudiar otras propiedades de los números racionales, tal como lo es la densidad de este conjunto numérico.

CONTENIDO DE LA SITUACIÓN

Introducción del número decimal. División de un número natural por 10.

Segunda situación

Contenidos: elección de la unidad conveniente para medir pesos. Múltiplos y submúltiplos. Equivalencias.

Nociones previas: números decimales, fracciones, proporciones.

Actividades:

1) Presentar diferentes recipientes medidores de peso, que estén señalizados para distintos ingredientes secos.

2) Seleccionar ingredientes secos para una determinada torta, dadas las cantidades de harina, azúcar y maizena (200 g; 150 g y 100 g respectivamente).

3) Se plantea el problema de hacer una torta diez veces más grande, suponiendo que tuviéramos la posibilidad de confeccionarla en un solo batido mediante el uso de una máquina.

En este caso la unidad gramo se haría incómoda y sería conveniente usar otra unidad de medida de más cantidad de peso, lo que provocaría que la medida (el número) sea menor y, por lo tanto, el cálculo más económico.

4) Para ello se plantea una tabla con las unidades de peso:

x 1000 g	x 100 g	x 10 g		x 1/10 g	x 1/100 g	x 1/100 g
1000 g	100 g	10 g	1 g	0,1 g	0,01 g	0,001 g
kg	hg	dag	g	dg	cg	mg

$$1\text{kg} = 1000\text{g}$$

5) Se buscará diferentes situaciones problemas donde deberán reducir de gramo a otra unidades como el kg y viceversa, utilizando dicha tabla.

6) Proponer qué unidades de medida es conveniente para medir: 1 taza de harina; 1 olla de harina; 1 cucharadita de azúcar impalpable.

7) Copiar diferentes escalas de medición de los ingredientes secos y establecer comparaciones entre ellas buscando dónde está el gramo en c/u; dónde está el kg en c/u; el $\frac{1}{2}$ kg en c/u; etc.

CONSIDERACIONES DE LA SITUACIÓN

La situación de referencia de hacer una torta en el curso de cocina, da lugar a diseñar la situación de enseñanza de las unidades de medidas de peso. (Debemos recordar que si bien le llamamos "peso", cuando se realiza una torta usamos la magnitud "masa").

Para que la situación cumpla el rol de una situación de acción (en el sentido explicitado en el marco teórico didáctico), sería conveniente comenzar planteando la situación, es decir, comenzar con el ítem 3) de los enumerados en la situación diseñada. El hecho de pedir que se calculen los ingredientes "para una torta diez veces más grande" funcionaría como una condición que produciría el efecto de que se cambie la unidad de medida.

Sería conveniente dejar que los alumnos lo resuelvan sin intervenciones del docente, de modo que usen sus conocimientos previos como instrumentos que pudieran convertirse en nuevos conocimientos. Los distintos procedimientos de resolución, que conllevarán distintos conocimientos previos, serán los que le darán al docente las pautas de las siguientes situaciones que seleccionará para continuar el tratamiento del tema.

La presentación de la tabla explicitada en el ítem 4) de la situación diseñada parece muy apresurada, corriendo el riesgo de convertirse en un algoritmo más. Si bien tablas de ese tipo pueden ser útiles para ver las equivalencias entre distintas expresiones de la misma cantidad de medida usando diferentes unidades, sería conveniente que la construyan los alumnos, de modo que les sea un instrumento útil.

Los demás ítems corresponderían a una ejercitación sobre este contenido.

En la situación diseñada explicitan que se deben tener como noción previa "proporciones", no nos parece que esa noción deba ser un conocimiento previo.

En el ítem 5 plantean "reducir de g a unidades mayores como el kg". La palabra "reducir", aunque muy difundida para designar esta actividad, es incorrecta, debería decirse "encontrar la expresión equivalente de una dada en".

CONTENIDOS DE LA SITUACIÓN

A los contenidos detallados por los docentes de la situación diseñada debería agregarse independencia de la masa con respecto al volumen.

Grupo 3:

Primera situación

Diseñar una situación de enseñanza que involucre el siguiente contenido matemático: Fracciones - conceptos - equivalencias

Situación de referencia:

Curso de corte y confección.

- 1- Ejemplo: En un curso de corte y confección para iniciar enseñando un trazado de una falda o una blusa hay que hacerlo indicando que el entero a utilizar no se puede visualizar en un todo, como mitad se hace observar la silueta humana, se toman las medidas reales para demostrar, luego con medidas tipo, luego se dibuja una silueta vista de adelante y otra vista de atrás, introduciendo la idea de fracción, primero en mitades para luego llegar a la cuarta parte.

Al llevarlo a la práctica recién se puede practicar las equivalencias: que dos medios y cuatro cuartas partes equivalen al entero que mide el contorno de la silueta humana.

Consigna: Trazar un rectángulo con la cuarta parte del contorno por el largo deseado.

Concepto de fracción en material concreto: 1 trozo de tela, objetos, papel, etc.

Representación de fracción.

Operaciones: División y multiplicación.

Numerador y denominador.

- 2- Al comenzar un curso de construcciones y llegar a la actividad de construir una pared el alumno debe dominar el concepto de fracción. Ej.: tomar el ladrillo como entero a dividir en partes según el espacio a cubrir, primero el medio, el cuarto y tres cuartos, después se le da la representación real, gráfica y simbólica. Inmediatamente se realizan las equivalencias que dos cuartos forman un medio, dos medios un entero, cuatro cuartos un entero, etc. Se realiza la ejercitación numérica y se aplica en la práctica.

CONSIDERACIONES DE LA SITUACIÓN

En la transcripción de su trabajo se ha hecho una descripción de la situación que se realiza en el curso corte y confección.

La consigna del ejemplo 1 que se plantea: "trazar un rectángulo con la cuarta parte del contorno por el largo deseado", no es una consigna para trabajar en el aula de educación básica. Se explica con claridad el tratamiento que se hace en educación profesional pero falta diseñar la situación de enseñanza teniendo en cuenta lo planteado como situación de referencia.

El contenido "fracciones" es tema de educación básica y ,en este caso, el contenido de formación profesional sería la confección de una falda o blusa.

La consigna dada en el taller de diseño de situaciones didácticas (diseñar una situación de enseñanza que involucre el contenido fracciones, concepto, equivalencia) presupone que esa situación corresponde al aula de educación básica. Buscábamos la coordinación con los maestros de educación profesional para que ese contenido adquiriera sentido para el alumno adulto.

En el segundo caso, se plantea la construcción de una pared. Además de las acotaciones hechas para el primer ejemplo, no se advierte en qué momento de la construcción se usa el cuarto y los tres cuartos.

CONTENIDOS DE LA SITUACIÓN

Dado que no se planteó una situación de enseñanza de fracciones, no se puede explicitar los contenidos de la misma.

Segunda situación

Consigna:

¿Por qué construyendo un triángulo cuyos lados miden 0,60 m; 0,80 m y 1m se obtiene un triángulo rectángulo?

No contamos con escuadra. Contamos como referencia que construyendo un triángulo cuyos lados midan 3; 4 y 5, obtendremos un triángulo rectángulo.

Usamos el teorema de Pitágoras para verificar: "En todo triángulo rectángulo, la suma de los catetos es igual al cuadrado de la hipotenusa".

$$(0,60\text{ m})^2 + (0,80\text{ m})^2 = 1\text{ m}^2$$

Trasladamos a la escala que usan comúnmente los alumnos (3 - 4 - 5):

$$3^2 + 4^2 = 25 = 5^2$$

Contenidos trabajados en educación básica:

Geometría: teorema de Pitágoras

Aritmética: Medidas de longitud

Escalas. Operaciones. Potenciación.

Reducciones del sistema de medidas.

Proporción.

CONSIDERACIONES DE LA SITUACIÓN

La consigna de esta situación no es una transcripción de la realizada por los docentes en el Taller, sino que responde a las reflexiones que se suscitaron en la puesta en común, debido a que la consigna no se ajustaba para una situación diseñada para la enseñanza, sino para el curso de formación profesional.

En la puesta en común se propuso incluir "El teorema de Pitágoras" como contenido de enseñanza de la educación básica de adultos, debido a que lo que el resultado de este teorema se usa a diario en muchos sectores de esta población escolar para verificar el escuadre.

Con respecto a la situación diseñada para su enseñanza, consideramos que la pregunta planteada puede ser de gran interés para los alumnos. Se debería organizar la situación, cuestión que no está clara en el diseño presentado.

La consigna podría convertirse en un disparador para el estudio de muchas propiedades de las figuras del plano, en particular de los triángulos. La búsqueda de las propiedades adecuadas para dar respuesta a la consigna da lugar a que se confronte, se ensaye, se elija una propiedad que parece conveniente, se refute, se verifique, es decir se daría la posibilidad a los alumnos de efectuar un acercamiento a la geometría con sentido.

En el taller, los docentes que diseñaron la situación dijeron que solamente se verificaría el teorema. La "verificación" confirma que el resultado es válido. Sería conveniente ir más allá de eso. Tener elementos para justificar el resultado dará la posibilidad de tener una relación con ese contenido de modo tal que se pueda despegar de la regla 3 - 4 - 5 y poder escuadrar aún cuando las medidas aparentemente no guarden relación con esa regla.

Justamente pretendemos una formación integral del adulto, dándole elementos para favorecer comportamientos que lo lleven a tomar decisiones autónomas. La matemática es un campo propicio para generar el hábito de tomar decisiones, por lo tanto, en la enseñanza de la matemática la justificación de los resultados debería ocupar un lugar fundamental.

Para lograrlo, el docente debería estudiar mucha matemática, en particular geometría, de modo de poder plantear situaciones en las que los alumnos interactúen con las nociones para que el aprendizaje no se convierta en algo mecánico.

CONTENIDOS DE LA SITUACIÓN

Figuras geométricas. Triángulos rectángulos: teorema de Pitágoras. Semejanza de triángulos. Justificación usando propiedades.

Grupo 4:

Primera situación

Situación de referencia:

Curso de peluquería

Contenido matemático: Proporcionalidad

1°) Presentamos una primera situación de enseñanza:

Para teñir una cabeza mediana se utilizan 75 cm^3 de agua oxigenada por 1,50 pomo de tintura. ¿Cuántos cm de agua oxigenada se necesitan para una tintura base de un pomo?

- Partiendo de una lectura comprensiva, donde el alumno pone en juego los saberes previos, se desprenden los datos y las incógnitas.
- A partir de allí o en grupo se piensa una posible solución.
- Se realiza una puesta en común donde interaccionan las distintas respuestas y se llega a la verificación de la situación planteada.

Por ejemplo:

AGUA OXIG.	POMOS DE
50	1
75	1,50
100	2
150	3
200	4

$$\begin{array}{lcl} 1,50 \text{ pomos} & \text{---} & 75 \text{ cm}^3 \\ 1 \text{ pomo} & \text{---} & 75 \div 1,50 = 50 \text{ cm}^3 \end{array}$$

2°) Presentamos una segunda situación de aprendizaje donde se utilizará el dato obtenido:

Con un litro de agua oxigenada (1000 cm^3), ¿cuántas tinturas bases podemos preparar?

- Permitir al alumno llegar al resultado por distintos procedimientos, (gráficos, cuentas, etc.)
- Una vez resuelta la situación, graficar la tabla en el pizarrón, hasta llegar a los 500 ó 1000 cm^3 y hacer observar cómo aumentan las proporcionalidades en forma directa.

$$\begin{array}{lcl} 50 \text{ cm}^3 & \text{---} & 1 \text{ medida} \\ 100 \text{ cm}^3 & \text{---} & 2 \text{ medidas} \\ 150 \text{ cm}^3 & \text{---} & 3 \text{ medidas} \end{array}$$

CONSIDERACIONES DE LA SITUACIÓN

El problema del cálculo de la cantidad de materiales necesaria que se deben usar en el teñido de cabello, extraída del curso de peluquería, es un contexto favorable para el tratamiento de las magnitudes directamente proporcionales.

Teniendo en cuenta que dos magnitudes son proporcionales cuando se puede establecer un isomorfismo entre sus cantidades, en educación básica se debería tratar la ley que regula la dependencia entre las cantidades de los dos espacios de medidas intervinientes.

La situación diseñada para la enseñanza a partir de esta situación de referencia deja ver que los procedimientos más adaptados para su resolución ponen en juego una de las propiedades del isomorfismo entre los dos espacios de medida (agua oxigenada en cm^3 y cantidad de pomos de tinte); si:

$$\begin{array}{l} 75 \text{ ————— } f(75) \\ 2 \times 75 \text{ ————— } f(2 \times 75) = 2 \times f(75) \end{array}$$

Esta propiedad vincula los elementos de un mismo espacio de medida.

Los números dados en el problema no benefician que aparezcan las características que tiene la ley (la función) para asegurar que “una cierta magnitud es directamente proporcional a otra”.

Habría pensar cuáles serían las condiciones de las situaciones que se debería seleccionar para que se ponga en juego las características que definen a estas magnitudes.

CONTENIDOS DE LA SITUACIÓN

Estudio de las magnitudes proporcionales, a partir de la utilización de procedimientos que vinculan los elementos de un mismo espacio de medida.

Segunda situación

Contenido Matemático: Desarrollo plano de un prisma.

Noción de superficie.

Suma de números enteros y decimales.

Conocimientos previos:

Medidas de longitud.

Noción de rectángulo.

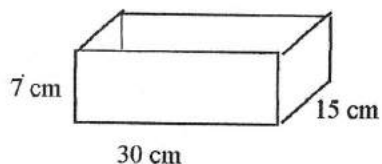
Operaciones básicas.

Situación de referencia:

Curso de manualidades.

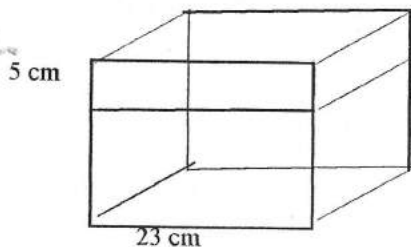
Situación de enseñanza:

1) ¿Cuántos cm de tela necesitamos para forrar una caja como la dibujada?



2) Tengo un retazo de tela de 25 cm x 90 cm ¿Qué dimensiones tendrá que tener la caja para forrarla con esta tela?

3) ¿Cuántos cm de tela necesitaremos para forrar una caja de base forrada, incluyendo la tapa y el interior de la misma?



CONSIDERACIONES DE LA SITUACIÓN

La situación diseñada a partir de la de referencia del curso manualidades da lugar al estudio del desarrollo plano del paralelepípedo.

En las consignas de los ítems 1 y 3 faltaría indicar en la pregunta el ancho de la tela o, de lo contrario, redactarla de otro modo para que en la respuesta se tengan en cuenta tanto el largo como el ancho.

Si bien esta situación diseñada involucra superficies (de la tela y de las caras del paralelepípedo) no se trata del cálculo de las mismas, sino de anticipar cuáles deben ser sus dimensiones.

La consigna del ítem 2 admite más de una respuesta. Es muy interesante este tipo de planteo, ya que además de que es poco habitual en la escuela y muy común en la vida corriente, es necesario tener en cuenta varias variables (distintas dimensiones para la caja: dejar una dimensión fija y variar las otras dos; fijar dos y variar una; forrar el interior o no; forrar o no la cara donde se apoya la caja; etc.).

CONTENIDOS DE LA SITUACIÓN

Desarrollo plano de un paralelepípedo. Dimensiones de un paralelepípedo. Cálculo de las dimensiones de rectángulos.

Grupo 5/6:

Primera situación

Contenido: Proporcionalidad. Aproximación y redondeo

Situación: Qué cantidades de harina, azúcar, margarina y huevos son necesarios para hacer una torta de 1 1/2 kg.

Consigna: Observar los datos de una torta base. Realizar una torta de 1 1/2 kg, considerando la cantidad de ingredientes que lleva una torta base de 2 kg.

Torta base (2 kg):
32 cucharadas de harina
20 cucharadas de azúcar
200 g de margarina
3 huevos
leche: cantidad necesaria
sabor: a gusto

Proporciones

Torta base	Torta 1kg	Torta ½ kg	Torta 1 1/2 kg
32 cucharadas de harina	16 c.	8 c.	24 c.
20 cucharadas de azúcar	10 c.	5 c.	15 c.
200 g de margarina	100 g	50 g	150 g
3 huevos	1/12	0,75	2,25 *

* En este cálculo se debe realizar redondeo por una cuestión práctica. Es decir que aquí se incorpora un contenido de enseñanza: aproximación y redondeo.

CONSIDERACIONES DE LA SITUACIÓN

El problema del cálculo de la cantidad de ingredientes necesaria que se deben usar para realizar una torta, extraída del curso de cocina, es un contexto favorable para el tratamiento de las magnitudes directamente proporcionales.

Ahora bien, como ésta es una situación diseñada para enseñanza, la consigna debería ser la siguiente: *Observar los datos de una torta base. Calcular la cantidad de ingredientes necesarios para realizar una torta de 1 1/2 kg, considerando la cantidad de ingredientes que lleva una torta base de 2 kg.*

Las observaciones y sugerencias que se pueden hacer acerca del diseño de la situación en relación con este contenido son las mismas que las expresadas en las Consideraciones de la situación diseñada por el grupo 4 en la primera situación.

Como en esta situación intervienen cantidades discretas como lo es la cantidad de huevos, los resultados obtenidos para el cálculo de los ingredientes necesarios para una torta de 1 1/2 kg hace imposible la utilización de la totalidad de los valores tal como han sido obtenidos. Pues es prácticamente imposible incorporar a la mezcla 2,25 huevos. Se hace necesario efectuar una interpretación de los resultados para dar una respuesta posible de modo que no se trate de otra torta porque se haya desvirtuado la proporción de los ingredientes. Es aquí donde "el encuadre y aproximación de números" (contenido que también corresponde a la enseñanza de la educación básica) es útil para dar una respuesta adecuada y por lo tanto este contenido se carga de sentido.

CONTENIDOS DE LA SITUACIÓN

Estudio de las magnitudes proporcionales, a partir de la utilización de procedimientos que vinculan los elementos de un mismo espacio de medida.

Segunda situación

Contenido: Figuras geométricas

Contenido específico: Rectángulo. Lados opuestos paralelos e iguales. Ángulos rectos.

Situación: Trazar un rectángulo con la mitad del contorno de cadera por el largo total

Estrategia:

- 1) Establecer relaciones con los objetos del contexto (objetos concretos).
- 2) Trabajar con nociones previas, intercambiando ideas hasta llegar a una puesta en común.
- 3) Trazado de un modelo en el pizarrón.
- 4) Trazado en papel de molde.
- 5) Comprobar a través de la simetría (doblando el papel)

CONSIDERACIONES DE LA SITUACIÓN

La situación diseñada para la enseñanza de figuras geométricas ha sido tomada de una situación de referencia del curso de corte y confección. Creemos que la situación de referencia bien puede contribuir a la enseñanza de las figuras geométricas. Pero damos algunas sugerencias a fin ayudar a producir una enseñanza más fructífera.

En cuanto a la consigna podemos decir que es ambigua ya que no se indica a qué elemento del rectángulo corresponde "la mitad del contorno de cadera". Se podría suponer que se trata de uno de los lados, ¿por qué no podría considerarse que se trata de la diagonal, o de una paralela media?

En cuanto a las estrategias que se detallan consideramos que no son las más apropiadas cuando se pretende una enseñanza apostando al sentido de las nociones. Nos parece que la estrategia 1 y 3 explicitadas no son necesarias; el trazado de un modelo en el pizarrón cierra la posibilidad de que los alumnos indaguen, tengan en cuenta sus conocimientos previos acerca de las propiedades del rectángulo que conocen, seleccionen las que podrían servirles para la resolución. Una vez que ellos hayan elegido las posibles informaciones deben buscar los medios para efectivizar sus anticipaciones como también prever cómo controlar sus trazados. Esto no puede tener lugar si se hace un tratamiento como el propuesto.

CONTENIDOS DE LA SITUACIÓN

Los detallados por los docentes de la situación diseñada son pertinentes.

5. Expresiones y Comentarios en las Instancias Plenarias

LUGAR Y FECHA	EXPRESIONES Y COMENTARIOS
San Martín de los Andes 22 y 23 de Octubre	- a la gente no le interesa aprender. A mí me vienen con la bolsa de ropa a poner parches y nada más. Solo vienen a usar la máquina. - va a salir hoy una buena situación, pero va a ser difícil seguir el año que viene sin maestra de integración cultural - estamos subestimando al alumno que tenemos. El alumno va a encontrar la solución - hay gente que no quiere aprender más. Vienen aquí todos los que primaria o secundaria ha descartado - definir la integración como una propuesta institucional. Política Educativa. Cada maestro tiene que tener la cabeza en las dos vertientes - no salimos de la escuela primaria. Debemos sacar del nivel de primaria a adultos. Los alumnos vienen condicionados por el cuaderno y la cuenta. - el conocimiento es bueno en sí mismo - por primera vez se abre un espacio de este tipo. Se debe trabajar la dimensión política - pedagógica - tenemos que revisar como maestros lo que se está dando - hasta donde tenemos que llegar. Son importantes para el alumno determinados conocimientos? Los tiempos, las exigencias de los adultos. ¿Qué damos? ¿Cuál es el equilibrio entre conocimiento y exigencias del alumno?
Las Lajas 12 y 13 de Noviembre	- a nosotros nos tocó figuras geométricas. Al alumno no le interesa, no viene el adulto a buscar eso. Si le damos "rectángulo" termina el alumno aburrido y se va. Pero sabemos que es importante, que hace al conocimiento general que tiene que tener el alumno. ¿Cómo trabajamos estas cosas? - ahora me estoy confundiendo. No sé a quien le corresponde hacer cada cosa. Si es tarea de los maestros de básica o de práctica - es necesario acercar los dos mundos. Es necesario conocer el otro - me están haciendo pensar que estamos conduciendo al alumno a un error. ¿Qué es lo que estamos haciendo? Nuestra actitud es la practicidad. Me están haciendo pensar en otra cosa, trabajar los dos juntos. Siempre debemos estar pensando en el logro del alumno. - debemos lograr un aprendizaje más completo. El adulto lo va a aceptar, porque sabe que es bueno para él - salen de los centros y no encuentran salida laboral. No vamos a engañarnos y decir que vienen por que tienen salida laboral. Lo que aprenden les sirve, pero para la vida diaria.

IV. De las estrategias de enseñanza a las prácticas educativas.

Al referirnos a las estrategias de enseñanza pensamos en los modos particulares en que un determinado contenido escolar o curricular es presentado, trabajado y estructurado por el docente para darle tratamiento en la situación áulica. En definitiva al sentido que el docente imprime a la enseñanza de un determinado objeto de conocimiento.

Sin duda, las decisiones acerca de las estrategias de enseñanza se encuentran restringidas por una multiplicidad de imposiciones socio-históricas vinculadas al objeto mismo a enseñar, a la experiencia pedagógica del docente y las lógicas de funcionamiento institucional. Las estrategias de enseñanza refieren simplemente una forma de manifestación y materialización de las decisiones del docente como responsable de la conducción del proceso de enseñanza pero que de ningún modo agotan la complejidad de relaciones en las que se inscriben, esto es las prácticas de enseñanza. Estas últimas refieren a un concepto mucho más amplio y abarcativo caracterizado por una cierta estabilidad de la lógicas de funcionamiento que históricamente han ido configurando una comunidad de prácticas, en las que la enseñanza debería acontecer. Me refiero a comunidad de prácticas como conjunto de actividades organizadas alrededor de objetos comunes contruidos socio-históricamente. Una práctica involucra dominios de conocimiento específicos, tecnologías o instrumentos culturales particulares, así como sistemas de símbolos particulares.

En esta primera etapa del proyecto hemos concentrado nuestros esfuerzos en la puesta a prueba de un instrumento particular y de ningún modo excluyente, para avanzar en la recuperación de las estrategias de enseñanza de los docentes de Formación Profesional y Educación Básica en el área del conocimiento matemático. Los talleres organizados en San Martín de los Andes y en Las Lajas fueron el instrumento que escogimos para intentar avanzar en la recuperación de las estrategias de enseñanza. La situación de taller, es claramente una situación distinta a la situación real de enseñanza. Como mencionábamos anteriormente, las decisiones que un docente tiene que tomar para enseñar un contenido determinado se encuentran restringidas por una diversidad de aspectos emergentes de las prácticas institucionales que en la situación de taller no existen o son simplemente distintas a la situación real de enseñanza. En consecuencia las producciones de los docentes en los talleres -las estrategias de enseñanza- deben ser consideradas con estas limitaciones.

Sin embargo, al considerar los talleres como un momento de un proceso orientado a la superación de fragmentaciones entre Formación Profesional y Educación Básica, entendemos que los talleres constituyen ámbitos de relevancia al menos, para desarrollar un proceso de recuperación conjunta e integrada entre ambas

comunidades de prácticas, a la vez que permiten que sean los docentes los que con sus intervenciones y producciones en el taller se transformen en auténticos actores en el proceso de transformación. Por otra parte, cabe agregar que las producciones de los docentes constituyen sin más, un instrumento pedagógico que puede ser utilizado en sus prácticas, aunque es necesario advertir que dicho instrumento pedagógico se transforma al ser implementado en las prácticas educativas reales.

Lo expuesto claramente admite que los talleres *per se* son insuficientes (al menos con la estructura que se les dio en esta primera etapa) para la recuperación de las prácticas de enseñanza y que básicamente funcionan para la recuperación de las estrategias de enseñanza. Las posibilidades de recuperar o dar cuenta de las prácticas de enseñanza de Formación Profesional y Educación Básica, demandan otros insumos y decididamente otros instrumentos que complementen los talleres. Muchos de esos insumos provienen del desarrollo de la Dimensión socio-histórica en el proceso que iniciamos y de la puesta en relación de tales insumos con los productos de los talleres. Lejos estamos en esta primera etapa del proyecto de haberlo logrado, pero entendemos que nos orientamos en la dirección correcta.

Acercarnos a una etapa de diseño curricular para el campo, nos obliga a transitar la recuperación de las prácticas de enseñanza, donde la explicitación de las estrategias de enseñanzas es indispensable pero no suficiente. Sostenemos que es indispensable porque estamos ciertamente convencidos que cualquier proceso de intervención en el sistema educativo y en las instituciones que se precie de no ser fundante no puede sino valorar y reconocer lo vigente. Pero no como un acto de demagogia pedagógica que exprese que todo lo que hacen los docentes es lo mejor, sino porque se llega a comprender que si alguna posibilidad de optimización de la enseñanza existe, esta debe partir de la convocatoria a la intervención de los docentes del campo con toda su experiencia pedagógica.

V. Aspectos a remarcar

- Observamos que el haber iniciado un trabajo de recuperación de las estrategias de enseñanza, estrategias que en la práctica aparecen disociadas entre formación profesional y básica, nos orienta en la dirección correcta hacia las posibilidades de integración real de los procesos educativos entre educación y trabajo.
- Los talleres permitieron la puesta en común de las tensiones que de un modo o de otro gobiernan (aunque no de modo hegemónico) las decisiones acerca de la enseñanza en el aula, a partir de la explicitación de las conceptualizaciones que los docentes tienen sobre los procesos de aprendizaje con jóvenes y adultos.

Nos parece importante remarcar la necesidad del debate, acerca de algunos conceptos asociados al aprendizaje y a las representaciones de quienes formamos parte de las prácticas educativas tenemos sobre el aprendizaje. Surgen en los talleres versiones diferentes en relación a temas concretos como conocimiento previo, error, división práctica-teoría, etc., que requieren profundización en función de unas ciertas miradas teóricas más generales en las que se inscriben, como por ejemplo puede ser constructivismo vs. empirismo en el plano de lo epistemológico, y constructivismo pedagógico vs. conductismo pedagógico en el plano de las prácticas educativas.

Un proceso de explicitación y de puesta en común de las tensiones respecto a distintas versiones teóricas sobre aprendizaje es un proceso que nos invita a recorrer un proceso permanente de revisión, que no puede agotarse bajo ningún punto de vista en la organización de eventos de capacitación puntuales. Sino, por el contrario, se debe apuntar a un proceso integral donde tal reflexión se de en ámbitos de muy distinta naturaleza.

- Hemos evidenciado que experiencias pedagógicas diferenciadas como la de docentes de formación profesional y docentes de educación básica, tenderían a asociarse con miradas que disocian la teoría y la práctica y en consecuencia se alejan de una perspectiva integradora de los procesos de conocimiento, y por ende de los procesos educativos como un único proceso que involucra teoría y práctica.
- Deseamos puntualizar que en los talleres se evidenció la existencia de interrogantes de no fácil respuesta, en relación a las posibilidades reales de integración en un diseño curricular, de ambas comunidades de práctica, partiendo de la estructura actual, o dicho de otra manera sin una

reestructuración de la estructura organizativa y normativa del segmento del sistema educativo que los contiene.

- Observamos también, tanto en los documentos producidos por los docentes en las Jornadas Institucionales, reuniones con Supervisores y Conferencias, la necesidad de continuar profundizando y clarificando el marco teórico en el que se inscriben las estrategias y acciones propuestas para posibilitar una construcción colectiva real. Esto implica superar el desanimo que emerge de las necesidades individuales y colectivas, como responsables de la educación que el estado ofrece, de transformación inmediata de las prácticas educativas.

En relación al área de conocimiento en que se centraron los talleres, deseamos plantear algunos aspectos particulares:

- En la enseñanza de la matemática se da un proceso de transformación de los saberes. Cuando se trata de la enseñanza básica esa transformación suele producir "deformaciones" de los contenidos matemáticos a través de las distintas situaciones de aula. Para que esto no suceda, los docentes deben tener una relación con el saber funcional en lugar de que sea una relación sujeta sólo al saber a enseñar (generalmente ligado a algoritmos y legitimado por manuales). Es necesario que el docente reflexione sobre cuáles son los alcances de cada uno de las situaciones de referencia. Consideramos que la enseñanza de la matemática es "compleja", y en la mayoría de los casos esa complejidad no se puede evitar. Por esta razón sugerimos a los docentes que estudien cada tema a enseñar porque tener una buena comprensión de ellos es necesaria para que su tratamiento en el aula pueda producir los efectos esperados.

Los problemas contextuales favorecen la relación entre la experiencia de la vida cotidiana y el conocimiento tratado en la escuela. Así los alumnos aprenden a reconocer, por ejemplo, cómo un determinado contenido matemático puede ser útil para modelizar una situación de referencia. En estas jornadas se intentó que los docentes de educación básica y formación profesional compartan el trabajo de diseñar una situación de enseñanza tomando como referencia un contenido común a ambas orientaciones. Es por ello que señalamos cómo la tarea que llevaron a cabo, por grupo, se vio complementada por las experiencias y conocimientos de los docentes.

Éste no es un trabajo sencillo. Para enseñar nociones usando situaciones extraídas de formación profesional es necesario que ambos docentes -el de básica y el de profesional- tengan claro qué situaciones pueden hacer funcionar el contenido a enseñar; en qué momento se ponen en juego los conceptos

involucrados y logren interpretar las acciones que se realizan a la luz de las nociones matemáticas.

- La bondad de los talleres en tanto instrumentos que permitieron la creación de un instrumento pedagógico para educación y trabajo. Estos talleres han permitido la constitución de un ámbito de producción de instrumentos de enseñanza de manera conjunta entre los actores/docentes provenientes formación profesional y educación básica. Sin duda cabe advertir que los mismos no constituyen instrumentos definitivos sino que demandan una revisión permanente.

Por último rescatamos las potencialidades de este instrumento "talleres" en tanto permiten transformar a los docentes en los verdaderos autores del proyecto y a su vez, abonan las posibilidades de integración de ambas comunidades de práctica.

Proyecto

**"Lineamientos para la Construcción de una Propuesta
Educativa para Educación y Trabajo"**

**PARTE III
Dimensión
Socio Histórica Institucional**

DIMENSIÓN SOCIO-HISTÓRICA E INSTITUCIONAL (SHI)

(Version preliminar sujeta a revision)

I. Introducción

Además de resaltar la necesidad de recuperar las estrategias didácticas y prácticas educativas vigentes (Dimensión Socio-Cognitiva), el **"Proyecto de Construcción de una Propuesta Educativa para Educación y Trabajo"** (desde ahora, el Proyecto) reconoce el imperativo de reconstruir y revisar los planteos normativos que, de manera explícita e implícita, han pretendido organizar y regular el funcionamiento y la gestión institucionales de la enseñanza de jóvenes y adultos en la provincia y sus distintas regiones⁵.

Para llevar a cabo este último examen, el Proyecto define una **Dimensión Socio-Histórica e Institucional (SHI)** que, por un lado, supone "la recuperación, sistematización y análisis de los elementos significativos y las lógicas de funcionamiento puestos en juego en la gestión institucional y curricular de la totalidad de los centros educativos bajo la jurisdicción de la Dirección General de Educación y Trabajo (DGEyT)"; y, por otro, establece una **estrategia de intervención** para el equipo técnico involucrado con el Proyecto:

"Específicamente, la intervención del equipo técnico se propone indagar en terreno y analizar:

- a) Documentos normativos vigentes, tal como son apropiados y resignificados por los centros educativos de la región.
- b) Elementos normativos vigentes, producidos regional y localmente por los actores involucrados en la organización y gestión curricular de los centros educativos de la Provincia, estén o no explicitados en documentos escritos.
- c) Estructuras de participación definidas por esos materiales normativos y las estructuras de toma de decisiones efectivamente vigentes.
- d) La historia y lógica de constitución de los centros educativos de la región, así como los elementos significativos y lógicas de funcionamiento de ambas comunidades de prácticas.
- e) Los vínculos documentados o no de ambas comunidades de prácticas con la comunidad local o regional en las que se desarrollan.
- f) Las zonas de contacto entre ambas comunidades de prácticas, Educación Básica y Formación Profesional."

⁵ En la Fundamentación del Proyecto se especifica esta doble dimensión del proceso: "La construcción de una propuesta educativa implica, por un lado, la elaboración y diseño de elementos normativos para la modificación y mejora de las prácticas de enseñanza áulica, por otro, un análisis minucioso de la normativa (escrita e implícita) que regula el funcionamiento de los centros educativos".

En la Primera Etapa del Proyecto se plantea el inicio del proceso de indagación en terreno de la Dimensión SHI durante el segundo semestre del año lectivo 1998, limitándolo tan sólo una de la regiones de la Provincia. El objetivo principal de esta primera intervención es la de "identificar los elementos obstaculizadores y facilitadores para la extensión de la experiencia a la totalidad de la provincia"; es decir, diseñar y poner a prueba una metodología de abordaje y una serie de instrumentos de trabajo que colaboraran en el proceso de construcción curricular que se inicia.

En este Informe se presentan algunos de los resultados de esta fase inicial del Proyecto, así como una serie de reflexiones y sugerencias referidas a las posibilidades y límites para una generalización de la estrategia de trabajo al conjunto de regiones de la Provincia. Para eso, en el **punto II** se expondrán algunas definiciones conceptuales y teóricas que permiten entender el conjunto de cuestiones y problemas educativos incluidos en la Dimensión SHI. Pero, además, presentará ya algunos resultados significativos del proceso de sistematización de prácticas vigentes: en él se dará cuenta de la estrategia metodológica adoptada y de los recursos técnicos utilizados para abordarlos en el contexto de un proceso de construcción curricular (y no de evaluación). En los siguientes puntos, el foco de la exposición virará hacia los resultados más sustantivos del proceso: el **punto III** girará en torno a la reconstrucción histórica del campo de la educación de adultos, a un análisis de la normativa explícita vigente y a su recepción en los centros educativos en una región particular de la Provincia (Zapala). El **punto IV**, en cambio, se explayará sobre una serie de cuestiones involucradas con la gestión institucional de la Región y de sus Centros Educativos: por un lado, se referirá a los estilos y modalidades de gestión, circuitos de comunicación, estructuras de participación y estrategias de intervención vigentes; pero, por otro, abordará elementos vinculados con la constitución histórica de las comunidades de prácticas en la región. Finalmente, el **punto V** se centrará nuevamente su mirada sobre el proyecto. Se expondrán algunos de los temas tratados en el Informe que merecen ser enfatizados o profundizados en posteriores relevamientos y análisis.

II. Aspectos Téorico-metodológicos de la Dimensión SHI

a) ¿Qué debemos entender por Dimensión SHI? Algunas definiciones y aclaraciones iniciales

Más allá de las definiciones operativas especificadas en el Proyecto: ¿cuáles son las cuestiones y problemas educativos que pretende sistematizar la Dimensión SHI?; o, dicho en otros términos, ¿qué aspectos de la educación de adultos podremos encontrar bajo esa denominación?.

En principio, se puede afirmar que la Dimensión SHI se inclina a describir y exponer los **aspectos y variables institucionales, organizacionales y normativos tendientes a organizar, normar y regular el funcionamiento y la dinámica formativa de la educación de adultos**, tanto en lo que se refiere al establecimiento y distribución de funciones, responsabilidades y roles entre los distintos actores involucrados, como a la gestión institucional de sus unidades administrativas y pedagógicas regionales (Supervisiones Regionales) y locales (Centros Educativos en donde se desarrollan las prácticas educativas). En otras palabras, se supone que en la Dimensión SHI se articulan procesos y elementos normativos y lógicas de funcionamiento institucional que colaboran para configurar el espacio social, cultural y pedagógico para el desarrollo de las prácticas de enseñanza de la educación de adultos, sean éstos de Formación Profesional o de Educación Básica. Esos procesos, lógicas y elementos constituyen, entonces, una referencia, un **marco organizativo, funcional y regulativo** que, en su constitución histórica, traza límites, habilita y sanciona acciones y sentidos, delimita escenarios y actores para el desarrollo de las prácticas de enseñanza⁶. Por eso, si bien la Dimensión SHI no compromete centralmente planteos cognitivos, sino más bien normativos, su relación con el desarrollo del curriculum es evidente⁷.

Pero, ¿cómo podemos delimitar algunos de sus **componentes más significativos** para facilitar el análisis y la exposición subsiguientes?. De manera inicial, se pueden establecer los siguientes componentes:

- **Planteos normativos explícitos:** es decir, formalizados, documentados y legitimados por instancias oficiales de la educación de adultos de la Provincia, ya sean centrales (por ejemplo, el CPE y la DGEyT), regionales (las Supervisiones), o locales (los directores de los Centros Educativos).

Un elemento relevante a tener en cuenta respecto de la documentación normativa es su *explícita orientación prescriptiva y regulativa de las acciones institucionales y pedagógicas* a realizarse en las unidades educativas. En tanto dispositivos de regulación y control, las normas explícitas constituyen versiones legitimadas de

⁶ Ver: Popkewitz, Thomas, **La sociología política de las reformas educativas**, Ediciones Morata, Madrid, 1994.

⁷ En el contexto del Proyecto se ha definido al curriculum desde una perspectiva amplia, que no sólo incluye prescripciones sobre la selección y organización de contenidos y fines de la enseñanza y los métodos para su distribución en las unidades educativas, sino también las prácticas incontestablemente vigentes en los centros, es decir, se entiende al curriculum a la vez como aspiración, proyecto o propósito educativo legitimado mediante documentos oficiales, y como el resultado de su aplicación y desarrollo en las escuelas. En el Documento de Trabajo para las Jornadas Institucionales de los Centros Educativos de la DGEyT de la Prov. del Neuquén, denominado **Innovación educativa, prácticas escolares y curriculum. Algunas definiciones y conceptos** y producido en el marco del Proyecto, se afirma textualmente que: "para ser utilizado como una herramienta para el mejoramiento y reforma de las escuelas y de la enseñanza, el curriculum no debería perder su carácter normativo y prescriptivo. Pero, al mismo tiempo, sus indicaciones sobre el contenido escolar y las actividades de enseñanza, para ser efectiva y realmente operativas, deberían basarse en el conocimiento y la comprensión de las situaciones reales, históricas, en el que se desarrollan las prácticas y relaciones educativas entre docentes y alumnos".

propósitos educativos que, con distinto grado de especificidad y eficacia regulativa, aspiran indicar qué es lo que se debe hacer, y cómo, en cada ámbito de producción de prácticas (o comunidades de prácticas), más allá de que efectivamente lo logren. Tomadas en conjunto, transfieren un ordenamiento y determinan pautas organizativas y funcionales para el despliegue de las prácticas institucionales, de gestión curricular y de enseñanza que se considerarán legítimas; establecen clasificaciones y discriminaciones de objetivos, prácticas y contenidos educativos; contribuyen a delimitar sentidos y significados sociales y pedagógicos y a perfilar identidades institucionales y comunitarias. De esta manera, la normativa tenderá a articularse e incidir sobre las dimensiones cognitivas y culturales involucradas en el desarrollo histórico y cotidiano de la escolaridad de adultos. En cierta medida, constituyen los límites dentro de los cuales una comunidad de prácticas determinada (o varias) puede justificar, planificar y llevar adelante sus acciones.

Como se verá más adelante, los documentos normativos tienen diversos ámbitos de producción y de aplicación, que influirán de manera diferencial sobre su *legitimidad* y su *superficie de impacto* (el conjunto de prácticas institucionales, de gestión curricular y de enseñanza al que pretende regular), como así también en su potencial eficacia regulativa⁸. No obstante, resulta conveniente aclarar de manera preliminar que todos ellos adquieren legitimidad por una doble vía: a) por la autoridad política que reviste al ámbito de su producción (no es lo mismo una disposición del CPE que las recomendaciones explícitas y documentadas que formaliza un director de un centro educativo para regular el desarrollo de las prácticas de enseñanza de los docentes) y; b) por la autoridad "científico-pedagógica" que confieren a la norma en cuestión discursos técnicos de apoyo, generalmente consignados mediante documentos anexos o de apoyo.

Otro de las cuestiones a tener en cuenta en el análisis de los planteos normativos es el hecho de que su "*eficacia regulativa*" va a ser siempre *relativa e históricamente variable*. En efecto, más allá de la legitimidad que revista al ámbito de su producción, el sentido, contenidos y prescripciones de cualquier norma escrita sufrirá siempre un "proceso de recontextualización"⁹, es decir, en todos los contextos y ocasiones de su aplicación serán recepcionados, mediados y reinterpretados institucionalmente. Los agentes institucionales sobre los que recae la norma, o aquellos a los que señala para hacerla efectiva, son también actores

⁸ Tal como aclara María Cristina Davini, la "eficacia regulativa" de la normativa explícita "depende, por un lado, de los grados de libertad que tengan las agencias (instituciones, centros educativos) y los agentes (supervisores, directores y docentes) para la selección y organización de los propósitos y contenidos de la formación, así como de las estrategias y recursos. Por otro lado, depende de la eficacia con que la que influya su lógica clasificatoria, como estructura estructurante generadora y organizadora del discurso (institucional, organizativo e) instruccional de los (supervisores, directivos y) docentes". (Davini, M.C., *El currículum de la formación del magisterio*, Miño y Dávila Ed., Bs. As., 1998: págs. 107 y 108).

⁹ Ver: Bernstein, Basil, *La estructura del discurso pedagógico*, Ediciones Morata, Madrid, 1994.

que resignifican, adoptan y eluden sus mandatos y consignas, por supuesto siempre dentro del juego de posibilidades y límites que definen las condiciones institucionales en las que se encuentran, en un momento histórico dado. Por este último motivo, la eficacia de la norma escrita para hacer cumplir lo que prescribe y pretende regular va a ser también históricamente cambiante e institucionalmente variable: los vaivenes políticos, el paso del tiempo, el olvido o el desuso, así como las estrategias de resistencia de los agentes institucionales, pueden conspirar contra su fuerza normativa.

- **Planteos normativos implícitos**; es decir, los modelos y pautas de acción que no están formalizados en documentos escritos y que, por ende, sólo están parcialmente legitimados; pero que se manifiestan como comprometidos centralmente en la gestión institucional y curricular de las unidades administrativas y pedagógicas de la educación de adultos de la Provincia (Supervisiones Regionales y Centros Educativos).

Cabe mencionar que estos planteos normativos implícitos *también se orientan a organizar y regular el funcionamiento de las prácticas institucionales, curriculares y de enseñanza*; más allá de que, a diferencia de las normas escritas, no alcanzan a oficializarse y hacerse públicamente disponibles mediante documentos escritos. En este caso, la eficacia regulativa y legitimidad se obtienen, no tanto de la autoridad política de los ámbitos de producción, ni de la "autoridad científica" de los discursos técnico-pedagógicos adyacentes, sino más bien de las *tradiciones institucionales e idearios pedagógicos* que se consolidaron históricamente en el campo de la educación de adultos (y en sus respectivas comunidades de prácticas), y que circulan, se reproducen y emergen cotidianamente en los escenarios de la gestión institucional y curricular y de las prácticas educativas.

Ahora bien, ¿por qué es recomendable llevar adelante una **mirada histórica** sobre los componentes, procesos y mecanismos incluidos en la Dimensión SHI?; o más bien ¿qué significa **reconstruir históricamente los planteos normativos y organizacionales** de la educación de adultos de la Prov. del Neuquén?. Por supuesto, no significa "hacer la historia" de la modalidad (eso excedería por mucho esta Primera Etapa del Proyecto), sino que implica, más bien, desarrollar una lectura analítica de su presente a partir de los elementos e "hitos" más influyentes que se generaron en el pasado. Se trata, en definitiva, de ensayar y poner a prueba *una descripción analítica e interpretativa del estado actual de cosas (corte diacrónico), pero informada de los nudos significativos que se fueron configurando históricamente (corte diacrónico)*. De esta forma, dar cuenta de la constitución histórica e institucional de la modalidad supone comprender el presente a través de una perspectiva que enfatiza las continuidades y rupturas, funcionales y organizativas, de la educación de adultos y de sus comunidades de práctica en la Provincia.

b) Estrategia metodológica para el abordaje de la Dimensión SHI

El Proyecto define al proceso de construcción curricular y de regulación de las prácticas educativas como "un medio a través del cual se hace públicamente disponible la experiencia consistente en poner en práctica una propuesta educativa". Si la primera etapa de ese proceso "paulatino, gradual y colectivo" consiste en la recuperación de prácticas y planteos normativos, es función de este Informe someter a escrutinio público la estrategia metodológica y los instrumentos técnicos utilizados para el abordaje de la Dimensión SHI en la Región de Zapala y sus Centros Educativos.

Cabe aclarar aquí que la estrategia metodológica adoptada se ha orientado intencionalmente a capturar, reconstruir y explicitar lógicas y dinámicas de funcionamiento institucional que se han generado y consolidado históricamente en los *escenarios regional y local* de la educación de adultos de la Provincia. Por ello, el tratamiento y abordaje de la Dimensión SHI implica comprender la *centralidad que asumen los mecanismos y prácticas institucionales* de cualquier unidad pedagógico-administrativa (por ejemplo, una Supervisión Regional) o centro de enseñanza en la consecución de las metas educativas impulsadas y normadas por los ámbitos oficiales comprometidos en la producción de pautas para la organización de la educación.

En efecto, las intervenciones de los actores en la gestión y desarrollo regionales y locales del curriculum están mediadas por sus representaciones, imágenes y creencias (es decir, por prácticas de significación vigentes en las tradiciones e idearios pedagógicos de los actores): configuran todo un conjunto de mecanismos que suponen una apropiación y una resignificación de las pautas establecidas en los planteos normativos centrales. En muchos casos, esta actividad productiva de los actores institucionales confluye con el sentido de las prescripciones contenidas en las propuestas oficiales; pero en otros, llega a alterar las formas en que éstas definen las pautas y recomendaciones prácticas para el funcionamiento y organización de sus unidades pedagógico-administrativas. En todos los casos, sin embargo, las prácticas y mecanismos institucionales se presentan cristalizados localmente como *modalidades idiosincráticas de organización y gestión institucional y curricular* relativamente estables y eficientes, es decir, como "la forma en que se hacen las cosas" en cada institución. Por eso, la reconstrucción de sus lógicas y funcionamientos constituyen una vía de acceso clave también para comprender las mediaciones que necesariamente interponen los actores frente a las aspiraciones y proyectos de las políticas educativas centrales.

Sin lugar a dudas, la producción de conceptos y de categorías para la reconstrucción e interpretación de estos procesos y mecanismos institucionales constituyen un

elemento estratégico para conocer "lo que sucede" en las escuelas, y eventualmente vehiculizar, procesos de cambio e innovación educativos¹⁰. Por eso, uno de los esfuerzos expositivos medulares de este Informe consiste en tratar de comprender las formas que adoptan las normas y pautas oficiales cuando "cobran vida" en los escenarios regionales y locales a través de las prácticas de recepción que, a propósito, desenvuelven los actores institucionales.

El relevamiento, la sistematización y el análisis de información.

Las **técnicas e instrumentos de relevamiento** utilizados por el equipo fueron:

- Trabajo en archivo y relevamiento documental;
- trabajo en terreno: visitas, registros y notas de campo;
- entrevistas abiertas y semiestructuradas, individuales y colectivas con "informantes clave"; y
- producción de materiales escritos y textos significativos (por pedido, bajo consigna), tales como relatos autobiográficos, notas de campo, caracterizaciones descriptivas, reflexiones, notas interpretativas, etc.

Los materiales relevados y su sistematización

Los materiales relevados en la Supervisión y Centros Educativos de la Región Zapala son de carácter heterogéneo. Los ámbitos de su producción, archivo y uso fueron de distinto tipo, y su significatividad, variable. La sistematización de este material, por ende, fue compleja y demandó, en un primer momento, del establecimiento progresivo de criterios organizadores que facilitaran su ordenamiento, a medida que se iba efectuando la recopilación. La sistematización que se presenta en este punto se elaboró una vez finalizada la recopilación del material, de tal forma que constituye una clasificación de materiales vinculados con los propósitos indagatorios de la Dimensión SHI, eventualmente generalizable para ulteriores búsquedas en el resto de las regiones de la Provincia.

De esta forma, el material obtenido mediante el trabajo de relevamiento puede clasificarse del siguiente modo:

1) Documentación normativa:

Para el abordaje de la Dimensión SHI se prestó especial atención al conjunto de normas escritas, documentadas y con algún grado de legitimidad, que pretenden organizar y regular el funcionamiento y las prácticas organizacionales, institucionales y curriculares de la educación de adultos de la Provincia del

¹⁰ Para un análisis de los procesos, ver: Suárez, Daniel, *Curriculum, escuela e identidad*, FFyL/UBA, Buenos Aires, 1998.

Neuquén (en el Anexo "Documentación Normativa" se adjuntan copias de este corpus).

De esta forma, las características distintivas de este material normativo son, por un lado, su carácter documentado y formalizado en textos y, por otro, que se orientan a prescribir de manera más o menos homogénea un ámbito y conjunto de prácticas curriculares. Sin embargo, más allá de estos rasgos comunes, esta documentación puede tener distinto grado de especificidad, según su *ámbito de producción* y *ámbito de aplicación*. De acuerdo con estos criterios, se puede clasificar la documentación normativa relevada de la siguiente forma:

Documentos	Ámbito de Producción	Ámbito de Aplicación
. Decretos . Resoluciones . Circulares . Notas Múltiples	. Gobierno Neuquén . CPE . DGEyT (DEA, Deptos) . DGEyT (DEA, Deptos)	Centros Educativos de todas las Regiones de la Prov. del Neuquén
. Circulares . Proyectos . Instructivos . Indicaciones	Supervisión (y equipo técnico) de Región Zapala	Centros Educativos de FP y EB de la Región Zapala en su conjunto
. Proyectos institucionales . Planificaciones (EB) . Propuestas/ perfiles (FP)	Centros Educativos de la Región Zapala: CEMOE n°4, CFP n°28, CEPACHOs n° 4 y 8, Nucleamiento Educativo n°2, EPA n°2	Sólo en los Centros Educativos de FP y EB en donde se produjo

Cabe mencionar que la determinación de los "criterios organizadores del relevamiento" de este material implicó un progresivo y complejo proceso de definición, que supuso la participación activa del equipo de relevamiento e inclusive de la coordinación del Proyecto (en el Anexo "Documentación Normativa" se consignan los tres criterios de selección y ordenamiento sucesivos que se utilizaron durante el transcurso del relevamiento, así como el Listado de Documentación Normativa seleccionada en la Supervisión de Zapala). No obstante, desde un principio se acordó en excluir de este corpus a las normas de carácter administrativo-burocrático que no tuvieran como potencial superficie de impacto aspectos o espacios institucionales vinculados a la gestión institucional, curricular y pedagógica de las acciones de la educación de adultos.

2) Documentos de apoyo:

Son textos, mayoritariamente de orden científico-pedagógico, producidos en general por "especialistas", "técnicos" y/o otros agentes (directivos, docentes) que se desempeñan en los diversos ámbitos institucionales de producción de normas. Si bien no son de carácter prescriptivo (no indican cómo hacer las cosas), estos materiales documentales de apoyo complementan las orientaciones y regulaciones

de las normas escritas, mediante la formulación de lineamientos de política educativa para el sector; el establecimiento y difusión de definiciones teóricas y distinciones conceptuales relativas a la educación de adultos, sus funciones, misiones y tareas; la propuesta de clasificaciones y marcos de referencia e interpretación para organizar conceptualmente y dar sentido a las prácticas educativas del campo. Es por ello que, en tanto resultados de prácticas discursivas institucionalizadas, buscan otorgar un "plus" de legitimidad a los planteos normativos formalizados, de acuerdo al ámbito de producción correspondiente.

Con arreglo a estos criterios, fue posible relevar en la Supervisión y Centros Educativos de la Región de Zapala materiales de diverso tipo, generados en distintos ámbitos de producción, así como sistematizarlos de la siguiente manera:

- a *nivel provincial/central*, por ejemplo, lineamientos de política producidos por la DGEyT y el equipo de técnicos que se desenvuelven a nivel central (en el Anexo "Lineamientos de Política Educativa" se consignan copias);
- a *nivel regional*, textos producidos y materiales bibliográficos seleccionados por la Supervisión y los técnicos que se desempeñan en la Región Zapala que acompañaron la documentación normativa generada en la Región (por ejemplo, los proyectos); y
- a *nivel local/institucional*, textos producidos por directores y docentes de cada Centro Educativo de la Región Zapala que acompañaron el proceso de generación de la documentación normativa local, tales como "Actas" o "Memorias" que acompañan los proyectos o directivas de la dirección (en el Anexo "Informes por Centro Educativo" se incluyen estos documentos).

3) Otros materiales documentales:

Son también textos resultantes de las prácticas de significación vigentes en los distintos ámbitos institucionales de producción y aplicación de normas escritas. Al igual que los documentos de apoyo, no tienen una orientación normativa explícita; pero en este caso ofrecen informaciones y pistas que permiten construir datos cualitativos relevantes y sustantivos relativos a las lógicas y modos de funcionamiento institucional en la Región de Zapala. Entre otras cosas, su análisis posibilita delinear algunos de los rasgos que caracterizan las modalidades, estilos y estrategias de gestión institucional, las estructuras de participación y de toma de decisiones, las prácticas de intervención, los circuitos de comunicación institucional, vigentes a nivel regional (Supervisión y equipo) y local (Centros Educativos).

De esta forma, en el relevamiento de material documental en la Supervisión y Centros Educativos de la Región Zapala, se tuvo acceso a:

- *Formularios completos de Encuestas a Directivos de Centros Educativos*, confeccionados y administrados por miembros del Equipo Técnico Central de la DGEyT (se anexan copias en "Otros materiales documentales");
- *Devoluciones escritas de Propuestas y Perfiles* diseñados en los Centros Educativos de FP de la región, producidas por la Supervisión regional y equipo técnico (se anexan copias en "Otros materiales documentales");
- *Síntesis de la producción e intercambio realizados durante los "Talleres de Directores"*, organizados por la Supervisión regional y equipo técnico (se anexan copias en "Otros materiales documentales");
- *Actas de reuniones, memorias institucionales y otros materiales* producidos en los Centros Educativos de la Región Zapala (ver Anexo "Informes por Centro Educativo").

4) Datos cuantitativos:

En los Centros Educativos de la Región Zapala se relevaron datos cuantitativos sobre la situación de revista de la planta docente, matrícula, egresados y cursos ofertados, relativos tanto a EB y FP, a fin de ponderar la magnitud y alcance del campo de la educación de adultos en la región, y de establecer marcos de comparación entre ambas comunidades de prácticas.

5) Materiales y textos producidos a pedido:

Son materiales escritos producidos por agentes de la educación de adultos de la Prov. del Neuquén que se desempeñan en la Región Zapala, considerados informantes clave calificados para la Dimensión SHI. Cada uno de estos textos fue solicitado a los informantes bajo consignas propuestas por la coordinación del relevamiento, con el propósito de obtener informaciones cualitativas sustantivas (que incluyeron interpretaciones y puntos de vista personales) relativas a:

- aspectos vinculados con la reconstrucción histórica de la modalidad de educación de adultos y sus comunidades de prácticas (FP y EB) desde la perspectiva de los actores de la Región; y
- aspectos vinculados con la reconstrucción de las modalidades, estilos y estrategias de gestión vigentes en la Región (Supervisión y Equipo de Zapala) y en cada uno de sus Centros Educativos.

En este sentido, puede afirmarse que complementan la información ofrecida por los otros materiales documentales. Siguiendo estos criterios, se generaron los siguientes materiales:

- *Historia de la modalidad de educación de adultos en la Región Zapala*, redactada por el Supervisor Regional (se consigna copia en Anexo "Textos producidos a pedido");

- *Historia de la constitución del equipo técnico que se desempeña en la Región Zapala*, a cargo del Supervisor Regional (se consigna copia en Anexo "Textos producidos a pedido");
- *Historia de la constitución del equipo técnico que se desempeña en la Región Zapala*, a cargo de una de las técnicas (coordinadora del equipo) de Zapala, que no intervino directamente en el relevamiento de la Dimensión SHI (se consigna copia en Anexo "Textos producidos a pedido");
- *Notas y registros de campo*, a cargo de las técnicas que participaron en el relevamiento de información cualitativa en los Centros Educativos de la Región (se incluyen en Anexo "Informes por Centro Educativo de la Región Zapala");
- *Caracterizaciones descriptivas de los Centros Educativos de la Región*, a cargo de las técnicas asistentes del relevamiento correspondiente, en base a las notas y registros del trabajo de campo, entrevistas y observaciones realizadas durante las visitas exploratorias a las instituciones; constituyen una primera sistematización del material cualitativo relevado (se incluyen copias en Anexo "Informes por Centro Educativo de la Región Zapala").

6) Entrevistas abiertas y semiestructuradas:

Durante el transcurso de todo el relevamiento se llevaron a cabo conversaciones y entrevistas abiertas y semiestructuradas, individuales y colectivas, con el Supervisor Regional, miembros del equipo técnico que se desempeña en la Región Zapala y directivos de Centros Educativos, con el fin de complementar y profundizar las informaciones cualitativas relativas a:

- la constitución histórica del campo de la educación de adultos en la Provincia del Neuquén y, especialmente, en la Región Zapala;
- la constitución histórica de las comunidades de prácticas (FP y EB) en la provincia y en la región;
- las modalidades, estilos y estrategias de gestión institucional a nivel regional (Zapala) y local (sus Centros Educativos);
- los circuitos y modalidades de comunicación inter e intrainstitucional a nivel regional y local.

Proyecto

**"Lineamientos para la Construcción de una Propuesta
Educativa para Educación y Trabajo"**

PARTE IV
Jornadas Institucionales

JORNADAS INSTITUCIONALES

I. INTRODUCCION

Las Jornadas Institucionales desarrolladas a partir del mes de septiembre, han servido de ámbito directo para la intervención de los docentes de los Centros Educativos de esta Dirección, en el Proyecto "Lineamientos para la Construcción de una Propuesta Educativa para Educación y Trabajo".

Esta intervención se dio a partir de dos instancias principales. La primera, de análisis y reflexión sobre el documento que planteaba diferentes teorías de "currículum"; y el segundo a partir de cuestionamiento y discusión colectiva del propio documento del Proyecto.

Ambos, produjeron aportes -sugerencias, críticas e interrogantes- que se convierten en los resultados muy valorados de las mismas, ya que constituyen elementos que permiten reorientar y alimentar este proceso, el proyecto.

En el presente informe se incorpora una síntesis de los informes que los Centros en forma directa o por intermedio de los supervisores, hicieron llegar al equipo técnico. Si bien los "comentarios" enviados dicen sobre varios aspectos -institucionales, administrativos, pedagógicos- se presentan únicamente los relacionados con el proyecto y sus consideraciones (positivas y negativas) así como los aspectos políticos institucionales que influyen directamente sobre él

II. SINTESIS DE LOS INFORMES PRESENTADOS

Centro: EPA 6 - Neuquén

Distrito: I

Supervisión: Clara Piatti

Fecha: septiembre

Proyecto	Aspectos Institucionales	Dudas sobre el Proyecto	Sugerencias y Pedidos	Obstáculos y Críticas
- se habla de intervención y no de participación: no es lo mismo? - adulto no prepara solamente para el trabajo, pero la dirección es de educación y trabajo. - continuidad del proyecto, y la de los docentes?	- qué se está trabajando con el gremio? - desconfianza y descreimiento - continuidad de los docentes: por que no bajan a las bases y rescatan también sus sugerencias.	- tenemos muchos interrogantes	- brindar la posibilidad a los docentes de participar en la redacción curricular - inclusión al equipo técnico de docentes seleccionados por su trayectoria/	- no integración de docentes en el equipo técnico - falta de conocimiento de la realidad de los coordinadores

Centro: EPA 1 - Neuquén

Distrito: Distrito 1

Supervisión: Clara Piatti

Fecha: septiembre

Proyecto	Aspectos Institucionales	Dudas sobre el Proyecto	Sugerencias y Pedidos	Obstáculos al Proyecto
- recuperar la práctica docente - integración básica y formación profesional - la propuesta es buena, mas desconfiamos de su aplicación	- desconfianza porque la conducción no dio publicidad a la participación gremial - desconfianza hacia los funcionarios - inestabilidad en el sistema de docentes		- para el próximo encuentro prever lugar confortable, donde el docente se sienta persona, con sonido.	- el proyecto está politizado, con fines electoralistas

Centro: CEPAHO 2

Distrito: I

Supervisión:

Fecha: septiembre

Proyecto	Aspectos Institucionales	Dudas sobre el Proyecto	Sugerencias y Pedidos	Obstáculos al Proyecto
-coincidencia con el ánimo de transformación que se propone. - importante la integración básica y formación profesional - muy positiva la participación del gremio - propuesta innovadora		- en que aspectos y que tipos de aportes participa el gremio? - esta propuesta, permitirá seguir con los actuales cursos o tendremos que ponernos a trabajar en nuevos proyectos? - se pone en duda la continuidad del docente	- que se especifique en que participa el gremio.	- ardua tarea de integración debido a la heterogeneidad y a los diferentes niveles educativos.

Centro: CEPAHO 2

Distrito: I

Supervisión:

Fecha: Octubre

Proyecto	Aspectos Institucionales	Dudas sobre el Proyecto	Sugerencias y Pedidos	Obstáculos al Proyecto
- la importancia de dar espacio para reflejar la realidad institucional. - un espacio de comunicación	- necesidad de modificar la normativa vigente, de manera que garantice continuidad docente, permanencia y contención de los alumnos - importante repensar el rol de los supervisores como una figura integrada a la actividad del centro., corriendo de ese espíritu de "supervisar".		- capacitación en aspectos pedagógicos y otros temas a los docentes y MEP	- temor al cambio, falta de confianza, la práctica desarrollada durante 20 o 30 años plasma de un resistencia no intencional en la mayoría de los casos

Centro: CEPA 49, CEPA 92, CEPA 145, CEPA 12, CECALAB 132 - Neuquén

Distrito: I

Supervisión:

Fecha: octubre

Proyecto	Aspectos Institucionales	Dudas sobre el Proyecto	Sugerencias y Pedidos	Obstáculos al Proyecto
	- que el sistema de educación de adultos se adapte a las necesidades de los alumnos, respetando sus tiempos de asimilación de conocimientos y habilidades	- la continuidad de los docentes - la Ley Federal, fortalece o debilita la educación de adultos?	- plantear educación básica orientada para los Centros de Formación Profesional	

Centro: CECALAB 18, CECALAB 217, CECALAB 240, CEPA 9, CEPA 2 - Neuquén

Distrito: I

Supervisión: Clara Piatti

Fecha: Noviembre

Proyecto	Aspectos Institucionales	Dudas sobre el Proyecto	Sugerencias y Pedidos	Obstáculos al Proyecto
- estamos convencidos que la elaboración de un currículum para adulto es un eje fundamental, y más teniendo en cuenta la experiencia de educador - educando - interés en participar de la propuesta - es una invitación a pensar, actuar y sentirnos en compañía de otros - por lo pronto, la propuesta nos complace.	- la dirección necesita establecer posesión dentro de los establecimientos educativos - la buena comunicación sirve para esclarecer opiniones. - fomentar la articulación	- la continuidad	- comunicar, identificar en cada frente de los edificios, "aquí funciona el ..." - capacitación docente y perfeccionamiento	- aislamiento de los unipersonales

Centro: CEPAHO 15 - Cutral Co
 Distrito: II
 Supervisión: Rubén Isasi
 Fecha: octubre

Proyecto	Aspectos Institucionales	Dudas sobre el Proyecto	Sugerencias y Pedidos	Obstáculos al Proyecto
	- en las jornadas se trabajaron buscando contenidos de matemática en la práctica docente. Fueron propuestos y procesados por el Sr. Jorge López			

Centro: EPA 12 - Plaza Huinul
 Distrito: II
 Supervisión: Rubén Isasi
 Fecha: octubre

Proyecto	Aspectos Institucionales	Dudas sobre el Proyecto	Sugerencias y Pedidos	Obstáculos al Proyecto
- consideramos al proyecto altamente positivo, ya que no solo abarca la parte metodológica y contenidos, sino que se interesa por la opinión y el aporte de todos - positiva por que apela a la experiencia, de los docentes	- elaborar normativa específica para adultos, que tenga en cuenta la continuidad. - angustia por incertidumbre del propio sistema			- la transformación es muy compleja

Centro: Nucleamiento N° 6 - Piedra del Aguila

Distrito: II

Supervisión:

Fecha: octubre

Proyecto	Aspectos Institucionales	Dudas sobre el Proyecto	Sugerencias y Pedidos	Obstáculos al Proyecto
- en este proyecto el docente juega un rol importantísimo, por tanto debe ser orientador, recibir una capacitación permanente, con experiencias en la modalidad, criterioso, trabajar en base a la realidad que tenemos en el aula		- que aportes pone el gobierno para llevar adelante el curriculum. - se dictará la carrera de Educador de Adultos - se va a completar la reforma educativa?	- capacitación permanente, - bibliografía adecuada	

Centro: CEMOE 4, CFP 28, CEPAGO 4, CEPAGO 6, CEPAGO 8, - Zapala
Distrito: III
Supervisión: Anibal Varosio
Fecha: septiembre

Proyecto	Aspectos Institucionales	Dudas sobre el Proyecto	Sugerencias y Pedidos	Obstáculos al Proyecto
- en líneas generales se presenta acuerdo, respecto a las ideas fuertes y el rol docente en la explicitación del ideario pedagógico y los directivos/supervisores en la reconstrucción de la historia normativa e institucional - la importancia de tener -los docentes- un rol protagónico - si bien habla de participación docente, la dirección debe garantizar la participación de los docentes en todas las etapas de la construcción de la propuesta para el sector Educación y Trabajo	- temores por la inestabilidad laboral y la continuidad o no del proyecto - es necesario que la dirección defina claramente cuáles son sus fines y metas respecto a la Ley Federal. - la dirección debe garantizar la continuidad de los docentes	- cómo se realizará la integración entre básica y los oficios? - la dirección trató el proyecto con las diferentes líneas políticas para garantizar su continuidad? - la permanencia docente y qué marco normativo para que no nos saquen del estatuto docente. - sobre los mecanismos de implementación entre las comunidades de práctica, los destinatarios, como se nivelarán los alumnos con diferente instrucción, como se recuperarán las prácticas áulicas?	- dar prioridad a las sugerencias educativas recomendadas por los docentes - entrega de material para trabajar en las jornadas, con tiempo suficiente para lograr profundizar la lectura individual	- los diferentes oficios de cada establecimiento - los fines y tiempos políticos - la no explicitación clara de la metodología a utilizar - la heterogeneidad en los niveles de instrucción de los alumnos.

Centro: CEPAGO 10, M.M. 3, CEPA 45 - Las Lajas
Distrito: III
Supervisión: Anibal Varosio
Fecha: septiembre

Proyecto	Aspectos Institucionales	Dudas sobre el Proyecto	Sugerencias y Pedidos	Obstáculos al Proyecto
- la integración de enseñanza básica y formación profesional es fundamental, es una manera de recuperar y aunar las prácticas y experiencias educativas. - es un trabajo en conjunto que permite reconstruir y redireccionar el trabajo actual	- en la actualidad cada institución trabaja independiente por que no hay normativa que nos nuclea		- las experiencias educativas que se rescatan que sean tenidas en cuenta, ya que no se ha visto en otros niveles, siendo elaboradas por un equipo técnico, alejadas de la realidad - capacitación docente y perfeccionamiento profesional	- la estabilidad laboral

Centro: EPA 2 y NUCLEAMIENTO 2 - Zapala
Distrito: III
Supervisión: Anibal Varosio
Fecha:

Proyecto	Aspectos Institucionales	Dudas sobre el Proyecto	Sugerencias y Pedidos	Obstáculos al Proyecto
- acuerdo en que se incorpore, recupere y sistematice el ideario pedagógico de campo - la integración básica y formación profesional tiene que tener en cuenta que ambos diseños son diferentes y los destinatarios no son siempre los mismos.			- arbitrar los medios para garantizar espacios de debate, consensuar, evaluar y sistematizar acciones.	- la viabilidad de todas las acciones estará en relación directa a la continuidad y estabilidad docente

Centro: Unipersonales de Mariano Moreno

Distrrito: III

Supervisión: Anibal Varosio

Fecha: septiembre

Proyecto	Aspectos Institucionales	Dudas sobre el Proyecto	Sugerencias y Pedidos	Obstáculos al Proyecto
- que sea un proceso paulatino y gradual, colectivo. - el diseño curricular es importante por que no contamos con el en la modalidad, para que nos oriente - estamos de acuerdo en tener presente los fines y metas del sistema nacional, adecuado a la provincia	- no se cuenta con marco normativo - que se dé continuidad	- no tenemos claro que otros contenidos falta para lograr la formación de ciudadanos - cuáles son los saberes necesarios para darle a los alumnos? - qué docentes se encargarán de esos saberes	- que se tengan en cuenta las sugerencias y propuestas, ya que muchas veces la apatía proviene de las grandes propuestas, que se hacen y quedan en la nada	

Centro: CEPAHO 12 - San Martín de los Andes

Distrito: IV

Supervisión:

Fecha: noviembre

Proyecto	Aspectos Institucionales	Dudas sobre el Proyecto	Sugerencias y Pedidos	Obstáculos al Proyecto
- es necesario unificar criterios para orientar nuestra propuesta educativa en función de las demandas de la comunidad	Se trabaja los aspectos institucionales, haciendo énfasis en la problemática del alumno y la necesidad de adecuar el sistema.		- dar pautas pedagógicas y didácticas claras para mejorar la llegada al alumno	- demasiadas carencias

Centro: CEPAHO 13, CEMOE 2, EPA 4, PCA 5, CEPA 44, CEPA 136, CEPAHO 9 - Chos Malal / Andacollo
Distrito: V

Supervisión: Rosa Olate

Fecha: septiembre

Proyecto	Aspectos Institucionales	Dudas sobre el Proyecto	Sugerencias y Pedidos	Obstáculos al Proyecto
- estamos dispuestos a trabajar en el proyecto, en tanto y en cuanto se respeten nuestras propuestas e inquietudes de nuestra práctica escolar. - importante trabajar integradas la educación básica con la formación profesional. - acuerdo en que los docentes somos los actores centrales, en el proceso de explicitación del ideario pedagógico, pero deben abrirse espacios a la comunidad y otras instituciones. - resulta positivo la integración de los centros en estas jornadas institucionales. - con el currículum estamos de acuerdo, si es que se elabora de acuerdo a cada una de nuestras realidades y sea más elástico y participativo. - importante la sistematización de la práctica áulica. - que la propuesta sea consensuada con los alumnos y docentes - metodología de elaboración aceptable, aunque planteamos dudas	- en la actualidad se trabaja por cido, con grupos con distintas expectativas e intereses, lo que trae aparejado un desgaste psicofísico del docente. No se da respuesta a los intereses de los alumnos, teniendo en cuenta los problemas socio culturales e individuales por lo que los docentes cumplimos varios roles. - no existen espacios institucionales para trabajar en conjunto, porque no existen las normas legales que lo permitan. - inestabilidad labora, falta de recursos e infraestructura, materiales didácticos. - reformar las normativas	- debería la educación formal preparar gente competente para una salida laboral? - dudas sobre la real participación del docente en la elaboración por falta de medios para trasladarse. - no tenemos conocimiento de los representantes gremiales que se interesen por el tema de adultos. - que estas propuestas sean leídas y devueltas. - no está claro el proceso de evaluación, donde, cuando y en qué periodos?	- pago de movilidad a los docentes del interior - el CEPAHO requiere del apoyo de educación básica. Se podría trabajar en conjunto con docentes volantes. - el material de lectura enviado debe ser más claro, en general al grupo le pareció complejo y de difícil comprensión. - capacitación docente - apoyar la integración de los maestros de básica y formación profesional - hacer más flexible la matrícula con respecto a enseñanza profesional - mayor reconocimiento a la labor docente - la curricula debe tener en cuenta la cultura regional	- material para consulta es muy técnico - heterogeneidad de los grupos con los cuales se trabaja - el no tener en cuenta los diferentes lugares y sus realidades, la heterogeneidad - la curricula propuesta está muy circunscripta a la mano de obra, no dándole el peso que realmente tiene ni los valores sociales, familiares, culturales de cada individuo, para lo cual el docente requiere parte del tiempo áulico. - que el trabajo de campo y escritorio se aplique en nuestra zona sin adaptación a la realidad.

Centro: CEPASO 9 , CEPASO 89 (Andacollo), CEPASO 128 (Las Ovejas) CEPASO 11 (Huinganco)

Distrito: V

Supervisión: Rosa Olate

Fecha: octubre

Proyecto	Aspectos Institucionales	Dudas sobre el Proyecto	Sugerencias y Pedidos	Obstáculos al Proyecto
- esperamos que el Currículum sea fiel reflejo de los aportes efectuados por cada Centro, a la vez que sea flexible de acuerdo al contexto social y recursos	- resolver la continuidad docente - promover el trabajo conjunto entre instituciones	- que los de primaria, por tener más puntaje desplacen a los idóneos o a los que no tienen título de las especialidades.	- al armar el currículum debe tenerse en cuenta la realidad de los diferentes lugares, por ello que sea cada docente el que proponga lineamientos individuales	- la falta de continuidad de los docentes

Centro: CEMOE 2, EPA 4, CEPASO 13 (Chos Malal) , CEPASO 3 (Buta Ranquil) CEPASO 5 (Chorriaca)

Distrito: V

Supervisión: Rosa Olate

Fecha: octubre

Proyecto	Aspectos Institucionales	Dudas sobre el Proyecto	Sugerencias y Pedidos	Obstáculos al Proyecto
- el nuevo currículum debería ser solo un marco referencial y elástico que permita a cada Centro adaptar sus contenidos a la realidad social de cada zona - debería privilegiarse el conocimiento en general y no sobre herramientas específicas o técnica determinada	- la capacidad física de los establecimientos determina la matrícula, lo que se considera un obstáculo para la igualdad de oportunidades - resulta necesario formular normativas para el funcionamiento de los albergues		- apoyatura de MIC para acompañar la tarea de MEP, y facilitar la tarea de los docentes en los talleres - contemplar las diferencias entre los adolescentes y los adultos - debe figurar la informática explícitamente, en cualquiera de los contenidos	- la heterogeneidad de intereses de los alumnos, obstaculiza la tarea y produce la deserción.

Centro: PCA 5 (Chos Malal), CEPA 44 (Tricao Malal)

Distrito: V

Supervisión: Rosa Olate

Fecha: Noviembre

Proyecto	Aspectos Institucionales	Dudas sobre el Proyecto	Sugerencias y Pedidos	Obstáculos al Proyecto
Se trabajó el Documento sobre Curriculum Realizando redes conceptuales y síntesis			- recursos materiales y didácticos - infraestructura - capacitación docente	

Centro: CEMOE 3 - Centenario

Distrito: VI

Supervisión: Margarita Segui - José Luis Barberini

Fecha: septiembre

Proyecto	Aspectos Institucionales	Dudas sobre el Proyecto	Sugerencias y Pedidos	Obstáculos al Proyecto
- el proyecto nos parece significativo por que se basa en las prácticas áulicas - creemos que no es malo el proyecto, en cuanto a la participación, pero creemos que falta un proyecto anterior, que es social y económico, porque sería interesante saber si es más importante que los docentes se especialicen y perfeccionen o que los alumnos estudien y aprendan con alguna posibilidad de aplicar lo aprendido	- Cómo nos garantizan la continuidad? Tiempos pedagógicos no son tiempos políticos. - Este proyecto requiere de mayor presupuesto para el cumplimiento de los objetivos propuestos: sueldo, infraestructura, materiales y herramientas. - Se necesita políticas educativas a largo plazo para acrecentar la calidad educativa.	Porqué se utiliza la palabra subsistema? Cuándo se dice Sistema Educativo Nacional, se refiere a la actual Ley Federal de Educación?	- rediscutir el párrafo "metas establecidas para el sistema educativo nacional en su conjunto"	- falta continuidad de los docentes para elaborar proyectos. - escasez de materiales y herramientas para poner en práctica los proyectos institucionales.

Centro: CEPAGO 16 - EPA 8 - Centenario

Distrito: VI

Supervisión: Margarita Segui - José Luis Barberini

Fecha: septiembre

Proyecto	Aspectos Institucionales	Dudas sobre el Proyecto	Sugerencias y Pedidos	Obstáculos al Proyecto
- trabajado con participación de supervisión, sin registro de discusión	- El EPA 8 abordó su problemática institucional y pedagógica. No trabajo el proyecto.			

Centro: CEPAHO 1 - Loncopue
Distrito: VII
Supervisión: Aníbal Varosio
Fecha: septiembre

Proyecto	Aspectos Institucionales	Dudas sobre el Proyecto	Sugerencias y Pedidos	Obstáculos al Proyecto
- que la elaboración del currículum surja a través de la participación del docente, sus prácticas y realidades - que se garantice la participación a partir de la publicación de los trabajos realizados - la vinculación básica formación profesional es fundamental			- que el material llegue a término	- los términos tan elevados utilizados en el material a trabajar, ya que dificultan su interpretación

Centro: CEPAHO 14
Distrito: VIII
Supervisión:
Fecha: septiembre

Proyecto	Aspectos Institucionales	Dudas sobre el Proyecto	Sugerencias y Pedidos	Obstáculos al Proyecto
	Se trabajó solo aspectos institucionales, no referidos al documento del proyecto			

Centro: CEPAHO 20
 Distrito: VIII
 Supervisión: José Luis Barberini
 Fecha: octubre

Proyecto	Aspectos Institucionales	Dudas sobre el Proyecto	Sugerencias y Pedidos	Obstáculos al Proyecto
- nos sentimos identificados con la propuesta, porque estamos trabajando en esa dirección. La propuesta afianzó nuestra labor y la retomamos con mayor entusiasmo - compromiso por trabajar esta propuesta en todas sus instancias, con la finalidad de apoyar la elaboración y concreción del presente proyecto		- el proceso tendrá continuidad a pesar de los cambios políticos? - las normas que se establezcan serán cumplidas por todos? - continuaremos con la misma certificación con contenidos tan disímiles?		

Centro: EPA 14 - Plottier
 Distrito: VIII
 Supervisión: Nestor Acuña
 Fecha: noviembre

Proyecto	Aspectos Institucionales	Dudas sobre el Proyecto	Sugerencias y Pedidos	Obstáculos al Proyecto
- estamos de acuerdo que los docentes somos los actores principales en el proceso de actualización de prácticas áulicas	- Abandonar la incomunicación en la que actualmente estamos inmersos. - Conservar la autonomía de las instituciones a través de la regionalización de los contenidos	No encontramos respuestas: sobre qué normativa? Qué antecedentes podemos contar como válidos para acercar ideas coherentes, para saber que opinan los demás docentes de adultos?	- organigrama de encuentro con presencia de autoridades y/o técnicos para asesorar en situaciones de dudas	

Centro: CEPAHO 14 Neuquén
Distrito: VIII
Supervisión: José Luis Barberini
Fecha: octubre

Proyecto	Aspectos Institucionales	Dudas sobre el Proyecto	Sugerencias y Pedidos	Obstáculos al Proyecto
- los docentes estamos de acuerdo con tener un currículum, el que se debe hacer con aportes de docentes y del gremio	- los docentes de adultos nos sentimos diferenciados a otros docentes por no tener materias pedagógicas, nos sentimos inseguros - porque los MEP estamos supervisados por Supervisores de básica. - contar con legislación propia - desacuerdo con docentes por contrato - no hay coherencia en la continuidad de supervisores, el cambio de los mismos genera incertidumbre (angustia) tanto a dirección como docentes		- continuidad en el mismo lugar de trabajo.	

Centro: PCA 1 - Plottier
Distrito: VIII
Supervisión:
Fecha: octubre

Proyecto	Aspectos Institucionales	Dudas sobre el Proyecto	Sugerencias y Pedidos	Obstáculos al Proyecto
- por su contenido, dicho documento corresponde a estructuras formales. - se coincide en la necesidad de crear una propuesta basada en las prácticas educativas de jóvenes y adultos				

Proyecto

**"Lineamientos para la Construcción de una Propuesta
Educativa para Educación y Trabajo"**

PARTE V

Anexos

Proyecto

**"Lineamientos para la Construcción de una Propuesta
Educativa para Educación y Trabajo"**

Anexo

Documentación General

Proyecto "Lineamientos para la Construcción de una Propuesta Educativas para Educación y Trabajo"

Evento	Fechas	Localidad	Duración	Centros Participantes	Coordinador	Técnicos
Presentación Proyecto y Marco Teórico	26/08/98	S. M. de los Andes	4 hs	Distrito IV	Dr. Juan Llorente Lic. Daniel Suarez	Paula Tarelli Marcela Malamud Alexandra Bruce Alejandra Kurchan Laura Pencherz
	27/08/98	Zapala		Distrito III y VII		
	28/08/98	Chos Malal		Distrito V		
	3/09/98	Neuquén		Distrito I y VIII		
	3/09/98	Cutral Co		Distrito II		
	4/09/98	Centenario		Distrito VI		
Taller sobre Teorías de Aprendizaje	17-18/09/98	Las Lajas	12 hs	EPA 10 y 11-CEPAHO 12 y 19-CEPA 63 -98, 79 y 104-CECALAB 162 - CEI San Ignacio - PCA 3	Dr. Juan C. Llorente	Alexandra Bruce Marcela Malamud
	24-25/09/98	S. M. de los Andes		CEPAHO 10, 8 1 -CEMOE 4 -CEPA 45, 1, 86, 71, 30, 76 -CECALAB 17 - PCA 4, M.M. 3, CEA Los Hornos		
Taller sobre Diseño de Situaciones de Enseñanza	22-23/10/98	S.M. de los Andes	12 hs	EPA 10 y 11-CEPAHO 12 y 19-CEPA 63 -98, 79 y 104-CECALAB 162 - CEI San Ignacio - PCA 3	Prof. Marta Porras	Alexandra Bruce Marcela Malamud Alejandra Kurchan
	12-13/11/98	Las Lajas		CEPAHO 10, 8 1 -CEMOE 4 -CEPA 45, 1, 86, 71, 30, 76 -CECALAB 17 - PCA 4, M.M. 3, CEA Los Hornos		
Taller Provincial de Presentación y Evaluación Primera Etapa año 1998.	2-3/12/98	Neuquén	12 hs	Directores y Docentes de la Totalidad de los Centros de la Dirección E y T	Dr. Juan C. Llorente Lic. Daniel Suarez Prof. Marta Porras	

**PROYECTO DE LINEAMIENTOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA
PROPUESTA EDUCATIVA PARA EDUCACIÓN Y TRABAJO**

**Dirección General de Educación y Trabajo
Consejo Provincial de Educación
Neuquén**

PROPÓSITO GENERAL

Orientar la construcción de una propuesta educativa en el área de Educación y Trabajo partiendo de la sistematización e integración de las prácticas educativas con jóvenes y adultos que se desarrollan en el marco de la Dirección General de Educación y Trabajo del Consejo Provincial de Educación de Neuquén. La misma supone un proceso paulatino de construcción curricular y de regulación de las prácticas educativas. Entendemos este proceso como "un medio a través del cual se hace públicamente disponible la experiencia consistente en poner en práctica una propuesta educativa" (1991 Stenhouse, *Investigación y desarrollo del curriculum*, Morata, Madrid).

FUNDAMENTACIÓN

La formulación de una propuesta educativa que atienda a las necesidades emergentes de los vínculos entre educación y trabajo no puede sino partir de una sistematización de las prácticas educativas de jóvenes y adultos tanto en relación a la educación básica como a la formación profesional.

La búsqueda de especificidad en el campo de la educación de adultos y de formación profesional ha derivado en una irracional atomización que ha puesto límites a la necesaria integración de ambas comunidades de prácticas. Esto es, se han desarrollado sentidos pedagógicos y lógicas de funcionamiento particulares obstaculizando las posibilidades de construcción de una propuesta educativa unificada para el sector de la Educación y Trabajo. La integración de ambas comunidades de prácticas demanda una compleja transformación tanto desde el punto de vista normativo como de las prácticas reales.

Dicha integración es impensable sin comprender los idearios pedagógicos que en ambos campos se han desarrollado históricamente con las particularidades que dichos desarrollos asumieron en los distintos escenarios regionales y locales. En este sentido, la búsqueda de continuidades históricas no implica el ajuste al sentido de tales continuidades, sino por el contrario, abre la posibilidad de redireccionar paulatinamente el sentido actual de acuerdo a los fines que el sistema educativo fija.

Cuando nos referimos a educación y trabajo no podemos abstraernos de las responsabilidades que emergen en relación a los potenciales beneficiarios de este segmento del sistema educativo. Formar trabajadores potenciales carentes de una formación básica general encubre un cierto descompromiso social, producto entre otras cosas, de la hegemonía de una racionalidad técnica aplicada al sistema educativo.

La formación de trabajadores potenciales solo puede concretarse a partir de la formación integral de los sujetos que permita la participación autónoma, solidaria y responsable en las distintas esferas de la vida social, política y económica. Esto

implica aceptar que el sentido fundamental de las oportunidades educativas se oriente conscientemente a la formación integral de los ciudadanos y por lo tanto que la formación en áreas específicas de trabajo constituya un aspecto esencial pero subordinado a los fines más amplios educativos.

La construcción de una propuesta educativa implica por un lado, la elaboración y diseño de elementos normativos para la modificación y mejora de las prácticas de enseñanza áulica, por otro, un análisis minucioso de la normativa (escrita e implícita) que regula el funcionamiento de los centros educativos.

En términos más específicos, la construcción de la presente propuesta educativa para Educación y Trabajo se propone incidir en distintos niveles de concreción de los procesos de institucionalización. Esto es, las transformaciones no serán de carácter fundante sino orientadas por su sentido histórico.

La concreción del presente proyecto demanda la participación activa de todos los actores. La intervención en el proceso será el modo en que los distintos actores tomarán parte en el mismo. Al mismo tiempo será el modo en que el sentido del cambio en las condiciones actuales sea definido por los propios actores. Los docentes en ejercicio son los actores centrales en el proceso de explicitación del ideario pedagógico, porque son quienes permitirán la actualización de sus prácticas áulicas. Los directivos y supervisores por un lado y el gremio docente por otro se constituyen en actores centrales para la reconstrucción de la historia normativa e institucional de ambas comunidades de prácticas.

El equipo técnico de la Dirección de Educación y Trabajo será el encargado de organizar, planificar, ejecutar, coordinar y evaluar el proceso.

I Dimensión socio-cognitiva

En esta dimensión se incluyen las prácticas vigentes o lo que realmente sucede en los centros de Educación Básica y Formación Profesional. Por un lado, los aspectos vinculados tanto al desarrollo de currículum (las experiencias y prácticas de enseñanza que acontecen en el aula) como a la gestión curricular (conjunto de toma de decisiones con incidencia sobre la organización y puesta en práctica de la enseñanza en los centros). Por otro lado, la construcción progresiva de una propuesta educativa que recupere y organice tales prácticas en función de unos ciertos contenidos básicos establecidos para este segmento del sistema.

Una tarea de estas características encuentra en el docente y en sus prácticas educativas cotidianas el punto de partida del proceso de construcción. Es con los docentes y la cooperación de especialistas en las distintas áreas de conocimiento que proponemos iniciar un proceso de construcción de instrumentos para la práctica educativa tanto en aquellos contenidos vinculados al trabajo como a la formación básica general.

II Dimensión socio-histórica e institucional

Incluye, por un lado, un análisis del conjunto de las prescripciones, intenciones, aspiraciones formuladas de manera explícita en documentos oficiales e institucionales tendientes a organizar y regular el funcionamiento de la educación básica de adultos y formación profesional de la Provincia. Por otro, supone la elaboración progresiva, consensuada y concertada de contraproducentes identificados mediante el análisis anterior. Esto es lo que constituye el marco de formulación explícita de la propuesta curricular y de la propuesta educativa.

METODOLOGÍA DE TRABAJO

Presentamos las estrategias generales en función de las dos dimensiones de abordaje definidas: la dimensión socio-cognitiva y la dimensión socio-histórica e institucional. Las actividades que surjan de la necesidad de intervención de los distintos actores se realizarán dentro del horario de trabajo o de lo contrario la Dirección General de Educación y Trabajo arbitrará todos los medios necesarios para garantizar la participación.

El proyecto se iniciará con una intervención -primera etapa- que permitirá el abordaje de ambas dimensiones y que será crucial para el ajuste y definición de las actividades subsiguientes. En esta primera etapa se realizará durante el curso del presente año lectivo en dos regiones para el abordaje de la dimensión socio-cognitiva y en una tercera para el abordaje de la dimensión socio-histórica e institucional.

El objetivo principal de esta primera etapa es la identificación de los elementos obstaculizadores y facilitadores para la extensión de la experiencia a la totalidad de la provincia.

I Dimensión socio-cognitiva

El trabajo con los docentes se realizará por zonas, cubriendo la totalidad de la provincia. Se prevé la realización de conferencias informativas en relación tanto a aspectos teóricos como de implementación del trabajo con el fin de localizar y fundamentar las decisiones tomadas en el marco de la diversidad de propuestas de abordaje curricular existentes. Dichas conferencias serán realizadas en seis regiones concentrando la totalidad de los docentes.

Con posterioridad a la realización de las conferencias se iniciará una serie de seminarios-talleres destinados a docentes, en los que se trabajará en base a dos ejes centrales: a) aspectos teóricos vinculados a los procesos de aprendizaje de adultos y b) el diseño de situaciones didácticas por áreas.

Los talleres se desarrollarán con la asistencia y asesoramiento de especialistas por áreas que permita a los docentes la optimización de su experiencia educativa con jóvenes y adultos en el diseño de situaciones didácticas que puedan transformarse en herramientas de intervención educativa de la totalidad de los docentes de la provincia. A tal fin, el equipo técnico de la Dirección de Educación y Trabajo estará a cargo de la sistematización, ajuste y edición de una publicación que recupere el trabajo de los docentes.

II Dimensión socio-histórica e institucional

Se propone la intervención del equipo técnico orientado a la recuperación, sistematización y análisis de los elementos significativos y las lógicas de funcionamiento puestos en juego en la gestión institucional y curricular de la totalidad de los centros educativos bajo la jurisdicción de la Dirección General de Educación y Trabajo.

Específicamente, la intervención del equipo técnico se propone indagar en terreno y analizar:

- a) Documentos normativos vigentes, tal como son apropiados y resignificados por los centros educativos de la región;
- b) Elementos normativos vigentes, producidos regional y localmente por los actores involucrados en la organización y gestión curricular de los centros educativos de la Provincia, estén o no explicitados en documentos escritos.
- c) Estructuras de participación definidas por esos materiales normativos y las estructuras de tomas de decisiones efectivamente vigentes.
- d) La historia y lógica de constitución de los centros educativos de la región así como los elementos significativos y lógicas de funcionamientos de ambas comunidades de prácticas.
- e) Los vínculos documentados o no de ambas comunidades de prácticas con la comunidad local y regional en las que se desarrollan.
- f) Las zonas de contacto entre ambas comunidades de prácticas, Educación básica y Formación Profesional

La estrategia de intervención incluye la realización de reuniones, entrevistas y/o talleres con los supervisores, directivos de los centros, docentes con mayor antigüedad así como con instituciones y organizaciones docentes de la comunidad.

RESULTADOS ESPERADOS

- a) Producción, edición y publicación de las situaciones de enseñanza diseñadas por los docentes en los talleres. La publicación de las producciones de los docentes tiene como objetivo la materialización de un instrumento para la práctica educativa en el área de Educación y Trabajo.
- b) Formulación explícita de una propuesta curricular para el área de educación básica que incorpore, recupere y sistematice el ideario pedagógico del campo. Formulación de recomendaciones generales para la definición de contenidos curriculares en el área de Formación Profesional.
- c) Incorporación de los aspectos centrales que resulten en esta dimensión a la formulación explícita de la propuesta curricular para el área de educación básica a fin de recuperar y sistematizar el ideario pedagógico del campo.
- d) Informe por regiones que de cuenta de la dimensión socio-histórica e institucional de ambas comunidades de práctica que sirvan como base para la toma de decisiones de las transformaciones normativas que surjan como necesarias.

EVALUACIÓN

Se prevé una evaluación permanente del proceso con la participación de docentes, directivos, supervisores y el gremio docente. La evaluación permitirá realizar los ajustes necesarios al proyecto de actividades y reorientar las mismas si fuera necesario.

Por un lado se prevé realizar reuniones evaluativas generales de carácter anual con la participación de representantes de todos los sectores tendientes a reorientar el proyecto en su conjunto. Por otro, evaluaciones parciales de las distintas actividades en particular tendientes a evaluar la pertinencia de las mismas.

DETALLE GENERAL DE ACTIVIDADES

Año 1998

I Dimensión socio-cognitiva

- Reuniones con supervisores y representantes gremiales
- Conferencias
- Diseño de talleres para intervención piloto
- Desarrollo de los talleres en dos regiones
- Sistematización de las producciones de los talleres
- Publicación
- Evaluación general. Ajuste y definición de cronograma de actividades para el año 1999

II Dimensión socio-histórica e institucional

- Reuniones con supervisores, directivos y representantes gremiales
- Conferencias
- Sistematización y análisis general de la normativa a nivel provincial
- Trabajo de escritorio: diseño de la intervención piloto
- Trabajo de campo en una región
- Elaboración de informe
- Evaluación general. Ajuste y definición de cronograma de actividades para el año 1999

Año 1999

Para el año 1999 se prevé la extensión de la experiencia para la totalidad de la provincia. A tal efecto, el cronograma de trabajo será el que resulte de la evaluación general de la intervención piloto que será realizada antes de la culminación del año lectivo 1998.

RESPONSABLES DEL PROYECTO

Autoridades

Dirección General de Educación y Trabajo Luis Viola

Equipo técnico

Coordinador Juan Carlos Llorente

Especialista en Curriculum Daniel Suarez

Integrantes

Paula Tarelli
Alexandra Bruce
Alejandra Kurchan
Laura Pencherz
Marcela Malamud

ANEXO
CRONOGRAMA 1998

Proyecto "Construcción de una Propuesta Educativa para Educación y Trabajo"

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES 1998

MES	DIMENSIÓN SOC	DIMENSIÓN SHI	INSTITUCIONAL
MAYO			Elaboración Preproyecto - Conformación Equipo Técnico
JUNIO			Elaboración Preproyecto
JULIO			30: Reunión de presentación Preproyecto a Supervisores
AGOSTO	3 al 7: Contratación de especialista área matemática. Elaboración de términos de referencia. 3 al 7 y 18 al 21: diseño de talleres sobre teorías del aprendizaje y diseño de situaciones de aprendizaje. Impresión de material. 12 al 14: Conferencias en San Martín de Andes, Zapala y Chos Malal. (3 hs cada una) 24 y 25: Evaluación de Conferencias. 26 al 28: Conferencias en Neuquén, Cutral Co y Centenario.	12 al 14: Conferencias en San Martín de los Andes, Zapala y Chos Malal. 24 y 25: Evaluación de Conferencias. 26 al 28: Conferencias en Neuquén, Cutral Co y Centenario.	
SEPTIEMBRE	14 y 15: Talleres sobre Teorías del Aprendizaje. Módulo teórico San Martín de los Andes (6 hs por día. Total 12 hs). 16 y 17: Talleres sobre Teorías del Aprendizaje. Módulo teórico Loncopue (6 hs por día. Total 12 hs).	14 al 18: Diseño de Instrumento de indagación dimensión Socio-Historico-Institucional	1 al 4: Preparación e impresión de material Jornada Institucional 7 al 16: Preparación Jornada Institucional - Técnicos y Supervisores. Reunión Supervisores con Directores. 17: Jornada Institucional

OCTUBRE	5 y 6: Talleres sobre Diseño de Situaciones de Aprendizaje SMA (6 hs por día. Total 12 hs.) 7 y 8: Talleres sobre Diseño de Situaciones de Aprendizaje en Loncopue. (6 hs por día. Total 12 hs.) 13 al 30: Sistematización de las situaciones de aprendizaje diseñadas en los talleres. Lectura del Material por parte del especialista	1 al 16: Relevamiento de Información Dimensión Socio-Histórica-Institucional (Recopilación de documentos, resoluciones, etc. y reuniones con informantes claves) 19 al 30: Elaboración Informe Final sobre Dimensión SHI	13 al 16: Preparación e Impresión de material para Jornada Institucional 19 al 27: Preparación de Jornadas Institucionales Supervisor Técnico. Reunión Supervisores con Directores. 28: Jornada Institucional
NOVIEMBRE	1 al 20: Diagramación y Edición Impresión y Publicación Primer Documento 23: Evaluación de las acciones del Proyecto Período 1998	9 al 13: Presentación Informe Final Dimensión SHI 23: Evaluación de las acciones del Proyecto Período 1998	2 al 6: Preparación e impresión de material para Jornada Institucional 9 al 18: Preparación Jornada Institucional - Técnicos y Supervisores. Reunión Supervisores con Directores. 19: Jornada Institucional
DICIEMBRE			Elaboración Preproyecto y Cronograma año 1999

ANEXO
PRESUPUESTOS 1998

**Preproyecto de Construcción de una propuesta educativa
para Educación y Trabajo**

Preproyecto "Construcción de una Propuesta Educativa para Educación y Trabajo"

PRESUPUESTO POR DIMENSIONES 1998

MES	DIMENSION SOC	PRESUPUESTO POR RUBRO
AGOSTO	1. Contratación de especialista área matemática. Elaboración de términos de referencia. 2. Diseño de seminarios-talleres sobre teorías del aprendizaje y diseño de situaciones de aprendizaje. Impresión de material. 3. Conferencias en San Martín de los Andes, Zapala y Chos Malal. Distribución de proyecto por centro. 5. Conferencias en Neuquén, Cutral Co y Centenario.	1. Honorarios especialista 1 esp. x 6 meses 2. Impresión Material 70 cuader. x 40 pag. 3 y 5. Conferencias a. Viáticos y Traslado Equipo 4 pers. x 6 días b. Gastos traslado docente 170 docentes c. Impresiones 250 cuader. x 10 pag
SEPTIEMBRE OCTUBRE	1. Talleres sobre Teorías del Aprendizaje, San Martín y Loncopue. 2: Talleres sobre Diseño de Situaciones de Aprendizaje, San Martín y Loncopue	1 y 2. Talleres a. Viáticos y Traslado Equipo 30 viáticos y traslado b. Gastos traslado docente 60 traslados
NOVIEMBRE	1. Impresión y Publicación Primer Documento 3. Evaluación de las acciones del Proyecto Período 1998	1. Impresión 250 cuader. x 50 pag. 2. Viáticos y Traslado 30 pers. x 2 días

Preproyecto "Construcción de una Propuesta Educativa para Educación y Trabajo"

PRESUPUESTO POR DIMENSIONES 1998

MES	DIMENSIÓN SHI	PRESUPUESTO POR RUBRO
AGOSTO	1. Conferencias en San Martín de los Andes, Zapala y Chos Malal. 2. Evaluación de Conferencias. 3. Conferencias en Neuquén, Cutral Co y Centenario.	Idem dimensión SOC
SEPTIEMBRE	1. Diseño de Instrumento de indagación dimensión Socio-Historico-Institucional	1. Traslado y Viáticos 2 pers. x 5 días
OCTUBRE	1. Relevamiento de Información Dimensión Socio-Historica-Institucional (Recopilación de documentos, resoluciones, etc. y reuniones con informantes claves)	1. Traslado y Viáticos 2 pers. x 5 días
NOVIEMBRE	1. Evaluación de las acciones del Proyecto Período 1998	Idem dimensión SOC

Preproyecto "Construcción de una Propuesta Educativa para Educación y Trabajo"

PRESUPUESTO POR DIMENSIONES 1998

MES	INSTITUCIONAL	PRESUPUESTO POR RUBRO
O	Elaboración Preproyecto - Conformación Equipo Técnico	Equipamiento: a. Computadora Pentium - 32 Ram - 2 Gb. Impresora b. Material de oficina c. Archivo d. Fotocopiadora
E	1. Preparación e impresión de material 3 Jornada Institucional	1. Impresión 400 cuader x 60 pág.
B	2. Preparación Jornada Institucional -Técnicos y Supervisores. Reunión Supervisores con Directores.	2. Traslados y Viáticos 2 pers. x 3 días
B		

Proyecto

**"Lineamientos para la Construcción de una Propuesta
Educativa para Educación y Trabajo"**

Anexo

Dimensión SOC

Proyecto Lineamientos para la construcción de una propuesta educativa para la Dirección de Educación y Trabajo
Participantes San Martín de los Andes

N°	Grupo	Apellido y Nombre	Centro Educativo	Localidad	Dirección	Teléfono	Cargo-Tarea
1	1	Cervelin, Néida	CEPAHO 12	S.M. Andes	MARIANO Moreno 1083	28891	MEP Cocina
2	1	Cuesta Adriana	CEPAHO 12	S.M. Andes	MARIANO Moreno 1083	28891	MEP R. Ropa
3	1	Dolcemáscolo, María O.	EPA 11	J. de los Andes	Rep. de Chile 315	91056	Directora
4	1	Hvalsoc, Elvira Raquel	EPA 11	J. de los Andes	Rep. Chile 325	91139	MEP
5	1	Buzón, María Cecilia	CEPAHO 19	V. La Angostura	B° Calafate Casa 6	94876	Inglés Turist.
6	1	Esteve, María Teresa	EPA 11	J. de los Andes	Re. de Chile 325	92057	M. de ciclo
7	2	Trenti, Fabiola	CEPAHO 12	S.M. Andes	MARIANO Moreno 1083	28891	MEP
8	2	Leloutre, Graciela	CEPAHO 12	S.M. Andes	MARIANO Moreno 1083	28891	Directora
9	2	Broggi, Berta	CEPAHO 12	S.M. Andes	MARIANO Moreno 1083	28891	MEP Secret.
10	2	Novoa, Zulma	CECALAB 162	S.M. Andes	Av. Koessler 2200	22384	Int. MEP
11	2	Terpin, Francisco	CEPAHO 19	V. La Angostura	B° Las Piedritas	94805	Electricidad
12	2	Fiori, Alejandro	CEPA 133-EPA 10	S.M. Andes			M. de ciclo
13	2	Cosentino, Pablo	CEPA 127	J. de los Andes	Río Negro 345	92047	M. de ciclo
14	3	Castillo Octavio	CEPAHO 12	S.M. Andes	MARIANO Moreno 1083	28891	MEP Mozo
15	3	Romero Zoraida	EPA 11	J. de los Andes	Rep. de Chile 315	91034	M. de ciclo
16	3	Amorós Emilia	CEPAHO 19	V. La Angostura	B° Calafate Casa 6	94104	Corte Confec.
17	3	Quintupuray Javier	CEPAHO 19	V. La Angostura	B° El Mallín		Muebles caña
18	3	Moretti Leonardo	CEPAHO 12	S.M. Andes	Moreno 1083		MEP
19	3	Creide, Mirna	EPA 10	S.M. Andes	Sarmiento 750	27383	Directora
20	3	Larocca Susana	EA 10	S.M. Andes	Sarmiento 750		MEP
21	4	Fernández, Miriam	CEPAHO 12	S.M. Andes	MARIANO Moreno 1083	28891	MEP Corte
22	4	Silveyra, Rosario M.	CEPA 104	S.M. Andes	B° Callejón de Gin Gin	28419	M. de ciclo
23	4	Villaroel, Elba	EPA 11	J. de los Andes	Rep. de Chile 325	91139	M. de ciclo
24	4	Lamuedra M. del Carmen	CEPAHO 19	V. La Angostura	B° El Once		Directora

Proyecto Lineamientos para la construcción de una propuesta educativa para la Dirección de Educación y Trabajo
Participantes San Martín de los Andes

25	4	Lasowski Elevina	CEPAHO 19	V. La Angostura	B° Calafate Casa 6	94139	M. de ciclo
26	4	Elzov Esteban	CEPAHO 12	S. M. Andes	Moreno 1083	28891	MEP
27	4	Vera, Rosario Elisalda	EPA 10	S. M. Andes	Sarmiento 750		MEP
28	4	Sarmiento Marcos	PCA 3	Picún Leufú	Mendoza s/n	92077	Sec. Instructor
29	5	Campos Alicia	CEPAHO 12	S.M. Andes	MARIANO Moreno 1083	28891	MEP Tejido
30	5	Alberti, Cristina	CEPAHO 12	S.M. Andes	MARIANO Moreno 1083	28891	MEP Tejido
31	5	Ceotto, Emma	CEPAHO 12	S.M. Andes	MARIANO Moreno 1083	28891	MEP Corte
32	5	Sandoval, Mónica Angélica	CEPA 98	S.M. Andes	B° Covisal Casa 42	26664	M. de ciclo
33	5	Gonzalez, Haydee	CEPA 79	S.M. Andes	Casa 3 El Arenal		M. de Ciclo
34	5	Abriola Daniel	EPA 10	S.M. Andes	Sarmiento 750	27383	M. de ciclo
35	5	Perotto, José	PCA 3	Picún Leufú	Mendoza s/n	92077	Coordinador
36	6	Esmoris, Miguel Angel	CEPA 63	S.M. Andes	B° Jardín - Casa 19	27350	M. de ciclo
37	6	Vignettes Mónica		S.M. Andes	Roca 1018	28531	M. de ciclo
38	6	Elorriaga B etina		S.M. Andes	B° Jardín C. 69	27350	M. de ciclo
39	6	Zago, María Gloria	EPA 11	J. de los Andes	Rep. de Chile 325	91597	MEP Comp.
40	6	Fernandez Miriam	EPA 10	S.M. Andes	Sarmiento 750	27383	MEP
41	6	Coronel, Irma	EPA 10	S.M. Andes	Sarmiento 750		MEP

Proyecto Lineamientos para la construcción de una propuesta educativa para la Dirección de Educación y Trabajo

Participantes Talleres en Las Lajas

N°	Grupo	Apellido y Nombre	Centro Educativo	Localidad	Dirección	Teléfono	Cargo-Tarea
1	1	Carlos Herrera	M.Monotécnica 3	Las Lajas	Saavedra y Olascoaga	99170	Director
2	1	Cristina I. Luna	CEPA	Las Coloradas	Las Coloradas	95057	Docente
3	1	Agustina Aranda	CECALAB	Las Coloradas	Las Coloradas	95029	MEP
4	1	Leonor Monsalve	CEPAHO 1	Loncopue	Manuel Belgrano	98068	MEP
5	1	Gloria Gallardo	CEPA 69	Puente Picún Leufú			Docente ciclo
6	2	Dina Molina	CECALAB 17	M. Moreno			MEP
7	2	Susana Garrido	CEPAHO 10	Las Lajas	Fonavi Bif Mza. 45-C.2		MEP
8	2	Julio Sanmartín	M.M. 3	Las Lajas	Olascoaga s/n		MEP
9	2	Maitén Berteth	C.E.A. Los Hornos	M. Moreno	C 4 B° 30 Viviendas	90150	M. de ciclo
10	2	Lucrecia Encina	CEPAHO 1	Loncopue	Belgrano s/n	98034	Directora
11	2	Eduardo Perlo	CEPA 76	El Huecú	San Martín s/n	91036	M. de ciclo
12	3	Nelida Garrido de Espinosa	CEPAHO 10	Las Lajas	Avda. Trabajador s/n	99331	Directora
13	3	Nancy Mabel Herrera	CEPA 45	Las Lajas	Barrio Mudon - Casa 8	99173	Docente
14	3	Floriza Romero	CEPAHO 8	Zapala	B° 25 de mayo - Casa 178	21108	MEP
15	3	Ernesto García	CEMOE 4	Zapala	Elordi y Candelaria	22243	MEP
16	3	Andrés Muñoz	Monotécnica	Moreno	Lavalle 519		MEP
17	4	Elena Parra	CEPAHO 1	Loncopue	Manuel Belgrano	98068	MEP
18	4	Juana Stuardo	CEPA 30	Loncopué	Manuel Belgrano	98068	M. de ciclo
19	4	Raquel Córdoba	CEPAHO 10	Las Lajas	Belgrano s/n	99131	MEP
20	4	Graciela Alvarez	CAM Moreno	M. Moreno	Buenos Aires 237-Zapala		Corodinadora
21	4	Pedro Ochoa	PCA 4	Aluminé	Chacra 8 Ruta 18	96346	S. Técnico
22	5	Gladys Azucena Catalán	M.M. n° 3	Las Lajas	Olascoaga s/n		M.E.G
23	5	Elida Noemi Muñoz	CEPAHO 10	Las Lajas		31688	MEP
24	5	Dora de Bertoni	CEPAHO 10	Las Lajas			
25	5	Nélida Nilda Viviani	CEPA 71	Mariano Moreno	BB° 47 Viv. C.N. 24		MEP
26	5	Juan O. Marín	M.M. 3	Las Lajas	Salta 256 - Zapala		MEP
27	5	María Amalia Sapag	P.C.A. 4	Aluminé	Ruta 18 - Chacra 8	96346	Coordinadora

Proyecto Lineamientos para la construcción de una propuesta educativa para la Dirección de Educación y Trabajo

Participantes Talleres en Las Lajas

28	6	Guillermina Rosas					MEP
29	6	Julio Ochoa	CEPAHO 1	Loncopue	Manuel Belgrano	98068	MEP
30	6	Mila Inés Luna	CEPA 1	Chorriaca	Pichaihue y Loncopue		M. de ciclo
31	6	Ana Leticia Martinez	CEPA 86	Moreno	Juan J. Valle	90191	M. de ciclo
32	6	Dominga Marques	CEPAHO 1	Loncopue	Manuel Belgrano	98068	MEP

PROYECTO "LINEAMIENTOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PROPUESTA EDUCATIVA PARA LA DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN Y TRABAJO"

DÍA

- 0.930 hs ≡ Presentación de los coordinadores
- 10.00 hs ≡ Constitución de grupos de trabajo - Presentación de los participantes.
 - ≡ Trabajo individual a partir del material presentado por la coordinación
 - ≡ Puesta en común grupal de lo trabajado
- 11.15 hs ≡ Receso para refrigerio
- 11.30 hs ≡ Plenario
 - ≡ Exposición del Coordinador Juan Carlos Llorente
- 12.30 hs ≡ Receso para almuerzo
- 14.00 hs ≡ Continuación de la puesta en común y exposición del Coordinador
- 15.15 hs ≡ Receso para refrigerio
- 15.30 hs ≡ Lectura grupal de material sobre aprendizaje. Documento I
- 16.30 hs ≡ Puesta en común en plenario
- 17.15 hs ≡ Conclusiones y cierre de la primera Jornada

DÍA

- 09.00 hs ≡ Síntesis día anterior
- 09.15 hs ≡ Lectura grupal sobre Documento II
- 10.45 hs ≡ Receso para refrigerio
- 11.00 hs ≡ Plenario
 - ≡ Exposición del Coordinador Juan Carlos Llorente
- 12.00 hs ≡ Receso para almuerzo
- 14.00 hs ≡ Continuación del plenario
- 15.15 hs ≡ Receso para refrigerio
- 15.30 hs ≡ Trabajo sobre identificación de temáticas para el Diseño de Situaciones Didácticas
- 16.30 hs ≡ Evaluación y Cierre de las Jornadas

LEER LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES

1) No se aprende de la misma manera cuando se está interesado que cuando se es indiferente, o cuando existe aversión o moderadas actitud negativa frente a lo que se debe aprender. Por lo tanto la motivación es muy importante.	2) Se aprende cuando se modifica la conducta observable.
3) El aprendizaje involucra una actividad mental y práctica del sujeto que aprende que en realidad es mucho más complejo que la recepción y almacenamiento de datos.	4) El aprendizaje es la recepción y memorización de conocimientos.
5) Se considera al aprendizaje como la adquisición y modificación de estructuras de conocimiento, reorganización activa de significados que son compartidos con otras personas.	6) El aprendizaje implica la práctica de habilidades y la repetición de tareas motivada por premios que fortalecen los comportamientos adecuados.
7) Para que algo pueda ser aprendido debe ser descompuesto en unidades pequeñas que se irán asociando para llegar a la totalidad.	8) Lo que se aprende nunca es una copia del objeto ni una reproducción de la información provista por otros, sino que es siempre el resultado de una reconstrucción por parte del sujeto.
9) Los errores que se cometen en el aprendizaje deben eliminarse rápidamente para que no se fijen.	10) Cada persona aprende de acuerdo a sus conocimientos y experiencias previas.

Documento I

Tipos de aprendizaje¹

Existen más de un tipo de aprendizaje. Dependiendo cuán estrecho o amplio es el enfoque sobre el aprendizaje, se pueden distinguir distintos tipos y niveles de aprendizaje.

a) **Condicionamiento** por premios (o refuerzos) y castigos, en el cual el estudiante aprende a reaccionar de una determinada manera ante un estímulo particular. Se ha investigado abundantemente este tipo de aprendizaje en las observaciones de animales. Se ha notado que por la división de las tareas en pequeñas partes y premiando el éxito del animal en cada performance parcial, se puede enseñar gradualmente al animal a repetir performances relativamente complejas de múltiples fases.

Una característica particular del condicionamiento es que el que aprende no necesita tener conciencia (o estar al tanto) de su propio aprendizaje. Por su comportamiento el/la que aprende pretende antes que todo evitar las consecuencias desagradables y orientarse a experiencias agradables. Este tipo de condicionamiento, que constituye un ajuste a los requerimientos del ambiente, ocurre regularmente en la vida diaria de cada persona. Por ejemplo cuando una persona nota que una determinada manera de saludar le agrada a su superior, puede comenzar a saludarlo regularmente en esta manera sin pensar especialmente nada al respecto o reconocer que haya aprendido algo.

Procesos de este tipo no responden a las características de un aprendizaje constructivo. Lo que se ha aprendido no está organizado en una estructura completa, pero perdura como un hábito reflexivo aislado. No es ampliamente aplicable.

El condicionamiento deja sin explotar las más importantes reservas que son peculiares al ser humano: conciencia humana, voluntad, habilidad de establecer objetivos y luchar con interés para alcanzarlos.

b) **Imitación**, el/la que aprende se apropia de un determinado modelo de comportamiento, por ejemplo un gesto, un sonido, una determinada conducta. Puede ser muy efectivo y es en gran parte la base para influenciar a la gente a través de la publicidad y el entretenimiento.

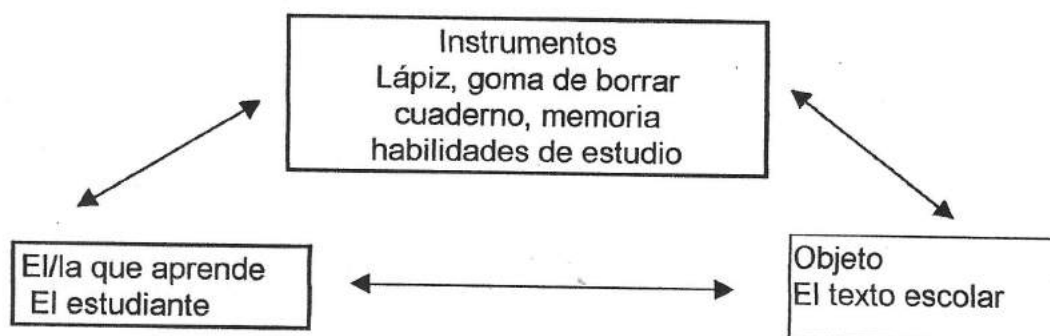
c) En el aprendizaje por **reforzamiento**, la mente es una copia de la realidad, un reflejo de esta y no al revés. El aprendizaje es impulsado desde el ambiente. En este sentido se aprende un conjunto de respuestas y la ejecución de estas respuestas. El sujeto acumula información en forma de respuesta. El

¹ Resumen de documentos elaborados por el Dr. Juan C. Llorente

método de práctica y repetición es el foco instruccional de este tipo de aprendizaje.

Condicionamiento, imitación y reforzamiento son formas de aprendizaje donde el centro de la cuestión está limitado al desempeño inmediato o modelo de comportamiento.

Diagrama: La estructura de aprendizaje escolar tradicional



En la educación escolar tradicional prevalecen los modos de aprendizaje mencionados en el punto anterior. Los alumnos tratan de dar respuestas para ganar aprobación y evitar sanciones negativas. También imitan las performances del/de la que enseña (maestro, profesor) y sus pares exitosos.

En el aprendizaje desarrollado en instituciones educativas tradicionales, el objeto es el texto escolar, presentado en libros de texto y en el dictado del profesor del cual surgen las "respuestas correctas". En otras palabras, el texto autorizado reemplaza los problemas cotidianos y fenómenos intrigantes del mundo circundante como los objetos de aprendizaje. Cuando el texto se convierte en objeto - un fin en sí mismo - pierde su carácter instrumental. Esto significa que los recursos instrumentales del estudiante se empobrecen. Se espera que los estudiantes se apoyen principalmente en sus memorias individuales, y muchas herramientas se prohíben de hecho en las aulas tradicionales.

En términos generales el aprendizaje escolar es un aprendizaje fuera de contexto. En la escuela se produce al margen de donde tienen lugar los fenómenos, objetos y procesos que se pretende aprender. Los contenidos del aprendizaje no vienen requeridos por las exigencias de la vida comunitaria. El aprendizaje escolar está claramente descontextualizado.

Mientras que este tipo de aprendizaje continúa, un proceso mucho más amplio de *aprendizaje* tiene lugar también en la escuela. Los estudiantes adquieren patrones de comportamiento y de pensamiento típicos del contexto de la

escuela. Aprenden cómo actuar y pensar como estudiantes, tanto en los asuntos globales como específicos. En este tipo de aprendizaje, el centro se cambia hacia la búsqueda de cómo se puede producir soluciones correctas aun cuando no estén disponibles libremente para ser copiadas. Mucho del aprendizaje de este tipo sucede a través de *ensayo y error*. *El que aprende está vagamente consciente de la tarea y del objetivo - por ejemplo de las reglas implícitas de actuar y pensar como un estudiante exitoso*. Sin embargo, los principios de tal comportamiento no se han descubierto. Por eso el que aprende intenta encontrar soluciones por ensayo error, teniendo éxito algunas veces y otras veces no.

Otra forma de aprendizaje es la solución de problemas por **experimentación**. Aquí el que aprende hace una pausa para reflexionar sobre el problema y formula una explicación hipotética de los principios detrás de las soluciones exitosas. El que aprende luego pone a prueba la hipótesis y la modifica según los resultados. En otras palabras, el que aprende construye una teoría del fenómeno bajo estudio.

El aprendizaje **investigativo** requiere la deconstrucción y reorganización de la estructura de aprendizaje escolar tradicional ilustrada en el diagrama anterior.

Existen también otros procesos de *aprendizaje*. En otro tipo de aprendizaje el que aprende cuestiona la validez de las tareas y problemas impuesto por el contexto y comienza a transformar el contexto mismo. En las instituciones educativas, este tipo de *aprendizaje* implicaría que los alumnos y los profesores analicen críticamente las prácticas de la enseñanza y comiencen a transformar su propia práctica. Obviamente en tales procesos de aprendizaje, la internalización de una cultura dada, da un paso atrás mientras que la *externalización* de las nuevas prácticas culturales adquiere prioridad.

Finalmente podríamos decir que el aprendizaje se alcanza a través de dos procesos complementarios: **asociativos y constructivos**. Los procesos asociativos consisten en extraer regularidades del entorno, estableciendo secuencias predictivas de sucesos y conductas para interpretar el mundo. Este mecanismo nos permite anticipar los hechos y actuar en consecuencia. Es un mecanismo implícito. Los teorías implícitas, mediante las cuales percibimos la realidad, también son de origen asociativo, optimizan nuestros recursos cognitivos y son la condensación de información y la automatización del conocimiento.

El aprendizaje como construcción implica una asimilación desde dentro. El adulto construye el conocimiento usando la experiencia previa para comprender y moldear el nuevo aprendizaje. El docente participa en el proceso de construir conocimiento junto con el estudiante. La educación está centrada en el estudiante. Las estructuras iniciales condicionan el aprendizaje. El aprendizaje provoca la modificación y transformación de las estructuras que al mismo tiempo, permiten la realización de nuevos aprendizajes.

Los procesos mentales del aprendizaje son los procesos de organización, interpretación y comprensión del material informativo, ya que el aprendizaje no es una copia de este material. El conocimiento no es nunca una mera copia de lo real, es una elaboración subjetiva que desemboca en una representación organizada de lo real.

El alumno es protagonista del aprendizaje. La educación consiste en activar y facilitar los procesos de aprendizaje, y en la elaboración de estrategias didácticas que faciliten la aparición de conflictos cognitivos para provocar aprendizajes. Se aprende cuestionando las hipótesis que se tienen de la realidad. La construcción de conocimientos también está favorecida por las situaciones de cooperación que se favorezcan en el aula. Los intercambios de opinión, la comunicación de diferentes puntos de vista es una necesidad para la confrontación de las ideas.

Condicionamiento, imitación, ensayo y error, aparecen articulados en muchas combinaciones. Un tipo de aprendizaje puede llevar a otro, y varios tipos de aprendizajes corren paralelamente en una comunidad de prácticas. Mientras que todos los tipos son necesarios en la vida humana, en la educación es importante entender la brecha cualitativa que separa los últimos tipos de aprendizaje (imitación, reforzamiento, condicionamiento- investigativo, constructivo, etc. Investigaciones en el campo educativo han caracterizado esta brecha como una transición desde el nivel de aprendizaje superficial al de nivel profundo.

DOCUMENTO II

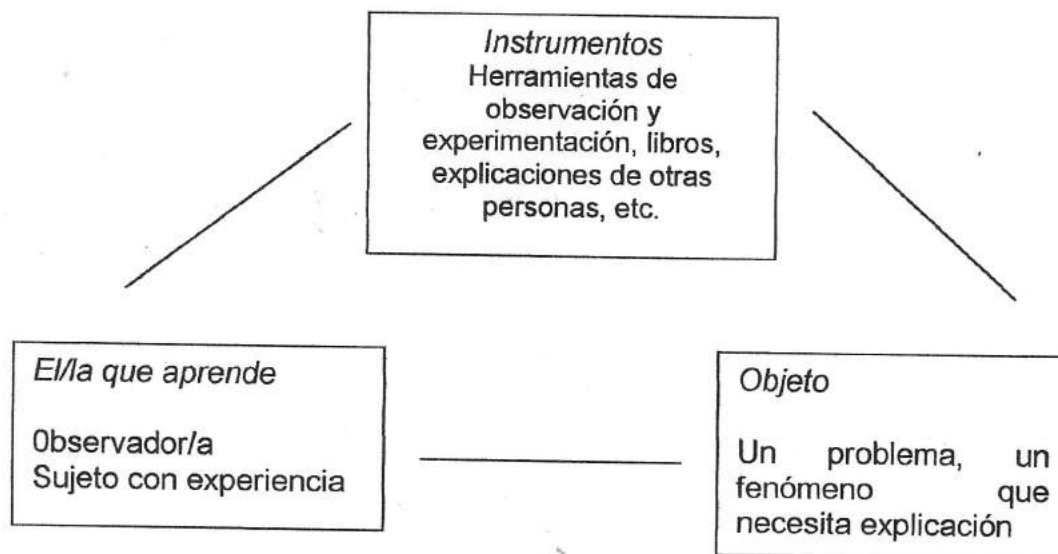
EL APRENDIZAJE COMO ACTIVIDAD CONSTRUCTIVA¹

El aprendizaje involucra una actividad mental y práctica por parte del sujeto aprende, que en realidad es mucho más complejo que la mera "recepción" y "almacenamiento de información". El alumno literalmente *construye* una imagen del mundo y forma modelos explicativos de sus diferentes fenómenos. Siempre selecciona e interpreta la información, no trabaja como una cámara fotográfica o grabadora. El alumno siempre termina por correlacionar y fusionar el material recién adquirido a su actividad en curso y construcciones anteriores. La actividad del sujeto que aprende y sus modelos existentes orientan y dirigen su atención, el proceso de selección e interpretación. El nuevo material por su lado moldea y transforma las construcciones y actividades anteriores. El sujeto significa las tareas cuando nuevos conocimientos, nuevas tareas, entran en una fusión con la actividad y el conocimiento anterior del que aprende. Cuanto más débiles sean estas conexiones, tanto menos significativo es el asunto para el alumno y tanto más fácilmente se olvida.

Estas características del aprendizaje constructivo se pueden observar muy fácilmente en las situaciones cotidianas en las que una persona quiere encontrar la explicación a un fenómeno problemático o intrigante. El que aprende es un observador curioso que resuelve problemas a partir de las estructuras cognitivas que ha construido a partir de la experiencia. El objeto de aprendizaje es un problema o un fenómeno que requiere una explicación. El que aprende no se acerca al objeto con las manos vacías. Hace uso de herramientas, libros, explicaciones de otras personas y otras fuentes de conocimiento para explicar y resolver el problema. Aquellas fuentes de conocimiento sirven como instrumentos en el aprendizaje. El aprendizaje acontece como un movimiento cíclico entre el que aprende, el objeto y los instrumentos. Esta estructura simple del aprendizaje cotidiano se ilustra en el diagrama 1.

¹ Resumen de documentos elaborados por el Dr. Juan C. Florento.

Diagrama 1: La estructura de aprendizaje productivo en las situaciones cotidianas



Aunque altamente motivadas y a menudo innovativas, las situaciones de aprendizaje constructivo en vida cotidiana tienden a quedarse como incidentes aislados, en un primer momento. En la mayoría de los casos dan como resultado construcciones relativamente discretas y ligadas a una situación particular. Sin embargo, tales situaciones de aprendizaje en vida cotidiana se van articulando y constituyendo un determinado tipo de experiencia que constituirá la base del aprendizaje en general de ese sujeto.

En el aprendizaje constructivo, conocimientos, habilidades y actitudes están estrechamente fusionadas entre sí. Aun así cuando se practican simples performances motoras, una persona adquiere conocimientos: se forma una imagen o noción tácita de cómo se realiza un movimiento. Las explicaciones que el alumno forma sobre un fenómeno siempre es también una interpretación del mismo, y por esa razón contiene por lo menos un factor emocional oculto así como una evaluación sobre el mismo.

Para los sujetos adultos los objetos materiales pueden a menudo reemplazarse por representaciones de los mismos, tales como modelos dibujados o escritos, instrucciones de performance, etc. en la fase inicial del aprendizaje. Sin embargo, el aprendizaje obedece al mismo principio general de construcción. Cuando un adulto aprende a moverse en una nueva ciudad, retorna en principio a la ayuda material: el mapa. Además usa la ayuda del habla: pregunta consejos a la gente que cruza, etc. Gradualmente internaliza un modelo de la ciudad. La elección de un camino determinado ha llegado a constituirse en una acción interna, en una acción mental.

**PROYECTO LINEAMIENTOS PARA LA CONSTRUCCION DE UNA
PROPUESTA EDUCATIVA PARA LA DIRECCION DE EDUCACION Y
TRABAJO**

""Taller sobre Diseño de Situaciones Didácticas""

Octubre 22

9.00 Presentación del Taller

9.30 Diseño de Situaciones de Enseñanza del área matemática. Primera parte

12.00 Exposición y Plenaria

13.00 Receso por almuerzo

15.00 Diseño de situaciones de Enseñanza del área matemática. Segunda parte.

17.30 Exposición y Plenaria

Octubre 23

9.00 Síntesis y devolución por parte de Coordinadora

9.30 Trabajo sobre la enseñanza de las matemáticas. Resolución de problemas

13.00 Receso por almuerzo

15.00 Exposición y Plenaria

17.00 Cierre y Evaluación de jornada

Taller sobre “Diseño de Situaciones Didácticas”

PRIMERA PARTE

Diseñar situaciones de enseñanza que involucre contenidos matemáticos de los siguientes temas:

Grupo 1:

Medidas de: capacidad – peso – tiempo

Grupo 2:

Sistema de numeración: naturales – decimales / Cuatro operaciones

Grupo 3:

Medidas de: longitud – superficie – volumen

Grupo 4:

Fracciones: concepto – equivalencia

Grupo 5:

Proporciones: regla de tres

Grupo 6:

Figuras geométricas

PREGUNTA PARA LA CONSIGNA:

¿Qué de este contenido se está trabajando?
--

EXPOSICION PLENARIA

SEGUNDA PARTE

Nuevamente diseñar situaciones de enseñanza. Igual que la consigna anterior, se trabajará sobre los mismos tres contenidos de aritmética y tres de geometría, repartidos sobre grupos que hayan trabajado los contrarios. Se diseñarán situaciones sobre aspectos del contenido matemático no abordados en la primera parte.

Principales dificultades para el trabajo. Cuales son las demandas de capacitación en el área.

EXPOSICION PLENARIA

TERCERA PARTE

Sobre problemas presentados por la Coordinación, definir los contenidos matemáticos que están detrás.

CUARTA PARTE

Evaluación y cierre.

Proyecto

**"Lineamientos para la Construcción de una Propuesta
Educativa para Educación y Trabajo"**

Anexo

Dimensión SHI

Anexos

- **Documentación Normativa Provincial**

Listados de materiales documentales normativos de la Educación de Adultos de la Provincial del Neuquén (1980 - 1998), relevados y seleccionados en la Supervisión de la Región Zapala.

(normas.doc y normas.al)

- **Lineamientos de Política Educativa**

Documentos de apoyo de las Gestiones provinciales de la Educación de Adultos (DEA y Depto. de Formación Profesional) 92-94; 95 y 96-97.

- **Otros Materiales Documentales**

Informes, Síntesis de resultados de los "Talleres de Directores", Propuestas de curso y Devoluciones, Documentos y Proyectos, producidos por la Supervisión y Equipo Técnico de la Región Zapala.

Respuestas de Entrevistas a Directores de Centros Educativos (Equipo Técnico Central) de la Región Zapala.

- **Textos producidos a pedido**

Listado de áreas y Especialidades de los Centros Educativos de Formación Profesional de la Región Zapala.

Primer, Segundo y Tercer Criterios Organizadores del Relevamiento de Documentación Normativa.

Historia de la Educación de Adultos (solicitada a informante clave)

Equipo Técnico de Zapala I (solicitada a informante clave)

Equipo de Trabajo Zapala II (solicitada a informante clave)

Historia de las normas, usos y desusos (solicitada a dos informantes clave)

Misiones, roles y funciones de los directores (solicitada a dos informantes clave)

Relación Equipo Técnico - Directores de Centro

Entrevistas abiertas y semiestructuradas, individuales y colectivas a informantes clave

Notas y registros de campo

- **Informes por Centro Educativo de la Región Zapala**

CEMOE n°4

CEPAHO n°8

CEMOE n°8

CFP n°28

Nucleamiento n°2

Cada informe consta de:

Caracterizaciones Descriptivas y Notas Interpretativas del Equipo de relevamiento

Documentación producida por cada Centro Educativo

87	Resolución	1767	Creación CEMORMA (Centro de Mano de Obra Rural Mapuche) y establecer planta funcional
87	Resolución	615	Bases Inscripción MEP
88	Resolución	1818/1910/1 465	S/Carrera de Educador de Adultos, 1465/ Aprobar carrera semi presencial - 1818/ Capacitar animadores - 1910/ Designar animadores
88	Resolución	1712	Bases de Inscripción de docentes en Junta de Clasificación Rama Adultos p/ F.P.
88	Notas Múltiples	02-09	Elaboración de contenidos de Integración Cultural. 02-Plan de Trabajo, aportes / 09- Antecedentes y evolución de I.C.
88	Circular	01	Transcribe Resolución 1465 sobre Carrera Educador de Adultos S/Aprobación
88	Circular	02	Funcionamiento de unidades, recomendación s/inscripción mínima, carga horaria y para F.P. separar la atención de 1º y 2º año de c/especialidad
88	Circular	05	Apertura nuevos cursos. Integración cultural. Recomendaciones reiteradas
88	Circular	07	Funciones de los Supervisores en zona (Básica y F.P.) (Pedag.-Administrativa y extensión comunitaria)
88	Circular	09	Cursos de Instructores, programa intensivo de implementación en servicio
88	Circular	10	Cese de acciones de F.P. acelerada al finalizar el ciclo lectivo y cese docente
88	Circular	11	S/Secretarías (condición administrativa) su rol
89	Circular	03	Recomendaciones s/ inscripciones, carga horaria, área contable en EPAs, horas comunitarias (2) planificadas.
89	Circular	04	Programas de nivel Primario adultos, recomendaciones para exámenes libres
89	Circular	06	Misiones y funciones de los Secretarios y de Jefe de Sección
89	Circular	07	Misiones y Funciones de los Directores de Unidades Educativas
89	Circular	09	Acciones de F.P. (Actividades no Formales, sugerencias para cumplir con actividades de horas comunitarias
89	Circular	20	Idem uso semana de perfeccionamiento p/cursantes y no cursantes
89	Resolución	2072	S/Carrera Educador de Adultos, criterios para certificar, programa desarrollado, bibliografía trabajada
90	Circular	07	Semana de perfeccionamiento s/ alfabetización (Ligado al programa Nacional de Alfabetización)
90	Circular	11/12	Nueva inscripción de alumnos en la carrera Educador de Adultos, aclaraciones s/título, certificación competencia y evaluación.
91	Circular	01	Designación de docentes que cursan la Carrera de Educador de Adultos c/reserva del cargo. Cumplimiento de la 4ta. Hora de trabajo en la escuela

LISTADO DE DOCUMENTACIÓN NORMATIVA
relevada y seleccionada en la Supervisión de Zapala

AÑO	NORMA	N°	REFERENCIA
80	Resolución	1593	Aprobación reglamentación de la DEA
81	Ley	1277	Transferencia DINEA a Provincia de establecimientos del nivel primario adultos
81	Circular	07	S/Contenidos de primaria, aplicar DINEA /72, estructura en 3 ciclos
82	Resolución	1082	S/Junta, normas de inserción, clasificación y designación-conformar junta de clasif. p/nivel prim.
82	Resol. /Decreto	1408/051	S/Carga horaria, equiparación entre niveles y modalidades
82	Circular	05	S/E. B. y F.P. Obj. Gral. de la modalidad. Estructura E.B. 3 ciclos y F.P. básico 2 ciclos
83	Resolución	950	Creación Planta funcional de la Dirección de Educación de Adultos
83	Resolución	243	S/Carga horaria en Circulares 05-06/83
83	Decreto	1429	S/Continuidad de docentes (Estabilidad en el cargo)
83	Circular	05/06	Transcriben Resolución N° 243 sobre modificación de carga horaria de los docentes de la DEA
84	Circular	08	Ingreso primeros Supervisores
85	Circular	01	Apertura nuevos cursos, sugerencias de organización y carga horaria
85	Circular	05	Directivas sobre matrícula y traslado de Centros, Inscripción mínima 15, asistencia media 12
85	Circular	09 y anexo	Planificación 2 horas comunitarias. Conformación Equipo Técnico S/funciones- carga horaria
85	Circular	15	Trabajo comunitario. Horario con alumnos, nuevo requisito de matrícula (21 y 15)
85	Nota Multiple	09	Dictado de cursos por convenio (Expansión)
85	Resolución	1206	S/Jornadas de Capacitación en servicio para docentes de la DEA Tec-Pedag, reconoce carencias apunta a la metodología
86	Circular	01	Directivas S/Matrícula mínima, carga horaria, no crear ciclos satelites en básica
86	Circular	09	Transcribe Resolución 393 sobre capacitación en servicio
87	Circular	02	Ingreso de Alumnos a F.P. sin E.B. completa
87	Circular	03	Capacitación laboral de alumnos, requisitos para puesta en marcha de cursos de F.P.

91	Circular	06	Reiterar carga horaria de los docentes, cumplimiento 4ta. Hora en el establecimiento, sugerencia de actividades
91	Circular	09	Comunicación Decreto 3342 s/afectación de vacantes para titularidad. Requisitos
91	Nota Multiple	01	Norma para inscripción de Maestros de Enseñanza Practica en Junta de Clasificación Rama Adultos
91	Resolución	510	Convenio con Acción Social y Asuntos Indigenas
91	Decreto	1221	Aprobación de Convenio de Creación del Centro de Formación Profesional Nº 28 con asiento en Zapala
91	Decreto	3342	Afectación de Vacantes para titularidad docente de la DEA
91	Decreto	4835	Titularidad docente de la DEA
92	Resolución	255	Solicitar anulación de la titularización
92	Resolución	1040	Convenio con Municipio de Zapala para implementar acciones de capacitación
92	Decreto	621	Decretar Lesividad de la Titularización
92	Decreto	1352	Creación Programa de Formación Continua para Administración Pública
92	Circular	02	Jornada de Perfecc. s/presentación y discusión de política educativa y pedagogica de la DEA
92	Nota Multiple	04	S/seminario de Educación de Adultos y el Mundo del Trabajo organizado por la DEA y ATEN
93	Resolución	667	Convenio con Alcaldías
94	Resolución S.E.	126/679	Plantas Funcionales de los Centros dependientes de la DEA
95	Circular	03/04	S/pautas de funcionamiento (gestión Bastaerreche) apertura y modulación de cursos, efectuar encuestas y entrevistas
96	Circular	01	Lineamiento, PEI, propuestas Depto. F.P.
96	Resolución	889	Readecuación de Plantas Funcionales de los Centros dependientes de la DEA (gran perdida de cargos
97	Resolución	s/n	Concurso para cobertura cargos de Supervisión de Ens. Bas. De la D.G.E. y T.

DOCUMENTACION NORMATIVA PROVINCIAL

		BASICA	FORMACIÓN PROFESIONAL
1	1	R. 1593/80 - R1408 (NR) 950/83 R 243/83 R- 05 C Y 06 C /83 - 01/91 C 06/91 C - 09/85 C	R. 1593/80 - R1408 (NR) - 950/83 R - 243/83 R- 05 Y 06/83 C - 01/91 C- 06/91 C -09/85 C
	2	1593/80 R - 1277/81 L - 950/83 889/96 R	R 1593/80 - 1206/81 R - 950/83 R 889/96 R
	3	950/83 R	950/83 R- 11/88 C- 06/89 C
	4	950/83 R - 05/82 C- 01/85 C- 01/86 C- 05/88 C- 667/93 R	950/83 R- 05/82 C- 01/85 C- 05/88 C- 667/93 R -01/86 C
	5	01/86 C- 02/88 ?C- 01/88 ?C- 05/85 C- 1593/80 R	01/86 C- 02/88 ?C- 01/88 ?C- 03/87 C- 05/85 C- 1593/80 R - 15/85 C
2	1	07/81 C- 04/89 C	02/88 NM- 09/89 C - 01/96 C-
	2	8/84 C?	09/88 C 03/94 NM (DEA)
	3	1593/80 R- 05/82 C- 15/85 C- 02/92 C- 04/92 (NM)	1593/80 R - 05/82 C- 02/92 C- 04/92 (NM) - 01/96 C- 03 Y 04/95 C- 01/91 NM
	4		03 Y 04/95 C- 01/96 C- 02/88 ?- 03/87 C-
	5	1040/92 R- 1352/92 D- 07/81 C- 09/85 NM - 03/87 C - 03/89 C	1712/88 R - 1040/92 R- 1352/92 D- 09/85 NM -03/87 C- 09/89 C- 03 Y 04/95 C - 01/96 C- 05/88 C - 10/88 C - 09/88 C - 03/89 C
3	1	1465/88 R-1038/89 R -09/86 C- 01/88 C - 07/90 C - 1944/97 ?- 20/89 C-	1465/88 R- 1038/89 R- 09/86 C- 09/88 C - 01/88 C - 07/90 C -20/89 C-
	2	1429/83 D- 1082/82 R- 4835/91 D- 08/84 C- 09/91 C	1429/83 D-1633/86 C- 615/87 ?- 1712/88 R- 4835/91 D- 08/84 C- 09/91 C -01/91 NM-
	3	1465/88 R -2072/89 R- 012/90 C-	1465/88 R- 2072/89 R- 012/90 C-
	4	07/88 C- 07/89 C	07/88 C- 07/89 C

NORMAS DOCUMENTADAS "NO LEGALES"

NOTAS MULTIPLES 04/92 -

[OBJETIVO INSTITUCIONAL
CAPACITACIÓN (DEA)

01/91 -

[REQUISITO-PERMANENCIA-ACSESO
Y JERARQUIA (JUNTA)

02/88 -

[DOC. -INT. - CULTURAL (DEA)
CONTENIDOS -

09/85 -

[CURSOS Y ÁREAS
DESTINATARIOS

BUSCAR: DOCUMENTACIÓN - LINEAMIENTO POLITICO-PEDAGÓGICO
DEA/92 - 02/92 CIRCULAR

CIRCULAR

016/90 - CAPACITACIÓN B Y FP (DEA)

03/89 - CAMPO INTERMEDIO
CONTABILIDAD EN EPAs

**SUPERFICIE
DE IMPACTO
SOBRE LA
INSTITUCIÓN**

**1 - ESTRUCTURA
ORGANIZATIVA**

- 1.1 -CARGA HORARIA
- 1.2 -CANTIDAD DE CARGOS
- 1.3 -FUNCIONES DE CARGOS
- 1.4 -CREACIÓN CARGOS Y
PLANTA
- 1.5 -MATRICULA REQUISITO

2 - ENSEÑANZA

- 2.1 -CONTENIDOS
- 2.2 -METODOLOGÍAS
- 2.3 -OBJETIVOS INSTIT.
- 2.4 -OBJETIVOS CURSOS
- 2.5 -CURSOS O ÁREAS
DOC. PEDAGÓGICA

**3 - PERFIL
DOCENTE**

- 3.1 -CAPACITACIÓN
- 3.2 -RE. ING. PER. ASCENSO
- 3.3 -TITULACIÓN
CERTIFICACIÓN
- 3.4 -MISIONES Y FUNCIONES
DIR. Y SUP.

La gestión institucional en los Centros Educativos de la Región Zapala

Caracterizaciones descriptivas de Centros Educativos de la Región Zapala

Estas caracterizaciones descriptivas por Centro fueron elaboradas y redactadas por las técnicas asignadas al Proyecto para el trabajo vinculado a la Dimensión SHI. De acuerdo con la estrategia metodológica adoptada, ellas mismas fueron las que realizaron el trabajo de indagación en terreno (visitas a los centros, varias entrevistas abiertas y semiestructuradas con los directores, trabajo de archivo y revamiento de material) y confeccionaron los Informes por Centro Educativo (que contienen "Notas interpretativas" y materiales documentales relevados en terreno y que se anexan con el mismo nombre), bajo la asistencia técnica y el asesoramiento metodológico de la coordinación. Como se notará en cada texto, el esfuerzo expositivo estuvo puesto en *describir las peculiaridades de cada institución*, el carácter idiosincrático de la gestión institucional de los Centros Educativos, pero *sin perder la direccionalidad otorgada por las preocupaciones del Proyecto*. De esta forma, cada caracterización descriptiva atraviesa diversos tópicos comunes, referidos fundamentalmente a: a) las prácticas de recepción de los planteos normativos centrales; b) las estructuras de participación y de toma de decisiones; y c) los circuitos de comunicación vigentes en cada institución, a fin de establecer ejes comparativos.

1) CEMOE N° 4

La documentación que llega al Centro es recepcionada en una primera instancia por la directora quien delega a secretaria las tramitaciones y cumplimentación en los casos que así lo requieren. Esta documentación recibe el mismo tratamiento ya sean resoluciones, circulares, notas, disposiciones; sin discriminación de la procedencia. En su mayoría, esta documentación es de carácter administrativo poniéndose especial énfasis en aquellas que según la Directora están relacionadas a la situación laboral del docente (uso de licencias, trámites de Aseguradora Riesgo de Trabajo, etc.), esto es definido por la Directora como "todo lo que hace al funcionamiento de los maestros". Estos son dados a conocer en reuniones de personal, generalmente mensuales, donde el tratamiento de la documentación es decidido según el grado de generalidad por la Directora, por ejemplo si lo recibido es el calendario escolar sólo se informa de la disponibilidad del mismo para su conocimiento, si se trata de usos de licencias se profundiza sobre el contenido de lo recibido. Una vez dada a conocer la información es archivada sin ser consultada posteriormente, salvo en casos muy específicos.

Este centro cuenta con una planta funcional que incluye docentes, preceptores, jefe de sección, pañolero, secretario, auxiliares de servicio y director. Son los preceptores quien en caso de ser necesario cumplen también tareas administrativas relacionadas con emergentes del turno, cabe señalar que estas tareas no se superponen ni sustituyen las tareas de secretaria.

Además de la documentación que llega al centro, se encuentran:

- libro de actas
- libro de notificaciones
- manual de procedimientos
- cuadernos de actuación
- legajos docentes
- legajos de alumnos

- libro de asistencia diaria del personal
- libro histórico
- registros de aula

El libro de actas lo elabora el secretario y las mismas se corresponden a reuniones de personal donde se da lectura a la documentación recibida, quedando asentados a nivel enunciativo los temas tratados. Este libro de actas ha tenido continuidad desde el año 1991. Se encuentran también actas acompañadas de circulares o instructivos, particularmente para los períodos lectivos 92' 93' 94' y se refieren a pautas de trabajo: actos escolares, inasistencias docentes, pedido de planificaciones, equipamiento, implementación del cuaderno de retiros docentes, trámites de licencias, requisitos de matrícula, asistencia de alumnos.

El libro de notificaciones es utilizado para notificaciones de convocatorias a reuniones de personal, Jornadas Mensuales, semana de perfeccionamiento, asignación de organización de actos escolares, asistencia a los actos oficiales (festejos patrios a nivel local), entrega de perfiles, cumplimentación de documentación, presentación del personal según calendario escolar. Como excepción se encuentra una notificación en la que se convoca a una reunión de personal, donde se lee también el objetivo de la misma, esto es "fijar criterios sobre la utilización de la cuarta hora". Cabe señalar que según lo expresado por la Directora este libro de notificaciones no se corresponde a lo que fuera "la circular", puesto que la misma revestía un carácter de imposición y era entregada individualmente para su notificación, quedando copias firmadas de las mismas como constancias de su entrega. Cabe aclarar que esta documentación no se encuentra actualmente disponible en el establecimiento.

En los cuadernos de actuación quedan asentados la presentación del docente, el cumplimiento o incumplimiento de la presentación de documentación o alguna tarea encomendada desde la dirección, la observación de clases, la participación en actos, estímulos por situaciones destacables. Dentro de estas "situaciones destacables" se mencionan aquellas que la directora relaciona con la "actitud docente", por ejemplo la organización de actividades extraprogramáticas, la preparación profesional del docente, la capacitación, el perfeccionamiento, el esfuerzo al trabajo integrado con otros docentes, la predisposición a la participación en nuevos proyectos. En cuanto a la observación de clases se ha dejado de utilizar una Planilla de Observación con los siguientes ítems: cantidad de alumnos presentes, participación de los alumnos, metodología, relación docente-alumno, motivación, etc., en su reemplazo la Directora distingue dos tipos de observación, una a la que denomina visita, siendo ésta de carácter informal, con una mirada mas general, realizándose en cualquier momento del día, sin la intención de mirar algo en particular y sin quedar registro de la misma; la otra, la observación propiamente dicha es programada por la directora, no anunciada al docente y en ella se toma un registro de "todo lo observado", el énfasis está puesto en el tipo de clase (enseñanza, revisión, práctica de los alumnos), en el lenguaje utilizado, en la comprensión de los alumnos de lo que dice el docente, y en el cumplimiento del perfil. De todo lo observado "saca lo más relevante" en un borrador, el cual luego es sintetizado y volcado en el cuaderno de actuación. Este es entregado al docente para su notificación. En este momento se le informa al docente que ha sido lo visto y lo registrado. En caso de desacuerdo el docente firma en disconformidad. Cabe aclarar aquí que hubo cuadernos de actuación que debieron ser reabiertos por no encontrarse en la institución. Por último, estos asientos sirven de precedente para la elaboración de la hoja de concepto.

En cuanto a la documentación producida por el centro encontramos:

- propuestas y perfiles de cursos
- planificaciones
- directivas para la inscripción de cursos venideros (1996)

- propuestas para la implementación de cursos de F.P. (sin fecha)
- propuesta para la confección del perfil del curso (s/f)
- propuesta para la confección de la planificación del curso (s/f)
- propuesta para la elaboración de ficha de evaluación y cuestionario (s/f)
- propuesta para continuar con el trabajo de selección y preparación de los cursos a dictarse en el ciclo lectivo 1998
- propuesta para ampliar los perfiles de cursos (1998)
- perfil operativo
- guía de actividades para la elaboración de propuestas
- proyecto de área de apoyatura a los distintos oficios
- proyecto de integración de áreas
- proyecto de relevamiento acerca de la capacitación para el área administrativa de comercio privado (con la Cámara de Comercio)
- proyecto de relevamiento en la capacitación de distintos oficios para gente desocupada y subocupada (con la Casa de la Mujer)

Tanto las directivas como las propuestas y guías para la confección de propuestas y perfiles de cursos han sido elaboradas por la dirección del Centro, en el caso de propuesta para continuar con el trabajo de selección y preparación de los cursos a dictarse en el ciclo lectivo 1998, la propuesta para ampliar los perfiles de cursos también 1998 y el perfil operativo fueron diseñados por el jefe de sección, en tanto que la guía de actividades para la elaboración de las propuestas fue realizada conjuntamente entre la Directora y Jefe de sección.

En cuanto a las que fueron elaboradas por la dirección, estas fueron dadas a conocer por circular o en reuniones de personal para su conocimiento y cumplimentación individual. Estas reuniones fueron a veces la Jornada Mensual utilizándose la misma dinámica.

Las que fueran elaboradas por el Jefe de Sección, fueron elaboradas a solicitud de la Directora y presentadas a los docentes en una reunión para su conocimiento y cumplimentación garantizando la comprensión de dicho documento. Esta comprensión tiene como base según la directora, la generación de un piso de información ("sobre todo para los docentes nuevos"), orientando al docente en base a sus dudas y preguntas.

La guía de elaboración de las propuestas fue elaborada por el Jefe de Sección y la Directora, teniendo como base el documento del equipo de apoyo "Aportes para la organización de las propuestas de Formación Profesional". Esta guía fue dada a conocer a los docentes en la 4ta hs., ofreciéndose en el mismo espacio la disponibilidad tanto de la directora como del Jefe de Sección como instancia intermedia de consulta antes de ser presentada a la Dirección para su aprobación y elevación. En cuanto a "la argumentación de los cursos" manifiesta la Directora que juntamente con la presentación de dicho documento y el ofrecimiento de apoyatura y colaboración, se hizo explícita verbalmente la "inflexibilidad de la Dirección con respecto a dicha argumentación". A efectos de abordar esta guía la dirección propone trabajar por área, por grupo de docentes o grupo por turnos, o con el docente en particular. Estos encuentros son registrados en un cuaderno personal de la Directora.

Por último, en cuanto a la elaboración de los proyectos los mismos son realizados con otras instituciones locales. En cuanto al proyecto con la Cámara de Comercio, este es elaborado desde la Dirección del establecimiento, llevado a consideración de la Cámara y aun será dado a conocer a los docentes cuando se tengan los resultados. En cuanto al proyecto con la casa de la mujer, este es pensado desde la dirección del establecimiento, quien toma contacto con la otra institución, realiza una presentación del accionar del Centro ofreciendo capacitación, en particular para los sectores desocupados y subocupados sin discriminación de género ni edad. Mediando un acuerdo oral entre las dos instituciones, el

proyecto es elaborado por ambas. En este caso los docentes tampoco conocen aún el mencionado proyecto.

Para la elaboración del proyecto de integración de áreas, denominado "Proyecto de integración de aspectos a fines para la optimización de competencias"; el mismo es sugerido desde la supervisión y la dirección del establecimiento, ésta convocó en la 4ta. a una reunión especial a los docentes que consideró como posibles participantes y al referente de Formación Profesional del equipo de apoyo. Esta reunión tuvo continuidad en otras 4tas. Hs. y fueron registradas en el cuaderno personal de la Directora, en tanto que las discusiones pendientes fueron registradas por el miembro del equipo. Según lo manifestado por la Directora, este proyecto no es dado a conocer al resto del personal "porque habiéndose intentado en otras oportunidades la implementación de proyectos similares, los mismos no fueron concretados".

En cuanto al "Proyecto del área de apoyatura a los distintos oficios, según lo manifestado por la Directora surge de la necesidad de empezar a trabajar los conocimientos relacionados con el trabajo, a lo cual agrega: "esto es darle sentido a Integración Cultural". Participan en este proyecto docentes de cursos específicos (afinación de motores, reparación de T.V., mantenimiento edilicio, y bobinado de motores; todos estos cursos se encuadran en lo que se conoce como Formación Laboral y Perfeccionamiento Laboral), la docente de Integración Cultural, la Directora, y el referente de Formación Profesional del equipo técnico. Cabe aclarar que la participación de este último tuvo lugar en una reunión inicial con todo el grupo, donde se alertó sobre "la publicidad de los cursos", "el ofrecimiento de trabajo para terceros" y "el sentido pedagógico".

En cuanto a la elaboración de los perfiles, la Directora habla de un antes y un después de la circular 001/96 en lo que respecta a la profundidad en el desarrollo de contenidos. Este antes se refiere a: "más desarrollo de contenidos actitudinales, de las tareas, operaciones, pasos, conocimientos teóricos relacionados y especificación de los contenidos matemáticos". El después se refiere a: "cumplimiento textual de lo solicitado en la circular 001/96 y el posterior señalamiento desde la supervisión". Este señalamiento cuestionó la "identificación del destinatario y la correspondencia de contenidos a los objetivos"; esto implicó según la Directora un "volver al antes de la circular". Actualmente la elaboración de los perfiles puede ser trabajada por áreas, por grupos de docentes a fin, o individualmente, en la cuarta hora con asesoramiento de la dirección. Es decisión manifiesta de la Dirección, y dada a conocer en una reunión docente exclusiva a tales efectos, que el objetivo de la institución es "mejorar los cursos haciéndolos productivos", entendiéndose por la Directora como "garantizar los recursos y el equipamiento". En cuanto al uso de estos perfiles según la Directora "sirven de guía del trabajo en el aula como organizador en el tiempo".

Las planificaciones de aula, utilizadas según la Directora por "usos y costumbres" fueron elaboradas a requerimiento de la Dirección para la iniciación de los módulos marzo-julio, en ellas constaban: fecha de las actividades, actividades, evaluación, técnicas metodológicas, contenidos, ajustes, motivo de la clase, objetivo. Una vez iniciados los módulos la Directora detecta a través de las observaciones de clases que: "no cerraban los tiempo, no se hacían ajustes, no se daban los temas, se alteraba el orden pedagógico, no se correspondía con lo que veía en ese momento, la evaluación no figuraba", sumándose a ello que en algunos casos la planificación no estaba disponible. La Directora toma la decisión de "suspenderlas", de "dejar de pedir las", "no me servían ni a mí ni al docente", esto no ha sido tratado o informado a los docentes.

Por último, según lo expresado por la Directora la diferencia entre la 4ta hs. y la Jornada Institucional radica en la forma de organización de las mismas. Para la primera se trabaja "sobre lo que surge". En tanto que para la segunda "al no haber un trabajo preestablecido, fue en la primer jornada del año dónde a partir de detectar las carencias se

acuerda entre todo el personal trabajar sobre determinados temas, por ejemplo planificación, psicología del adulto, contenidos; estas jornadas son organizadas previamente por la Directora y el Jefe de Sección en cuanto a la "metodología y estrategia de trabajo". Estas Jornadas son registradas por la Directora, desconociéndose el uso posterior de los registros. Por último cabe mencionar que las últimas jornadas han sido destinadas al trabajo sobre el documento de Desarrollo Curricular elaborado por la Dirección General de Educación y trabajo.

2) CEPAHO N° 8

La documentación normativa que es enviada al centro es recibida por la Directora quien da lectura y clasifica según "interés o urgencia", de acuerdo a lo cual establece distintos mecanismos de dar a conocer o trabajar con los docentes. Así, este dar a conocer puede hacerse pasando aula por aula, turno por turno, o de ser necesario convocando a todo el personal en la cuarta hora. Cabe señalar que cuando habla de todo el personal se refiere al personal docente, los temas que involucran a los auxiliares de servicios son tratados en reuniones aparte, y la secretaria convocada a estas reuniones cuando existe algún tema administrativo que compete a su función. Cuando esta información es "demasiado general" (invitaciones a actos, gremiales, comunicaciones sobre cursos, etc.) se deja para la lectura del docente en el libro de firmas o cartelera. Cuando la información es reiterativa se archiva directamente. Cuando es muy específica de la gestión administrativa se deja para su conocimiento y cumplimentación en dirección y secretaría (ej. informar planta funcional). Una vez realizado todo este circuito, la documentación es archivada y sólo es usada ante emergentes que así lo requieran. La Directora diferencia esta información de aquella referida a temas pedagógicos, como por ejemplo las producciones de los talleres de directores, el material sobre proyecto de desarrollo curricular; estos son leídos y consultados permanentemente por la Directora para preparar las consignas de trabajo hasta tanto se consideren en la cuarta hora o la Jornadas mensuales. Para ello la directora da a conocer con anticipación este material, para luego ser tratado y cumplimentado de acuerdo a las directivas o consignas elaboradas o preestablecidas; en este sentido es material "no discutible". En toda esta documentación recibe un tratamiento de especial atención aquella información que involucra la situación laboral del personal, no sólo poniéndose a disposición para su lectura y notificación, sino también la lectura conjunta e interpretación de la misma en reuniones docentes (ej. informes de licencias, tramites de Seguro Obligatorio, liquidación de haberes, etc.). Se encuentran entonces biblioratos anuales donde se archiva la información de acuerdo a la siguiente clasificación:

- Notas emitidas y recibidas
- Aseguradora de Riesgos de Trabajo
- Planillas de control y liquidación de haberes
- Manual de Procedimientos
- Planillas de entrada y salida de personal (a requerimiento de Aseguradora de riesgo de trabajo)

Se encuentran además:

- libro de actas
- cuaderno de circulares internas
- libro matriz de alumnas egresadas
- cuadernos de entregas de Certificados de Competencia
- libro de supervisión
- registros de inscripción de alumnas

- legajos de alumnas
- carpetas de ingresos y egresos de dineros
- libros de firma del personal
- registros de aula
- cuadernos de actuación docente
- legajos de docentes
- libro de actos escolares
- libro histórico

En cuanto al libro de actas, este se utiliza para dejar registrado los acuerdos logrados en reuniones docentes, tanto de la cuarta hora como de la Jornada Institucional, el acta es elaborada por la directora y transcrita según la complejidad por ella o por la secretaria, luego es firmada por los docentes. Cabe aclarar que según lo manifiesta la Directora estas firmas ratifican lo acordado, dejándose fuera del acta aquellos puntos o temáticas en las cuales no se logró consenso, estos quedan registrados en un cuaderno personal de la directora para retomar dicha temática en próximas reuniones. Las actas de situaciones especiales como al iniciar o finalizar el año, actas que dan cuenta de la organización administrativa y pedagógica se elevan a supervisión "para que se vea que se cumplen las acciones, se hacen por usos y costumbres", la Directora manifiesta no saber qué uso se hace ellas en Supervisión y no habiéndose encontrado ningún documento que de cuenta de algún tipo de devolución a las mismas.

Dentro del libro de actas se encuentran asentados: logros de equipamiento, servicios a la comunidad, incorporación de Centros de Básica al CEPAGO, observación de clases, planificación institucional, situación de los cursos, lineamiento de Integración cultural, Criterios de modulación y separación de aulas, confección de fichas de evaluación de alumnos, organización de tareas y objetivos de los cursos, sentido del trabajo para terceros, organización de los cursos, visitas de supervisión, organización de la cuarta hora con sentido pedagógico, criterios sobre centros satélites, criterios de aprobación de las alumnas, encuentros de docentes por áreas, unificación de técnicas por áreas, organización de la cooperadora escolar, organización de encuestas para alumnos, conformación de taller precooperativo, evaluación y autoevaluación de alumnos, docentes y conducción, seguimiento de alumnos egresados, perfiles, análisis ocupacional, acciones conjuntas con otras instituciones, gestiones de capacitación técnica en los oficios, participación de las alumnas en las Jornadas Institucionales, elaboración de perfiles, organización de polivalencias, cambio de la gestión directiva, recaudación de fondos, ampliación de cocina, gestión de instalación de línea telefónica, exposiciones en vidrieras, rotura de vidrios, robo de parlantes.

El cuaderno de circulares es utilizado para convocatorias a reuniones docentes junto con la temática a tratar, y para dejar constancia de la entrega de documentación a los docentes (ej. póliza de seguros, constancias de servicios, certificados de escolaridad, etc.)

En cuanto al cuaderno de actuaciones se elaboran asientos cada vez que la Directora lo cree conveniente, asentando en él lo que hace al desempeño del docente en el ámbito del aula, y lo que hace al desempeño del docente fuera del aula. En el primer caso se elabora en base a la observación de clases, mientras que para el segundo en base a la realización por parte del docente de actividades para recaudación de fondo, ornamentación de la escuela, exposiciones de trabajos, etc. En referencia a la observación de clases, estas se realizan en cualquier momento sin programación ni aviso, según lo expresado "observo pero no interrumpo", se evalúa con "una mirada generalizada la calidad de la tarea"; con especial atención a Corte y Confección. Esta evaluación es volcada en un borrador, cuyas anotaciones son discutidas con el docente, generalmente, según lo dice la directora, esta instancia se da

en base a "algo que no cierra" "algo que quiero que me expliquen" "las cosas que quedan dudas", estas dudas se refieren particularmente al uso y explicación de las técnicas. A partir de esto se elabora un asiento en el cuaderno de actuaciones, donde se observan los siguientes ítems: la autonomía del alumno, la técnica empleada, la creatividad y la motivación; se asientan también la responsabilidad y compromiso del docente, como parte de ellos se evalúa la iniciativa del docente en cuanto a acciones que se han diferenciado como "acciones fuera del aula", agrega la directora que para el próximo año piensa agregar como evaluación docente la formación y perfeccionamiento del docente. Estos asientos son entregados para la notificación del docente, se realizan periódicamente y se utilizan como estímulo para los docente y como ayuda memoria de la directora para la cumplimentación de la hoja de concepto profesional del docente a fin de año. Acerca de la evaluación de la autonomía del alumno es observado desde la elección del modelo hasta la terminación de la tarea, estando aún pendiente según lo manifestado por la directora, la discusión con los docentes de "cómo evaluar esa autonomía". En tanto que para la evaluación de los cursos la directora utiliza la guía de evaluación elaborada por el equipo (1998) y trabajada con los docentes, de la cual extrae lo que considera "interesante" evaluar en cada curso, esto es: equipamiento, deserción (vista a través de la relación entre la matrícula inicial y final), inasistencias de las alumnas. El perfil es utilizado en este caso como herramienta de control de cumplimiento de objetivos, también se le pregunta a las alumnas sobre: el cumplimiento de objetivos del curso, el proceso de aprendizaje, la autonomía en su trabajo.

En cuanto al resto de la documentación mencionada hasta ahora, no se ha dado cuenta de la utilización específica de la misma.

En cuanto a la documentación producida por el centro encontramos la elaboración de los proyectos institucionales años 1996 para 1997 y 1997 para 1998, una reseña histórica "el camino recorrido" elaborada en el año 1994, carpeta de producciones de la cuarta hora y Jornadas Institucionales y algunos modelos de evaluación de los alumnos.

En lo que respecta a la elaboración de los perfiles, estos los confecciona el docente y no son modificados durante el desarrollo del curso. Según la apreciación de la directora, tanto la dirección como el docente como el alumno "miran hacia la misma meta". Tal como se dijera anteriormente, los perfiles son utilizados como herramientas de control del cumplimiento de tareas y encuadre (formación elemental, formación laboral, perfeccionamiento laboral). Según lo expresado por la Directora, para la evaluación es el docente quien dialoga con el alumno acerca del cumplimiento del perfil en el encuadre y la selección y ordenamiento de los contenidos del curso, utilizándose para modificaciones de próximos perfiles. De existir algún tipo de "conflicto" o situación especial por la cual algún alumno en particular o el curso en general, no hubiesen alcanzado los objetivos previstos, o sobrepasado el límite de inasistencias, es la directora la que interviene indagando sobre dicha situación. Esta situación es registrada por la directora y expuesta por el docente en "rueda de docentes" en la cuarta hora. Es aclaración de la directora que esta instancia es sólo de exposición y detección de problemáticas y no de resolución de las mismas, con lo cual, si hubiese algún aporte en ese sentido, el mismo no queda registrado.

Para la elaboración de estos perfiles se están utilizando como herramientas de detección de necesidades, entrevistas a los alumnos, y los alumnos a sus vecinos o conocidos. Estas son elaboradas por todos los docentes, divididos por áreas y por cursos, luego son entregadas a los alumnos quienes distribuyen y recogen el formulario, es el docente quien recibe esta información para cuantificarla y obtener un resultado final, este es entregado a dirección para su conocimiento y dar informe de los resultados generales al resto del personal docente.

Por último en lo que hace a la relación y acciones con otras instituciones se diferencian aquellas a las que se les esta dando continuidad (ej. INTA) y aquellas que han

surgido de circunstancias especiales ajenas a lo que se trabaja como objetivos de los cursos (charlas de educación vial). En ambas el primer contacto está dado entre la dirección del establecimiento y el representante de la otra institución. Una vez acordada la necesidad de iniciar o continuar la acción, el o los docentes son convocados para informarles sobre lo que "se va a hacer" y sobre lo que él "va a tener que hacer". Cuando la acción involucra a un solo docente, el resto del personal accede a esta información por canales informales.

3) CENTRO FORMACIÓN PROFESIONAL N° 28

Creado por Decreto provincial en el año 1991, por convenio entre Ejército Argentino Brigada de Infantería de montaña 6ta. (con asiento en Neuquén capital) y el Gobierno provincial. Funciona en la sede de la guarnición militar Zapala. Es un centro "chico" con orientación a la formación en oficios destinadas prioritariamente a personal del Ejército, entiéndase lo que fuesen soldados, hoy voluntarios, personal de cuadros y familiares, generalmente esposas.

En una primera instancia el director manifiesta no tener demasiada documentación ni hacer demasiado uso de la misma puesto que el centro se conduce de hecho a través de charlas, en tanto que lo administrativo es tramitado y gestionado desde la secretaría. Estas charlas toman dos formas según el motivo y grado de participación requerido. Por un lado están aquellas que se refieren a los detalles cotidianos de funcionamiento del centro, sin objetivo preciso determinado de antemano, asociados generalmente a la disponibilidad de recursos materiales y organización en general, se da a nivel de recordatorio o de preguntas sobre situaciones muy generales. Estas se pueden dar en cualquier espacio físico, sea éste institucional o no, y pueden darse en forma grupal o individual indistintamente, no pretendiendo dar cuenta ni solución inmediata; el Director habla de ellas en términos de "charlas informales". Por otro lado están aquellas que aún en forma oral tienen una organización previa por parte del Director y responden a objetivos precisos, teniendo en cuenta si es necesario la participación de todo el grupo docente o personal, o si esta requiere del diálogo particularizado con un solo docente. Generalmente estas "charlas" consisten en la circulación y producción de información, pretendiendo garantizar el acuerdo en cuanto a un tema específico, para lo cual el Director prevé la organización de la misma, decidiendo el tema, elaborando una guía o ayuda memoria de los temas a tratar. Estos pueden ser tanto temas que rondan lo pedagógico o la organización en general de la institución, y se llevan a cabo en espacios institucionales como la Jornada mensual. Los mas comunes suelen ser referidos a organización de cursos, elaboración de propuestas y perfiles, selección de contenidos, destinatarios, observación y evaluación de clases, situaciones excepcionales.

En cuanto a la documentación que existe en el centro esta se encuentra ordenada y clasificada en biblioratos de:

- notas recibidas y emitidas
- circulares
- resoluciones
- planillas de sueldos
- ley federal y folletos
- perfiles
- documentos y certificaciones de cursos
- notas múltiples
- decretos
- disposiciones
- cursos del 98

mas:

- manual de procedimientos
- legajos docentes
- legajos de los alumnos
- libro histórico
- libro de actas de reuniones

De esta documentación, la mas utilizada es aquella que tiene que ver con la situación laboral del personal; siendo de consulta permanente por parte de la secretaria el Manual de Procedimientos, ya que es función de la misma la gestión y tramitación de dicha documentación (ej. Informes de licencia, inasistencias, altas y bajas). Al mismo nivel, pero puesta a conocimiento de todo el personal, se encuentran aquellos documentos que se refieren a la situación docente como trabajador. Aquí se utiliza como medio de información la exposición de la documentación en el libro de firmas o en cartelera o lugar visible (ej. pegada en la puerta) para su notificación o simple lectura.

De lo que se encuentra archivado en los biblioratos, la información es recibida, leída y clasificada por el director de acuerdo a lo que considera de importancia para la institución, esto significa discriminar aquellos documentos que involucran el funcionamiento del centro en lo organizativo y/o pedagógico, tanto a nivel directivo como docente. Son documentos referidos a la elaboración de propuestas y perfiles, selección de contenidos, observación y evaluación de clases, sin apartarse de la documentación general en lo que hace a la recepción y archivo de la misma.

El resto, en general, proveniente de Recursos Humanos, Distrito Educativo III - Zapala, Direcciones provinciales o generales de nivel o modalidad, dependientes de Consejo Provincial de Educación, inclusive la misma Dirección General de Educación y Trabajo (o simil), Junta de Clasificación Rama Adultos, Batallón Logístico de Montaña N° 6, Asociación Trabajadores de la Educación de Neuquén, Junta Electoral, otras unidades educativas, es derivada a Secretaría para su conocimiento o cumplimentación.

De toda esta documentación lo que se consulta con mas frecuencia es el Convenio de Creación del Centro, dado que este regula el marco general del accionar del mismo, tanto en lo operativo para la selección de cursos, tiempo y el calendario escolar, como disponibilidad de espacio físico y materiales de consumo. El resto no es consultado, y en el caso de aquellas que se refieren a nuevos instructivos administrativos, se da lectura y se archiva.

En cuanto a lo que el Director menciona como documentos pedagógicos producidos en el centro, se encuentra un libro de actas donde consta un acta del año 96, referida a los "lineamientos de trabajo y organización, mantener el objetivo del centro en cuanto a brindar a sus educandos una formación sólida y acorde a las exigencias del medio social, dar cursos de formación profesional elemental, formación profesional básica y acelerada, mantener sistema de enseñanza y reconocimiento institucional, un nivel independiente que responda a las características de los educandos, atender las demandas en relación al medio y las características de la población militar", que encuentra su origen en el marco de la Jornada Mensual Institucional de el mes de Julio del 96, la cual aparentemente según documento adjunto Nota N° 34/96, pareciera estar pautada por una intervención de supervisión zonal. Además, existen informes elaborados en respuesta al documento de Transformación de la Dirección de Adultos en Dirección de Educación permanente año 1993; y en respuesta a las circulares 004/95 y 005/95.

Se hallan además, entre las documentaciones de rutina de fin de año, las memorias anuales del centro, las cuales son informes que se elevan a supervisión zonal para su conocimiento, estas no reciben ningún tipo de respuesta o devolución escrita. Constan en ellas detalles de los cursos, matrícula, organización, desarrollo de los perfiles, destinatarios, y

se corresponden a los años 1992, 1993, 1995. Por último se encuentra un memorándum, presumiblemente enviado al BAL N°6. el cual menciona objetivos generales, organización de los cursos, provisión de recursos, etc.

Estas producciones se generan en espacios tanto institucionales como extrainstitucionales; esto es espacios sin compensación monetaria, no incluidos dentro de la carga horaria docente ni siendo compensado el uso del tiempo destinado a las mismas, y fuera del horario habitual. Son coordinados y organizados por el Director, toman la forma de lo que anteriormente expusieramos como "charlas formales". En un primer momento se da conocer la información, para lo cual el Director se elabora una especie de guía o ayuda memoria para resaltar los puntos que cree relevantes y necesarios de llegar a acuerdos en lo operativo y en la interpretación de los mismos. Estos acuerdos son registrados en un acta por la Secretaria, sin uso ni consulta posterior, en ausencia de la secretaria estas actas no son elaboradas como así tampoco constancia alguna de su realización. Cuando la información o el documento llega acompañado de una guía de trabajo o consignas preestablecidas, se cumplimenta para su elevación.

En cuanto a la producción de los perfiles, se elaboran individualmente a cargo de el docente de la especialidad continuando el estilo y lo propuesto en las circulares 004/95 005/95 y 001/96. Estas son trabajadas con el Director para su ajuste. En aquellos casos en que el perfil y el curso corresponden a una especialidad que se ha dado varias veces, el perfil solo tiene ajustes referidos a la actualización de materiales, equipamientos, herramientas, etc. Cuando una misma especialidad es trabajada por distintos docentes en el tiempo, se mantiene el perfil. Cuando el curso no tiene una especialidad u oficio determinado, como por ejemplo Manualidades, los ajustes al perfil los realiza el docente de acuerdo a la moda, y a lo que el docente incorpora como nuevo; en este caso el Director no interviene. Ante la incorporación de un nuevo curso o un nuevo docente, es el director quien junto con el docente elaboran y acuerdan el perfil. En lo que respecta, dentro del perfil a los contenidos, se diferencian mecanismos de selección y búsqueda de referentes de los mismos, de acuerdo a que el curso se corresponda o no a una especialidad u oficio cuyos conocimientos están regulados desde el mismo oficio y legitimados por otros organismos o instituciones, sean estos educativos o no. En cuanto al recorte de contenidos, éste se fundamenta en la diferenciación que hace el Director sobre el preparar a: un operario, un técnico, o un profesional, siendo la primera de éstas el objetivo en cuanto al límite de la formación que orienta al Centro. Sin embargo dentro de este nivel operario se enfatiza "la cantidad y calidad" de los contenidos trabajados. Esta Cantidad y Calidad no se ve así modificada por la tipificación que realiza el director en cuanto a los usuarios, refiriéndose a ellos como "militares, los otros, y mujeres". En este mismo el Director distingue también tres tipos de alumnos según el curso al que asisten, así se diferencian: 1) "los operarios": asistentes a los cursos de mecánica y electricidad, considerados con carencias para leer, escribir y dibujar. 2) "los otros de otro nivel": generalmente los que asisten a computación e inglés. 3) "las mujeres": asistentes al curso de manualidades.

Los perfiles son considerados por el Director como "único documento pedagógico de uso". Este uso consiste para el docente en funcionar como un ordenador general de su tarea, en tanto que para el director se convierte en un instrumento de control de tiempos y avances en las tareas programadas, no elaborándose ningún otro tipo de herramienta para el desarrollo y programación de las clases, según el Director "cada docente sabe por intuición y de memoria qué es lo que tiene que hacer, lo que preparan todos los casi todos los oficios son las hojas de información tecnológica, así no se pierde tiempo, no tienen que escribir ni dibujar". Estas hojas de información tecnológica son fotocopias de textos específicos de una especialidad, generalmente electricidad, o bien materiales escritos elaborados por el docente donde se transcribe y ordena información para uso exclusivo de los alumnos.

Por último, el perfil es utilizado como instrumento de evaluación. Para el docente en cuanto al cumplimiento de los objetivos propuestos. Para el Director se convierte en una herramienta más de evaluación de la tarea docente. Esta herramienta se conjuga con intervenciones directas en los cursos donde se diferencian por un lado los oficios de los cuales el Director tiene manejo de los contenidos (electricidad, mecánica); por otro lado aquellos en los que no lo tiene (manualidades, inglés, computación). En ambos casos durante estas intervenciones se observan el interés de los alumnos, la regularidad de asistencia, la relación docente-alumno, la relación alumno-alumno, la disponibilidad de materiales. Estas observaciones no se encuentran estipuladas de antemano ni registradas posteriormente. En todas mira habla y pregunta, a los alumnos y al docente. Ahora bien, para el primer caso, esto es los oficios que el director maneja, estas intervenciones se particularizan en la indagación y el aporte técnico que el Director manifiesta estar en condiciones de hacer, evaluando fundamentalmente en términos de resultados, para lo cual esta indagación y este aporte técnico toma otra forma, luego de solicitar permiso al docente toma la clase, y evalúa y aporta desde un rol docente. En tanto que para las últimas esta indagación y aporte técnico permanecen ausentes, indagándose con los alumnos las generalidades a cerca de la utilidad y forma de lo aprendido, la dificultad o no en el aprendizaje, manifestando no poder evaluar en términos de resultados, o tomándose en el caso particular de Manualidades también como elemento de evaluación del curso la carpeta de actividades, "esta carpeta demuestra que el perfil se está cumpliendo, que las alumnas aprenden, y cuánto aprenden".

Estas evaluaciones son consideradas como elementos a trabajar en Jornadas Institucionales con el fin de ajustar y mejorar esta "cantidad y calidad" de la que se hablara anteriormente. Lo que pudiera tomarse como documento de la evaluación docente, esto las hojas de concepto anual, son tratadas desde el Director como "un trámite burocrático, ni si habla con el docente, nunca dicen nada", lo cual se reafirma con la ausencia del uso y la disponibilidad del cuaderno de actuación docente. No hay asientos ni registros de lo observado por el Director.

4) NUCLEAMIENTO EDUCATIVO N°2

La Dirección funciona en la sede de una escuela primaria, en tanto que los cursos se encuentran distribuidos entre esta sede, otras unidades educativas de adultos o primaria, o instituciones como Unidades de Acción Familiar (guarderías infantiles), Hogar de Ancianos, etc. No existe un espacio físico destinado exclusivamente para esta dirección, de hecho funciona en la sala de maestros de la escuela primaria, tanto como el "armario de archivo" funciona dentro de una de las aulas destinadas a nucleamiento.

En lo que respecta a la situación de revista del personal, sólo la directora es titular mientras que el plantel docente reviste interinatos y/o suplencias, situación que ocasiona de acuerdo a la ley 1633/93 (otorga continuidad en el cargo bajo el requisito de no revestir titularidad ni estabilidad en otro cargo del mismo nivel) el cese de los docentes cada fin de año. Sin embargo cabe señalar que por orden de listado de Junta de Clasificación Rama Adultos, estos docentes suelen encabezar dicha lista reaccediendo al cargo. De acuerdo a la clasificación de las unidades educativas del C.P.E., Nucleamiento N° 2 es considerado y funcional a una Categoría de 2da desconociéndose actualmente desde la dirección los motivos y causas que la encuadran en esta categoría y la vía y trámite a seguir para la recategorización si así correspondiera.

Los cursos pueden encontrarse divididos por ciclos o lo que se llama en la modalidad "ciclos múltiples", no habiendo, según lo expresado por la directora criterios ni norma que lo

regulen, organizándose los mismos a solicitud verbal del docente o según se vayan conformando las matrículas de inscripción. Según Resolución 1593/80 esta división de ciclos se corresponde a la división propuesta para el Nivel Primario común. La planificación de los ciclos es elaborada por cada docente luego de realizar un diagnóstico del grupo con el que trabajara. Este diagnóstico y planificación se conversa espontáneamente en la 4ta hs. no quedando registro de la misma. El horario de trabajo de la mayoría de los cursos es de 18:00 hs. a 22:00 hs., pudiéndose según circular N° 03/89 desdoblarse el horario para atención de dos grupos, cabe señalar que los cursos que funcionan en la sede de nucleamiento trabajan frente a alumno 3 hs., en tanto que los CEPAS lo hacen 3:30 hs.

En cuanto a la documentación cabe separar la que compete a la institución como Escuela Cabecera de Enseñanza Básica (no encontrándose actualmente definida la región geográfica de competencia) y la que compete a la Unidad Educativa. En cuanto a la primera se acota a listados de puntaje docente de maestros de ciclo, y a documentación concerniente a la inscripción docente para la cobertura de interinatos y suplencias. En cuanto al tratamiento de unos y otros se encuentra preestablecido desde el mismo circuito, funcionando la Escuela Cabecera como mediadora entre Junta de Clasificación y el docente. Cabe señalar que esta mediación es opcional desde el docente, ya que el mismo puede realizar trámites directamente en Junta de Clasificación. Los trámites realizados desde la escuela cabecera quedan registrados en un Cuaderno de Correspondencia General como constancia, de tratarse de documentación del docente que ira a legajo, queda en la institución copia de un recibo (emitido por Junta) con el detalle de la misma. En cuanto a los listados, se reciben, se da difusión de su disponibilidad a través de los medios locales de difusión masiva y la exhibición de los mismos en la escuela, luego se devuelven. Cabe señalar que de requerirse copia de esta documentación no existe imputación presupuestaria desde ningún lugar del C.P.E. para la misma. De existir reclamos acerca de la clasificación, puede la escuela cabecera recepcionar dicho reclamo para su elevación a Junta. De la misma manera, recepciona y eleva la documentación de inscripción, la cual puede ser la sola planilla de solicitud de inscripción o la documentación para adjuntar a legajo abierto o apertura del mismo. Los plazos legales de tiempo para estas gestiones se encuentran previamente estipulados por la Junta de Clasificación según lo establecido en el Estatuto del Docente.

En cuanto a la segunda, que consta de Circulares, Decretos, Resoluciones, Disposiciones, Notas Múltiples, Sueldos y Liquidaciones, Notas recibidas y emitidas, Libro de Actas, Manual de Procedimientos, Cuadernos de Actuación Docente, Hoja de conceptos, Informes de alumnos para Defensoría del Juzgado de Menores, Boletines de clasificación, Registros de aula, la recepción de la documentación que llega al centro está a cargo de la directora, cabe señalar que no existe en la Institución el cargo de secretario, y que el guardado de la misma es realizado por la portera. Según lo manifestado por la directora no se hace uso de la documentación y la misma es guardada en un bibliorato anual sin clasificación interna. También manifiesta que la documentación administrativa con mas de 15 años es quemada y se conserva aquella que se refiere a lo curricular. Por ejemplo una caja con propuestas de trabajo elaboradas cuando pertenecían al Departamento de Educación de Adultos dependiente de la Dirección General de Primaria. Como nucleamiento recepciona, tramita y archiva la documentación de los Centros Para Adultos (CEPA - Centros unipersonales pero nucleados), la misma es dada a conocer por la Directora en reuniones de 4ta hora o en visitas personales.

Con las otras instituciones locales con las cuales Nucleamiento se relaciona asiduamente, el canal de comunicación mas utilizado es la Nota. Entre estas instituciones se destacan las Escuela Primaria Sede, con la cual se informa sobre situaciones especiales que pueden alterar el funcionamiento normal del nucleamiento (ej. desinfecciones, actos escolares, préstamo de mobiliario, etc.), la Defensoría del Juzgado de Menores a quien se le

informa sobre la conducta, asistencia y rendimiento escolar de alumnos que permanecen bajo la tutela de dicho juzgado; por último se menciona también a la Secretaría de Bienestar Social Municipal, a quien se le eleva un informe de asistencia mensual de los alumnos subsidiados por la Ley N° 2128 (Basado en esta ley de subsidio se decidió a nivel provincial que el tiempo de trabajo podía ser reemplazado en aquellos casos que la persona no tuviese terminada la escolaridad primaria, por su asistencia a Centros de Adultos).

En el primer caso estas notificaciones se dan de dirección a dirección. En el tercero se solicita la información al docente para su elevación. En tanto que para el segundo se requiere de la evaluación del docente más la opinión de los compañeros en base al comportamiento del alumno en relación a sus compañeros, al docente, y al personal en general. Según lo expresa la directora nunca han tenido que informar sobre el "mal comportamiento" de ningún alumno.

Dentro de lo que se encuentra como documentación producida y utilizada están aquellas que son de uso generalizado en instituciones escolares (boletines, registros, etc.) más las producciones de las Jornadas Institucionales.

En cuanto a la documentación que se refiere al alumno se implementó este año la elaboración de informes trimestrales donde queda registrada la evaluación que el docente hace del proceso de avance de aprendizaje del alumno y donde se registran los inconvenientes. Este informe es de uso interno de la institución y tiene un tratamiento diferenciado respecto si el alumno es menor o adulto. En el primero de los casos se hace entrega del mismo para notificación del tutor a cargo, y en el segundo se realiza en forma verbal entre el docente y el alumno. En ambos casos este informe está en relación al Boletín de Calificaciones en el que se evalúa: Matemática, Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias Básicas, conducta y asistencia; y es entregado para su notificación y firma. El registro de aula aporta la información de asistencias y los datos para certificación al finalizar el año.

Entre la documentación referida al docente se encuentran los Cuadernos de Actuación Profesional donde la directora realiza tres asientos anuales, uno a la toma de posesión del cargo, otro sin fecha preestablecida referente a la presentación de documentación y por último en cuanto a la actividad desarrollada por docente. Estos informes pueden ser coincidentes con la evaluación del director volcada en el concepto final. En referencia a la presentación de documentación la Directora manifiesta que hay un "respeto tácito" por la presentación de la misma (planificaciones, declaraciones juradas, uso de licencias, registros de aula, etc.) en cuanto a tiempos y formas.

En el libro de actas se registran los exámenes libres y las excepciones en las que los docentes cumplen horarios irregulares. En tanto que las circulares internas se han dejado de utilizar y sólo se utilizan notas al interno para dejar constancia de la convocatoria a reuniones de personal donde también queda asentado el temario propuesto. En estas reuniones, tanto como en la Jornada Institucional como en la 4ta. Hs. los temarios son resultantes de emergentes, pudiendo provenir de algún docente, grupo docente o de la Directora. Estos emergentes pueden surgir de las clases cotidianas, del ofrecimiento de instituciones para alguna charla específica a los alumnos, de la posibilidad de algún docente de convocar a algún profesional. Lo tratado en estos espacios institucionales es registrado a voluntad por algún docente. De los proyectos o propuestas institucionales a lo cuales la Directora se refiere como especiales no queda copia en el establecimiento.

Proyecto

**"Lineamientos para la Construcción de una Propuesta
Educativa para Educación y Trabajo"**

Anexo

Jornadas Institucionales

Jornadas Institucionales

Resumen de Centros Participantes

DISTRITO	CENTROS
I	CEPA 2, CEPA 9, CEPA 12, CEPÀ 49, CEPA 92, CEPA 145, CECALAB 18, CECALAB 132, CECALAB 217, CECALAB 240, EPA 1, EPA 6, CEPAGO 2
II	CEPAHO 15, EPA 12
III	CEMOE 4, CFP 28,CEPAHO 4, CEPAGO 6, CEPAGO 8, CEPAGO10,M.M. 3 CEPA 45, EPA 2, NUCLEAMIENTO 2, UNIPERSONALES M. MORENO
IV	CEPAHO 12
V	CEPAHO 3, CEPAGO 9, CEPAGO 11, CEPAGO 13, CEPA 44, CEPA 89, CEPA 128, CEPA 136, CEMOE 2, PCA5, EPA 4, CEMORMA 5
VI	CEMOE 3, CEPAGO 10, EPA8
VII	CEPAHO 1
VIII	CEPAHO 14, EPA 14, CEPAGO 20, PCA 1