



fol

377.8

4



13569

Ministerio de Educación y Justicia
República Argentina



Organización
de los Estados Americanos

DIRECCION NACIONAL DE EDUCACION SUPERIOR

**FUNDAMENTOS
TEORICOS**

01851

Buenos Aires

República Argentina

1988



FECHA	4/8/88
ASUNTO	Any
INSTRUMENTO	h

NOMINA DE AUTORIDADES



MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA

Ministro de Educación y Justicia:

Dr. Jorge Sábato

Secretario de Educación:

Dr. Adolfo Stubrin

Subsecretario de Gestión Educativa:

Dr. Juan C. Pugliese (h)

Director Nacional de Educación Superior y del Proyecto:

Dr. Ovide J. Menin

Subdirectora Nacional de Educación Superior:

Prof. Sulma Guridi Flores

Coordinadora del Proyecto:

Prof. Emilce E. Botte

INY	013529
SIG	F011 377.8
LES	4

SECRETARIA GENERAL DE LA ORGANIZACION DE LOS ESTADOS AMERICANOS

Director del Departamento de Asuntos Educativos:

Dr. Getulio Carvalho

Jefe de la División de Mejoramiento de Sistemas Educativos:

Prof. Luis Osvaldo Roggi

Jefe de la División de Planeamiento, Investigación y Evaluación:

Dr. Osvaldo Kreimer

Representante de la Secretaría General de la O.E.A. en la Argentina:

Dr. Benno Sander

Coordinador del Area Educación, Ciencia y Cultura:

Sr. Guillermo Corsino

CENTRO DE ESTUDIOS Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA

Paraguay 1657 - 1er. piso
1062 Buenos Aires - República Argentina

Estimado colega:

Sabemos que la implementación adecuada de este diseño curricular depende en gran medida de una comprensión clara de sus fundamentos teóricos. Es por ello, que en este documento de trabajo le brindamos nuestras reflexiones acerca de algunos conceptos medulares que fundamentan el nuevo Currículum para maestros de Educación Básica (Documento DINES, 1988).

Hemos considerado conveniente agrupar estas reflexiones de la siguiente manera:

1ª parte: Cuestiones fundamentales de Política Educativa:

- a.- Educación Básica
- b.- Identidad Cultural
- c.- Regionalización

2ª parte: Principios didácticos:

- a.- Areas curriculares
- b.- Relación teoría-práctica
- c.- Talleres

3ª parte: Lecturas orientadoras

concepción clara de las posibilidades y límites de la acción escolar. Todo esto supone la posesión de una sólida formación técnico-pedagógica que le permita utilizar instrumentos adecuados a las diferentes situaciones que enfrenta.

Formar maestros capaces de comprender el sentido de la Educación Básica es el desafío que enfrenta este curriculum, que por ello constituye en sí mismo una propuesta curricular distinta para el proceso de formación de educadores. Sabemos hasta que punto el modo en que hemos aprendido condiciona el modo en que enseñamos.

b.- IDENTIDAD CULTURAL

La identidad de un pueblo, como la de un individuo, es algo que se construye, a expensas de la diversidad y de la unidad, de los cambios y de la estabilidad, de los conflictos y de las armonías. Su formación requiere tres pilares concurrentes: los lingüísticos, los psicológicos y los históricos. Ninguno de ellos es autosuficiente para definir la identidad aunque en determinadas circunstancias alguno adquiera mayor fuerza. Operan como factores de cohesión que, al mismo tiempo que definen el **nosotros** colectivo, se constituyen en baluarte para defenderlo de ataques exteriores.

Una lengua común profundiza la comunicación, una estructura psíquica común permite a cada uno reconocerse en los otros, una historia común compromete en proyectos compartidos.

**Formación de
Identidad
Cultural
Nacional**

La Formación de una identidad cultural más amplia, que trascienda lo regional hacia lo nacional y lo universal, no puede lograrse a expensas de la desvalorización de lo más próximo al suje-

to cultural que es su realidad local, porque entonces será casi imposible que adhiera a aquellas que se le aparecen como más lejanas y abstractas. Por este camino también se debilita la identidad nacional, al debilitarse el sujeto concreto de la cultura.

El esfuerzo educativo debe dirigirse a la reafirmación de identidades culturales de distinto tipo y hacia la configuración de un denominador común en el que todos puedan reconocerse como parte activa.

Investigaciones provenientes del campo de la Lengua constituyen un ejemplo de lo expuesto hasta aquí. Dichas investigaciones han demostrado que las condiciones específicas de socialización de un niño determinan sus posibilidades de uso exclusivo o indistinto de códigos lingüísticos restringidos y elaborados. Los niños de clase baja sólo dominan códigos restringidos y al ingresar a la escuela están en inferioridad de condiciones para aprender los códigos elaborados propios del saber escoiar. Estas, y no otras razones de tipo intelectual, son las que explican su bajo rendimiento. Algo similar ocurre con los niños indígenas que ingresan a la escuela hablando sólo su lengua.

La conclusión inquietante es que la causa de estos fracasos escolares hay que buscarla en la inexistencia de una metodología pedagógica adecuada que permita al maestro hacerse cargo de las diferencias de cultura e identidad social del nuevo público que debe incorporar.

Debemos pensar en una metodología que no sólo garantice un tratamiento específico para estos diferentes **puntos de partida**: debe procurar igualar los **puntos de llegada** de modo tal que por ejemplo un niño indígena al que se debe alfabetizar a partir de su lengua materna, sea también una hispano parlante capaz de usar tanto códigos restringidos como elaborados.

c.- REGIONALIZACION

Lo esencial del quehacer democrático llevado a la gestión educativa es la posibilidad de gestar un proyecto común, a través de la participación real de los distintos sectores de la comunidad defendiendo al mismo tiempo la especificidad de múltiples expresiones regionales representativas de los grupos que componen la sociedad nacional.

La democracia participativa, hacia la que estamos transitando, "propicia el desarrollo autónomo y el establecimiento de relaciones igualitarias de participación de cada individuo en cada cultura y de cada cultura respecto de las demás".

Un primer paso hacia esa meta es entender a la regionalización como expresión de respeto y valoración de patrones culturales específicos, que precisamente por serlo, intervienen en la conformación de lo nacional y de lo universal mismo.

Nuestra historia ofrece sobradas evidencias de estructuras centralistas que desconocieron las realidades locales. En tiempos más recientes fueron apareciendo expresiones, provenientes de organismos internacionales y nacionales de distinto tipo, dirigidas a valorizar enfoques regionalizados y también acciones en ese sentido, casi siempre reducidas a enfoques metodológicos o de contenidos, en las que lo regional aparece como una suerte de concesión o espacio vacío dentro de un esquema fuertemente estructurado.

**Curriculum
Regionalizable**

Porque no pensamos de ese modo, formulamos esta propuesta de un curriculum REGIONALIZABLE, que brinda un marco general y aspira a que cada región identifique y desarrolle aquellos aspectos que su realidad requiere para un mejor conocimiento y transformación de las condiciones reales de su existencia.

Esta propuesta es mucho más que metodológica: trata de dar lugar a cada comunidad para que conozca críticamente su condición y genere los instrumentos para transformarla. Revertir las condiciones adversas (hambre, desnutrición, subempleo, emigración rural, etc.) exige la movilización de todos los recursos creativos de la comunidad tanto local, regional y nacional.

Riesgos de la Regionalización

Deseamos reflexionar también acerca de algunos riesgos que acompañan a la regionalización:

Es esencial que la regionalización no debe reducirse a un localismo refugiado en lo meramente histórico, cristalizado en costumbres, tradiciones, artesanías, que muestran en definitiva los productos de una sociedad cerrada, detenida en el tiempo y, por ello, inoperante. Se trata de ver la complejidad de procesos que sufre una cultura, sus intercambios con otras formas culturales y de no escamotearle al sujeto concreto actual su papel de productor y consumidor de cultura.

De este modo es posible, también, hacer frente a otra dificultad que se oculta tras la regionalización mal entendida: la discriminación que subyace a la existencia de saberes de diferente calidad que se ofrecen a grupos distintos de sujetos y que refuerza desigualdades ya existentes, constituyendo una forma de segmentación.

Por otra parte, renunciar a una valoración adecuada de lo nacional y de lo universal en beneficio de la cultura exclusivamente regional, termina por encerrar a las comunidades en sus propios límites culturales, en una situación subalterna.

En síntesis, no se trata de una incorporación ingenua de lo regional ni de impedir que penetre en la escuela: deben evaluarse los elementos de la cultura en la que los estudiantes han

sido socializados para rescatar los que resultan válidos para el mantenimiento de su identidad cultural pero también para el desarrollo de la cultura erudita. Pensemos en el ejemplo que nos brindan algunas realizaciones actuales en el Área de la Salud: en dicha área se propicia el encuentro crítico de la ciencia biológica y la tecnología médica con prácticas terapéuticas populares, especialmente en el campo de la medicina psicosomática. El objetivo fundamental es comprender, redefinir e incorporar prácticas terapéuticas populares antiguas y modernas.

a.- AREAS CURRICULARES

**Curriculum
integrado**

Nuestro objetivo es proponer un curriculum integrado en el que los objetivos y los contenidos guarden coherencia tanto en sus modos de proponer la diferenciación disciplinar del conocimiento de la realidad, cuanto en la integración interdisciplinar de esas diferencias.

Lograr tal integración es difícil porque supone poner en contacto disciplinas distintas, metodologías y lenguajes diferentes. Pero también es cierto que cuando esas disciplinas diversas están formando parte de un curriculum, todas convergen en la prosecución del mismo objetivo educativo. Desde esa convergencia podemos plantear la posibilidad de relaciones mutuas.

Por otra parte, las relaciones interdisciplinarias están también presentes en todos los campos del conocimiento científico y técnico contemporáneo:

**Interdisci-
plinariedad**

La disciplinariedad se fue formando históricamente como una sectorización o especificación del saber destinada a enseñarlo, a comunicarlo y a difundirlo. Nacieron así conocimientos, normas de reflexión y de acción que fueron configurando distintos campos de investigación.

Más tarde el desarrollo de nuevos saberes científicos y técnicos fue rompiendo las exclusas de una organización compartimentada y se produjeron así contactos entre disciplinas afines para encarar problemas científicos complejos.

Hoy es ya natural pensar en el equipo interdisciplinario como modelo corriente de abordaje científico y tecnológico.

Area

Estas consideraciones sobre los vínculos entre las disciplinas nos han llevado a la necesidad de proponer el concepto de área. Esta puede ser definida como un conjunto de disciplinas didácticas interrelacionadas sobre la base de su afinidad.

Las áreas didácticas se recortan casi siempre desde las respectivas áreas científicas (ciencias sociales, naturales, formales, etc.) aunque en algunos casos objetivos educativos determinados pueden justificar la formación de áreas que reúnan campos epistemológicos diferentes. Así, un área de la comunicación puede reunir aportes de la Psicología Social y de la Expresión Corporal.

Una cuestión fundamental es la de la conformación del área, es decir, las relaciones que se deben dar entre las disciplinas que la forman y que pueden oscilar desde la mera yuxtaposición hasta la disolución disciplinar. En este tema no debemos olvidar la cuestión de la identidad disciplinar: cada disciplina es un conjunto específico de conocimientos en torno a un objeto, usa una metodología propia y establece regulaciones generales sobre el comportamiento del objeto que estudia. Desde esta identidad que pauta específicamente un saber determinado, se deben establecer las relaciones con otros saberes para atender a una globalización del saber. Recordemos que ninguna disciplina abarca todo el universo del saber, este universo sólo puede ser planteado desde las diferentes ciencias que lo componen.

Aportando algunos elementos más para la reflexión que este difícil tema promueve queremos señalar algo respecto de la supuesta jerarquía de las áreas. Creemos que se deben desterrar los criterios de división y relación fundados en supuestas jerarquías

esenciales o funcionales. Especialmente cuestionable, desde este punto de vista, es la repetida división curricular de áreas **básicas** y **complementarias** que hemos rechazado de pleno en este currículum.

También nos parece insuficiente e ideológicamente nocivo el presupuesto **enciclopedista** de la integración. La idea de que es lo mismo integrar que "dar un poco de todo", es aceptar el supuesto mecanicista de que la integración será obra y milagro del mero contacto y yuxtaposición de las partes. El modelo jerárquico y el modelo enciclopédico han sido decisivos en la historia de la educación y de la ciencia pero creemos que deben ser seriamente cuestionados.

b.- RELACION TEORIA-PRACTICA

En la tradición escolar se manifiesta una gran distancia entre la teoría y la práctica, es decir entre la reflexión y la acción en tanto se antepone la primera y se reduce la segunda a una mera aplicación o ejercitación. Es casi innecesario resaltar la profunda desviación que esto supone y los serios problemas que genera en la formación de los maestros.

Esta actitud desvirtúa la verdadera relación que hay entre teoría y práctica en el proceso mismo de construcción del conocimiento. Allí, la relación del sistema teórico con la realidad y el mundo de la acción está siempre presente, no sólo porque la realidad ofrece los problemas que la reflexión reelabora y analiza sino porque los científicos son ellos mismos una comunidad de se-

res actuantes que opera con distintos sectores de la realidad social. De esta manera, los conocimientos científicos se insertan en prácticas sociales para hacerlas más racionales y legítimas.

La educación es una de las prácticas más significativas, en ella el grupo social deposita la transmisión de sus valores y su expectativa de perduración. La lleva a cabo a través de la interacción social y la institucionaliza en la escuela. Por ello, todo el proceso formativo del maestro debe entenderse como la instrumentación filosófica, científica y técnica de la práctica social a la que está destinado. Las Ciencias de la Educación eje disciplinario de esta formación, son saberes prácticos, saberes "para la acción" orientados a dar forma a un deber ser que todavía no existe, es decir, el sujeto educado. Todo ello en un marco instituido socialmente que es el sistema educativo.

En síntesis, el perfil profesional exige del maestro que esté preparado para practicar la teoría y teorizar sobre la práctica.

Por otra parte, si analizamos la cuestión desde la perspectiva del desarrollo de la inteligencia, uno de los objetivos básicos del proceso educativo, encontramos que la inteligencia es una competencia sociocognitiva y no sólo lógica. Comprender es comprender la realidad, sin descuidar por ello la formación de un pensamiento lógico riguroso. Desconocer esta doble relación, separando la reflexión de la acción, puede conducir a teorizaciones "vacías" o a prácticas "ciegas".

**Teoría y
Práctica:
Relación
dinámica**

El aprendizaje humano es siempre un proceso de construcción de saberes en interacción con la realidad y sólo una mirada superficial puede confundirlo con la recepción de información. La fuente de ese aprendizaje, su motivación, nace del interés: el deseo

de saber, de estar "dentro de las cosas". Este interés pragmático se diversifica luego en múltiples formas: conocimiento y dominio de la naturaleza, comprensión de sí mismo y de los otros, emancipación de coersiones individuales y sociales, naturales e históricas.

En síntesis, tanto la construcción del conocimiento científico como la organización de la inteligencia humana muestran una relación dinámica entre teoría y práctica que se manifiesta en este curriculum en los siguientes aspectos:

- los ejes político-educativos ya mencionados: los conceptos de educación básica y educación permanente, los criterios de identidad cultural y de regionalización.
- la ubicación clave de las Ciencias de la Educación como eje de articulación de las demás áreas y con la realidad extraescolar.
- las áreas curriculares como sistemas interdisciplinarios.
- los criterios de selección de contenidos para las áreas: la validez científica y la significación social.
- la propuesta de talleres.
- la concepción de la residencia docente.

**Maestro -
Investigador**

Todo ello permite perfilar al maestro como un investigador de las formas adecuadas para la transmisión y recreación de conocimientos, normas y valores. Si investiga estas formas no habrá peligro de que escinda su reflexión teórica de su práctica.

**Perfil
docente**

Queremos cerrar estas reflexiones esbozando algunos rasgos del perfil del docente que intentamos formar. Concebimos al maestro como un profesional:

- . inserto en un sistema de prácticas docentes como agente crítico de una política educativa democrática
- . integrante de un medio socio-económico regional, con rasgos de identidad cultural específicos
- . responsable de la educación (nacional, interregional) y de la educación universal, en otras palabras, de la educación básica
- . formado para investigar modos adecuados de transmisión y recreación de conocimientos integrables en sus diferencias y siempre referenciables a las prácticas sociales de donde provienen y a las cuales están destinados.

c.- TALLERES

"... No nos engañemos, lo más importante que sucede en la escuela es el resultado de la interacción de las personas. Los niños y los maestros no son inteligencias descarnadas o máquinas de enseñanza y aprendizaje, son seres humanos completos entrelazados en un complejo laberinto de interconexiones sociales. La escuela es un mundo social porque son seres humanos quienes lo habitan ..." (1)

(1) Rockwell, Elsie. **Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente.** Secretaría Educación Pública. México. 1985.

A pesar de la creciente difusión que han adquirido los talleres en la educación es difícil encontrar un marco teórico referencial único acerca de su concepción general. Pretendemos con este material ofrecerle nuestra visión acerca de los talleres para que su implementación en el quehacer educativo asuma las verdaderas características que definen a esta modalidad pedagógica del **aprender haciendo**.

Habitualmente asociamos la palabra taller a la de "ATELIER", lugar de trabajo de los artistas plásticos que creaban estos espacios íntimos para poder probar, equivocarse, crear y recrear en un diálogo interior constante. Esta primera asociación -existen otras- reaviva el aspecto que ronda al espíritu bohemio que escapa a la situación tradicional y formal de una clase.

Quizás por ello el sólo nombre de los "talleres" en el ámbito educativo trae consigo un halo de libertad que involucra a quienes lo integran en una tarea distinta, libre, CREATIVA. Descubrir, investigar, equivocarse, interaccionar, reflexionar, arriesgarse, son términos que nos deben comprometer si queremos abordar una tarea educativa. La base que sustenta el accionar del taller es el desarrollo de la **creatividad** y la **reflexión** tanto individual como grupal.

En términos de Ander Egg:

"El taller ofrece un marco y una modalidad de acceso a los conocimientos que desarrolla la capacidad de autoformación."

¿Qué es un taller?

El taller es una modalidad de trabajo que integra la teoría

y la práctica pero no de manera formal sino a partir de la real interrelación entre conocimientos y acciones. Su carácter teórico -práctico amplía el abanico de posibilidades que, a través de acciones concretas, permite visualizar - su posible inserción en distintas realidades, siendo un camino alternativo - para no quedar "encerrado" en una realidad parcializada.

Es el ámbito propicio al que el individuo acude para desarrollar una - actividad que lo compromete a ser auténticamente y a comunicarse consigo mismo y con los demás. Es un **espacio expresivo** que, por su estilo de trabajo y de abordaje del conocimiento, **estimula la creatividad**, permite desarrollar el espíritu crítico y viabiliza caminos facilitadores para las iniciativas tanto individuales como grupales, objetivos prioritarios en la formación de **formadores**.

Los talleres permiten vivenciar un proceso de aprendizaje desde la realidad concreta de sus integrantes y el medio. La vivencia compromete a la **PERSONA** como ser único en sus acciones, emociones, conductas, movilidad corporal, sensibilidad, pensamiento, timbre de la voz, gestos, etc.

No debemos olvidar que el **acercamiento afectivo** es el motor del aprendizaje e implica comprender al otro como único camino para afianzar un clima de libertad necesario para otorgar los permisos para la creación genuina, **original**, para poder crecer en la reflexión, para afianzarse en la interacción.

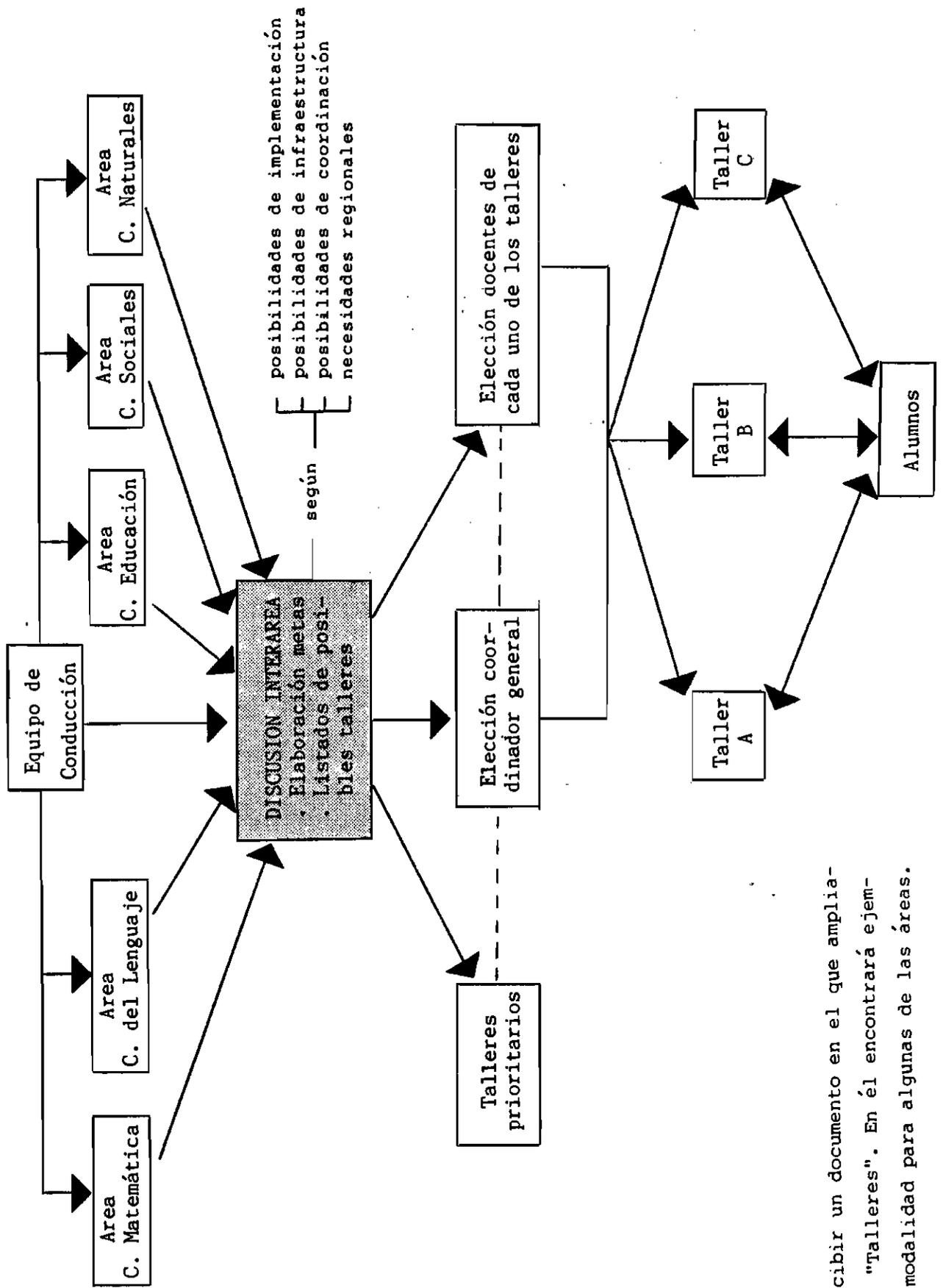
Por último, queremos decir que deberá existir un compromiso tomado con - **responsabilidad de todos** los que participan de un proyecto que incluya talleres y que su encuadre pedagógico deberá orientarse a lo **grup**al, lo **interdisciplinario** y **totalizador** si queremos obtener resultados satisfactorios y un mayor nivel participativo de todos los miembros de la comunidad educativa.

Es necesario que los directivos y su equipo docente discutan, en una etapa previa a la implementación de los talleres, las metas generales de los mismos, para reflexionar acerca de las necesidades de los futuros formadores:

- su etapa evolutiva
- su entorno socio-cultural
- las características de la región, sus requerimientos y sus necesidades históricas.

En el siguiente cuadro podrá observarse la dinámica previa a la puesta en marcha de los talleres.





● Usted va a recibir un documento en el que ampliaremos el tema "Talleres". En él encontrará ejemplos de esta modalidad para algunas de las áreas.

Juan Carlos TEDESCO - Bases para la definición de estrategias de cambio educativo. Congreso Pedagógico Nacional. Bs.As. 1987.

INTRODUCCION

1. Definir una estrategia de cambio educativo no puede ser una tarea individual ni de pequeño grupo, particularmente si dicha estrategia pretende constituirse en una opción real de acción educativa y no en un mero ejercicio académico. En este sentido, las propuestas y planteos que se presentan en este trabajo sólo constituyen un aporte al proceso de discusión colectiva y de búsqueda de consensos que necesariamente deberá generarse alrededor de esta definición. Además, muchas de las propuestas aquí incluidas recogen ideas y proposiciones efectuadas por personas o grupos tanto en el seno de la Comisión Asesora Honoraria del Congreso Pedagógico como en otros ámbitos, nacionales o internacionales.
2. La discusión sobre estrategias de cambio educativo ha perdido intensidad en los últimos años, particularmente si se compara esta situación con el intenso debate sobre las **refomas educativas**, que dominó el escenario educacional en los años 1960-70. No es este el lugar más adecuado para efectuar una evaluación de las estrategias de cambio vigentes en las décadas pasadas. Sin embargo, es preciso tener en cuenta las principales conclusiones y experiencias efectuadas en ese período para advertir que no estamos operando en un espacio vacío, sino en un terreno donde existen tradiciones, experiencias y saldos que -negativos o positivos- constituyen la base desde la cual será necesario partir para la definición de caminos futuros.
3. Contrariamente a cierta imagen habitual que destaca el inmovilismo como característica principal de los sistemas educativos, es necesario advertir que, en buena medida, dicho inmovilismo aparece como resultado no de la ausencia de propuestas de cambio, sino de una caótica sucesión de iniciativas que no logran consolidarse porque son abandonadas a poco de ser definidas y reemplazadas, también habitualmente, por iniciativas que reflejan la posición opuesta.
4. Habitualmente, las estrategias de cambio educacional suelen dividirse en tres grandes categorías:
 - a) el cambio a través de Reformas Educativas *
 - b) a través de Innovaciones Educativas y
 - c) a través de la Legislación Educativa
5. En Argentina, las **refomas educativas** han estado asociadas a iniciativas de gobiernos de facto y, en ese sentido, fueron más bien producto de equipos técnico-burocráticos que de consultas y consensos colectivos. Esta característica inicial explica, en buena medida, las resistencias que generaron y su escaso impacto en la transformación del sistema educativo.

En segundo lugar, habitualmente las reformas han pretendido la modificación simultánea de la totalidad o casi totalidad de los aspectos vinculados al ámbito educativo: la estructura del sistema, los contenidos, la organización escolar, la administración, los sistemas de evaluación, el rol docente, etc. Ambas

* Utilizamos aquí el término reforma en sentido limitado, para aludir a los proyectos que -bajo ese nombre- fueron presentados en varios países de América Latina en la década 1960-70 aproximadamente.

características -el origen autoritario y el carácter "total" del cambio propuesto- están íntimamente ligadas.

6. Un sistema político democrático y un sistema educativo que ya ha alcanzado un alto grado de diferenciación interna, tanto desde el punto de vista de las regulaciones administrativas, jurisdiccionales, etc., como desde el punto de vista de sus logros en relación a la población que atiende, no admite reformas totales y homogéneas. Se impone, en consecuencia, apelar a estrategias distintas y variadas, elaboradas en función de problemas claves y adaptadas -en tiempo y metodologías- a las realidades particulares que se pretende modificar.

7. El segundo tipo de estrategia de cambio son las innovaciones. Al contrario de las reformas, las innovaciones tienen un alcance más limitado tanto en la cobertura como en la amplitud de factores que intenta modificar. Por lo general, se trata de innovaciones que afectan un grupo de instituciones donde la experiencia tiene carácter "piloto". En el contexto del sistema educativo argentino, estas experiencias "piloto" prácticamente nunca han sido generalizadas. Pero, además, este estilo de innovación tiene otro efecto inhibitorio importante: en la medida que la innovación es aceptada sólo como patrimonio de un sector o grupo de instituciones, impide que el resto de las instituciones tenga posibilidades de diseñar y desarrollar sus propias iniciativas innovadoras.

8. El tercer tipo de estrategia son las reformas legislativas. En este nivel, como se sabe, la Argentina muestra una situación peculiar: el origen del sistema educativo está asociado a la sanción de dos grandes leyes educacionales: la ley de educación primaria (1420) y la Ley Avellaneda sobre enseñanza superior. Luego de este período, los cambios legislativos fueron poco significativos. Obviamente, esta escasa apelación al recurso legislativo se explica por la sistemática alteración del orden constitucional, que ha impedido la práctica regular de la tarea parlamentaria y la sanción de leyes consensuales.

El retorno a la democracia permite el empleo de la ley como instrumento de innovación y cambio educacional. La discusión, en consecuencia, debería girar acerca de cuáles son los aspectos de la acción educativa susceptibles de ser regulados por una ley. Esta discusión abarca, inclusive, todo lo atinente a la Constitución Nacional, como máxima expresión del orden legal.

9. En la parte final de este documento se intenta señalar cuáles podrían ser los aspectos que la Constitución Nacional y una Ley Orgánica de Educación deberían incluir. Aquí sólo corresponde enfatizar la necesidad de apelar a la tradición de leyes como la ley Avellaneda, que optaron por regular los aspectos fundamentales de la acción educativa, otorgando un amplio margen de autonomía a las instancias responsables del servicio educativo para que definan los aspectos operativos particulares. Esta modalidad permitiría garantizar tanto la permanencia de la ley (ya que los aspectos operativos cambian con rapidez) como la adaptación de las modalidades de ejecución a particularidades locales.

PROBLEMAS ACTUALES Y DESAFIOS FUTUROS.

10. El consenso acerca de la situación de crisis por la que atraviesa el sistema educativo es general. En este diagnóstico crítico, también existe acuerdo en señalar dos grandes áreas de problemas: en primer lugar, todo lo relativo a lo que podría llamarse las deudas del pasado, es decir los objetivos postulados -- desde hace ya mucho tiempo y aún no plenamente logrados: eliminación del analfa-

betismo, escolaridad básica universal de siete grados, equipamiento básico en todas las escuelas tanto en recursos materiales como humanos que permita un adecuado trabajo pedagógico, etc. En segundo lugar, todos los problemas derivados de los desafíos del futuro, y que se vinculan fundamentalmente con la acelerada renovación del conocimiento científico-técnico, el creciente impacto del conocimiento sobre la producción y sobre todos los ámbitos de la vida social y cultural, las modificaciones en la división internacional del trabajo y la conciencia cada vez más intensa que en torno a la apropiación del conocimiento se juegan ya no sólo destinos individuales sino nacionales, etc.

11. Los problemas no resueltos del pasado y los desafíos del futuro configuran un bloque único de problemas. La solución de los déficits históricos no puede encontrarse en el empleo de las mismas estrategias utilizadas en el pasado ya que, precisamente, fueron esas estrategias las que fracasaron. Sin embargo, tampoco es evidente que las estrategias presumiblemente aptas para enfrentar los desafíos futuros sean igualmente aptas para resolver los problemas del pasado ni que dichas estrategias -aplicadas a los nuevos problemas- tengan el mismo efecto cuando se aplican en contextos donde subsisten los déficits históricos señalados.

12. En ese sentido, si bien estamos frente a un bloque único de problemas, parecería necesario definir con más precisión su alcance para la elaboración de una estrategia que -al menos por un determinado período de tiempo- debe ser una estrategia combinada, flexible y dinámica.

13. Las metas no cumplidas del pasado se concentran, fundamentalmente, en el ámbito de la enseñanza básica. A más de un siglo de sancionada la Ley 1420 todavía existe un tercio de la población escolar que no logra terminar el ciclo obligatorio de enseñanza. Más allá de precisiones estadísticas, es evidente que este problema se concentra en las zonas rurales, en los sectores sociales de -- más bajos ingresos y, desde el punto de vista del aprendizaje, en los primeros grados de enseñanza, donde tiene lugar el aprendizaje de los mecanismos básicos de la lecto-escritura y el cálculo. Desde el punto de vista geográfico, la mayor concentración de población excluida de los beneficios de la escolaridad obligatoria se encuentra en las provincias del noreste y noroeste (Corrientes, -- Chaco, E.Río, Formosa, Misiones, Catamarca, Jujuy, La Rioja, Salta, Stgo. del -- Estero y Tucumán). Sin embargo, también las áreas marginales urbanas de las -- grandes ciudades de las provincias del centro y de Cuyo contienen importantes -- contingentes de población en esta situación. En el mismo sentido, esas zonas -- concentran los mayores índices de analfabetismo absoluto y funcional en la población joven y adulta.

14. Los factores que explican esta situación son bien conocidos y no es necesario repetirlos aquí. Su solución, sin embargo, requiere de acciones de emergencia, que movilicen recursos de toda la nación y que actúen en forma compensatoria durante un período determinado de tiempo hasta que las condiciones estructurales se modifiquen. Este Plan de Emergencia sería, en consecuencia, la primera línea de acción estratégica, cuyos contenidos serán definidos con mayor precisión en la última parte de este documento.

15. Los desafíos del futuro se refieren tanto a determinados aspectos cuantitativos y cualitativos de la acción pedagógica como a la propia gestión administrativa. Desde este punto de vista, los diagnósticos existentes permiten señalar los siguientes puntos críticos:

a) En primer lugar y si bien no existen mediciones confiables y sistemáti

cas, existe un fuerte consenso en reconocer que se ha producido un significativo deterioro en la calidad de la enseñanza. La escasa renovación curricular, particularmente en el ciclo medio del sistema, el impacto de la crisis económica sobre el sector educativo (escasa renovación de equipos, bajas en el salario docente, disminución en la posibilidad de acceso a útiles y textos por parte de vastos sectores de población, etc.), son factores que se unen al deterioro producido por el distanciamiento cada vez mayor entre el dinámico proceso de creación de conocimientos existentes en la sociedad y el lento proceso de transmisión y distribución de dichos conocimientos por parte de la escuela.

b) Sin embargo, también existe consenso en reconocer que el deterioro de la calidad no afecta por igual a todo el sistema educativo. En este sentido, existen evidencias que muestran cómo el deterioro se concentra precisamente en los circuitos de escolaridad destinados a los sectores populares. De esta forma, las carencias propias de las condiciones materiales y culturales de los sectores populares son reforzadas por una oferta educativa también empobrecida desde el punto de vista material y cultural.

c) En tercer lugar es preciso señalar el deterioro significativo que ha sufrido la capacidad de gestión existente en el aparato educacional. Este deterioro es particularmente visible a nivel central, donde la transferencia de servicios fue ejecutada sin la modificación de las estructuras administrativas necesarias para adecuar su funcionamiento al nuevo rol que debe desempeñar un esquema descentralizado. En este sentido, los servicios de información, de evaluación, de investigación y de planificación educativa, fundamentales en un sistema educativo descentralizado, sufrieron un sistemático debilitamiento que impide, hoy en día, un ágil y serio proceso de toma de decisiones. Por otra parte, la ausencia de una clara definición de funciones y mecanismos de articulación entre la nación y las provincias provoca la coexistencia confusa y contradictoria de procedimientos, normas y líneas de autoridad, que generan un alto grado de ineficiencia en la gestión.

16. Frente a este panorama la estrategia de acción debería tener en cuenta varios aspectos:

i) Una adecuada combinación de tiempos donde se articulen el largo plazo con las medidas inmediatas y de mediano plazo. Este problema, obviamente, se vincula en forma directa con los plazos políticos existentes en un régimen democrático y, por eso, la importancia de un consenso amplio en torno a los objetivos de mediano y largo plazo que coloque a las políticas educativas al margen de los vaivenes de la coyuntura electoral.

ii) El consenso mencionado debería referirse, al menos, a dos grandes aspectos. El primero de ellos se refiere al objetivo central de la estrategia. Al respecto, el elemento que -en términos de una estrategia de política educativa- parece generar dicho consenso es el logro de una efectiva igualización de oportunidades. En este sentido, resulta importante hacer la distinción entre igualdad e igualización. Mientras el primer concepto es una meta ideal, el segundo se refiere a un proceso dinámico que traduce una voluntad política real de reducir las desigualdades existentes. Desde este punto de vista, las estrategias destinadas a satisfacer el objetivo de la igualización de oportunidades educativas deberían evitar confundir igualdad con uniformidad. Existen diferencias individuales innegables, que el sistema educativo no sólo no debe ignorar sino, al contrario, debe estimular en su desarrollo creativo. Estas diferencias interin-

dividuales, sin embargo, no deben ser confundidas con diferencias culturales o sociales. Así como existen diferencias interindividuales legítimas, también es preciso reconocer que existen diferencias sociales que provocan mayores índices de fracaso en los hijos de familias de sectores populares. En este sentido, y concomitantemente con la existencia de caminos educativos diferentes, es preciso garantizar la igualización de oportunidades a través de efectivos mecanismos de "discriminación positiva" hacia los que menos tienen.

iii) El segundo aspecto sobre el cual es preciso garantizar un alto grado de consenso se refiere al carácter mismo de la o las estrategias a proponer.

El cambio en el sistema educativo se inscribe en el marco general de la modernización y democratización del Estado. En este sentido, parecería necesario tener en cuenta que la modernización no es condición suficiente para la democratización. Una estrategia de cambio que se proponga ambos objetivos debe velar permanentemente por la existencia de mecanismos que garanticen una distribución democrática de recursos y un fortalecimiento de la capacidad de innovar en aquellos sectores que tienen menos posibilidades de hacerlo. No es ocioso recordar aquí que la participación en la gestión, el dinamismo, la capacidad de formular y obtener satisfacción a las demandas y todas aquellas conductas que ponen de manifiesto un estilo moderno de gestión, también están desigualmente distribuidas.

En este contexto, la estrategia de cambio a la cual nos estamos refiriendo abarca, exclusivamente, el ámbito de la política educativa, es decir, aquellos aspectos de la acción pedagógica susceptibles de ser eficientemente afectados por decisiones políticas. Este planteo no significa desconocer la relevancia de las variables pedagógicas, curriculares e institucionales. Todos sabemos que, finalmente, la acción educativa se resuelve en el marco de lo que sucede entre el maestro y sus alumnos en el proceso de aprendizaje y que, con demasiada frecuencia, la disociación entre los discursos globales y la práctica real es muy significativa. Sin embargo, las experiencias históricas en este campo muestran que todo intento de regular desde la administración central los detalles de la práctica pedagógica están destinados al fracaso. Inversamente, el rol de una estrategia global de cambio educativo consiste en crear un espacio donde los actores del proceso pedagógico liberen sus capacidades creativas, donde la innovación y la experimentación se generalicen y donde la regulación externa dedique sus esfuerzos a definir prioridades para la innovación, evaluar resultados y brindar apoyos en aquellos ámbitos donde los recursos locales sean insuficientes.

BASES PARA LA DEFINICION DE ESTRATEGIAS.

18. En la definición de estrategias de acción y de acuerdo con las líneas propuestas en los párrafos anteriores, distinguiremos dos niveles distintos de análisis: a) los factores sobre los cuales consideramos que una propuesta de cambio puede desencadenar procesos innovadores de real impacto y b) las condiciones que se consideran básicas para que la estrategia tenga éxito.

a) Factores sobre los cuales es preciso producir cambios

19. Tanto por su importancia en la tradición educativa argentina como por la relevancia que han mostrado en otras experiencias transformadoras, proponemos actuar sobre tres factores principales:

- i) la organización escolar
- ii) la estructura del sistema
- iii) los docentes

A continuación, intentaremos resumir algunas propuestas específicas para cada uno de estos factores.

- i) la organización escolar.

20. Numerosos análisis señalan que uno de los puntos estratégicos de mayor significación es el modelo de organización del sistema escolar. Los modelos extremos y clásicos son, como se sabe, el modelo de sistema centralizado, homogéneo y único para toda la población por un lado y el modelo de sistema descentralizado, diferenciado, sujeto a administraciones locales o privadas por el otro.

Las características de cada uno de estos modelos son bien conocidas: la diferenciación y descentralización favorece la identificación institucional tanto del personal como de la población atendida, facilita una mayor adecuación a requerimientos locales, suele generar mayor dinamismo interno y, en la medida que todo el sistema funciona en base a la competencia interinstitucional por mayor prestigio, acceso a recursos, etc., el sistema tiende a mostrar un grado de dinamismo propio del funcionamiento del mercado. Los problemas que generan estos sistemas - particularmente en sociedades con fuertes desigualdades internas, tanto sociales como regionales - también son conocidos. El dinamismo del mercado no provoca el aumento homogéneo de la calidad sino la mayor concentración de recursos en aquellos que poseen mejores condiciones de partida: la diferenciación institucional se asocia con diferenciación social y, en este sentido, el modelo puede acentuar aún más la segmentación interna del sistema educativo.

Los sistemas homogéneos, en cambio, permiten planificar racionalmente los recursos existentes, fortalecen la unidad nacional y ofrecen a todos la misma oferta educativa, independientemente de su ubicación social. Pero al igual que en el caso anterior, en condiciones de alta diferenciación social, la homogeneidad de la oferta educativa suele ser puramente formal y la discriminación opera a través del fracaso en el desempeño dentro de un molde único para tipos muy distintos de alumnos. Los problemas de burocratismo, ineficiencia administrativa, etc. se acentúan y los problemas de pertinencia curricular suelen ser muy significativos.

21. Estos diagnósticos ponen de relieve la necesidad de definir un camino adecuado a las peculiaridades del país y de su modelo global de organización política. En ese sentido, es preciso admitir que actualmente existe un tipo de organización escolar que, paradójicamente, tiene los defectos de ambos modelos pero ninguna de sus virtudes. El sistema educativo argentino perdió, hace muchos años sus características centralistas. El gobierno nacional no maneja más que una reducida porción de la enseñanza media, mientras que la primaria está en manos provinciales y la universidad es autónoma. Sin embargo, persisten las características del sistema centralista en cuanto a escasa participación local en la administración de las escuelas, homogeneidad curricular, lentitud y burocratización administrativa, etc. Por otro lado, la transferencia de servicios y la autonomía institucional (de larga trayectoria en las universidades, por ejemplo) ha estado asociada al aumento de segmentación interna, la dispersión y el caos administrativo.

22. En este contexto, una primera conclusión que la experiencia argentina per-

mite postular es que la descentralización, para que cumpla con sus objetivos, requiere -paradójicamente- una administración central fuerte. La fortaleza - de la administración central no se debería definir de la misma manera que en el modelo tradicional, sino alrededor de las nuevas funciones que le competen en un sistema descentralizado y que podríamos definir en dos grandes áreas: evaluación de resultados y compensación de diferencias.

En un sistema descentralizado, los puntos de partida pueden diferenciarse todo lo que sea necesario. El rol del Estado nacional, sin embargo, consiste en garantizar la homogeneidad en los puntos de llegada. Para eso, debe disponer de una alta capacidad de evaluar los resultados de la acción educativa ejecutada por las instancias locales y, asociado a la evaluación, una igualmente fuerte capacidad de acción para apoyar a las unidades locales que no logren, por sí solas, alcanzar los objetivos mínimos que se definen como requisitos nacionales. Estas actividades (evaluación de resultados y compensación de diferencias) suponen la existencia a nivel administrativo, de una estructura ágil de medición de calidad por un lado y de un fondo de compensaciones que permita tomar decisiones frente a los resultados de la medición por el otro. La definición precisa de estos mecanismos debería ser objeto de un análisis posterior; lo que aquí interesa destacar es la necesidad de establecer estas funciones, como tarea prioritaria de la administración educativa central. La evaluación y la compensación deberían estar acompañadas por otro componente fundamental: la información, tanto desde el punto de vista interno como externo. En lo interno, la información producida por la evaluación de resultados (*) permitiría al nivel central cumplir su rol en la definición de políticas prioritarias, en la asignación de recursos y en el control de gestión. Hacia afuera, la información constituye un elemento básico para una política de fortalecimiento de la participación ciudadana en el control y la toma de decisiones educativas.

ii) la estructura del sistema

23. Un segundo eje con gran capacidad innovadora es la modificación de la estructura y el carácter de los ciclos y modalidades del sistema educativo.

El debate sobre la estructura del sistema está estrechamente asociado al grado de homogeneidad alcanzado en la distribución del servicio educativo. Extender, por ejemplo, la obligatoriedad escolar, supone distribuir en mayor cantidad de años ciertos aprendizajes básicos, destinar recursos a garantizar la prolongación de la escolaridad a partir del mínimo anterior, etc. Si la meta anterior (en este caso, siete años de escolaridad) ha sido lograda universalmente, es legítimo suponer que la prolongación de la obligatoriedad tendrá efectos también homogéneos. Si, en cambio, el punto de partida es heterogéneo, los efectos de una medida de este tipo pueden ser contrarios a lo previsto, ya que suponen destinar recursos a prolongar la escolaridad de un sector y no de todos y suponen adoptar una estructura curricular donde los aprendizajes básicos se distribuyan en mayor cantidad de años, sacrificando a aquellos que sólo tienen posibilidades de un acceso parcial al ciclo obligatorio.

(*) Es preciso aclarar que esta evaluación no se reduce a medir logros de aprendizaje sino que debería incluir todas las variables que permitan explicar dichos logros y, a su vez, constituya la base de la toma de decisiones.

24. Los problemas de la estructura no se ubican exclusivamente en la base del sistema. También existen serios y nuevos problemas en la cúpula, donde -entre otros- la expansión de los post-grados y la articulación entre educación y trabajo constituyen temas de gran relevancia, que deben ser considerados.

25. Por su valor estratégico y para ordenar la discusión y el análisis sugerimos dos ejes de acción alrededor de la estructura del sistema:

- a) la estructura y extensión del ciclo obligatorio de enseñanza, y
- b) la articulación entre educación y trabajo.

La estructura y extensión del ciclo básico-obligatorio de enseñanza.

26. En el análisis de la enseñanza básica, es posible distinguir dos fenómenos importantes en los últimos años: la expansión de la pre-escolaridad y la necesidad de prolongar hasta los diez años la escolaridad obligatoria.

La expansión de la pre-escolaridad ha sido una de las transformaciones más importantes de la educación en los últimos años. Las causas de este fenómeno son bien conocidas y se vinculan, estrechamente, con los cambios en la familia y en el rol de la mujer, cuya incorporación masiva al mercado de trabajo modificó sustancialmente las modalidades y los tiempos de socialización infantil. En la actualidad, se estima que alrededor del 60 % de la población de cinco - años de edad está incorporada a alguna forma de pre-escolaridad. Esta relativamente alta tasa de incorporación, sin embargo, está asociada a otros indicadores de desigualdad y disminución. En primer lugar, es obvio que el 40% de la población aun no incorporada al pre-escolar inicia su escolaridad primaria en condiciones desventajosas con respecto a los que tuvieron uno o más años de aprendizaje y socialización institucional. En segundo lugar, es bien conocido que las diferencias internas en cuanto a la calidad del servicio son muy significativas.

En estas condiciones, ¿cuál es la estrategia más adecuada? Algunos países se han orientado hacia la obligatoriedad de uno o más años de pre-escolar. Otros, en cambio, han optado por una reforma más ambiciosa, consistente en la definición de un ciclo inicial de educación que abarcaría uno o dos años del actual pre-escolar y los tres primeros años de primaria. Desde el punto de vista del aprendizaje, en este ciclo inicial se llevaría a cabo todo lo concerniente a la lecto-escritura y primeras nociones elementales de cálculo, además -obviamente- de todas las actividades vinculadas a la motricidad, la afectividad, la expresión, etc. En un modelo de este tipo, la evaluación y la promoción deberían ser flexibles, permitiendo que el aprendizaje se efectúe respetando los ritmos de maduración individual. Las modalidades pedagógicas (maestro único o no, a lo largo de todo el ciclo, etc.) podrían ser discutidas en forma más profunda y en base a experiencias concretas. Pero más allá de su formulación específica, esta estructura permitiría estimular un proceso de democratización en la base del sistema, con fuerte impacto posterior tanto en términos de rendimiento como de atención integral a la niñez desde etapas más tempranas.

27. El aumento del período de obligatoriedad escolar ha sido reclamado desde hace tiempo y desde diversos foros. En este sentido, es preciso reconocer -- que nuestro país ha sufrido un serio retroceso no sólo en comparación con los países desarrollados (donde la obligatoriedad alcanza ya en algunos casos a 14 ó 16 años) sino incluso con respecto a algunos países latinoamericanos que ya establecieron períodos de obligatoriedad escolar de 8 a 10 años.

En síntesis, el análisis de este tema puede dividirse en dos grandes aspectos: el impacto sobre la democratización y la calidad de la enseñanza por un lado y la factibilidad de su logro en términos de costos, plazos, personal, etc., por el otro.

28. En términos de democratización y calidad el problema del aumento de la escolaridad obligatoria supone admitir, desde el principio, que la medida no puede consistir en declarar obligatorio el ciclo básico de la escuela secundaria, tal como actualmente existe. Incorporar esos años al bagaje mínimo universal de conocimientos, habilidades, destrezas, valores, etc. de todo ciudadano argentino implica, obviamente, reformular en gran medida los contenidos, y modalidades curriculares actualmente vigentes en el ciclo básico de la enseñanza media. El eje central que domina la estructura curricular de este ciclo final de la enseñanza obligatoria es, en casi todos los países donde ya existe, el eje de la orientación. Predomina, en consecuencia, una pedagogía de apoyo, de desarrollo de la autonomía y de la capacidad para elegir y tomar decisiones en general; el carácter politécnico de los contenidos curriculares y la flexibilidad en términos de la elección de opciones futuras son otros de los componentes asociados al carácter obligatorio y universal de este ciclo.

Encarado de esta forma, es evidente que su aplicación exigirá no sólo la definición de contenidos curriculares adecuados sino de la formación o reconversión del personal docente dedicado a este ciclo, del equipamiento indispensable de los establecimientos, etc.

29. La envergadura del desafío es muy grande y cabe preguntarse, entonces, si éste es o no el momento adecuado para tomar una medida de esta naturaleza.

En ese sentido, es sabido que una de las diferencias más evidentes en la evolución de los sistemas educativos de los países avanzados y de los países subdesarrollados consiste, precisamente, en que mientras en los primeros la sanción legal de un período mayor de años de obligatoriedad se produce cuando en gran medida ese logro ha sido obtenido en la realidad, los países subdesarrollados decretan primero la medida y, a partir de allí, impulsan las medidas para efectivizarla.

En el caso argentino, la situación muestra un alto grado de heterogeneidad. En los polos más desarrollados, los dos tercios o más de los jóvenes completan o superan la escolaridad primaria. En las zonas menos desarrolladas, este porcentaje desciende significativamente. Una medida de este tipo, tomada en forma aislada, puede provocar un incremento aun mayor de las desigualdades existentes.

Postergar su sanción, en cambio, puede convertirse en un freno al desafío histórico de elevar los umbrales mínimos de la educación básica. En este sentido, nuevamente se impone una estrategia combinada. El Plan de Emergencia mencionado en el punto 14 es una condición necesaria para el logro de la homogeneidad educativa básica que permita la aplicación de medidas como éstas, que deben tener carácter nacional.

En síntesis, el aumento de la obligatoriedad escolar debería ser estipulado con un plazo determinado de transición hasta la sanción definitiva. En ese período, dos tareas son fundamentales: la aplicación del Plan de Emergencia por un lado y la realización de todos los estudios y tareas preparatorias para la aplicación real de la medida: análisis de costos, cambios curriculares, formación docente, equipamiento, etc.

b) Articulación entre educación y trabajo

30. La necesidad de revisar las formas vigentes de articulación entre la formación brindada por el sistema educativo y las exigencias del mundo del trabajo constituyen uno de los ejes principales del debate educativo contemporáneo. El problema no se plantea exclusivamente en torno a las crecientes dificultades de inserción en la vida activa derivadas del escaso dinamismo en la creación de nuevos empleos y de la crisis y recesión económica que afecta especialmente a los países en desarrollo, altamente endeudados. Existe, además, un problema global derivado de las transformaciones que se producen en el mundo del trabajo, a partir de la velocidad con la cual los conocimientos científicos se traducen en opciones tecnológicas. Los lugares de trabajo son, cada vez más, lugares de producción de conocimientos y el aislamiento entre la educación y el mundo del trabajo tiene -y tendrá mucho más en el futuro- un efecto empobrecedor muy serio sobre la calidad de la enseñanza.

31. La situación del sistema educativo argentino frente a esta dimensión de problemas es particularmente crítica. Los mecanismos tradicionales de ajuste han sido superados por completo, tanto por efecto de la crisis económica como por la modernización segmentada del aparato productivo. En realidad, se sabe poco sobre la situación de los jóvenes y el empleo, pero todos los testimonios tienden a confirmar la hipótesis de un creciente panorama crítico, que afecta particularmente a los jóvenes recién egresados, donde se combina una educación de calidad muy deteriorada, un mercado de empleo escasamente dinámico y una competencia cada vez más fuerte por los pocos puestos productivos que se ofrecen.

32. En este cuadro, la propuesta inicial y posible consistiría en generar un proceso de discusión con la participación de todos los sectores involucrados: los empleadores, los sindicatos y el Estado. Este mecanismo, tradicionalmente reducido al ámbito exclusivo de la enseñanza técnica, debería ser extendido al resto del sistema, no desde la perspectiva del gobierno de las instituciones educacionales sino desde la perspectiva de sus orientaciones y acuerdos en torno a determinados aspectos curriculares y organizativos, particularmente referidos a la articulación entre educación y empleo, alternancia entre educación y trabajo, reconocimiento de aprendizajes hechos fuera de la escuela, pasantías y residencias, etc.

33. La definición de una agenda de discusiones sobre este tema permitiría apreciar la magnitud de los problemas a resolver y la significativa escasez de avances que existen en este ámbito. A manera de ilustración, se pueden señalar los siguientes aspectos:

- Un número muy importante de jóvenes se incorporan al trabajo al finalizar la escolaridad obligatoria. ¿Cuáles deberían ser las competencias mínimas necesarias que todo joven tendría que recibir a través de la educación básica obligatoria para facilitar su inserción en la vida activa? Una lista básica de estas competencias debería formar parte del mínimo común que la enseñanza obligatoria brinda en todo el país.
- Además de estas competencias básicas ¿sería posible definir -en el supuesto de una escolaridad obligatoria de diez años- alguna experiencia directa de vinculación con el trabajo para los últimos años del período de enseñanza básica?

- Aunque el tema de los docentes será objeto del punto siguiente, es obvio que las estrategias en este campo exigirían un cambio importante en la formación y tipo de docentes. El aislamiento de la escuela con respecto al mundo del trabajo se materializa, en buena medida, en el aislamiento del docente. ¿Sería posible pensar en una reformulación de las regulaciones del mercado del trabajo docente de manera tal que puedan incorporarse a tareas de enseñanza personas que tengan altas calificaciones y experiencias en los lugares de trabajo (industria, comercio, administración, etc.) aunque no tengan títulos docentes?
- Muchos países ya vienen ensayando desde hace años diversas formas de alternancia entre educación y trabajo, incluido el servicio comunitario, -- tanto a nivel de la enseñanza media como superior. Las dificultades prácticas y organizativas son numerosas, especialmente en economías de mercado, en situaciones de crisis y recesión como la nuestra. Sin embargo, es necesario no caer en las limitaciones de la coyuntura y el corto plazo. Si la crisis va a ser superada, exigirá recursos humanos calificados adecuadamente a las exigencias de un aparato productivo renovado. Por otra parte, la creatividad tecnológica endógena, señalada como una de las condiciones para resolver la crisis, exige una formación básica sólida y -- pertinente. En ese sentido, la alternancia y el contacto con el mundo del trabajo no pueden ser percibidos tradicionalmente como una forma válida -- sólo para los que se dedicarían al trabajo manual sino como una exigencia válida para el conocimiento y la creatividad en todos los campos de la -- realidad.

c) La formación y el rol docente

34. El problema de los docentes y el cambio educativo es una de las más complejas y cruciales cuestiones a resolver. Ellos son actores fundamentales del -- cambio (o de su fracaso) y, al mismo tiempo, son uno de los aspectos que debe -- ser objeto de cambio. Este doble rol del sujeto y objeto de la transformación pedagógica los convierte en la piedra angular de todo proyecto de cambio.

En este sentido, es preciso enfatizar como punto de partida indispensable, la necesidad de superar la contradicción extrema que existe entre las demandas al docente, sus responsabilidades, las exigencias crecientes en términos de formación profesional, desempeño, etc. y los salarios con los cuales se remunera su -- trabajo profesional. Más allá de toda discusión económica, es importante partir de reconocer que no es posible pensar en transformaciones educativas sin niveles de remuneración salarial docente mínimos aceptables.-

35. El problema salarial no es un problema aislado. El deterioro en este -- campo es sólo un indicador del proceso global de deterioro del carácter profesional del trabajo docente. En este sentido, la política salarial debe partir -- de reconocer que se está discutiendo el salario de un profesional que tiene a su cargo una tarea de significativa responsabilidad social. Obviamente, el reconocimiento salarial debe ir acompañado de exigencias igualmente serias en torno al desempeño y a la evaluación de resultados. Pero mientras los niveles salariales no sean adecuados es imposible establecer criterios legítimos de responsabi -- lidad por la calidad y los productos del trabajo.

36. En este marco, cabe preguntarse ¿cuál o cuáles son las estrategias más -- eficaces para lograr un cambio significativo en el desempeño docente? Las experiencias y frustraciones en este campo son numerosas. La elevación de la formación de maestros al nivel terciario no tuvo las consecuencias esperadas; las múltiples estrategias de capacitación en servicio han mostrado resultados diver --

tos, no siempre atribuibles al estilo o forma de capacitación utilizado; la importancia de aspectos institucionales y la dinámica del mercado del trabajo docente han demostrado constituir factores de gran importancia por su impacto en el desempeño docente. En síntesis, también en este punto se imponen estrategias articuladas, donde se combinen adecuadamente aspectos organizativo-institucionales y aspectos puramente técnico-pedagógicos. Sobre esa base las siguientes líneas de acción estratégicas pueden ser consideradas.

37. Desde el punto de vista de la formación inicial, el primer problema a considerar es el relativo al reclutamiento de los futuros docentes. El deterioro salarial y profesional del trabajo docente está alejando a los mejores talentos del ingreso al magisterio (además de provocar la deserción de los que ya están en ella). Una política sistemática de elevación del prestigio profesional se impone como primera prioridad de una estrategia destinada a recuperar para la docencia a los sectores más calificados de la población. En esta línea, es preciso reconocer que uno de los factores que más gravitación tiene en el deterioro del carácter profesional del trabajo docente es la forma cómo se regula su actividad. A la inversa de los otros profesionales, el "oficio" de maestro está sometido a un detallado sistema de controles y regulaciones administrativas que, por un lado, infantilizan su tarea pero, por el otro, le quitan toda responsabilidad por los resultados. Fortalecer el carácter profesional del trabajo docente supone, entre otros factores, asegurar una cierta independencia en sus decisiones y un control profesional no burocrático de sus resultados.

38. En segundo lugar, corresponde analizar la articulación entre formación docente y exigencias para el desempeño. En la actualidad existe una evidente contradicción entre el carácter uniforme de la formación y la significativa heterogeneidad de exigencias para el desempeño de acuerdo a las diferentes poblaciones a ser atendidas. Una formación uniforme facilita la movilidad ocupacional pero afecta la adecuación a exigencias particulares. A la inversa, una formación particularizada puede lograr mayor pertinencia inmediata, pero empobrece no sólo las perspectivas ocupacionales del docente sino la amplitud de su visión de los problemas. En este sentido, una sólida formación científica básica, acompañada por la alternancia entre estudio y trabajo, las pasantías y residencias, podría constituir el eje a partir del cual se resuelvan estas contradicciones. En esta concepción, la práctica docente no debería limitarse a períodos de permanencia o de trabajo en escuelas sino que la reflexión sobre dicha práctica y la investigación aplicada deberían ser componentes básicos de esta estrategia.

39. Todo esto debería llevar a una reflexión sobre el carácter de los institutos de formación docente y a la discusión sobre la conveniencia de llevar dicha formación al ámbito universitario, tal como ocurre ya en numerosos países, sea a través del modelo de universidades pedagógicas, sea a través de modelos más diversificados desde el punto de vista institucional.

40. En cuanto a la formación en servicio, su gravitación es obvia, tanto desde un punto de vista cuantitativo (especialmente si se tiene en cuenta la lentitud del ritmo de renovación del plantel docente) como desde el punto de vista cualitativo (donde es preciso considerarla como una actividad necesaria y regular y no como un producto de iniciativas individuales y espontáneas).

La organización de las actividades de formación en servicio, en el marco de un sistema descentralizado y con crecientes márgenes de autonomía pedagógica, también debería tomar en cuenta la necesidad de definir actividades de capacitación institucional y no meramente individuales. En este sentido, la descentralización exigirá un enorme esfuerzo de capacitación en nuevas tareas y

funciones; la población-meta prioritaria de estas actividades deberían ser los directores de establecimientos y los administradores locales, encarando estas acciones en el marco de una estrategia de formación de formadores, que garantiza efectos multiplicadores de gran alcance.

III. Condiciones para el éxito de las estrategias.

41. Las propuestas anteriores, con todos los aspectos y reformulaciones que se introduzcan, requieren algunas condiciones básicas para su implementación. Entre dichas condiciones, es necesario destacar dos, íntimamente vinculadas entre sí: el adecuado financiamiento y la eficiencia administrativa.

42. Desde el punto de vista financiero, es obvio que la escasez de recursos será una constante en el horizonte temporal próximo. Dicha escasez obliga a -- una mayor racionalidad en el gasto, asociada a la eficiencia administrativa. Sin embargo, también es evidente que la asignación de recursos al sector educación debe ser acorde a su importancia estratégica por un lado y debe tener -- cierta estabilidad mínima que permita ejecutar programas de mediano -largo plazo.

Para ello una modalidad posible consistiría en garantizar, a nivel de -- la Constitución Nacional, un porcentaje mínimo del PBI para gastos educativos. Esta obligación constitucional, ya probada en su eficacia en otros países, garantiza la estabilidad del flujo de recursos hacia la educación y crea una base de confianza mínima con la posibilidad de planificar a mediano plazo.

43. La asignación de recursos, como vimos, debe estar asociada a su uso racional y eficiente. Para ello, la segunda condición del éxito de una estrategia de cambio es la reforma administrativa que permita tener un aparato de gestión adecuado a las funciones y tareas que le son asignadas.

IV. SINTESIS FINAL Y PROPUESTAS

44. A lo largo de esta presentación fueron adelantadas varias propuestas de acción y algunos planteos generales que ahora corresponde retomar y especificar sus alcances en todo lo posible.

En primer lugar, resulta claro que estamos propugnando una estrategia basada en la progresiva descentralización y autonomía institucional de los servicios educativos, acompañada por una re-definición y fortalecimiento del rol del Estado y de la administración central en todo lo relativo a definir prioridades, evaluar resultados y asignar recursos con criterios de disminución positiva hacia los sectores más carenciados.

45. La autonomía institucional apunta a respetar la diversidad de los puntos de partida existentes en el país, a estimular la generación de proyectos innovadores y la participación de los agentes locales. El fortalecimiento de las nuevas funciones de la administración central se orienta a garantizar la unidad nacional a través de la homogeneidad mínima de los puntos de llegada y la igualización de oportunidades para todos los sectores sociales.

La vigencia de esta estrategia puede traducirse en varias propuestas de acción, de diferentes niveles.

a) El problema del financiamiento

46. El adecuado apoyo financiero a la educación constituye un requisito obvio de cualquier estrategia de cambio. La demanda de recursos no elimina la necesidad de introducir pautas de gestión racional, tanto en la asignación como en el gasto. Sin embargo, es evidente que sólo a partir de una asignación mínima razonable, es posible generar una administración eficiente y lo razonable se mide en relación a las demandas básicas del servicio, tanto desde el punto de vista de su personal como de las exigencias de calidad.

En este sentido, una base necesaria para que las estrategias de cambio tengan garantías de éxito consistiría en dotar a la educación de una base financiera adecuada y estable. Para ello, un mecanismo posible sería introducir una cláusula al más alto nivel posible (la Constitución Nacional) por la cual se destine a la educación un porcentaje del PBI. También sería posible estudiar otras fórmulas políticamente viables. Lo importante, en todo caso, consiste en diseñar una fórmula apropiada para garantizar la vigencia del principio de un financiamiento adecuado y estable para la acción educativa.

b) ¿Ley orgánica de educación?

47. Desde hace un tiempo y desde diversos sectores del país se ha reclamado la necesidad de una ley orgánica de educación que resuelva el actual estado de dispersión e incoordinación entre las diferentes instancias del quehacer educativo. Adelmo Montenegro ha preferido, con lucidez, hablar de una ley básica, es decir, una ley que fije los postulados básicos para el funcionamiento del sistema educativo, permitiendo la descentralización de los servicios y la autonomía pedagógica como criterio central de organización escolar. Dicha ley, debería, además, fijar la estructura del sistema, los fines y objetivos de cada nivel, los contenidos y resultados mínimos a alcanzar en cada uno de ellos, el nivel de obligatoriedad escolar, las atribuciones y funciones de cada jurisdicción. En síntesis, se trataría de una ley que fije los elementos básicos y permanentes del sistema, dejando todos los aspectos coyunturales y locales sujetos a leyes parciales o medidas de otro tipo.

c) El Plan de Emergencia

48. Tal como se sostuvo a lo largo de este trabajo, el éxito de una estrategia, especialmente en sus aspectos democratizadores, depende del nivel de homogeneidad alcanzado y con el cual se logre evolucionar. La unidad nacional y la consolidación de patrones básicos comunes de convivencia democrática, dependen entre otros factores de una distribución homogénea del servicio educativo. Algunas regiones del país y algunos sectores sociales han sufrido una discriminación histórica en este campo, que los coloca en un punto de partida muy desfavorable. El Plan de Emergencia Educativa debe estar destinado a superar estos déficits en el más corto plazo posible. La definición de los contenidos y modalidades operativas de este plan deberían ser objeto de una discusión con todos los sectores involucrados: Gobierno nacional, provinciales, municipales y organismos no-gubernamentales.

El Plan debería constituir una expresión de solidaridad nacional, con movilización de todos los recursos disponibles. El objetivo central del Plan sería la disminución drástica del fracaso escolar y la deserción en la escuela primaria. Para ello, habría que definir acciones integrales que se dirijan tanto a los aspectos exógenos materiales del problema (alimentación, salud, vestimenta, etc.) como a los endógenos, tanto materiales como culturales (equipa-

miento escolar, adecuación curricular especialmente los aspectos de bilingüismo, formación docente, etc.)

La situación de emergencia debería permitir algunas alteraciones a los procedimientos administrativos de períodos normales, especialmente en lo relativo al nombramiento de personal, captación de recursos, empleo de dichos recursos, etc.

El plan debería tener una duración limitada, con evaluación de resultados. Su aplicación, además de permitir un logro importante en cuanto a la situación educativa de los sectores y regiones afectados, permitiría además poner a prueba la capacidad de gestión en dichas regiones, fortalecer organismos locales, mostrar la efectividad de ciertas metodologías de validez permanente, etc.

d) Reforma administrativa

49. La redefinición de funciones entre la administración central y los entes descentralizados y la generalizada evidencia de rigidez, lentitud e ineficiencia en los distintos niveles de la administración educacional exigen un cambio profundo. Este aspecto del problema no es secundario ni banal. Numerosos proyectos valiosos en su concepción y en sus objetivos fracasaron a la hora de su implementación, debido al peso de las imposiciones burocrático-administrativas, que logran neutralizar toda iniciativa novedosa.

Desde este punto de vista, la descentralización es, en sí misma, una fórmula de desburocratización, si ella implica autonomía pedagógica y posibilidades reales para los docentes, directores de escuelas y administradores locales de tomar una serie de decisiones hoy concentradas en los niveles centrales (sean nacionales o provinciales).

Pero esta descentralización, como vimos, debe ir acompañada de un fortalecimiento en ciertas áreas y funciones de la administración central. Se trataría, en síntesis, de dotar a los entes centrales de un eficiente sistema de informaciones que permite tener actualizados todos los datos necesarios para cumplir sus objetivos en términos de fijar prioridades, evaluar resultados y asignar recursos. Este sistema de información debería abarcar, al menos, todo lo referido a los aspectos cuantificables del funcionamiento del sistema, la evaluación de logros y de calidad de la enseñanza en general, las informaciones sobre los diferentes procedimientos administrativos y organizativos vigentes en cada jurisdicción. Estrechamente vinculados con el sistema de informaciones debería existir un Fondo de compensaciones, que permita actuar en aquellas áreas y problemas donde la información revele su necesidad.

IO La interdisciplinariedad y la integración

L. D'Hainaut

En otros tiempos se coincidía en pensar que la educación era esencialmente la transmisión a las «nuevas generaciones» de un saber constituido y de un sistema de valores de una sociedad establecida. En esta perspectiva, era indudablemente razonable centrar la educación en el estudio de disciplinas, ya que éstas eran precisamente la meta o punto de destino de ese saber constituido que se quería transmitir, y eran también su marco y la estructura que se prepara escalón por escalón para llegar a la cumbre, desde donde se podía abarcar el monumento en su totalidad.

En la actualidad, la perpetuación del saber ha encontrado otros apoyos distintos de la memoria de los hombres y su función, en la enseñanza, se ha eclipsado ante el desenvolvimiento del individuo en una sociedad mejor. La perspectiva ha cambiado: se atribuye más importancia al hombre que camina que al camino que sigue.

Por lo demás, las disciplinas se encuentran hoy invadidas por un gigantismo que las ahoga, las desvía de su función simplificadora y las encierra en el callejón sin salida de la hiperespecialización. Los inconvenientes cada vez más evidentes de la parcelación del saber, la necesidad cada vez más manifiesta de perspectivas globales y la reacción contra una devoción al objeto que hace olvidar al hombre, han conducido poco a poco a concebir y a promover lo que se ha llamado la «interdisciplinariedad». La palabra y el concepto no carecen de ambigüedad y es importante precisarlos.

Las diferentes maneras de abordar una materia

Los tres ejes de acceso

Para representarse claramente los matices entre los enfoques intradisciplinario, interdisciplinario y pluridisciplinario, puede imaginarse un cuadro en el que se colocan en columnas las distintas disciplinas y en fila los principios y los conceptos que sirven de operadores o de objetos de reflexión en la actividad intelectual. Ciertos principios y conceptos son

muy generales y se utilizan en numerosas disciplinas: así los conceptos de conjunto, catalizador, conmutabilidad, acción y reacción, tesis, antítesis y síntesis son aplicables a muchos campos.

Otros principios y conceptos, sin ser tan generales, pueden aplicarse a un grupo de disciplinas; diremos entonces que están «orientados»: así ocurre con el concepto de entropía, con el segundo principio de la termodinámica, con el concepto de energía. Finalmente, muchos conceptos y principios son propios de una disciplina: la regla de rotación de los vientos en torno a los anticiclones, la regla del «bonhomme d'Ampère» en electromagnetismo, el concepto de fase de oxidación, conciernen exclusivamente a un conjunto de situaciones correspondientes a una sola disciplina.

El cuadro se presentará de la manera siguiente:

Conceptos y principios	Disciplinas							
	A	B	C	D	E	F	G	H
Generales 1	1	1	1	0	1	1	1	0
2	1	1	0	1	0	1	1	0
Orientados m	0	0	0	1	1	0	1	0
m+1	1	0	1	1	0	0	0	0
Específicos n	1	0	0	0	0	0	0	0
n+1	1	0	0	0	0	0	0	0
n+2	1	0	0	0	0	0	0	0
n+3	0	0	0	1	0	0	0	0

1 Significa que el principio o el concepto es aplicable a la disciplina indicada en el encabezamiento de la columna (A, B, ...).

0 Significa que el principio o el concepto no es aplicable.

FIG. 1

En el ejemplo de la figura 1, el principio o concepto 1 es aplicable a seis disciplinas de las ocho representadas, siendo un concepto muy general; lo mismo ocurre con el concepto o principio 2. Los conceptos o principios m y m+1 son aplicables a tres disciplinas de las ocho representadas: son «orientados», mientras que los conceptos n y n+1 conciernen cada uno a una sola disciplina: son específicos. Está claro que la distinción «general, orientado y específico» no es hermética y que se trata en realidad de zonas de un todo continuo. Los principios y conceptos se colocan según su grado de generalidad, los más generales arriba, los más específicos abajo; los que hemos llamado «orientados» ocupan la posición intermedia. Así, a medida que se desciende en el cuadro, las filas contienen cada vez menos «1» y cada vez más «0».

Este cuadro permite poner bien de manifiesto de que manera el currículo puede definir una formación en relación con las disciplinas. En efecto, en una enseñanza:

1. Se puede recorrer el cuadro *verticalmente*, es decir enseñar sucesivamente los diversos conceptos y principios dentro de una disciplina; la enseñanza es entonces *intradisciplinaria*.
2. Es también posible recorrer el cuadro *horizontalmente*, lo que equivale a enseñar los principios generales y orientados, recalcando las múltiples aplicaciones y facetas de cada principio, a través de las disciplinas en que son aplicables; la enseñanza es así *interdisciplinaria*.
3. Se puede finalmente recorrer el cuadro transversalmente, es decir escoger situaciones que no se integran ya en una sola columna o una sola fila, sino que hacen entrar en juego conceptos y principios determinados por la situación. Puede denominarse esta perspectiva pluridisciplinaria o, mejor aún, *temática*¹.

La perspectiva intradisciplinaria

Las disciplinas constituyen los ejes del currículo tradicional y siguen siendo todavía hoy los principios organizadores más sugestivos de la enseñanza. Se habla mucho de interdisciplinariedad, pero ¿cuál es la proporción de escuelas en el mundo cuyo horario no está organizado por «ramas»?

¿Por qué este éxito? Ante todo, seguramente, porque las disciplinas no se impusieron al comienzo como principios organizadores de la enseñanza sino como división práctica de los conocimientos y de los temas de investigación y de reflexión. Esta división fue pertinente en una época en que nuestro saber no estaba todavía bastante adelantado para captar

los vínculos profundos entre los distintos aspectos de los conocimientos del hombre; era en el tiempo en que se consideraba como una revolución haber podido preparar una sustancia orgánica a partir de elementos minerales, cuando el ser vivo parecía obedecer a leyes propias, cuando las ciencias humanas apenas existían. Esa época pasó, pero la estructura estaba bien implantada y se había afirmado porque había encontrado puntos de apoyo en la estructura social. Es indudable, en efecto, que la división de las disciplinas concordaba con la división social. El saber era todavía raro, era un privilegio reservado a los «mejores» de las clases sociales acomodadas, y los que disfrutaban de él encontraban natural sentirse miembros de una élite. El espíritu de casta difícilmente admitía la idea de compartir, de modo que no es de extrañar que aumentara la división en grupos, favorecida por lo demás por el crecimiento vertiginoso de los conocimientos. En la actualidad, nuestras concepciones sociales han evolucionado mucho, pero más de un demócrata sincero, encerrado en sus opciones, devoto de su disciplina, se imagina que ésta posee en sí una virtud universal que la coloca por encima de las demás. Se oye por ejemplo declarar que las matemáticas son «automotivantes», o que el latín es la vía necesaria para llegar a la cultura y al pensamiento matizado.

La mayoría de los psicólogos coinciden en pensar que aprender significaciones es, de una u otra manera, estructurar el pensamiento; todos los pedagogos saben que no se puede caminar al azar y que un dominio insuficiente de las etapas previas explica muchos fracasos. Ahora bien, la perspectiva intradisciplinaria ofrece directamente al educador y al educando una estructura que respeta la jerarquía de las etapas previas. Es ésta una ventaja considerable que no hay que desdeñar y que explica el éxito, incluso entre los pedagogos, de la perspectiva intradisciplinaria.

Pero tampoco hay que exagerar la importancia de esta ventaja. Ante todo, la disciplina no es la única estructura posible, y seguramente la adopción de la estructura de la disciplina es una solución de facilidad: se ahorra uno el trabajo de proceder a un análisis descendente de los objetivos. Por otra parte, la estructura de la disciplina no es necesariamente la mejor para el aprendizaje, ni mucho menos: no hay que confundir, como suele hacerse, la reconstrucción de una ciencia con la construcción psicológica de un saber, y si una y otra no están necesariamente reñidas, tampoco coinciden forzosamente.

El enfoque intradisciplinario da seguridad: a medida que avanza en la materia, el estudiante se da cuenta del camino recorrido, es consciente de que asciende hacia las cumbres del saber; sin embargo, hay que notar que esta ventaja no es exclusiva de este tipo de enfoque y que sólo es tal ventaja en la medida en que el estudiante domina efectivamente la materia.

De todas maneras, los inconvenientes del enfoque intradisciplinario son tan numerosos y fuertes que eclipsan decididamente sus ventajas, por lo menos en el marco de una educación o de una enseñanza globales y no en el aprendizaje de una especialidad profesional. En efecto, el enfoque intradisciplinario supone, como hace notar el informe del Seminario de Bouaké (Unesco, 1970, p. 8), «que el alumno, pese a su edad, puede encontrar en el conocimiento riguroso y verdadero una motivación suficiente de sus actividades. Independientemente de las demás razones demasiado conocidas para insistir en ellas, es evidente que existe una gran diferencia entre buscar una verdad que se oculta todavía y que se trata de captar, que es lo que hace el sabio, y aprender del profesor verdades que la ciencia ha descubierto ya, que es lo que corresponde al alumno. Ninguna pedagogía del redescubrimiento puede restituir la motivación que anima al hombre adulto en la investigación de una verdad que él va a descubrir». Se podría añadir por lo demás que la edad no altera lo dicho, antes al contrario, pues aunque el carácter artificial de una situación de redescubrimiento escape al niño, no engaña al adulto, quien no entra tan fácilmente en el juego. Y en una población numerosa, ¿cuál es la proporción de adultos que pueden sentirse motivados por el descubrimiento —real y, más aún, simulado— de la estructura de una disciplina?

Uno de los fundamentos pedagógicos del enfoque intradisciplinario es que el aprendizaje de principios en una disciplina general, por ejemplo las matemáticas, puede producir una transferencia en virtud de la cual el estudiante será capaz de aplicarlos a otras situaciones y a otras disciplinas. Pero es sabido que esta transferencia horizontal se produce muy poco, después de un largo aprendizaje y sólo en los estudiantes más dotados.

Esta es una de las razones que hacen que la enseñanza esté tan frecuentemente separada de la vida y que crean una oposición entre la teoría y la práctica. Estos inconvenientes deberían bastar para revisar un enfoque que limita la educación a lo particular o a lo específico por su incapacidad de hecho para suscitar la transferencia de lo adquirido.

La perspectiva intradisciplinaria ha conducido a la paradoja del «enciclopedismo especializado». El peso de éste encierra al alumno y al maestro en un fos» cavado por ellos mismos y que les aísla cada vez más a medida que lo hacen más profundo. En su devoción a la disciplina, el educador tiende a relegar a un segundo término el objeto prioritario de las preocupaciones de la educación: la persona destinataria de ella. Esta perspectiva hace que los profesores de las distintas disciplinas compitan entre sí en lugar de reunirse, engendra en unos el dogmatismo y un ilegítimo orgullo y en otros un sentimiento de injusticia.

Por supuesto que todo esto no significa que sea preciso ignorar la existencia de las disciplinas o desdeñar lo que éstas pueden aportar: corresponden a estructuras de la realidad, ayudan a captarlas mediante los conceptos y la organización que llevan en sí (Phenix, 1964), familiarizan, proporcionan maneras de captar las cosas y esquemas organizadores (Bruner, 1972). El problema no está en la existencia de las disciplinas sino en el uso que se hace de ellas: una visión estructurada de la electricidad en cuanto disciplina es muy necesaria para el ingeniero electrotécnico, pero no ayuda a un hombre corriente a comprender lo que le rodea y le desvía de una cultura práctica o tecnológica tan necesaria hoy. La perspectiva interdisciplinaria que vamos a abordar no ignora por lo demás las disciplinas: «La interdisciplinariedad, realizada a nivel de grupos de materias conexas, o concebida en forma todavía más radical, no implica en modo alguno el abandono de la noción de disciplina. Por el contrario, las disciplinas, con sus métodos y su epistemología propios, en razón de su misma especificidad, deben considerarse necesarias tanto para una formación intelectual sistemática como para una buena comprensión del mundo.» (Unesco, 1975b, p. 9.)

La perspectiva interdisciplinaria

Consiste ésta esencialmente en organizar la enseñanza de manera que proporcione a los estudiantes la ocasión de familiarizarse con principios generales u orientados en contextos tan variados como sea posible. Sus ámbitos preferidos serán evidentemente los que comprendan los conceptos y los principios más amplios: la teoría general de los sistemas, la teoría de los conjuntos, la lingüística, la lógica, la epistemología constituyen campos interdisciplinarios que pueden ofrecer principios y conceptos aplicables en contextos muy variados. Hay que decir por otra parte que muchas veces se ha empleado el término «interdisciplinariedad» por oposición a la óptica intradisciplinaria y que, en ese sentido, abarca todas las perspectivas con excepción de la intradisciplinaria; sería preferible hablar entonces de «perspectivas no disciplinarias».

La ventaja fundamental del enfoque interdisciplinario es favorecer la transferencia y por consiguiente la resolución de problemas nuevos, dar visiones más generales, eliminar vallas separadoras y reducir la tentación del dogmatismo, aunque no excluye enteramente la devoción: la óptica interdisciplinaria misma puede ser objeto de posiciones exclusivas y volver a la vieja senda y al dogmatismo intradisciplinario a propósito de las teorías generales de las que toma sus principios: los más decididos partidarios de la teoría de los conjuntos o de la lingüística recaen fácilmente en este error.

La óptica interdisciplinaria, al hacer hincapié en los conceptos y los principios que tienen un campo vasto y variado de aplicación, es un enfoque económico desde el punto de vista de la relación entre la cantidad de adquisiciones y la cantidad de aprendizajes. Además, al facilitar la transferencia, construye un potencial y contribuye también a aumentar esa relación de manera importante. Sin embargo, debe evitar un riesgo que es el reverso de su ventaja principal, a saber la tendencia a la generalización abusiva que conduce al reduccionismo denunciado por Walton (1974) y que es sin duda muy real.

Otro inconveniente de las perspectivas no disciplinarias consiste en desdeñar la dimensión vertical y conducir a unos conocimientos teóricos o prácticos deshilvanados. Por lo tanto, en algún momento hay que situar la adquisición en el eje vertical, y en ese momento la disciplina, en lugar de ser un camino impuesto que no encuentra su justificación en sí mismo, se muestra como una línea unificadora, un marco organizador de saberes ya bien adquiridos.

Como hace notar Kondakov (1976, p. 6), «en el proceso de refundición de la educación (escolar), el problema de las relaciones interdisciplinarias ocupa un lugar central en la didáctica moderna». Este problema ha sido situado en su complejidad por el documento preparatorio de la reunión de la Unesco sobre la reforma de los programas escolares (Unesco 1976b, p. 18): «¿Qué lugar debe ocupar la interdisciplinariedad en la organización de los contenidos o cómo debería combinarse y realizarse la enseñanza por materias con la enseñanza interdisciplinaria? Son muchos los factores que subrayan que la interdisciplinariedad ha llegado a ser una necesidad; los grandes problemas del mundo contemporáneo y la problemática económica, moral o estética se prestan muy particularmente a un tratamiento interdisciplinario; al mismo tiempo la interdisciplinariedad aparece como una consecuencia lógica de la integración de todos los tipos de contenidos en la perspectiva de la educación permanente. Probablemente, la solución aplicable no es ni la interdisciplinariedad total, ni la enseñanza por materias concebidas a la manera tradicional; una combinación entre estas dos fórmulas, realizada en función tanto de las exigencias de la ciencia contemporánea y de las diferentes actividades sociales como de las exigencias psicológicas de las diferentes edades, parece más realista y eficaz. Hay que distinguir entre la integración propiamente dicha, es decir la fusión de varias materias de enseñanza en una sola en la que los conceptos específicos reflejen un proceso y una orientación comunes, y la coordinación, es decir el establecimiento minucioso de relaciones mutuas entre las materias de la enseñanza (vínculos interdisciplinarios). Se considera que es en la escuela primaria donde es más útil una integración a fondo. Por ello, en diversos países, existen cursos titulados «naciones generales de las ciencias» o «curso de historia natural». Al mismo tiempo, no hay que olvidar que cada hombre siente la necesidad de una visión global sobre el universo, pero también de una clasificación que podría ayudarle a comprender fenómenos y a escoger su profesión».

La perspectiva pluridisciplinaria o temática

Según esta manera de concebir la enseñanza, se parte de un tema, de una situación o de un problema que corresponde a varias disciplinas a la vez y a diversos principios organizadores. Se pasa a continuación a otro tema y el orden de los problemas abordados está determinado a menudo por criterios de conveniencia, de oportunidad o de actualidad. Esta manera de hacer se practica mucho en la escuela primaria; es la pedagogía de los centros de interés, que data ya de un siglo: fue lanzada por Dewey en los Estados Unidos de América y Konigbauer en Alemania, y se desarrolló considerablemente en relación con el estudio del medio ambiente por Decroly en Bélgica.

La ventaja esencial de la perspectiva temática consiste en situar un fenómeno o un concepto en su globalidad, en presentarlo en todos sus aspectos, en todos sus atributos, con todas sus relaciones. Otra ventaja fundamental, particularmente para la educación permanente, es la de basar la enseñanza en la realidad y en los problemas. Esta manera de abordar las cosas es más propia para suscitar la motivación, sobre todo de los adultos que desean generalmente que aquello que aprenden encuentre su fuente y su razón en los problemas que conocen o con los que tropiezan. A estas dos ventajas, la perspectiva pluridisciplinaria añade otras ya señaladas respecto al enfoque interdisciplinario: la supresión de vallas divisorias, la reducción del peligro de devoción y de dogmatismo, y probablemente también una mejor transferencia de las adquisiciones a situaciones nuevas.

Sin embargo, hay un reverso de la medalla: si se quiere pasar de un nivel muy superficial, la perspectiva temática es difícil de conciliar con una progresión de lo conocido hacia lo desconocido o de lo simple hacia lo complejo; muchas veces hace violencia a las estructuras internas de las materias y desdeña la evidente necesidad de dominar adquisiciones previas. Para paliar estos inconvenientes, habría que escoger con sumo cuidado una progresión de situaciones, de temas o de problemas que no hiciera violencia a las bases previas y permitiera construir progresivamente las estructuras cognitivas necesarias para la progresión en el aprendizaje. Tal progresión de situaciones no es sencilla de realizar para una enseñanza elemental; resulta muy difícil cuando se pasa del nivel de iniciación. Además, la complejidad de la realidad y la incompatible virginidad intelectual del alumno conducen a menudo al educador a sacrificar el rigor y la profundidad en simplificaciones excesivas que engendran generalizaciones apresuradas por parte del alumno.

Artículo: Los tres pilares de la identidad cultural, por Cheikh Anta Diop.

IDENTIDAD CULTURAL

REDUCIDO únicamente a su aspecto económico, el desarrollo tiende a destruir el genio específico de los pueblos que se manifiesta a través de su capacidad creadora. Este aserto es válido para los países desarrollados y más aun para los que, encontrándose en vías de desarrollo, se sienten atraídos por un modelo occidental de crecimiento. La transferencia brutal de tecnologías y de hábitos de consumo occidentales sin tener en cuenta la identidad cultural de los pueblos del Tercer Mundo está condenada al fracaso. De ahí que cada uno de esos pueblos deba buscar en su identidad cultural las fuerzas vivas y la inspiración necesarias para la elaboración de modelos de futuro originales, aun cuando esa elaboración se apropie los mejores logros de otras culturas y de otros modelos.

Es la cultura —síntesis de todas las actividades creadoras de un pueblo— la que confiere al desarrollo su verdadera finalidad. Esto supone que cada pueblo asuma su propia identidad enriqueciéndola y reinventándola constantemente mediante actos, palabras y obras y que sus intelectuales,

hombres de ciencia y artistas desempeñen plenamente su función en la vanguardia. La cultura así concebida permite el acceso a la modernidad gracias, entre otros factores, a ciertas formas de intercambio o de injertos de saberes y de técnicas que, a partir de ese momento, dejan de constituir una amenaza y de ser perjudiciales.

En efecto, querer ser uno mismo no significa "cerrarse" a los demás. Por el contrario, cada cultura tiene necesidad de las otras y cuando una cultura declina cada hombre, considerado individualmente, se empobrece. Así, tanto en escala nacional como internacional, el pluralismo cultural está abierto a los demás y el enraizamiento de cada uno en su propia identidad contribuye, mediante el intercambio, a fortalecer y diversificar esa comunidad más amplia que engendra la cooperación. Concebida en sus orígenes como una necesidad regional y nacional, la afirmación de la identidad cultural se presenta, en última instancia, como un deber hacia la comunidad internacional en la medida en que ésta condiciona la diversidad de culturas, es decir la riqueza del patrimonio común de la humanidad.

Los tres pilares de la identidad cultural

por Cheikh Anta Diop

LA identidad cultural de un pueblo depende de tres factores principales: el histórico, el lingüístico y el psicológico (este último, entendido en su acepción más amplia, puede abarcar las particularidades religiosas). La importancia de esos factores varía según las circunstancias históricas y sociales de cada sociedad. Sin la concurrencia de los tres no puede haber identidad cultural plena, ya se trate de un pueblo o de un individuo. Pero la presencia armónica de esos tres elementos es puramente ideal. En la realidad se producen multitud de combinaciones según que predomine uno u otro sobre los demás. Actuar sobre ellos equivale pues a modificar la personalidad cultural, colectiva o individual, en un sentido o en otro, y tales modificaciones pueden llegar a provocar incluso una crisis de la identidad.

¿Puede establecerse una jerarquía de esos factores o bien intervienen por partes iguales en la configuración de la personalidad cultural? Sólo el análisis de cada uno de ellos permite responder a la pregunta.

Analicemos ante todo el papel que desempeña el factor histórico. Este es el elemento que presta cohesión a un pueblo diferenciándolo así de una población, cuyos individuos pueden ser extraños entre sí. La conciencia histórica es el baluarte más sólido que un pueblo puede erigir contra todas las formas de agresión exterior, ya sean culturales o de otro tipo. De ahí que en los contactos entre civilizaciones —por ejemplo, en un proceso de colonización— los colonizadores se esfuerzan por debilitar, cuando no destruir, la conciencia histórica del pueblo colonizado.

La pérdida de la soberanía nacional y de

la conciencia histórica como resultado de una ocupación extranjera prolongada determina un estancamiento, incluso una regresión, cuando no origina una desagregación o una caída en la violencia y la anarquía. Tal fue el caso de Egipto bajo el Imperio Romano. Privado de su soberanía desde el siglo VI a.C. hasta el siglo II de la era cristiana, el pueblo egipcio, que fue uno de los centros de civilización de la Antigüedad, retornó al salvajismo, según el poeta latino Juvenal, quien describe los combates atroces que opusieron a los habitantes de las provincias de Denderah y de Hombos en el siglo II de nuestra era.

El ejercicio de la soberanía nacional es pues la mejor escuela del espíritu y del alma de un pueblo, el único medio de mantener despiertas sus virtudes cardinales. De ahí el efecto empequeñecedor e "infantilizante" de toda colonización.

Es difícil afirmar cuál de los dos factores, el histórico o el lingüístico, es más importante. Para Montesquieu, quien decía que "un pueblo vencido puede conservar la esperanza mientras no haya perdido su lengua", ésta aparece como el único denominador común, como las señas de identidad cultural por excelencia.

Pero la unidad lingüística jamás se da a escala continental. Las lenguas siguen las corrientes migratorias y el destino particular de cada pueblo. La fragmentación y la diversidad son la regla general hasta que un esfuerzo oficial, una decisión política trata de extender el uso de una lengua en detrimento de otra, aunque sea por la fuerza. Tal fue el caso, en Francia, del habla de la llamada Isla de Francia, dominante en relación con los "dialectos" picardo, provenzal y bretón. Se trata de un verdadero fenómeno de aculturación o de alienación lingüística.

¿Cómo actúa la dominación cultural sobre la lengua?

Es verdad que existen también otros fenómenos de aculturación más complejos, que actúan en ambos sentidos entre civilizaciones de un nivel tecnológico diferente y que pueden considerarse como "intercambios", aunque sólo sea para juzgarlos benéficos o nocivos. Así, François Mauriac afirmaba en un Congreso de Escritores y Artistas del Mundo Negro que las civilizaciones se influyen por su lado malo y que el Occidente había tomado de África y del mundo negroafricano lo que éste tenía de más discutible (se refería al jazz) y viceversa.

Finalmente, el factor psicológico supone, en el seno mismo de la diversidad, cierta permanencia de las estructuras psíquicas. Para analizar ese factor a fondo habría que estudiar ante todo lo que podríamos llamar las constantes culturales. ¿Cuáles son los rasgos permanentes de la naturaleza psíquica del africano, del europeo, del asiático, y cuáles los que cambian en función de las condiciones de vida? Los de defender la concepción de una naturaleza humana inmutable, petrificada desde el comienzo, se trata de comprender, a través de los cambios incessantes el "referente" humano que sigue siendo, si no idéntico a sí mismo, por lo menos reconocible en el curso de los tiempos.

De todos modos, este proceso sólo afecta en un principio al léxico; escapa en cambio a la gramática, es decir la morfología y la sintaxis. En efecto, se advierte, no sin sorpresa, que pese a cuatro siglos de opresión cultural ninguna lengua europea (ya se trate del inglés, del francés, del portugués o del español) ha ejercido la menor influencia sobre la gramática de la lengua africana más vulnerable o más expuesta a los peligros de una alteración. El léxico, en cambio, permaneceible por naturaleza, sigue siendo la zona sensible, campo de aculturación o terreno de intercambios culturales, según el criterio que se adopte. Pero, por intenso que sea, un aporte léxico no puede quebrar un sistema fonético ya que cada palabra nueva es so- metida y adaptada a la fonética y al genio de la lengua propia.

Por lo general, es la civilización técnica- mente más avanzada la que ejerce una influencia unilateral sobre las civilizaciones o sociedades en contacto con ella. Así se explica la aparición en Francia de lo que se ha llamado el "franglais" (introducción de vocablos ingleses en el francés) que en última instancia no puede desaparecer mientras no se ponga fin al desequilibrio tecnológico.

Fenómeno particular, la "creolización" está vinculada a circunstancias históricas muy precisas. Este proceso lingüístico es obra de unos cuantos individuos aislados, privados de su libertad, arrancados de su medio original y arrojados brutalmente en otro, al que se adaptan como pueden. Así, los africanos analfabetos deportados a las Antillas han deformado algunas lenguas europeas y creado nuevos lenguajes — como el *creole* — en donde los investigadores han podido encontrar algo así como un eco lejano de las estructuras sintácticas y morfológicas de las lenguas africanas. De la misma manera, los soldados senegaleses del antiguo Imperio Francés crearon prácticamente una lengua "propia" y en las zonas comerciales de contacto entre civilizaciones hay siempre una tendencia a crear jergas o lenguas francas. Y el proceso es siempre casi unilateral.

Puede considerarse el medio cultural como una estructura asimiladora que digiere materiales extraños y que evoluciona sin perder por ello la conciencia de su identidad. Esa asimilación le enriquece y no puede afectar a su destino. Sólo la destrucción por una causa mecánica de origen externo, la

ruptura interna por razones diversas o la esclerosis por exceso de autarquía pueden serle fatales. De ahí que haya que tomar la reflexión de Mauriac como una paradoja o una ocurrencia y reconocer que las civilizaciones pueden influirse positivamente por su lado bueno.

Así, hoy día sabemos que el arte negro ha influido en el arte occidental del siglo XX de manera duradera. El artista de Occidente ha tomado en préstamo al artista anónimo africano, más que un canon de belleza, el derecho de liberarse de las normas clásicas —como la proporción dorada o el realismo anatómico— que, en diversas formas, han predominando en el arte de Occidente desde la Antigüedad hasta los tiempos modernos. La libertad creadora de formas plásticas y de ritmos, una libertad de expresión reconquistada, tal es la gran lección que el arte moderno ha aprendido del arte negro. He aquí un buen ejemplo de influencia feliz, nacida de un contacto entre dos civilizaciones cuyo destino es a la vez paralelo y autónomo.

¿Es sinónima la asimilación cultural de desintegración cultural?

Cada civilización posee, en efecto, un doble registro conceptual. El primero pertenece a una esfera específica, a una zona protegida, valga la expresión, por la barrera psicológica propia de cada pueblo, espacio que no se puede aprehender sino desde dentro. Este registro, que es también el del lenguaje poético, constituye el núcleo denso, la fuente viva, el corazón de toda cultura universal, de toda civilización. Jean-Paul Sartre lo de-

finió al decir que "los rasgos específicos de una sociedad corresponden exactamente a las locuciones intraducibles de su lengua". El segundo registro da cuenta de lo universal, de las ideas generales inteligibles para todos, terreno en el cual una civilización puede influir en otra.

La decadencia del núcleo específico pone término a la vida de las sociedades o de las civilizaciones. Y todos los esfuerzos tienden hoy día a proteger esa especificidad enriquecedora. No se trata de un aislamiento ni de un repliegue en sí mismo sino de la condición primera de la universalidad.

Ch. Anta Diop

CHEIKH ANTA DIOP, antropólogo y físico senegalés, es fundador y director del Laboratorio de Radiocarbono y de Medición de las Radioactividades Débiles del Instituto Fundamental de África Negra, Universidad de Dakar. En la esfera de las ciencias humanas ha escrito varios libros sobre cuestiones africanas, entre los que cabe citar *Nations nègres et culture*, *L'unité culturelle de l'Afrique noire* y *L'Afrique noire précoloniale*, así como numerosos artículos en revistas. Es autor de una serie de comunicaciones a la Academia de Ciencias de París.

En la elaboración de este documento de trabajo colaboraron los siguientes profesores:

María Isabel Bontá (Ciencias de la Educación)
Carlos Cullen (Filosofía de la Educación)

En la elaboración del enfoque de Talleres, colaboraron:

Susana Pires Mateus
Silvia Lasala

Diseño y Procesamiento Didáctico:

Adriana Haurie (Ciencias de la Educación)