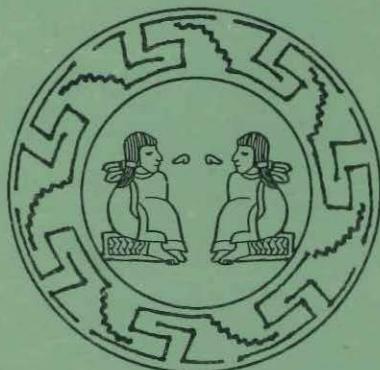


481

13

481

revista latinoamericana de innovaciones educativas



*Una realización de la
comunidad educativa americana*

Año V, N° 13 - 1993 - ARGENTINA

ILUSTRACION DE TAPA

Los MEXICAS o AZTECAS hablaban la lengua *náhuatl*, de sonido suave y melodioso. El *náhuatl* pertenece a la familia lingüística nahualtana y está emparentado con varias lenguas que se hablaban en el norte de México y en el suroeste de los Estados Unidos.

En *náhuatl*, las palabras, mediante prefijos y sufijos, cambian de sentido y se pueden formar largas palabras juntando varias raíces. Por esa flexibilidad y por el bello sonido, la lengua es de alto valor literario. Existen abundantes textos recogidos en el siglo XVI que forman versos, discursos, cantos y otros géneros literarios que componían los sabios mexicas y que los maestros de la palabra o *temachtiani* enseñaban a todos los habitantes. Los *temachtiani* se representaron en los códices y pinturas con una voluta en los labios, significando así que hablaban. Cuando los parlamentos eran poéticos, la voluta se adornaba con flores para significar la belleza del discurso. Ellos decían esos discursos, cantos y poemas, con "flores y cantos", es decir con bello lenguaje.



República Argentina
Ministerio de Cultura
y Educación



Organización
de los
Estados Americanos

revista latinoamericana de innovaciones educativas

una realización de la comunidad educativa americana

Es una Actividad Regional del Proyecto Multinacional de Educación Básica de la O.E.A., a cargo de la Dirección Nacional de Tecnología Educativa del Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina.

CENTRO NACIONAL DE INFORMACION EDUCATIVA

Paraguay 1657 - 1er. Piso

1062 Capital Federal - República Argentina

**Ministerio de Cultura
y
Educación**

Ministro de Cultura y Educación
Ing. Jorge RODRÍGUEZ

Secretaría de Programación y Evaluación
Educativa
Lic. Susana B. DECIBE

Subsecretaría de Programación y Gestión
Educativa
Lic. Inés AGUERRONDO

Director Nacional de Gestión de
Programas y Proyectos
Lic. Dario PULFER

Programa de Mejoramiento de la Calidad
de la Educación
Lic. Carlos CULLEN

Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos

Secretario General - OEA
Dr. Joao C. BAENA SOARES

Secretario Ejecutivo a.i. del CIECC/
O.E.A
**Dr. Juan Carlos TORCHIA
ESTRADA**

Director del Departamento Asuntos
Educativos
Dr. Getulio CARVALHO

Coordinador Regional
Dr. Leonel ZUNIGA

Representante de la OEA en la
República Argentina
Dr. Benno SANDER

revista latinoamericana de innovaciones educativas

Dirección
Lic. Dario Pulfer

Coordinador General
Prof. Luis O. Roggi
(Coor. Coop. Tec./ Repres. OEA Argentina)

Consejo Asesor
Colombia/El Salvador/Guatemala/Venezuela

Coordinación Editorial
Elba Emma Díaz/ Cesárea Victoria Pisani

Colaboran en este número
María T. Sirvent-María V. Peralta Espinosa- Tatiana S. Doberti

Distribución
Dir. Gral. Red Federal de Información Educativa

REDACCION Y ADMINISTRACION: Paraguay 1657 - 2º piso.
Buenos Aires - 1062 - Argentina. Tel. 811-2812 / 812-4134

Sumario

revista latinoamericana de innovaciones educativas

Año V, Nº 13, Julio de 1993

Editorial

- *Flotes a una idea* 5

Opinión

DOCUMENTOS

- *La Investigación Participativa Aplicada a la Renovación Curricular* por *Maria Teresa Sirvent*. 11

Innovaciones Educativas

EXPERIENCIAS

- *Chile. Realidad Educativa de los Pueblos Indígenas en Chile, y su Situación a Nivel de los Niños Menores de Seis años* por *Maria Victoria Peralta Espinosa y Tatiana Sánchez Doberti*. 77
- *Argentina. La Asistencia Técnica en los Procesos de Mejoramiento de la Calidad de la Educación: Necesidad, Posibilidades y Limitaciones (Relato de dos Experiencias)*, Área Educación y Sociedad, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales -FLACSO- Argentina. 109

- RESUMENES ANALITICOS 173

Publicaciones y noticias

- PUBLICACIONES Y DOCUMENTOS 183

Las opiniones expresadas en los artículos firmados, son responsabilidad de sus autores y no comprometen a la Dirección Responsable de la publicación. Se permite la reproducción total o parcial de los contenidos de la Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas, citando la fuente.

CENTRO NACIONAL DE INFORMACION EDUCATIVA

Paraguay 1657 - 1er. Piso

1062 Capital Federal - República Argentina

editorial

Fieles a una Idea

La difusión de innovaciones, en cuanto a experiencias que permitan enfrentar situaciones inaceptables o problemáticas dentro del fenómeno educativo mediante estrategias no tradicionales, tiene como objetivo permitir el desarrollo del conocimiento y el consecuente avance científico que posibilite colaborar en la necesaria transformación del sistema educativo.

Es, sin duda, un pensamiento común a todos los interesados en esta temática, la urgencia de una reforma de los contenidos curriculares, de los aspectos administrativos e institucionales, de la formación y capacitación docente, de los métodos de enseñanza-aprendizaje, de las pautas de interacción entre la escuela y la comunidad, etc.

Todo ello se inscribe dentro de una concepción que apunta al mejoramiento de la calidad de la educación como componente esencial del concepto de calidad de vida. Calidad de vida que implica, no solo el acceso a mejores condiciones y servicios para el propio desarrollo, sino también una distribución equitativa de los mismos y una participación crítica de la comunidad acerca de las metas deseadas. Calidad de vida que, así entendida, únicamente es posible lograr a partir de una perspectiva ética y política del hombre y de la sociedad que privilegie valores auténticamente democráticos.

Sin duda que nuestros permanentes y aún ocasionales lectores pueden dar testimonio que esta Revista -la de todos nuestros países americanos- ha sido fiel a esa idea. Solo tendrán que señalar los contenidos expuestos en sus páginas durante los cuatro años al servicio del sistema educativo de la Región.

Los de ese número siguen, por supuesto, en la misma línea de conocimiento y reflexión.

La Realidad Educativa de los Pueblos Indígenas en Chile, y su Situación a Nivel de los Niños Menores de Seis Años, documento elaborado por María V. Peralta Espinosa y Tatiana Sánchez Doberti, pretende dar un panorama global de las etnias indígenas existentes, abordando su situación educativa general, para llegar, finalmente, a analizar en forma más detallada lo que se ha hecho en educación parvularia. De ello se derivan los desafíos a resolver. En particular se hace mención al Programa para atender párvulos de Comunidades Etnicas que está desarrollando la Junta Nacional de Jardines Infantiles, principal iniciativa que está realizando el sistema educativo chileno en esta área de acción.

¿Cómo pasar de una retórica sobre calidad educativa a políticas efectivas de mejoramiento de la calidad de la educación?

La problemática de la calidad preocupa a múltiples y diferenciados sectores (sociales, académicos, de gestión). En algunos casos los significados son compartidos, en otros responden a perspectivas encontradas. En la búsqueda de un consenso sobre la calidad educativa, todos tienen algo que decir y aportar. Sin embargo, en el escenario de responsabilidades sobre el desarrollo de un bien público que alcance a los sectores mayoritarios de la población, al Estado le caben funciones indelegables.

En este marco, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, de Argentina concibe a los programas de cooperación y asistencia técnica como instancias de contribución al fortalecimiento del Estado y las instituciones educativas, en un proceso de necesaria resignificación, a través de la provisión de insumos relevantes (investigación, capacitación, asesoramiento, producción de materiales) para una gestión educativa con énfasis en el mejoramiento de la calidad del servicio.

En La Asistencia Técnica en los Procesos de Mejoramiento de la Calidad de la Educación, Necesidad, Posibilidades y Limitaciones, se reseñan dos

experiencias de cooperación y asistencia técnica realizadas por la FLACSO diferenciadas por el carácter de sus interlocutores y el contexto de implementación. En un caso, la demanda proviene de una gestión educativa (Consejo Educativo Provincial de Río Negro) y en el otro de una asociación intermedia (Federación de Cooperadoras del Depto. de General López, Provincia de Santa Fe).

Los relatos que presentamos, pretenden mostrar las particularidades de las demandas y las problemáticas educativas relevadas, los alcances y limitaciones de la implementación de la asistencia técnica, los impactos reales y potenciales. Tales experiencias intentan transferir saberes y tecnologías para el fortalecimiento de los equipos locales que tienda a la construcción de crecientes márgenes de autonomía.

Dentro de nuestra sección Documentos, presentamos el de María T. Sirvent, *Investigación Participativa Aplicada a la Renovación Curricular*. Este trabajo se dirige especialmente a los investigadores, planificadores y docentes interesados en la problemática de participación y educación y en las posibilidades de implementar instancias participativas para el análisis colectivo de la realidad y la determinación de estrategias de acción.

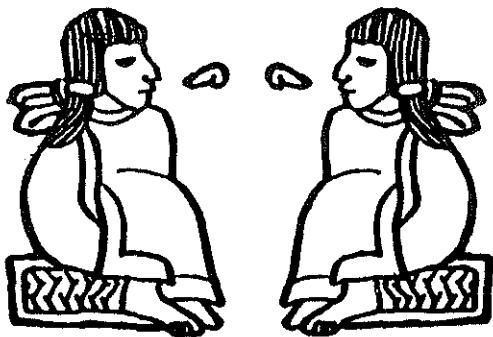
Se incluyen tres partes: en la primera se presenta una breve conceptualización básica referida a la caracterización e historia de la investigación participativa en América Latina y se señalan algunas notas sobre el encuadre participativo y sus problemáticas básicas; en la segunda parte se proporciona al lector elementos para la reflexión sobre los agentes del proceso participativo en una renovación curricular y sobre los factores facilitadores o inhibitorios a tener en cuenta; finalmente la tercera parte se analizan sintéticamente y críticamente experiencias de la autora implementadas en Brasil y Panamá, incluyendo reflexiones finales para acciones futuras.

Junto con estos materiales, aparecen otros - Informe del Seminario Latinoamericano de Innovaciones Educativas, celebrado en Chile en marzo de 1992, los habituales Resúmenes Analíticos, la información sobre Publicaciones y Documentos, etc..

Como siempre lo decimos, esta publicación es una realización compartida de la comunidad educativa americana, y solo entendiéndolo así podrá cumplir con los objetivos propuestos.

Hasta la próxima.

opinión



documentos

La Investigación Participativa Aplicada a la Renovación Curricular *

Por María Teresa Sirvent **

Conceptualización básica (1)

CARACTERISTICAS DE LA INVESTIGACION PARTICIPATIVA

Desde la década del '60 hasta el presente se han dado en América Latina una serie de prácticas de investigación social "alternativas" a la investigación tradicional, que se agrupa bajo el rubro de Investigación Participativa.

Estas prácticas tienen en común el concebir a la Investigación y a la Participación como momentos de un mismo proceso de producción de conocimientos. Producción de conocimientos que se torna así práctica colectiva, y que lleva implícito componentes de acción educativa y animación cultural.

Varias son las modalidades y los tipos de propuestas que han ido dando cuerpo a este estilo de trabajo de investigación social. En todos ellos subyace la hipótesis que ve en la apropiación colectiva del saber y de la metodología del pensar científico y en la producción colectiva de conocimientos la posibilidad de efectivizar el derecho que los diversos grupos y movimientos sociales tienen sobre el conocimiento, el poder y la cultura. Es decir, que se han delineado diferentes propuestas y proyectos que sitúan a la producción y comunicación de conocimientos en

* Documento de Trabajo Nº1 del Proyecto Multinacional de Educación Básica (PRODEBAS /OEA).

**Investigadora del Instituto de Investigaciones en Cs. de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Profesora Titular del Depto. de Cs. de la Educación de esa Facultad.

la perspectiva de apoyar los procesos de organización y movilización popular en América Latina.

Estas prácticas alternativas (1) de investigación social, culminan para algunos en la transformación del pueblo en sujeto político: sujetos que reivindican de manera consciente y organizada su incidencia en la toma de decisiones sobre los hechos que afectan su vida cotidiana.

Otros perciben o priorizan en estas prácticas una metodología general para la producción teórica en el campo de la educación y en el de las ciencias sociales: metodología basada en una teoría del conocimiento donde la articulación teórica y práctica es uno de sus pilares fundamentales.

Finalmente, hay quienes perciben a la investigación participativa fundamentalmente como un componente de procesos de planificación social llevados a cabo por acciones colectivas comunitarias, protagonizadas por grupos de sectores populares.

Los puntos anteriores son aspectos de un mismo objeto: la investigación participativa. Sin embargo, el priorizar uno u otro de dichos aspectos ha dado lugar a prácticas diferenciadas, que han conformado actividades de alcances y significados distintos, agrupadas bajo un mismo rótulo: investigación participativa.

A pesar de los rasgos distintivos que aparecen en distintas modalidades de la investigación participativa, los esfuerzos de sistematización hasta ahora realizados han identificado las siguientes características comunes a todas las experiencias (2):

- a) Explicitación de una intencionalidad política y una opción de trabajo junto a los grupos o clases sociales "marginadas" de las esferas de decisión social, con el fin de incidir en su organización y capacidad de participación social.
- b) Encuadre epistemológico y metodológico en una concepción dialéctica de la realidad y del proceso de generación del conocimiento. Concepción o paradigma dialéctico donde se recortan con-

ceptos claves, tales como "totalidad concreta", "contradicción", "crecimiento en espiral", "praxis", "lo esencial y lo accesorio".

- c) Integración de investigación, participación y educación como componentes o momentos de un proceso que se dirige a "entender" de manera global, totalizadora, una realidad concreta, buscando identificar aquellas contradicciones que expliquen con mayor claridad el devenir histórico de los hechos estudiados y su naturaleza actual.
- d) Incorporación de los sectores populares como actores de un proceso de conocimiento, donde los problemas se definen según una realidad concreta y a partir de intereses y necesidades compartidas por el grupo social. Se van también delineando, en un trabajo colectivo, los pasos y etapas de la investigación que incluyen no solo el análisis de la realidad, sino también la determinación de fines y medios para transformarla. Esta producción y comunicación de conocimientos supone la implementación de una serie de prácticas que van conformando el perfil metodológico distintivo de la investigación participativa: producción colectiva de conocimientos; análisis crítico de la misma procurando la información más completa de los hechos, su explicación en términos de causas y consecuencias y la identificación de las posibilidades de acción transformadora. Estas prácticas procuran la objetivación de la realidad cotidiana por parte de la población involucrada en el estudio, y el establecimiento de relaciones entre problemas individuales y colectivos; funcionales y estructurales.
- e) El conocimiento surge de una relación población-investigador, donde se verifica un intercambio. El investigador posee conocimientos técnicos específicos y la población es participante de la realidad en que vive. Se busca transformar el tradicional objeto de investigación, en sujeto de un proceso reflexivo propio, generando un estilo de trabajo que permita una participación real en la investigación de todas las personas implicadas.

das. Se redefine el papel del investigador. Si bien posee conocimientos específicos, los comparte en un proceso de aprendizaje grupal. Los investigadores deben asumir el papel de "animadores socio-culturales" de los grupos de trabajo para la reflexión y auto-evaluación.

- f) Se procura, a través de este estilo de trabajo, romper la dicotomía investigación-acción. La propia metodología del trabajo implica el pensar reflexivo sobre la acción y la vida cotidiana. Subyace el principio que investigar no debe ser un área restringida a unos pocos, sino, por el contrario, todos pueden desarrollar una capacidad de investigar sobre el quehacer cotidiano; toda persona puede manejar los recursos para abordar científicamente su conducta cotidiana. Este tipo de mentalidad no tiene por qué ser privilegio de algunos pocos.
- g) Apoyo de las actividades de investigación, participación y acción educativa en una base (o grupo) organizada, teniendo en cuenta la dualidad de propósitos de la investigación participativa: generar conocimientos sobre la realidad estudiada impactando al mismo tiempo en el grado de organización y movilización de los grupos comprometidos.

Estas características de la investigación participativa sistematizan los consensos fundamentales en torno a una serie de elementos vistos como "propios" de la I.P. en sus diversas modalidades. La investigación participativa puede ser definida entonces como un estilo o enfoque de la investigación social que procura la participación real de la población involucrada en el proceso de objetivación de la realidad en estudio, con el doble objeto de generar conocimiento colectivo sobre dicha realidad y de promover la modificación de las condiciones que afectan la vida cotidiana de los sectores populares:

"... entendemos la investigación participativa no como un método único o unificado, formalmente constituido por un conjunto lógicamente estructurado (sistemático) de operaciones, actividades y procedimientos, pero si como una práctica

social de producción de conocimientos que busca la transformación social, vista como totalidad. Se señala también el carácter nuevo e innovador de esta práctica, en la medida en que el conocimiento científico se produce en la propia acción, al mismo tiempo que contribuye para ella (3)."

Como se señaló más arriba, bajo este nombre se agrupa una serie de modalidades que, con diferente denominación, han ido surgiendo a lo largo de la historia de la I.P., entre otras: investigación-acción, investigación militante, investigación-acción participativa (I.A.P.), encuesta participativa, encuesta concientizante, autoinvestigación y autodiagnóstico.

La investigación participativa va históricamente abarcando un número relativamente grande de estrategias mediante las cuales la población participa activamente en la toma de decisiones y en la ejecución de una o más fases de un proceso de investigación. Desde esta perspectiva, no existe entonces una sola investigación participativa, sino varias modalidades de I.P. que responden en su surgimiento a diferentes condiciones sociales e históricas. El perfil de la I.P. y de sus diferentes modalidades no se da en un vacío histórico. Las características de los contextos socio-políticos en las cuales se insertan las diferentes experiencias, han determinado en gran parte los alcances y limitaciones de las mismas, como así también sus formas de implementación. A continuación daremos una breve referencia a esta historia.

BREVE HISTORIA DE LA INVESTIGACION PARTICIPATIVA

Es imposible caracterizar la I.P. en un vacío histórico. La I.P. es una propuesta surgida en América Latina en momentos puntuales de su devenir histórico, y elaborada en respuesta a condiciones objetivas, diagnosticadas como tales, por parte de la intelectualidad latinoamericana.

En aquellos años de la década del '60 y co-

mienzos del '70, aparece una serie de experiencias de investigación social enmarcadas en una ciencia social crítica. Se cuestiona el rol del científico social frente a la realidad latinoamericana, los paradigmas vigentes en ciencias sociales, los abordajes metodológicos.

Se introduce la noción de paradigma, llegándose a cuestionar la legitimidad de los paradigmas vigentes en ciencias sociales, tanto en la perspectiva epistemológica como en la interpretación de la historia y devenir futuro de América Latina.

Esta legitimidad fue cuestionada desde nuestro asombro de científicos sociales, ante hechos y procesos nuevos que la realidad nos imponía y, ante los cuales carecíamos de teorizaciones anteriores que los encuadraran suficientemente: movimientos sociales, guerrilla rural y urbana, advenimiento de democracias populares, el socialismo cubano, etc.

Los hechos golpearon y afectaron las expectativas teóricas, planteando al científico social interrogantes sobre su rol, la utilidad (el "para qué de su trabajo"), la naturaleza de sus beneficiarios (el "para quién"). Todo lo cual concluye que se planteara, en esta nueva búsqueda del científico social, la existencia en el mundo académico de paradigmas que compiten entre sí: "positivismo versus dialéctica" en tanto teorías del conocimiento; "modernización versus dependencia" en términos interpretativos del cambio histórico latinoamericano. Así se efectuaron esfuerzos de comparación -fundamentalmente identificación de semejanzas y diferencias- entre los componentes básicos que conforman cada paradigma científico: problemáticas e interrogantes básicos que se plantean; presupuestos teóricos y supuestos subyacentes; concepción de la realidad y otros conceptos claves; caminos de verificación del conocimiento; consecuencias para la práctica social de la investigación, en particular, y para la acción social en general, por ejemplo, específicamente, para la política educativa.

La investigación participativa se va diseñando, entonces, en respuesta a condiciones objetivas de determinado momento histórico en América Latina y en el campo de las ciencias sociales. Son intentos de búsqueda de una práctica de investigación coherente

con una concepción dialéctica de la realidad y del proceso de generación del conocimiento. Se cuestiona la intencionalidad política de la investigación social, las clases o grupos a que sirve y el tipo de sociedad que contribuye a desarrollar. En una postura crítica respecto a la predominancia de una visión parcelada y unidimensional de los fenómenos sociales que aísla los componentes de una totalidad, donde se interrelaciona una multiplicidad de procesos determinantes, de cuya identificación depende la potencialidad de la investigación para la transformación social. Como se señaló más arriba, los conceptos de "totalidad concreta", "contradicción", "crecimiento en espiral", "praxis", son claves en el soporte epistemológico de las acciones de la I.P..

La investigación participativa también está inscripta en la historia de la metodología de las ciencias sociales; más específicamente, en la historia de los métodos cualitativos. (Positivismo versus Fenomenología). Si bien algunos historiadores coinciden en señalar que el uso de los métodos cualitativos deviene popular en la sociología americana, en los estudios de la "Chicago School" durante la década del '20 al '40 –específicamente el uso de documentos personales y de la observación participante- éstos decaen a lo largo de los '40 y de los '50 con el crecimiento de las teorías positivistas y los métodos cuantitativos.

Las décadas del '60 y '70 han sido testimonio, sin embargo, del resurgimiento del uso de los métodos cualitativos. Creció el número de estudios basados en estas metodologías, referidos específicamente a como relevar e interpretar datos cualitativos, aún dentro de centros académicos caracterizados por su tradición positivista, por ejemplo el "Bureau of Social Sciences Research - Columbia University". Lazarfeld y Barton se plantean las funciones del dato único y las estrategias de acción para una interrelación entre análisis cualitativos y cuantitativos (4).

En 1967, aparece el apasionante libro de Barney Glaser y Anselm Strauss "The discovery of grounded Theory - Strategies for Qualities Research" (5), donde se enfatiza el contexto de descubrimiento versus el de verificación en investigación social y se plantea el "método comparativo constante de análisis".

sis cualitativo" para la generación de teorías y el uso flexible de datos.

La investigación participativa se va conformando inscripta en este concepto metodológico polémico y creativo que surge fuera de ella, e incluso se desarrolla en los países de tradición positivista. Se va conformando una postura crítica respecto a la utilización de métodos y técnicas que aportan poca a la comprensión de un objeto, que comienza a ser reconocido esencialmente como sujeto. Se sostiene que a través de la metodología convencional no se llega a captar la complejidad de las acciones concretas de los actores sociales que se expresan en contextos esencialmente dinámicos y contradictorios.

A las discusiones que se venían sosteniendo sobre la interrelación de los análisis cuantitativos y cualitativos, la investigación participativa aporta un nuevo elemento: la introducción del componente participativo como instancia del relevamiento y análisis de datos.

Los esfuerzos de sistematización de las experiencias de I.P. han demostrado no sólo la inscripción de las mismas en el marco de una ciencia social crítica, sino su articulación con movimientos sociales y acciones educativas que apuntaban a la transformación de las estructuras de poder y de las relaciones sociales en América Latina.

Efectivamente, es en estas condiciones históricas de crisis y esperanzas de transformación en América Latina, que en el campo educativo también se planteó la realidad profunda de injusticia social y marginación en la que está sumida la mayoría de la población, el fracaso del paradigma de la modernización en el plano económico, social y educativo y la predominancia de la función conservadora de la educación en términos de la reproducción del *status quo*.

Surge entonces una serie de experiencias alternativas en educación, que fueron agrupándose bajo la denominación de *educación popular*. Si bien, la

diversidad de posturas y concepciones que coexisten dentro del campo de la educación popular se expresan en definiciones y caracterizaciones también diferentes, es posible recortar una serie de elementos comunes, que coinciden en su intencionalidad política y pedagógica con los rasgos característicos de la I.P.. El movimiento de la educación popular se distingue por su carácter pedagógico-político en un intento de hacer de la educación un instrumento de apoyo a la organización popular, destinado a acrecentar la capacidad de los sectores populares de participación real en las decisiones que afectan su vida cotidiana; es decir, hacer de la educación un espacio y una herramienta dirigida a potenciar la capacidad de los sectores populares de realizar sus intereses objetivos específicos, convirtiéndolos en sujetos de su propio proceso educativo y de su destino. La educación así concebida, entra a jugar un papel decisivo para el análisis crítico y la objetivación de la realidad cotidiana de los sectores populares por parte de los propios grupos de población, como así también para generar nuevas formas de organización y convivencia social.

Teórica y empíricamente, Investigación Participativa y Educación Popular se vinculan, pero no se asimilan. Históricamente algunas de las modalidades actuales de la I.P. han tenido su origen en el mismo campo educativo.

Desde esta perspectiva se distinguen, entonces, dos raíces históricas de la I.P.; la sociológica y la educativa (6).

Dos raíces históricas de la I.P.	En el ámbito Sociológico En el ámbito Educativo	Investigación acción Investigación militante Investigación temática Investigación acción Investigación en la acción Investigación Participativa y necesidades básicas educativas
---	--	---

ALGUNAS NOTAS SOBRE LOS PROCESOS PARTICIPATIVOS

Es preciso el análisis de los procesos participativos que se incluyen como componentes de una investigación participativa y la definen. Para ello debemos partir de una caracterización general de la participación, sus posibles obstáculos y dinámica.

Es necesario diferenciar entre formas reales de participación y formas aparentes. La participación real ocurre cuando los miembros de una institución o grupo, a través de sus acciones incide efectivamente en todos los procesos de la vida institucional y en la naturaleza de las decisiones. Esto implica, por un lado, el ejercer incidencia real (poder) en: a) la toma de decisiones, tanto en la política general de la institución, como en la determinación de metas, estrategias y alternativas de acción; b) en la implementación de las decisiones; c) en la evaluación permanente del funcionamiento institucional. Por otro lado supone un cambio no solo en quienes deciden, sino en qué se decide y a quienes se beneficia.

La participación simbólica asume dos connotaciones: una el referirse a acciones a través de las cuales no se ejerce, o se ejerce en grado mínimo, una influencia en la política y la gestión institucional; otra, el generar en los individuos y grupos la ilusión de ejercer un poder inexistente. Lo que está en juego es el poder institucional. La participación real, supone modificaciones en las estructuras de poder, caracterizadas por la concentración de decisiones en unos pocos.

Varias son las vertientes que han dado origen a esta noción de participación. Una socio-política, enraizada en la lucha de las mayoría de los sectores populares de A.L. para un cambio de una realidad angustiante de injusticia social. Se está haciendo referencia a una participación vista como medio y fin de un proceso de cambio y de desarrollo social que posibilitará quebrar las desigualdades en la distribución de la riqueza nacional de los países de la región.

Los frutos de crecimiento económico no han

sido recibidos por la mayoría de la población, y aquí surge la importancia de la **Estructura de Poder**:

¿Quién decide?

¿A quién/quienes beneficia lo que se decide?

La noción de participación surge como contrapropuesta a un modelo de desarrollo caracterizado por una mayoría que se mantiene marginal al acceso de los bienes sociales y marginal a las decisiones sobre dichos bienes.

La noción de participación surge asimismo asociada también a la búsqueda de nuevos estilos de relación social. Modos de vida cotidiana, componentes de la cultura popular, patrones de relación entre actores que se caracterizan por esquemas de ejercicio del poder donde:

- a) hay un conflicto entre A y B: A-----B orden
- b) B acepta los deseos de A: Amenaza de punición o castigo
- c) B acepta por temor que A priva a él de cosas que B considera mucho más valiosas que aquellas que hubiera obtenido de no haber aceptado. A-----B obedece con conciencia de lo que pierde o gana

Desde esta perspectiva **PARTICIPACION** significa una modificación profunda de las estructuras de poder institucionales; ¿quién decide? ¿qué se decide? y ¿cómo se decide?. Participación implica la posibilidad de ejercer incidencia real en la política institucional, en la planificación, en la implementación, en la evaluación; implica asimismo modificar relaciones sociales caracterizadas por la orden y la amenaza y la obediencia del otro por temor al miedo.

Otra vertiente de esta noción de participación es la referida a una teoría sistemática de las necesidades humanas (7).

Desde esta perspectiva se asume que la parti-

cipación en las decisiones que afectan la vida cotidiana es una necesidad humana, que puede no ser reconocida como tal por los individuos y grupos involucrados, como se verá más adelante. Se percibe a la participación, también como un derecho de cuya realización depende el crecimiento de los seres humanos, como tales, como HUMANOS; en la medida que el signo diferencial con la naturaleza animal es la capacidad del hombre de transformar su medio ambiente; es decir de hacer cultura; es decir participar en ...

La participación como necesidad humana, supone la satisfacción de otras necesidades asociadas, tales como el desarrollo de la capacidad de pensamiento reflexivo; de creación y de re-creación no solo de objetos materiales sino, fundamentalmente, de nuevas formas de vida y convivencia social;

Se asume que la no satisfacción de estas necesidades genera situaciones de "pobrezas"; "pobreza política"; "pobreza de protección"; "pobreza de entendimiento" que pueden alcanzar niveles de "patologías colectivas" (8).

Desde la perspectiva de la diferenciación entre formas reales y simbólicas de participación, varias situaciones definidas como de "apertura a la participación" son discutibles y hasta cuestionables, en la medida que no representan cambio alguno profundo en los esquemas conocidos de monopolio en la toma de decisiones. Pueden incluso enmascarar situaciones de verticalismo autoritario, más difíciles de percibir y modificar que las relaciones claras de dominación.

¿Cuestiones sobre quién participa?, ¿cómo?, ¿a través de cuáles mecanismos?, ¿en qué áreas de la vida institucional?, ¿con cuáles productos?, son interrogantes aplicables al estudio de toda situación de participación social. Proveen orientación para la determinación y evaluación de las estrategias participativas o el abordaje participativo de una renovación curricular, ayudando a detectar puntos críticos para evaluar la naturaleza real o simbólica de los procesos participativos.

Se dan muchas experiencias denominadas de participación y que son "un como si ..."

Si nos preguntamos **¿quién participa?**, el punto crítico es la participación real de las "bases mayoritarias", ya sean éstas la población general, los padres de los alumnos, los miembros de un movimiento popular, los vecinos de un barrio, los funcionarios y técnicos de la secretaría de educación, los docentes o profesores de una red educacional. Muchas veces nos encontramos que los propios movimientos populares, cuando se organizan, asumen el modelo conocido de concentración de poder: unos pocos que tienen información, piensan y deciden, y una gran mayoría que simplemente actúa en la implementación de las acciones.

Otro punto crítico es **"como"** los grupos comprometidos participan. Se encuentran situaciones consideradas de participación, donde ésta es nominal o receptiva, "cuasi-consumistas". Se distribuye información, se reciben sugerencias, se trabaja en reuniones evaluativas, más el proceso de toma de decisiones continúa concentrado en una minoría que selecciona la información y procesa las opiniones. A través de mecanismos de cooptación (9), por ejemplo, en el ámbito asociacional, sindical, partidario o educativo se logra muchas veces mantener y estabilizar una asociación, sin alterar viejos moldes institucionales, absorbiendo nuevos elementos en la estructura política o de liderazgo existente. Se observa también en los ámbitos institucionales que las demandas percibidas como amenazantes para el poder establecido, en ocasiones son ahogadas antes de ser escuchadas, o bien se mantienen encubiertas, o nunca son tratadas (procesos de **"no-toma de decisiones"**).

Las estructuras jerárquicas y burocráticas de nuestras instituciones, incluyendo el sistema educativo, proveen una serie de mecanismos de "no decisiones" tales como invocar normas, valores, procedimientos o reglas que terminan ahogando a una incipiente demanda, o bien acaba desterrándola a través de interminables rutinas o "ritos" burocráticos. Una demanda por un cambio puede ser descalificada o no legitimada al ser etiquetada como **"de izquierda"**, producto de provocadores, de infiltrados, antipatriotas, immoral o violatoria de una determinada regla o procedimiento.

Un tercer punto crítico, se refiere a los "mecanismos generados" para asegurar la participación en la esfera social, económica o cultural, que posibiliten una expresión responsable, reflexiva, crítica y creativa por parte de la mayoría de los individuos y grupos comprometidos.

Las grandes asambleas y votaciones, por ejemplo, generalmente no reúnen condiciones mínimas de manejo de la información o de tiempo de reflexión para ser mecanismos de participación real. Pueden incluso funcionar como instrumento de participaciones ilusorias o simbólicas. Una participación sin información facilita la manipulación y va llevando gradualmente al desgaste, la desconfianza y la incredulidad.

Finalmente, otro punto crítico se refiere a las áreas o ámbitos de la vida institucional donde la participación es permitida. En la mayoría de las situaciones observadas, la participación acontece habitualmente en la fase de implementación de un proyecto, raramente en las etapas de determinación de objetivos, decisión de estrategias y evaluación. Con algunas modificaciones se perpetúa y reproduce el modelo elitista de unos pocos que piensan y planifican, y una gran mayoría que desempeñan el papel de mano de obra.

En tanto se mantenga la estructura elitista de poder, las situaciones de "apertura a la participación" son fácilmente percibidas como una concesión que el poder constituido otorga, y no como una necesidad y derecho de cualquier persona a ser participante de las decisiones que afecten a la vida cotidiana. De la misma manera que el poder concede, el poder retira; se corre el peligro que la participación sea limitada o prohibida por decisión de una minoría que continúa monopolizando el procesamiento de las ideas centrales y el pensamiento vertebral del proyecto o de la institución.

Las formas simbólicas de participación y los modelos prevalecientes de ejercicio del poder en el ámbito educacional refuerzan componentes no participativos de nuestra vida cotidiana: refuerzan una manera autoritaria de "ver" la realidad, y por lo

tanto de conducirse en ella. Imágenes de impotencia para modificar la realidad social; conocimientos fragmentados históricos y actuales; visiones descalificadoras de la participación. ("se necesita una mano fuerte", "no podemos perder la autoridad"); visiones de la participación como "laissez faire" y de la disciplina como subordinación; la búsqueda constante del mito o la figura intocable de quién aferrarse y depender, son parte de nuestras representaciones sociales (10), inhibitorias de cualquier intento de producción colectiva.

Las dificultades que enfrentamos para el pensamiento reflexivo, la objetivación de los hechos de nuestra vida cotidiana, el manejo racional de información y la creatividad social, son factores que obstaculizan un trabajo de producción grupal, tanto en la vida laboral, vecinal, sindical, partidaria o familiar, y en nuestro caso específico en el área educacional.

Estas reflexiones no deben derivar en una postura pesimista sobre las posibilidades de adopción de enfoques participativos en materia de renovación curricular; sino en una postura de seriedad científica frente al problema de la participación.

La participación real no es una mera ilusión, producto de mentes idealistas, pero sí es un largo y difícil proceso de aprendizaje de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas mentales que modifiquen modelos de relación humana, internalizados durante años de autoritarismo y explotación. Presenta avances y retrocesos; demanda etapas graduales de crecimiento y cambio institucional, grupal e individual, a través de los cuales se modifiquen las representaciones inhibitorias, se desarrolle la metodología del pensar reflexivo y científico como práctica cotidiana y el "know-how" para la participación y la producción de proyectos colectivos. La participación no es "un juego"; implica la necesidad de ruptura de representaciones colectivas e ideológicas cotidianas; significa un proceso de aprendizaje a través del cual se cuestione y se asuma una conciencia crítica de nuestro sentido común. Es un proceso doloroso de ruptura y aprendizaje.

Se debe asumir teórica y empíricamente que

la participación no "brota" por generación espontánea de los sectores populares, de los docentes, de los funcionarios del sistema educacional, de los investigadores ...; y mucho menos por la decisión del poder constituido. La participación real no es una concesión de la autoridad que la "otorga" o "la retira", es una necesidad y un derecho que se aprende y se conquista: el derecho a participar de las decisiones que afectan nuestra vida cotidiana.

Nos debemos preguntar entonces, en torno a la **Investigación Participativa**:

- ¿participación de quién? ¿cómo? ¿a través de cuáles mecanismos?
- ¿en qué momentos o ámbitos del proceso de investigación?
- ¿cuáles son los productos esperados? ¿cuáles sus alcances y limitaciones?

Los proyectos de investigación participativa se diferencian en el grado de participación que tienen los sectores populares en las distintas fases del proyecto y en la posterior planificación, ejecución y evaluación de los proyectos de acción.

Participar significa la intervención de todos los actores en la toma de decisiones sobre el proceso educativo, sobre lo que va a acontecer en la escuela, sobre los objetivos y medios de las prácticas educativas. Esto implica un proceso de producción colectiva sobre todas las fases: planeamiento, implementación y evaluación de la práctica educativa.

Se definen cinco posibles formas de participación en dichos procesos, a saber:

- participación a partir de la devolución de informa-

ción;

- participación a partir de la recolección de datos;
- participación en todo el proceso sobre un tema propuesto por el científico;
- participación en todo el proceso sobre un tema propuesto por el mismo grupo;
- participación en la investigación a partir de la acción educativa.

La participación popular varía efectivamente en las diferentes propuestas de investigación y sus proyectos, pudiéndose percibir incluso algunas contradicciones entre los niveles de participación implícitos en las metodologías y los supuestos subyacentes a las distintas estrategias de investigación.

Agentes del proceso y condicionamientos para una investigación participativa. Análisis de las necesidades y demandas de la población.

Hablar de la aplicación de la investigación participativa a la renovación curricular significa asumir un modelo global participativo.

La investigación participativa puede ser introducida en determinados momentos del proceso de elaboración curricular. Pero esto no puede hacerse de manera aislada, centrada sólo en una etapa o instancia, generalmente referida a diagnósticos de la población neta.

Demandaría una concepción total del proceso de desarrollo del currículum donde intervienen en la toma de decisiones todos los agentes de dicho proceso: la institución educadora, los docentes, la población y los alumnos, con definiciones precisas de roles y funciones.

Participar no significa ausencia de normas, ni indiferenciación de tareas. El enfoque participativo

del currículum no significa que cada escuela va hacer su propio currículum o que el sistema educativo no deba asumir responsabilidades específicas o que sólo cuenten las "demandas" de la comunidad. Participar significa la intervención de todos los actores en la toma de decisiones sobre el proceso educativo, sobre lo que va a acontecer en la escuela, sobre los objetivos y medios de las prácticas educativas. Esto implica un proceso de producción colectiva sobre todas las fases: planeamiento, implementación y evaluación de la práctica educativa.

"Una participación limitada puede proponer solamente una consulta a la comunidad, incluso a los alumnos, que tenga por finalidad dar subsidios a la institución educadora que será quien decida, finalmente, sobre los componentes esenciales del acto educativo.

(...) una propuesta de participación limitada, como la que hemos mencionado, sería en realidad una falsa participación porque no modifica substancialmente la situación vigente. Continúa siendo la institución, representada al interior de cada situación educativa por el maestro, quien define el currículo, a pesar de oír las opiniones de los destinatarios (11)."

La adopción de la investigación participativa en un proceso de desarrollo curricular exige entonces bosquejar los márgenes de acción -perfil de roles y funciones- que corresponderán a cada una de las instancias intervenientes; diagnosticar los condicionamientos del proceso participativo global, es decir identificar las condiciones facilitadoras e inhibitorias de procesos de participación real y definir el papel de la I.P. a lo largo de todo proceso.

La institución educadora debe determinar los componentes básicos del contenido curricular, un mínimo de cosas para que sean enseñadas y aprendidas. Esto implica precisar y tomar decisiones curriculares que se constituyan en marco para la participación. Nos estamos refiriendo al papel de la institución educadora en la transmisión del consenso de la sociedad global y de los universales de la cultura; y en la elaboración de las orientaciones básicas del proceso participativo -forma y contenido de las intervenciones de los agentes, instancias o mecanismos previstos para facilitar una participación real, etc.-.

Los docentes tienen como tarea específica el procesar, en una propuesta educativa, las orientaciones generales formalizadas por la institución educadora con las necesidades e intereses definidos por la comunidad. Propuesta que será negociada con los alumnos en el día a día de las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Es preciso señalar que cuando hablamos de tarea específica atribuida a cada uno de los agentes educativos y sociales mencionados, no estamos indicando compartimientos estancos donde se producen paquetes que se trasladan de un lado a otro. Deben existir instantes de producción colectiva en cada uno de los momentos del diseño curricular, lo que no excluye, como se señaló más arriba, la distinción de roles y funciones.

Tanto a nivel institucional como en relación con los docentes comprometidos en estas experiencias, aparecen barreras para un proceso participativo que afectan cualquier experiencia de investigación participativa y que deben ser enfrentadas.

Es preciso:

- diagnosticar las condiciones institucionales para el desarrollo de la experiencia. Esto implica atender a la identificación de mecanismos y aspectos facilitadores e inhibidores -institucionales y psicosociales- de procesos de participación real. Este diagnóstico debe encuadrarse en las características históricas, culturales y socio-políticas del contexto que determinarán factores que facilitarán o inhibirán las posibilidades de procesos participativos reales.
- Generar acciones a nivel institucional dinamizadoras de los aspectos facilitadores y modificadores de las barreras u obstáculos.
- Planificar estrategias de trabajo intensivo y prolongado con los actores responsables de la experiencia -tanto a nivel de la institución central como de los docentes- con el objetivo de generar procesos de aprendizajes teórico-prácticos de los conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas necesarias para la implementación de estrategias de investigación participativa. Nos referimos a seminarios y

talleres teórico-prácticos; realización de experiencias acotadas en terreno y elaboración teórica de las mismas; objetivación continua de la práctica cotidiana; instancias de reflexión y aprendizaje que en muchos casos va a significar una ruptura dolorosa de representaciones sociales constituidas a lo largo de un proceso histórico individual y social.

La comunidad juega un papel clave en el diagnóstico socioeconómico y cultural de los grupos de población comprometidos con el proceso educativo. Nos referimos en primer lugar a los grupos de población, destinatarios directos e indirectos de las acciones educativas. Nos interesa fundamentalmente en este trabajo la participación de los sectores populares como agentes sociales involucrados en la elaboración curricular. Se utilizará también el concepto de comunidad para hacer referencia a un conjunto de personas reunidas en un mismo espacio y tiempo, que por su pertenencia a determinado grupo social puede identificar necesidades e intereses objetivos comunes que orientan una acción organizada y colectiva.

Generalmente, se hace referencia a este momento como el de la expresión por parte de la comunidad de las necesidades e intereses que sirvan de insumo para la elaboración curricular. Esta es la fase preferencial para la implementación de estrategias de investigación participativa.

Sin embargo, varias son las nociones erradas al respecto que se reflejan fundamentalmente en estrategias simbólicas de participación. Parten de supuestos ingenuos sobre la cultura popular o el saber popular, esperando encontrar en las expresiones espontáneas de la población "la verdad" sobre el contenido curricular; o bien simplemente buscando cierta orientación para adecuar el currículum a las realidades regionales, traduciendo en las oficinas técnicas un listado de respuestas a cuestionarios individuales. Este es el caso de las encuestas, elaboradas por los técnicos con el objetivo de interrogar a la población sobre sus problemas y necesidades prioritarias, a partir de las cuales se pretende determinar el contenido curricular.

No existen en estos procedimientos instancias de elaboración y reflexión grupal; no son procesos de

producción colectiva de conocimiento donde se busque la superación de la dicotomía saber popular y saber científico. No pueden ser llamadas momentos de una participación auténtica y real de los sectores populares. Fue señalado más arriba que la participación real de los sectores populares implica la incidencia en decisiones que afecten la actual distribución desigual -cuantitativa y cualitativa- de bienes y servicios societales; entre ellos la educación. La ausencia de una reflexión y producción colectiva de conocimientos impide el reconocimiento de necesidades e intereses comunes y propios de los sectores populares. La información que se levanta con estas encuestas son expresiones individuales que de manera general reproducen las visiones de la cultura dominante y los aspectos no transformadores del saber popular. Sin instancias de objetivación de la realidad cotidiana y de construcción colectiva de un proyecto social no es de extrañar que lo que se obtiene sean contenidos aislados, de pedidos parciales, la mayoría de las veces falsos, producto de la internalización de las relaciones sociales dominantes, que no representan cambio alguno de las prácticas educativas. No se ha dado lugar a un proceso colectivo de identificación de necesidades y determinación de demandas que se estructuren en un plan educativo comunitario que responda a los intereses objetivos de los sectores populares.

Para ello, si bien toda modalidad de trabajo en la Investigación Participativa tiene como uno de sus pilares básicos el principio de partir de, o articularse con las necesidades/demandas de la población comprometida en el trabajo, es necesario tener en cuenta al respecto una serie de reflexiones claves sobre los conceptos de **NECESIDAD** y **DEMANDA SOCIAL** en relación con componentes del **SABER Y LA CULTURA POPULAR**.

Brevemente señalaremos algunas de estas reflexiones nacidas de nuestras experiencias en torno a estos interrogantes (12).

- ¿Qué entendemos por **NECESIDAD**?
- ¿Cómo se origina una **DEMANDA**?
- ¿Qué mecanismos facilitan o inhiben el reconocimiento de **NECESIDADES** y la expresión de **DEMANDAS**?

Toda experiencia de investigación participativa debe partir de la diferenciación de necesidades subjetivas y necesidades objetivas. Por necesidad subjetiva se entiende un estado de carencia sentida y percibida como tal por los individuos y grupos. Por necesidad objetiva se entiende los estados de carencia que se pueden determinar independientemente de la conciencia que de los mismos tengan los individuos afectados. Estos conceptos se apoyan en la diferenciación entre intereses subjetivos y objetivos.

La diferenciación conceptual entre necesidades subjetivas y objetivas es importante, no solo teóricamente, sino por sus implicancias para la producción colectiva.

Una acción en el área de la educación o de la salud, por ejemplo, que se apoye solamente en las necesidades manifiestas de una comunidad, corre el riesgo de implementar actividades que no conduzcan a la superación de los desequilibrios existentes.

Aparecen componentes de la cultura popular (13) facilitadores e inhibidores de la identificación de necesidades objetivas asociadas, por ejemplo, a la participación social, la reflexión colectiva, el conocimiento de la realidad, la organización y creatividad social, la educación.

En nuestras experiencias, por ejemplo, la creatividad barrial se expresa a través de la participación social comunitaria, formal o informal, a pesar de ser pequeña cuantitativamente. Las asociaciones voluntarias populares representan una de las prácticas culturales productivo-creativas y presentan una serie de características facilitadoras para un proceso de participación real: la emergencia de grupos reflexivos y críticos; el aprendizaje del líder ejerciendo funciones de mediador entre el barrio y la sociedad global; la participación de la mujer que asume la conducción de muchos movimientos reivindicatorios para la mejoría de la infraestructura del barrio; la generación de una cierta vivencia de capacidad de lucha en la historia del barrio.

Esta participación social se apoya en la pre-

sencia de un componente básico de la cultura popular: la solidaridad cotidiana de la ayuda mutua para la sobrevivencia en un contexto casi subhumano de existencia.

Sin embargo, la participación comunitaria presenta, al mismo tiempo, una serie de aspectos inhibitorios que reproducen un estilo consumista, receptivo y asistencialista: formas simbólicas de participación; existencia de una minoría que monopoliza la toma de decisiones y una mayoría que las implementa; estructuras rígidas y burocráticas de las asociaciones voluntarias; concentración de la información y, por lo tanto, del poder en pocas manos.

El mundo hostil, injusto, con el cual la mayoría de la población en situación de pobreza y de pobreza extrema debe convivir hasta su muerte, es representado y legitimado por una compleja construcción de representaciones colectivas que inhiben las posibilidades de un reconocimiento de la participación como necesidad humana y la multiplicación del medio ambiente circundante.

Las representaciones sociales, entendidas como universos organizados de opiniones, creencias, actitudes y conocimientos, son determinadas socialmente por las condiciones sociales, políticas y económicas que afectan de forma diferente a los individuos y grupos. Las representaciones sociales elaboradas por los sectores populares de América Latina son socialmente determinadas, de manera principal, por las condiciones de carencia social y económica y por las relaciones de subordinación con las clases o grupos dominantes. Cómo se ven a sí mismos, cómo ven la sociedad y a los otros, cómo ven su participación en los procesos históricos el cambio social, son representaciones o imágenes de los objetivos del mundo circundante, que tienen su anclaje en las condiciones estructurales de la vida cotidiana, las refuerzan y reproducen el *status quo*.

El conjunto de representaciones sociales de los sectores populares, al mismo tiempo que permite la orientación de los individuos en el mundo, puede inhibir la elaboración de proyectos de transformación social. Por ejemplo, imágenes del hombre, la mujer, la

familia, que reproducen las experiencias autoritarias y de subordinación vividas; imágenes fatalistas, mágicas, deterministas de las causas de los problemas; imágenes paternalistas, asistencialistas o voluntaristas de la solución de los problemas que impiden percibir soluciones elaboradas por la propia comunidad; imágenes simbólicas de la participación o imágenes de la participación como concesión de un Estado beneficiario y no como derecho; imágenes de la creación o de la reflexión como privilegios "naturales" de unos pocos y totalmente fuera de las posibilidades de la población de la periferia social, que se asocian con imágenes de la cultura como "Cultura Académica", propia de un alto nivel de educación formal.

En el ámbito educacional se ha encontrado que los padres tienden a atribuir las causas de la repetición y deserción a problemas de incapacidad de los hijos e hijas. Esto inhibe la posibilidad de reflexión y participación en la solución de los problemas. El problema de la deserción escolar y la repetición es vivido como algo "natural" y el éxito en la escuela como un hecho extraordinario:

"Ya viene de casa así ... se tiene el destino de ser trombadinha ... no depende de los padres. Es el instinto, los padres tienen interés en que los hijos estudien, los padres se esfuerzan... los niños es que no lo hacen ... pereza mental. La cabeza es débil."*
(de entrevistas en San Pablo; la traducción es nuestra (14).

* Trombadinha: adolescente que actúa en pequeños grupos para robos de poca monta.

En una experiencia que se realiza de educación permanente en el Servicio de Ginecología del Hospital Nacional Bernardino Rivadavia desde 1986 (Buenos Aires) se ha podido identificar en adolescentes y mujeres no sólo la carencia de información científica que se requiere para la elección y uso de anticonceptivos, sino también la presencia de conocimiento construido por las participantes que puede actuar como traba.

Las autoras (15) del trabajo señalan que llama la atención la presencia reiterada de algunas explicaciones donde se observan creencias y prejuicios acerca

de algunos métodos anticonceptivos, como por ejemplo:

"La pastilla puede tomarse sólo los días en que se tiene relaciones sexuales."

"El diafragma es peligroso porque puede seguir de largo..."

Se considera que en las explicaciones registradas, el 55% presentan características que permiten afirmar la alta probabilidad, por parte de las mujeres que construyeron estas explicaciones, de modificar los programas de administración de pastillas anticonceptivas. Si la mujer piensa que las pastillas que está tomando actúan como espermatocida o barrera matando a los espermatozoides, por ejemplo, es posible que en algún momento crea más conveniente tomarlas sólo los días en que tiene relaciones sexuales. De otra manera, considera que está tomando innecesariamente el a.c., puesto que no están presentes los espermatozoides sobre los cuales actuaría. Lo mismo podría ocurrir en aquellas mujeres que creen que la pastilla se dirige al útero y lo tapiza, o lo cierra. Podría considerar que es más apropiado tapizarlo o cerrarlo sólo cuando hay relaciones sexuales. También podría imaginar que el "tapizado" del útero sería mayor a medida que tome más pastillas, por efecto acumulativo. Pero, asimismo, podría restarle importancia al olvido de alguna toma, puesto que con las pastillas ingeridas ya hay un efecto.

Es obvio que sin una instancia de reflexión colectiva, de manejo reflexivo de la información, de confrontación del saber popular y el conocimiento científico, las necesidades y demandas sociales en materia de salud o educación, sentidas por la población, pueden solo reflejar un universo de visiones conformistas y desmovilizantes, producto de toda una historia de imposición cultural.

En el mismo sentido, cuando se habla de "demanda social", en términos de una expresión organizada y colectiva de necesidades y reivindicaciones - reivindicaciones que los miembros de un grupo social buscan implementar a través de decisiones institucionales y/o públicas, la demanda no se puede tomar como algo dado; como una expresión espontá-

nea de lo que "el pueblo" pide o desea en materia de salud y de educación. Es preciso considerar que una demanda está social y políticamente determinada no sólo en el sentido de responder a condiciones objetivas de carencias vividas por un grupo social, sino por que mecanismos societales pueden facilitar o inhibir su emergencia.

Una demanda social supone el reconocimiento de necesidades colectivas y de determinados satisfactores cuya obtención se reivindica. Este reconocimiento de necesidades no se da en un vacío histórico ni es un proceso individual; se asocia con las prácticas de clase y con la organización socio-política de los sectores populares.

Se trata entonces de superar la visión de la investigación participativa como un simple instrumento "receptor de demandas"; por el contrario debe ser percibida como un proceso de producción colectiva, a través del cual la comunidad toma conciencia de sus necesidades e intereses objetivos, y los organiza en demandas sociales, incluidas en proyectos sociales de acción.

Estudios que analizan, por ejemplo, la lucha por el acceso a la escuela a través de sucesivas movilizaciones de la población, muestran una asociación entre el reconocimiento y reivindicación de demandas de educación con la cuestión más amplia de la participación popular en las diversas esferas de la sociedad.

El análisis de las condiciones bajo las cuales se facilita o inhibe al reconocimiento colectivo de una demanda y su expresión, nos lleva a fundamentar la importancia de la investigación participativa, en sus componentes educativo y de organización social. Ins-

trumento que posibilita el proceso de generación de demandas: proceso de aprendizaje colectivo, de construcción de saberes y de consolidación de la organización popular.

La identificación de necesidades colectivas y su conversión en demanda social está asociada a condiciones facilitadoras de análisis colectivos de la realidad, de problematización de la misma, de objetivación de la vida cotidiana, de manejo reflexivo de la información, de recuperación de la memoria colectiva, de construcción colectiva de un objeto. La identificación de problemas, en situaciones habitualmente aceptadas como "... la cosa tiene que ser así, y no puede ser de otra manera...", la necesidad entonces sentida de entender "por qué pasa así para hacer algo", posibilita la percepción del conocimiento como un instrumento útil para resolver situaciones vitales. El saber popular aparece insuficiente, o ha perdido su utilidad práctica para resolver las nuevas situaciones problemáticas identificadas colectivamente.

Se trata entonces de superar la visión de la investigación participativa como un simple instrumento "receptor de demandas"; por el contrario debe ser percibida como un proceso de producción colectiva, a través del cual la comunidad toma conciencia de sus necesidades e intereses objetivos, y los organiza en demandas sociales, incluidas en proyectos sociales de acción. Esto se va dando a través del crecimiento de los grupos en su capacidad de objetivación crítica de la realidad, de manejo reflexivo de información, de ubicación en el espacio y en el tiempo, de descripción y explicación de las causas y consecuencias, y de determinación de fines y medios para la acción.

Nuestra experiencia con sectores populares urbanos, muestran que a medida que se va construyendo con los grupos el objeto de estudio, con sus aspectos contradictorios -el barrio, el club, la escuela, la comunidad, la violencia cotidiana, el desempleo, la salud- identifican o descubren necesidades, y se replantean demandas sociales.

En la confrontación del saber popular con otros datos de conocimiento se redefinen problemas, se recortan otros aspectos de la realidad, se identifican

contradicciones y relaciones causales, procesos todos que posibilitan el análisis y transformación, en algunos casos, de la demanda social y de los satisfactores reivindicados.

En experiencias desarrolladas en Brasil (16), el trabajo colectivo de análisis durante el desarrollo de la investigación con organizaciones y vecinos de la periferia social -cinturones de pobreza de las áreas urbanas y suburbanas- sobre datos relevados para un diagnóstico socio-económico de su lugar de residencia, apoyó una modificación de las prioridades señaladas como necesidades y problemas.

Esto ocurrió debido a la convergencia de tres factores: la posibilidad de tener una percepción global de toda la información; de comunicarse y apreciar diferentes puntos de vista; de pensar en términos de causa-efecto.

En una investigación reciente realizada en Buenos Aires (17), se trabajó con asociaciones y vecinos del barrio, sobre una reconstrucción crítica de la historia barrial y recuperación de la memoria colectiva. A lo largo de este proceso de aprendizaje colectivo, se va reconociendo la importancia del estudio de la historia de las asociaciones para comprender visiones actuales de los vecinos, se identifican hipótesis históricas para la explicación de fenómenos sociales actuales, va emergiendo la conciencia de la necesidad de reconstruir la historia barrial y del país para entender el "aquí y ahora" cotidiano. Aparecen entonces evidencias de cambio en las instituciones y vecinos en relación con la caracterización de la problemática barrial y las posibles demandas sociales frente a la misma.

En estas situaciones, la investigación realizada ha ayudado a comprender la naturaleza y contradicción del saber popular en relación con el objeto de estudio y con sus alcances en determinados campos del saber (18). La demanda social en salud, o, por ejemplo en educación, está en parte asociada con este saber. En el caso de las investigaciones realizadas en Brasil (19), se analizó el saber popular en torno a la problemática del desempleo. El trabajo reveló que, si bien no existe un saber ligado fundamentalmente a la

experiencia cotidiana y a las estrategias de supervivencia, existe al mismo tiempo un desconocimiento y distorsión de los mecanismos estructurales y económicos asociados con el desempleo. Si bien aparecen visiones de las causas del desempleo referidas a factores estructurales, tales como:

"... mucha gente piensa que nosotros estamos desempleados porque queremos; pero no es así. Lo que pasa es que las empresas prefieren a los que tienen poco tiempo de especialización o que no sean especializados, porque es mano de obra más barata" (de entrevistas en Victoria - Espíritu Santo, Brasil. La traducción es nuestra) (20).

También se expresan visiones (aparentemente mayoritarias) que relacionan el desempleo con la falta de voluntad de trabajar de la población:

"no tiene empleo el que no quiere (...). Muchos muchachos andan vagando por falta de empleo, porque no tienen una profesión calificada, otros por pereza, pues pienso que empleo no falta, o mejor empleos hay muchos". (de entrevistas en Victoria -Espíritu Santo, Brasil. La traducción es nuestra) (21).

La identificación de las necesidades y su conversión en demanda social, se relacionan en la problemática del saber popular, con lo que los "sectores populares" saben sobre el objeto en cuestión, con los aspectos potencialmente transformadores, o no, de dicho saber.

Es necesario indagar en esta trama compleja y contradictoria de significados que se juegan en la vida cotidiana de los sectores populares, en sus prácticas culturales y representaciones sociales.

La búsqueda de la "coherencia" de este sentido común, en sus contradicciones de pensamiento o en sus contradicciones entre el pensar y el obrar, es el inicio de una acción pedagógica de desarrollo cultural crítico y participativo, que pretende facilitar la expresión de demandas y reivindicaciones de los sectores populares. Esta acción pedagógica es parte de una investigación participativa que puede incidir en el crecimiento del saber popular, desde un nivel preteórico de legitimación incipiente.

Esta perspectiva, demanda reflexionar sobre la investigación participativa en tanto práctica pedagógica y sobre las distorsiones acaecidas por una suerte de "populismo pedagógico" donde se ha descuidado el componente de conocimientos de toda práctica educativa y el rol del investigador-animador socio cultural.

Todo proceso de investigación participativa requiere, entonces, ir diagnosticando a lo largo del mismo los niveles de organización y de construcción de proyectos colectivos de los sectores populares, aspectos que inciden en el proceso participativo.

Como fue mencionado anteriormente, la participación "no es una concesión" del investigador, sino una conquista de la población a través de un largo y difícil proceso de aprendizaje, de continuidad y ruptura cultural.

El modelo básico de investigación participativa se puede diseñar según cuatro momentos centrales: relevamiento de información, sistematización, discusión y análisis (retroalimentación), programación de nuevas acciones (que pueden incluir nuevas investigaciones).

Al término del cuarto momento, la comunidad está en condiciones de "hablar" sobre su salud o sobre su educación, incluyéndola como parte de un proyecto social más amplio.

Se ilustrarán a continuación estos aspectos con ejemplos extraídos de las experiencias de la autoría coordinando proyectos de investigación participativa y elaboración curricular en América Latina, a partir de organismos del Estado a nivel nacional y regional, señalando especialmente los condicionamientos que para el desarrollo de una I.P. se enfrentan, en las instituciones educativas, la población y los docentes.

Experiencias en América Latina

Se describen en este trabajo los aspectos más

destacables de investigación participativa y currículum en el área de la educación de adultos, coordinadas por la que esto escribe, en Brasil y Panamá (22).

EXPERIENCIA EN BRASIL (1980 - 1984)

Estas experiencias se realizaron en la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo (1980), y en la Secretaría de Educación del Estado de Espíritu Santo (1981 - 83). La autora de este trabajo se desempeñaba como técnica de IICA - O.E.A. (Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura) dentro de un programa del IICA - Brasil de apoyo a la implementación de experiencias de planificación e investigación participativa organizada por las Secretarías de Educación a nivel estadal o municipal (23).

Estas experiencias formaban parte de programas especiales instituidos por el Ministerio de Educación y Cultura del Brasil, a partir de enero de 1980, buscando nuevas respuestas educativas al problema de la pobreza en Brasil.

Se desarrollaron con poblaciones y escuelas de la periferia urbana de São Paulo y Victoria (Espíritu Santo); sectores de población que componían los cinturones de pobreza en condiciones de extrema carencia económica y social. Estos sectores eran de origen migratorio rural, de bajos niveles de escolaridad y mínima calificación profesional. Se concentraban en el mercado informal de la economía. En el caso de Espíritu Santo, se verificaba en las áreas seleccionadas para la experiencia, una deserción escolar entre 1º y 2º grado (1º y 2º serie) en torno al 45 %. Eran áreas deterioradas, carentes de servicios mínimos de salud, transporte, comunicación, agua, luz, pavimento, etc.. Esta situación se veía agravada por el desarraigo y choque cultural, destrucción de su cultura de origen, carencia de organizaciones populares y bajo nivel de participación y acción colectiva.

Los objetivos generales del trabajo concertados con las Secretarías de Educación eran:

a) Capacitación de un equipo de profesionales de las

Secretarías de Educación para planificar, implementar y evaluar acciones de investigación participativa en conexión con el currículum de educación no-formal de adultos.

b) La elaboración de un plan curricular de educación no-formal de adultos, sobre la base de un diagnóstico participativo de las comunidades de las periferias urbanas.

Estos objetivos generales fueron redefinidos y especificados según las expectativas y situaciones diferenciadas de las Secretarías de Educación del municipio de São Paulo y del estado de Espírito Santo.

Se desarrollaron los siguientes momentos y actividades claves.

1. El trabajo en São Paulo (24)

Se inicia con una serie de reuniones con las direcciones técnicas de la Secretaría Municipal de Educación, en procura de lograr algunos acuerdos mínimos sobre la experiencia: formación del equipo central, criterios de selección, expectativas, tiempos y resultados esperados, etc.. Se buscaba la conformación de un equipo que representara a técnicos de diferentes direcciones y departamentos. No fue fácil; después de sucesivas reuniones y negociaciones, se constituyó el equipo con cinco técnicos de la Secretaría de Educación: dos profesores de primaria, dos orientadores educacionales y un asesor pedagógico.

LA PRIMERA ETAPA (tres meses aproximadamente) se dedicó a elaborar los objetivos específicos del trabajo con el equipo técnico y la discusión del proyecto participativo. Para esto se trabajó un mes en la elaboración de un marco de referencia común, teórico y metodológico. Si bien la participación es una conquista, se deben crear las condiciones para contar con una información básica que la posibilite. La dedicación exclusiva del equipo al proyecto permitió una tarea intensiva y cotidiana de jornadas teóricas, trabajos en terreno y reflexión sobre la práctica. Los puntos básicos, alrededor de los cuales se realizó el trabajo teórico-práctico fueron:

- conceptos básicos de educación que sirven de soporte a la experiencia;
- nociones sociológicas y psicosociales esenciales que son el apoyo teórico para el desarrollo de la experiencia;
- el abordaje participativo: participación real y simbólica; alcances y limitaciones; factores que la facilitan y/o la obstaculizan;
- sectores populares; la cultura popular como formas de vida cotidiana; prácticas culturales, necesidades colectivas y representaciones sociales; factores facilitadores e inhibitorios para una participación real; la investigación participativa; aspectos epistemológicos y metodológicos centrales. Discusión de las primeras experiencias que se conocían en el ámbito sociológico y educativo.

Sobre esta base, el equipo redefinió los objetivos del proyecto, elaboró sus hipótesis básicas -visiones de la sociedad actual, del cambio social y de la educación-, hipótesis específicas que orientarían las estrategias a utilizar y una caracterización general de la situación de la periferia social del Municipio de São Paulo y de los sectores populares que la componían.

A continuación se relevó información y se realizó una serie de visitas a terreno, conducentes a la selección de las "comunidades pilotos" que entrarían en la experiencia.

Con base en el referencial teórico trabajado, se establecieron aproximadamente 20 ítems como criterios para la selección del área, con su respectiva justificación teórico-empírica. Estos 20 ítems fueron sintetizados en núcleos comunes y se establecieron prioridades. Los criterios generales determinaban que la comunidad debía ser:

- representativa de las características de la periferia social;
- pequeña (entre 600 y 1000 familias);
- servida por una Escuela Municipal primaria y por

una Escuela Municipal de "Educación Infantil";

- **relativamente estable en términos de residencia;**
- **relativamente próxima a centros que ofrezcan oportunidades de trabajo para evitar que la comunidad sea del tipo "barrio dormitorio";**
- **poseedora de un cierto grado de organización en cuanto barrio o comunidad, indicado por ejemplo por la existencia de asociaciones voluntarias creadas por los moradores;**
- **con posibilidades de "acceso social" a la comunidad, sus líderes y grupos espontáneos.**

Se elaboraron indicadores de cada ítem que facilitaran, primero, la selección de una Administración Regional, y dentro de ella una comunidad. Finalmente, y sobre la base de información básica de la comunidad elegida, se elaboró el plan de trabajo: los momentos de la investigación, instancias de participación de la escuela y de la población, información a relevar, técnicas de trabajo, etc...

El equipo concluye que, en la medida que el diagnóstico prevé situaciones de participación de la comunidad, esto ya implica la organización de situaciones no-formales de aprendizaje con la población joven y adulta; un currículo educativo en la práctica cotidiana de la investigación.

A continuación se inicia una SEGUNDA ETAPA (tres meses) caracterizada por el diagnóstico preliminar de la comunidad y la continuación "en servicio" de la capacitación del equipo de técnicos. En esta segunda etapa, aún no se inician instancias participativas de la comunidad en la toma de decisiones del proceso de investigación. Son los técnicos los que determinan las técnicas de relevamiento, en el marco teórico que da soporte a la guía de los datos que se buscan, y los que implementan la recolección y sistematización de la información.

La recolección de información se desarrolló de

la manera siguiente:

• **Fase de entrevistas exploratorias** con el objeto de detectar informantes clave, grupos e instituciones actuales a través de la técnica de bola de nieve; comenzar a elaborar la red de relaciones formales e informales; comenzar a elaborar el "mapa social" de la comunidad; explorar informaciones generales sobre los aspectos del diagnóstico. Se elaboró una guía general de entrevista que incluía ítems para el personal de las escuelas, los líderes o personal activo de los grupos comunitarios, el personal de la iglesia (varios cultos). Como resultado de esta fase exploratoria, fueron determinados una serie de grupos y de fuerzas educativas potenciales en la comunidad, y se elaboró la primera red de relaciones formales e informales existente en la comunidad.

• **Fase de profundización con grupos activos e informantes clave** (Sociedad de Amigos del Barrio -SAB-, madres y mujeres de la comunidad, padres y madres de la directoria de la Asociación de Padres y Maestros, grupos ligados a las iglesias, miembros antiguos de la comunidad, etc.). Aquí las entrevistas eran dialogadas y con participación del entrevistado en la formulación de preguntas, expresión de sus expectativas, dudas o desconfianzas sobre el trabajo, etc.. Se procura desarrollar un estilo de relación entrevistador-entrevistado más coherente con la intención participativa. Las entrevistas se realizaron individualmente y con grupos del barrio. Esto último marca diferencias con la investigación tradicional.

Se elaboraron guías especiales que intentaban profundizar las informaciones requeridas por el marco teórico e iniciar un contacto positivo con la comunidad. Al término de esta fase fue ampliada la elaboración de la red de comunicación formal e informal en la comunidad.

• **Fase de profundización a través de entrevistas individuales a líderes y bases** (jóvenes y adultos). Entrevistas a líderes de la SAB y aplicación de un cuestionario sobre ocupación y educación de los líderes; entrevistas

a jóvenes que estudian y no estudian; cuestionarios entregados a 200 padres en la escuela; cuestionarios a miembros de la SAB y otros adultos del barrio. Se remarcaba en estos cuestionarios, ítems sobre: necesidades y problemas comunitarios, opinión sobre lo que se podría hacer para enfrentarlos, capacidad del barrio para hacerlo, etc.

Las entrevistas siempre se realizaron en duplas de manera tal que conducción y registro no se encontrara en una sola persona.

El trabajo en terreno en esta etapa se completó con observación sistemática de situaciones comunitarias. Especialmente vida cotidiana de sábados y domingos y lugares de diversión juvenil.

La recepción de la comunidad fue óptima. El inicio de un estilo diferente de investigación reflejado en la actitud de los técnicos y en la relación que se establecía en las entrevistas individuales y grupales, generó una serie de expectativas hacia la implementación de un programa educativo para jóvenes y adultos. Se esperaban los momentos anunciados de devolución de la información.

La mayor resistencia al trabajo fue encontrada en el personal de las escuelas del barrio.

Finalmente, el equipo técnico fue capacitado en el análisis y sistematización de la información obtenida, que era esencialmente cualitativa. Se elaboraron fichas clasificadorias de la información.

La TERCERA ETAPA comprendió las sesiones de retroalimentación (un mes). Hubo dos sesiones: una destinada a habitantes y grupos del barrio, y otra para el personal de las escuelas. Se decidió comenzar con instancias de participación separadas, dadas las actitudes de rechazo identificadas en la escuela y de sumisión a la autoridad docente en la comunidad.

Fue una decisión estratégica sobre la base de hipótesis que predecían la emergencia de situaciones inhibitorias de la participación y la reflexión colectiva.

Se trabajó previamente con el equipo técnico la metodología del "Entrenamiento Mental", que había sido vivenciada durante las etapas anteriores de capacitación.

Se procuró, en las sesiones, presentar a la comunidad y a la escuela una pequeña muestra representativa de situaciones de desarrollo del pensar reflexivo y de producción conjunta: una forma solidaria de trabajo, activa y reflexiva. Se tuvieron en cuenta principios metodológicos del desarrollo de la capacidad reflexiva, las operaciones mentales que debían ser priorizadas y la dinámica grupal.

El contenido trabajado en las sesiones fue el siguiente: presentación de las características del diagnóstico participativo, las características estructurales de la región, las necesidades y problemas presentados y la red de relaciones de la comunidad y de los barrios vecinos. Se diferenciaron 4 momentos esenciales:

1º momento: descontracción social de los presentes
2º momento: presentación de las informaciones

INTERVALO

3º momento: reflexión grupal y panel
4º momento: conclusiones y cierre

La coordinación general de la sesión y de los pequeños grupos estuvo a cargo del equipo técnico.

Es importante señalar, en el caso del trabajo de la comunidad, que la reflexión colectiva sobre las informaciones del diagnóstico posibilitó relacionar los problemas entre sí, en términos de causa y efecto, modificando por consenso el orden prioritario de los mismos. Un grupo señaló, en primer lugar, en la jerarquía de necesidades, aquella referida a la UNION Y AMISTAD, por encima, incluso, de la de sobrevivencia, y con el siguiente argumento:

"Con UNION la gente consigue todo, hasta seguridad"

Asimismo se fueron identificando aspectos claves del diagnóstico y las necesidades educativas asociadas a los mismos.

Se constituyó un grupo del barrio que, junto con los técnicos, se dispusieron a trabajar esta nueva información para preparar líneas de acción orientadoras de acciones de educación de adultos.

En la **CUARTA ETAPA** (un mes) se elaboró, con instancias de producción colectiva, un análisis de los aspectos del diagnóstico identificados por la acción como más relevantes y un listado de preguntas que conducen a posibles líneas de acción. Por ejemplo:

ASPECTOS DEL DIAGNÓSTICO	CONCLUSIONES PARA LA ACCIÓN EN TERMINOS DE PREGUNTAS
<p><i>Mención de necesidades y problemas prioritarios a partir del análisis de la información global.</i></p> <p>* <i>Falta de unión y poca participación.</i></p> <p>* <i>Explotación de la mujer</i></p>	<p>Permite la determinación de áreas de trabajo (cualquier área de problemas tiene una dimensión educativa de información, reflexión y acción)</p> <p>Explorar causas: ¿por qué la comunidad no tiene unión? ¿por qué no participa? (se prevé organizar una I.P. para analizar en profundidad estas causas)</p> <p>¿Por qué la mujer vive una situación injusta? (se prevé la organización de ciclos culturales sobre los aspectos políticos, económicos y culturales de la discriminación).</p>
	<p>Se percibe en los grupos la necesidad de trabajar con todo el grupo familiar tomando como punto de partida situaciones problemáticas de la vida cotidiana.</p>

Para cada aspecto se establecían relaciones con otras informaciones del diagnóstico, de manera tal que se enlazaran y se relacionarán en núcleos problemáticos.

Estos lineamientos sirvieron de base para la elaboración de un Programa de Educación no-formal de Adultos experimental, que contemplaba el trabajo con la escuela y la comunidad para una acción conjunta.

2. *El trabajo en Victoria - Espíritu Santo (1981-83)*

Esta experiencia fue más prolongada que la anterior, lo que permitió mayores logros en cuanto a la implementación de un trabajo conjunto escuela-comunidad para la renovación curricular. Señalaremos sus aspectos distintivos.

a) Los objetivos se fueron construyendo a lo largo de los tres años y abarcaron los siguientes aspectos:

- la *capacitación de un equipo de técnicos de la Secretaría de Educación en el abordaje de la I.P. como instrumento de educación no-formal de adultos;*
- el *entrenamiento del personal de las escuelas de la periferia urbana envueltas en la experiencia, para la implementación de nuevas formas de participación de la comunidad en el crecimiento de la población de las áreas seleccionadas en sus capacidades de participación, reflexión, creación y organización para la acción frente a los problemas de la vida cotidiana;*
- la *concretización del trabajo anterior en la elaboración de un plan educativo comunitario orientador de la planificación e implementación de acciones educativas formales y no-formales articuladas con las necesidades y demandas identificadas por la población;*
- la *búsqueda de cambios en las estructuras institucionales de las Secretarías de Educación, en aquellos aspectos detectados como inhibitorios del abordaje participativo del programa.*

- b) La primera y segunda etapa se asemejan, en lo esencial, a lo descripto para São Paulo. Se distingue, sin embargo, el *trabajo de capacitación con los técnicos* (10 técnicos) donde se acentuó la modificación de visiones inhibitorias sobre la educación, la pobreza humana, la sociedad. (1981)
- c) En la etapa de retroalimentación del diagnóstico preliminar (1981) se decidió armar un teatro de títeres para presentar los problemas señalados por la comunidad. La pieza se denominó "O menino fugio" y fue realizada con las expresiones recogidas en las entrevistas individuales y grupales (25).

El teatro de títeres fue pensado como forma alternativa a la "conferencia" para transmitir las conclusiones de la primera parte del diagnóstico. Las conclusiones hicieron referencia a la "imagen de la comunidad" que se obtuvo a través de las entrevistas individuales y grupales: su vida cotidiana, sus problemas, la familia, la escuela, la calle, el gobierno, el pueblo. Cuando la comunidad elige sus personajes, participa en el argumento y lo dramatiza, dramatizan su vida cotidiana, sus sufrimientos y alegrías. Pueden "objetivarlos", describirlos y reflexionar sobre ellos.

Después del trabajo con el teatro de títeres, se presentó una técnica que posibilitara la expresión grupal para la determinación de los problemas prioritarios. Se elaboró un juego de naipes que el equipo denominó "el juego de las necesidades prioritarias" (26).

No es el objetivo describir estas técnicas y su evaluación detallada. Sólo se mencionará la expresión de una persona del barrio:

"Yo no hablé en la entrevista individual pues soy analfabeta y entonces pienso que mi opinión no vale; pero no fue la primera vez en mi vida que hablé en un grupo, que expresé mis ideas"

La comunidad denominó al encuentro: "Encontrón Comunitario" (Encontro Comunitário). Asistieron 350 personas.

También se realizaron sesiones de retroalimen-

tación con la escuela, donde se resaltó la sorpresa de su personal frente a los datos del diagnóstico que enmarcaban su aislamiento de la comunidad.

d) En la retroalimentación surge como problema prioritario "la falta de unión". Después de varias reuniones se constituye un grupo de la comunidad para realizar una investigación específica sobre el mismo. Asimismo, se formaron grupos de estudio con las personas de la comunidad para profundizar en otras prioridades donde se deseaba acciones educativas: situación de la mujer, de los jóvenes, el desempleo, la falta de información, etc.. (primeros meses 1982).

Como ejemplo podemos señalar algunos de los componentes educativos identificados:

ASPECTO DEL DIAGNÓSTICO	POSIBLES ACCIONES EDUCATIVAS
<p><i>Situación de la mujer, Acentuación de las injusticias. La mujer es el jefe del hogar pero los hombres esperan "su ideal femenino" de ama de casa incapaz de asumir otras responsabilidades.</i></p> <p>Desempleo:</p> <p><i>Algunos dicen que hay empleo, y los jóvenes hoy quieren trabajar; otros dicen que las empresas los rechazan y no hay trabajo; otros hablan de la falta de calificación.</i></p>	<p><i>Análisis de la situación de la mujer.</i></p> <p><i>Trabajo de reflexión con hombres y mujeres sobre los pre-conceptos y la realidad de la mujer. Su confrontación.</i></p> <p><i>Buscar información sobre: ¿qué pasa con el desempleo? ¿hay ofertas de empleo? ¿cuáles? Analizar la información y relacionarla con la economía del país y con "nuestra historia de migrantes nordestinos". "Nos hemos olvidado de quiénes somos", "Debemos recordarlo".</i></p>

e) El nuevo grupo de investigación participativa sobre la falta de unión, trabajó durante todo el año 1982. Se constituyó el equipo de investigación por familias enteras -incluso niños- jóvenes y técnicos. Primero asistían sólo los hombres, después llegaron las mujeres y los niños. Se debió armar un grupo de investigación sólo con los niños que asistían a las reuniones.(27)

Se trabajó en la caracterización del fenómeno ¿qué es?, ¿cuál es el problema?. Diferencias entre solidaridad vecinal y organización social.

Se elaboraron hipótesis, y en base a ellas se aplicaron cuestionarios a vecinos por los mismos vecinos.

Se analizó y sistematizó la información, asociando la falta de organización del barrio con los siguientes problemas (problema-consecuencia): *violencia policial, robo y destrucción de escuelas, explotación infantil-laboral, castigo en las escuelas, falta de lugar para el tiempo libre para jóvenes*, que fueron a su vez analizados por varios grupos. (En total participaron, según los momentos, entre 60 y 100 personas del barrio).

Se aplicó la metodología del "Entrenamiento Mental" como procedimiento pedagógico para facilitar el crecimiento de los grupos en su capacidad de investigar la realidad.

Se utilizaron diversas técnicas: *dramatizaciones, música, juegos de aprendizaje, títeres, entrevistas a vecinos, visitas de especialistas (cuando el grupo lo reclamaba), manejo de información documental y estadísticas, diarios, revistas, legislación, etc..*

Hacia fines de 1982, los grupos decidieron compartir las conclusiones con todos los vecinos para discutir *¿qué hacer?* Así se realizó un "encontro" comunitario planificado, implementado y evaluado por los grupos de trabajo que se autodenominaron **Grupo TEU (trabalho, esperanca e uniao).**

Las conclusiones de las investigaciones fueron presentadas a través de dramas, teatro de títeres y boletín comunitario (28).

Después de la presentación, los participantes (300) fueron divididos en pequeños grupos coordinados por los miembros del Grupo TEU. Incluso en uno de los grupos estuvo trabajando el Secretario de Educación y una Directora de la escuela, coordinando por un vecino.

El encuentro mostró, a través de todo su proceso, la necesidad de profundizar las operaciones del pensar reflexivo, en el análisis de los datos de las investigaciones, para compartir los mismos con todo el barrio, de organizar la información para una retroalimentación efectiva y planificar una metodología de animación social que posibilite la participación real de los presentes.

El trabajo de 1982 con los barrios terminó con una serie de propuestas de los mismos para la acción educativa en base a la descripción de los problemas y el análisis de sus causas.

- f) Otra nota característica (1981-83) fue el desarrollo, en todas las escuelas de la periferia urbana de Victoria, de trabajos paralelos a las investigaciones de los barrios, buscando el entrenamiento del personal de las escuelas (profesores, directores y personal técnico) para el planeamiento, implementación y evaluación de nuevas formas participativas de la comunidad en la administración escolar. Fueron realizadas reuniones, jornadas y talleres sobre: el papel de la escuela en las comunidades periféricas; el desempeño profesional del personal de la escuela; una nueva imagen del proceso educativo que incluya el aprendizaje no-formal fuera de la escuela, la valorización de la cultura popular, la participación real de la comunidad en el funcionamiento escolar y las condiciones de la escuela y de la comunidad para tal participación. Este es un punto de la estrategia adoptada sobre la base de la siguiente hipótesis de trabajo: *trabajar en un momento en dos niveles diferenciados, con la escuela y la comunidad, buscando gradualmente su encuentro para una acción conjunta.*
- g) Para 1983 se decidió una expansión de las acciones a otras comunidades, posibilitada por el crecimiento del equipo de técnicos de la Secretaría de Educación. Esta expansión buscaba la multiplicación de la expe-

riencia a través de la formación de nuevos equipos a nivel municipal y nuevos trabajos con los barrios y el personal de las escuelas.

El Grupo TEU de las comunidades donde se desarrolló la experiencia decidió concretizar el trabajo de 1982 en tres propuestas:

- la forma de un "término de responsabilidades mutuas" con las escuelas de las comunidades donde se desarrolló la experiencia. Este término formado por el grupo TEU y las escuelas en 1983, supone en sus cláusulas la posibilidad de experiencias de participación real de los barrios en el funcionamiento escolar a través de la constitución de equipos (escuela-barrio) para la realización de investigaciones participativas sobre los problemas de la escuela (se inició en 1983 con una investigación sobre alumnos "faltosos")
- La constitución de un movimiento comunitario que tendía a crear nuevas formas de participación real que superarán las estructuras reproductoras de estilos autoritarios predominantes.
- El trabajo en torno al problema del desempleo y del mercado informal de la economía en términos de experiencias cooperativas de producción y consumo.

El personal de las escuelas comienza a aceptar, después de dos años de trabajo, una acción compartida con los barrios asociados al "término de responsabilidades mutuas". El miedo al barrio comenzó a ser superado.

Se propone iniciar una nueva instancia de trabajo del proyecto: la reflexión con los funcionarios de la Secretaría de Educación sobre los mecanismos institucionales inhibitorios o facilitadores de una participación real y la creación de nuevas formas de administración participativa.

Se comienza a tomar conciencia que un gobierno que se decía de participación popular exigía cambios en las instituciones a nivel de las estructuras jerárquicas, los sistemas de poder, de circulación de información y la superación de las "marcas del sistema" en los funcionarios públicos.

No es fácil superar o modificar las barreras al proceso participativo dentro de las instituciones educadoras. Se abren espacios, se cierran otros... sin embargo la semilla ha sido colocada.

EXPERIENCIA EN PANAMÁ (1987)

Esta experiencia, realizada a solicitud de la Dirección de Adultos del Ministerio de Educación de la República de Panamá y con el apoyo de OREALC-UNESCO, procuraba un trabajo intensivo de capacitación de técnicos a nivel central y local para el desarrollo de experiencias de investigación participativa como componente de la elaboración de lineamientos para un programa de Educación de Adultos. Sólo se destacarán, brevemente, dos aspectos: el seminario taller sobre I.P. que se llevó a cabo del 8 al 19 de junio (inicio de la grave situación conflictiva que vivió y vive Panamá) y el trabajo específico realizado con el equipo central, que culminó con un diagnóstico de las condiciones que se presentaban para la realización de la etapa de la I.P. y un plan de trabajo tentativo de renovación curricular 1987 - 1988.

a) La realización de ese seminario-taller sobre I.P., se inscribía como una de las actividades comprendidas en los "lineamientos para un Programa de Renovación Curricular de Educación de Adultos" (29). Los participantes fueron: técnicos de la Dirección de Perfeccionamiento Educativo a nivel central y directivos, docentes, estudiantes y miembros de las comunidades de los cuatro CEA (Centros de Educación de Adultos) elegidos para la experiencia.

Se establecieron como objetivos generales:

- *Analizar el significado de la participación como factor del desarrollo socio-económico comunitario.*
- *Analizar aspectos conceptuales, metodológicos y técnicos generales sobre la I.P..*
- *Elaborar una propuesta de trabajo para cada uno de los Centros Educativos de Adultos asistentes al*

17. **Objetivos del seminario taller.** *Resumen de los objetivos del seminario taller que se proponen en el seminario taller:*

En términos específicos, los objetivos propuestos para el seminario-taller fueron:

- **Aplicación de las operaciones del pensar reflexivo, para el análisis del medio y la elaboración de la propuesta.**
- **Aplicación de metodologías y técnicas participativas de análisis y objetivación de la realidad cotidiana a lo largo de las actividades del seminario.**
- **Elaboración colectiva de conceptos básicos sobre I.P. referido especialmente a:**
 ¿qué significa investigar, conocer la realidad?
 ¿qué significa objetivar la realidad?
 ¿cuáles son las relaciones entre investigación y educación de adultos?
 ¿cuál es el significado de la participación en el conocimiento de una realidad?
 ¿qué significa la relación teoría-práctica?
 ¿cómo se da el juego de diferentes saberes: el saber popular y el saber científico?
- **Identificación de representaciones sociales e imágenes facilitadoras o inhibidoras de un proceso de I.P..**

Las técnicas seleccionadas buscaron reproducir, "en pequeña escala", los procedimientos de una situación de investigación colectiva de una realidad y la elaboración de un conocimiento compartido sobre la misma. Se puso especial énfasis en las operaciones del pensar reflexivo que posibilitan hacer de la realidad cotidiana nuestro objetivo de análisis.

Se trabajó con:

- **técnicas de trabajo individual, en pequeños grupos y en grupo general;**
- **consignas de trabajo con tiempo limitado;**
- **técnicas de recolección de información, de análisis**

y sistematización y de retroalimentación, en secuencia;

- *técnicas convencionales (cuestionarios, registros) y no convencionales (dibujo, dramatización).*

La capacitación debe ser, en sí misma, una experiencia de la relación dialéctica: teoría-práctica.

De manera general, los resultados de este seminario-taller se consideran satisfactorios, teniendo en cuenta especialmente la situación de convulsión política reinante en Panamá durante las dos semanas del evento.

Estos sucesos obligaron a suspender las tareas en terreno y reemplazarlas por ejercicios de simulación.

Dentro de este contexto, y considerando la heterogeneidad y multiplicidad de expectativas de los miembros del grupo, los avances alcanzados en las dos semanas de trabajo fueron significativos en relación con los aspectos siguientes:

- La aplicación de operaciones mentales dominantes para la ordenación y análisis de información, tales como: enumerar, comparar y distinguir, clasificar, elaborar categorías, descubrir, definir.
- La diferenciación entre: descripción de un hecho (representación de un hecho tal cual es) y su interpretación y análisis en términos de causas y consecuencias; la diferenciación entre lo que "es" y lo que "debe ser".
- El logro de productos colectivos sobre la base de las experiencias y aportes individuales y grupales tales como:
 - * un perfil inicial del grupo;
 - * una descripción de "como se ve" y de "lo que se sabe" de cada comunidad;
 - * un diagnóstico de las condiciones actuales para una experiencia de I.P., en cuanto a: condiciones del contexto político, condiciones de la comunidad, origen de la propuesta, condiciones

institucionales, condiciones de los equipos;

- * una propuesta tentativa de trabajo global y para cada comunidad;
- * una evaluación del seminario-taller.

• La visión general de la metodología de un proceso de elaboración colectiva del conocimiento, y de algunos de los procedimientos posibles para la recolección, sistematización y retroalimentación de la información.

• La modificación de imágenes simplificadas y distorsionadoras de la I.P..

• La comprensión de puntos claves teóricos de la I.P. tales como:

* el concepto de objetivación de la realidad cotidiana y de la visión crítica de la misma;

* el proceso de conocimiento como un movimiento del pensar reflexivo que va de los hechos a la teoría y de la teoría a los hechos para modificarlos;

* el concepto de participación;

* la relación I.P. e imágenes o representaciones sociales;

* la relación I.P. y educación de adultos;

* la relación I.P. y política;

* la relación I.P. grupos sociales e intereses de grupos;

* la relación I.P. e historia social, política y económica de cada circunstancia;

• El cuestionamiento de las concepciones de educación de adultos que están por detrás de las acciones que se organizan en los centros y el planteamiento de interrogantes generales sobre la función social de la educación.

• La integración del grupo de trabajo, tanto local como general, los aspectos inhibitorios que comúnmente surgen para un trabajo participativo entre personas de diferentes jerarquías en una institución.

El grupo total presentó evidencias, al final del seminario, de un alto grado de motivación para la realización de la experiencia. Se "trabajó" también con

la sistematización de la experiencia de la I.P. que algunos participantes habían tenido años anteriores.

Como resultado de estas dos semanas se constituyó el equipo central del Ministerio de Educación, encargado de la conducción de la experiencia.

Se señaló en la evaluación final la necesidad de dar continuidad y seguimiento a este trabajo, de manera tal que no se limite solamente a la experiencia desarrollada en el seminario. Para esta continuidad se recomendaron finalmente las siguientes acciones básicas:

- *Fortalecimiento del equipo central del Ministerio a nivel administrativo (asignación de las condiciones de trabajo necesarias para el desarrollo de la experiencia), y a nivel teórico-metodológico.*
- *Continuidad de la capacitación en servicio de los equipos locales especialmente focalizada en: entrenamiento en las operaciones del pensar reflexivo, la objetivación de su práctica cotidiana y la profundización de conceptos básicos tales como: necesidad, representaciones sociales, cultura popular, educación popular, participación popular, recuperación de la memoria colectiva, estructura social y vida cotidiana.*

b) El trabajo con el equipo central tuvo como objetivos:

- El fortalecimiento teórico y metodológico del equipo central.
- La elaboración de un plan de trabajo tentativo 87-88 para los lineamientos de renovación curricular de la educación de adultos con énfasis en la etapa de I.P. pero presentando en forma articulada los tres componentes de dicha renovación: la I.P., la redefinición del currículum y la determinación de medios didácticos.
- La elaboración de lineamientos para estrategias partícipativas que involucren a todos los grupos responsables: el equipo central, los equipos locales y la comunidad.

Sobre la base del marco teórico trabajado, se elaboró un diagnóstico de las condiciones sociales e institucionales para la realización de la etapa de I.P.. Se identificaron aspectos facilitadores e inhibitorios en:

- el contexto nacional;
- el contexto institucional (MINEDUC-DEA);
- el contexto provincial;
- el equipo central para la I.P. (técnicas de la Dirección de Adultos);
- los equipos locales para la I.P. en los Centros de Educación de Adultos que asistieron al seminario-taller de I.P. (directores, docentes, estudiantes y miembros de la comunidad de los CEA).

Se elaboraron recomendaciones para dinamizar los aspectos facilitadores y modificar los obstáculos.

Teniendo en cuenta este diagnóstico se elaboraron también recomendaciones sobre:

- iniciar la experiencia, implementando una etapa inicial de la I.P., con el diagnóstico de cada uno de los CEA experimentales, de manera tal que sirviera de instrumento de capacitación en la acción de los equipos locales;
- integrar los equipos de la I.P. (centrales y locales), posibilitando las condiciones para la realización del trabajo;
- establecer mecanismos para el seguimiento de las acciones de la I.P. y la continuidad de la capacitación en servicio del Equipo Central y de los Equipos Locales.

Se elaboró el plan de trabajo tentativo 1987-88 que contemplaba las siguientes etapas:

1) montaje institucional;

2) revisión y ajuste del plan de trabajo;

3) *realización del diagnóstico participativo de cada uno de los CEA experimentales;*

4) *evaluación de las actividades realizadas y planificación participativa del diagnóstico comunitario;*

5) *diagnóstico comunitario.*

Desafortunadamente, los sucesos políticos de la República de Panamá no permitieron la continuidad de esta experiencia, para la que se habían sentado bases sólidas en el periodo preparatorio.

BALANCE CRÍTICO DE LAS EXPERIENCIAS REALIZADAS

Han pasado casi treinta años desde la década del '60 que fueron testimonio de las primeras experiencias de investigación participativa y educación popular enmarcadas en los principios y postulados de una ciencia social crítica.

La situación de América Latina que sirvió de referente para nuestra reacción como científicos sociales, no sólo no se ha superado sino que se ha agudizado.

¿Hemos fracasado y debemos abandonar estas prácticas en investigación y en educación? No es de manera alguna nuestra conclusión.

Si, es preciso, seriamente, considerar que después de casi treinta años no se parte de la nada. Hablar de procesos participativos en el aquí y ahora de nuestras prácticas en investigación o en educación, exige una apreciación lo más objetiva posible, no sólo de los logros alcanzados sino también, y fundamentalmente, de los fracasos, las distorsiones, los procesos de cooptación que puedan identificarse en las experiencias desarrolladas. La historia de los proyectos de investigación participativa no es una evolución lineal o acumulativa. El balance es controversial.

Desafortunadamente, se carece de sistema-

tizaciones rigurosas que den cuenta, de una manera científica, de los alcances y limitaciones de las experiencias de investigación participativa en estos años y en América Latina.

Un análisis evaluativo de sus resultados exige diferenciar aspectos y puntos de vista; distinguir factores asociados a las estructuras de poder de aquellos más relacionados con la concepción e implementación de la experiencia participativa.

Debemos tener en cuenta consideraciones generales aplicables a cualquier análisis de proyectos participativos.

Es preciso diferenciar el impacto posible a nivel de la sociedad global, de los logros que se pueden alcanzar dentro del entorno acotado de las experiencias micro en un barrio o en un municipio. Las evidencias nos dicen que hoy, después de tantos años se han obtenido parte o gran parte de los resultados esperados en experiencias puntuales, acotadas; sin embargo, la escasa contribución de las experiencias participativas al desarrollo social y al aumento de la calidad de vida de la mayoría de la población de América Latina y del mundo es testimonio de las dificultades profundas para modificar años y milenarios de sistemas sociales e institucionales autoritarios, jerárquicos y burocráticos, caracterizados por profundas injusticias sociales.

Las evidencias reflejan las graves dificultades para la expansión y la multiplicación de experiencias puntuales. El defasaje existe.

En el caso de las experiencias presentadas las dificultades mayores se asocian con barreras y obstáculos emergentes de las Secretarías de Educación y de las escuelas. La no continuidad de las experiencias fue uno de los cuellos de botella más graves que se repite como un "leit motiv" en las preocupaciones de los técnicos y los docentes. Sus vidas profesionales están marcadas por proyectos "innovadores" que comienzan pero nunca terminan. Por lo tanto, el descrédito reina, la historia se corta y se "olvida" y siempre se comienza de nuevo.

Esto fue muy claro en Panamá, donde, incluso, algunos de los técnicos habían participado en experien-

cias de I.P. desde el año 1978. Aún en el caso de una participación directa y completa en anteriores trabajos de la I.P. se transmitía la visión de conceptos repetidos como receta, totalmente desvinculados de la práctica cotidiana. Esta situación genera una serie de interrogantes sobre las estrategias de capacitación a nivel nacional y las dificultades que impiden que el paso de los especialistas por los países de la región deje establecido en forma autónoma una nueva modalidad de trabajo.

Mis hipótesis al respecto están asociadas con los condicionamientos estructurales e históricos de instituciones autoritarias que son muy difíciles de romper. Mucho más cuando no se asegura la continuación necesaria de una experiencia por los periódicos cambios políticos e institucionales.

De ahí la importancia de diferenciar los niveles macro y micro en el análisis del producto de estas experiencias.

Si nos referimos a una evaluación de las experiencias presentadas a nivel micro, es preciso distinguir varios tipos de resultados en relación con: a) su contribución al avance del conocimiento científico; b) el impacto en la consolidación de la organización y movilización comunitaria; c) los logros en el crecimiento de los grupos e individuos comprometidos en sus capacidades de participación, de creación y de recreación, de pensamiento reflexivo, de objetivación de la vida cotidiana, de crítica, de expresión, de autovalorización de sí mismos y del grupo de pertenencia; d) sus consecuencias para la renovación curricular a nivel de la experiencia y de la Secretaría de Educación.

En el primer nivel de análisis se logró la sistematización de nuevas perspectivas teóricas sobre la cultura popular (prácticas culturales, necesidades colectivas y representaciones sociales) y las asociaciones populares con identificación de componentes y mecanismos facilitadores y/o antiparticipativos. Construcción de la trama de imágenes y prácticas en la relación escuela/comunidad. Asimismo se avanzó en la identificación de categorías de análisis e hipótesis referidas al proceso de participación y a las posibilidades de implementar experiencias participativas, dentro de, o a partir de, sistemas o instituciones autoritarias, jerárqui-

cas y burocráticas. Se probaron modelos y estrategias de investigación participativa y de construcción colectiva de la relación escuela/comunidad. Se experimentaron estrategias pedagógicas en las instancias de construcción colectiva del conocimiento. Se comenzó a construir hipótesis sobre el proceso de identificación de necesidades, su conversión en demanda social y los condicionamientos que posibilitan su devenir como cuestión pública. Se comenzó a postular la importancia teórica, metodológica y para la acción que tenía el hecho de analizar los procesos de participación a partir de la identificación de problemas y necesidades colectivas. Se recortó la importancia de los procesos de objetivación de la realidad cotidiana y de circulación de saberes en la identificación de necesidades y demandas educativas. Se comenzó a analizar hipótesis sobre la posibilidad de intervenir pedagógicamente en los procesos de identificación de necesidades y articulación de demanda social.

En cuanto a la organización comunitaria y la relación escuela/comunidad, especialmente en la experiencia más larga en Espíritu Santo (Brasil), se constituyó un movimiento comunitario con nuevas formas democráticas de organización social que se articula con la escuela para la realización de estudios sobre la problemática escolar. Es importante recordar que nuestro punto de partida fue una comunidad atomizada y una escuela aislada con miedo de acercarse al barrio.

En relación con el crecimiento de los individuos y grupos comprometidos, tuvimos evidencias de cambios en sus representaciones sociales inhibidoras y en su conciencia de la necesidad de participación. Asimismo, se verificó el crecimiento de los participantes en sus capacidades de reflexión, crítica, diálogo, creación y recreación sobre los hechos de la vida cotidiana. Existieron evidencias de cierta superación del miedo a participar y de una autovaloración mayor, como así también evidencias de logro en la planificación e implementación de acciones colectivas organizadas participativamente. Como expresaron los técnicos de los equipos de las Secretarías de Educación al término del trabajo:

"yo soy dos personas distintas antes y después de haber participado en esta experiencia..."]

"Antes yo era dependiente y burocrática; sentía miedo de la autoridad del "jefe". No usaba la cabeza para

"pensar, realizaba casi mecánicamente lo que los otros jefes pensaban. Realizaba trabajos por imposición... haga esto, haga aquello, etc.. Ahora me siento una persona más libre para pensar, abierta, más reflexiva; con mayor libertad de acción, mayor diálogo; con mayor capacidad de defender mis propuestas frente a la autoridad".

"Esta experiencia posibilitó mi crecimiento personal y profesional: la definición por un área de actuación; el crecimiento teórico, metodológico y técnico; el descubrimiento de las causas de innumerables problemas de América Latina y Brasil; aumento de la capacidad de reflexión, y de mi compromiso social".

"Lo que aprendí en este trabajo, facultad alguna me lo enseñaría".

(Registros de la evaluación final. La traducción es nuestra)

Un miembro de la comunidad expresó así sus vivencias del trabajo realizado:

"Yo no hablaba, no miraba a las personas de frente, no encontraba importante mis opiniones, tenía vergüenza; aprendí con este trabajo que soy una pieza importante de un rompecabezas, que puedo pensar, que puedo hacer, que mis opiniones son importantes".

(La traducción es nuestra)

En cuanto a sus consecuencias para la elaboración de un plan educativo comunitario, las experiencias fueron exitosas a nivel local. Se mostró que es posible elaborar un plan de educación popular, no-formal de adultos sobre la base de un análisis colectivo de sus problemas, necesidades e intereses. Asimismo, existieron evidencias de los logros pedagógicos en cuanto al desarrollo, por parte de los grupos de población, de sus capacidades del pensar reflexivo y científico. Sin embargo, los puntos críticos antes señalados han actuado como barreras infranqueables para la expansión de las acciones y sus consecuencias. Se vuelve a verificar las dificultades para avanzar hacia un nivel macro de estas experiencias. Como ya fue mencionado, estas experiencias se mantienen aisladas y sobreviven en tanto no se convierten en un riesgo potencial para la estructura de poder constituido. Y este riesgo comienza a ser percibido como tal cuando los grupos de trabajo crecen y dejan de responder a las expectativas de conducta dependientes esperadas por una institución que no se modifica. Sin embargo, la 'semilla fue plantada. El tiempo nos ha

demostrado que el esfuerzo es válido y tiene sus frutos.

Reflexiones finales

Se señalan a continuación algunas reflexiones para acciones futuras que sintetizan y retoman puntos claves mencionados en este trabajo.

• Investigación participativa y conocimiento científico.

Toda investigación participativa, para ser tal, ha de producir conocimiento según una concepción rigurosa y renovada para ser reconocido como científico. Es necesario satisfacer algunas condiciones de realización de la investigación y también exigencias del conocimiento científico y de controles epis-temológicos. Pareciera ser que existe, en ocasiones, una suerte de "olvido" del componente INVESTIGACION que encierra la investigación participativa, privilegiándose más los aspectos participativos y de educación y/o de organización popular.

La investigación participativa implica la generación de conocimiento científico; de lo contrario no es una práctica de investigación. De modo que, no toda experiencia o práctica social de participación comunitaria es necesaria o "automáticamente" una experiencia de investigación participativa. Debe existir un objeto de conocimiento colectivo claramente recordado. Es importante preguntarse: ¿qué se quiere conocer? ¿qué nuevo conocimiento es necesario descubrir? ¿para qué? ¿con quién? ¿cómo?.

• Características del conocimiento.

Se busca construir un conocimiento no atomizado de la realidad. Se pretende identificar la conexión de hechos asilados en una totalidad que de cuenta de los mismos. Totalidad no significa la suma acumulativa e interminable de todos los hechos; se percibe a la realidad como un todo estructurado y

dialéctico, en el cual pueda ser comprendido razonablemente cualquier hecho. Reunir todos los hechos no constituye la totalidad, ni el conocer la realidad. Los hechos son conocimiento de la realidad si son comprendidos como hechos de un todo dialéctico, esto es si son partes estructurales de un todo en movimiento. Se trata de un conocimiento que no se construye en forma lineal y acumulativa; creciendo en espiral, por rodeos, en avances y aparentes retrocesos, identificando aspectos contradictorios, alcanzando la esencia por encima de las apariencias engañosas e ingenuas. Conocimiento que se va construyendo colectivamente, a través de la confrontación del saber cotidiano con el saber científico; conocimiento ubicado históricamente y estructurado en una continua relación teórica y práctica.

• **ArticulaciónInvestigación/Educación/Participación.**

Los procesos de investigación, educación y participación se articulan dinámicamente a lo largo de una investigación participativa. Se busca no sólo la generación del conocimiento científico (INVESTIGACIÓN), sino también el crecimiento de la población en sus capacidades de objetivación de su realidad circundante, y de pensamiento reflexivo/científico en relación con las situaciones problemáticas de la vida cotidiana; capacidad de describir los hechos, identificar sus causas y consecuencias y determinar acciones de superación (EDUCACION). Asimismo, se intenta el compromiso de la población en tanto sujetos involucrados en la construcción del conocimiento de su realidad y en la apropiación de un saber científico sobre la misma (PARTICIPACION). El proceso participativo implica entonces la posibilidad de instancias metodológicas de construcción colectiva del conocimiento (dinámica sentido común-conocimiento científico) a través de las cuales la población pueda objetivar su realidad cotidiana y apropiarse de la metodología del pensar reflexivo y científico.

• **Investigación participativa y necesidades/demandas de la población.**

El aspecto de las necesidades y demandas de la

población es un tema de cierta complejidad, que en ocasiones también se presta a simplificaciones que distorsionan el significado de una investigación participativa. Las necesidades reconocidas y las demandas identificadas por una población son el producto de una serie de factores de la experiencia de vida, de la historia individual y grupal. Este cúmulo de factores determinan tanto componentes facilitadores como inhibidores de un reconocimiento de necesidades y demandas individuales y/o colectivas en materia de educación. No se trata entonces de tomar la demanda, o las necesidades sentidas por la población como algo dado, inmodificable y a la cual habría que responder automáticamente. Se asume como hipótesis que, a medida que crece la población en la objetivación de su realidad cotidiana, en la construcción colectiva de un conocimiento científico sobre su educación, puede identificar nuevas necesidades y demandas.

• El proceso de participación.

Se debe asumir teórica y empíricamente que la participación no "brotó" por generación espontánea de los sectores populares, de los educadores, de los investigadores...; y mucho menos por la decisión del poder constituido. La participación real **no es una concesión de la autoridad que la "otorga" o "la retira".** Es una necesidad y un derecho que se aprende y se conquista: el derecho a participar de las decisiones que afectan nuestra vida cotidiana.

Nos debemos preguntar entonces, en torno a la **Investigación Participativa:**

- **¿participación de quién? ¿cómo? ¿a través de cuáles mecanismos?**
- **¿en qué momentos o ámbitos del proceso de investigación?**
- **¿cuáles son los productos esperados? ¿cuáles sus alcances y limitaciones?**

Es necesario pensar en la participación como un proceso gradual de aprendizaje; proceso a veces doloroso

so de ruptura y reconstrucción. A los equipos interdisciplinarios de trabajo comunitario les corresponde facilitar este proceso mediante el crecimiento de los grupos en su capacidad de objetivación crítica de la realidad, de manejo reflexivo de información, de descripción y explicación de las causas y consecuencias, y de determinación de fines y medios para la acción.

- **Metodología y técnicas aplicables.**

No hay recetas. No se trata de reducir la cuestión metodológica a simples menciones de procedimientos alternativos, la mayoría de las veces confusos y ambiguos. *La investigación participativa no es ajena a la aplicación de modelos cuantitativos y cualitativos convencionales en ciencias sociales y a su interacción.* Las experiencias de investigación participativa aportan un elemento nuevo que, si bien no rechaza los modelos anteriores, los complejiza: el componente participativo en tanto instancia de relevamiento y análisis de información.

- **Evaluación e investigación participativa.**

Es preciso tener en cuenta que todo proceso de I.P. debe ser evaluado, tanto en términos de la *producción de conocimiento*, como así también en relación con las dimensiones de *crecimiento individual, grupal y organizacional de la población protagonista*.

- **Investigación participativa e instituciones educativas.**

Es necesario incluir la I.P. en un proceso global de renovación curricular, donde se definen roles y funciones diferenciados atribuidos a todos los agentes educativos y sociales. Las experiencias realizadas señalan la importancia de profundizar el análisis de las condiciones facilitadoras e inhibitorias, institucionales y psicosociales, en cada situación particular.

- **Investigación participativa y capacitación de los equipos de trabajo.**

Es preciso prestar especial atención a la preparación de los equipos técnicos de la institución educadora y del personal de las escuelas, teniendo en cuenta una formación teórico-práctica que incida en el nivel de sus conocimientos, actitudes y habilidades para la participación y la investigación.

• **Investigación participativa y rol de los equipos de investigación.**

En oportunidades, aparece una cierta confusión y vaciedad de contenidos atribuidos a un supuesto 'rol pasivo' del investigador. Aún asumiendo las dificultades de construcción de un rol que en determinados momentos conjuga 'el oficio' de investigador con el de animador socio-cultural, no significa esto que no puedan delinearse perfiles y responsabilidades propias. *Esta falta de claridad conceptual, ha llevado a descartar, por innecesaria, una formación cabal y un entrenamiento serio para desempeñar su oficio de investigador.* Noción equivocada que puede dar paso a la falta de rigurosidad y abundancia de mediocridad.

Notas

(1) Este ítem ha sido elaborado sobre la base de los siguientes trabajos de María Teresa Sirvent:

a) **Investigación Participativa aplicada a la renovación Curricular** Cuadernos de Investigación Nº 7 - Instituto de Ciencias de la Educación Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, 1990.

b) **Investigación Participativa: Mitos y Modelos** Cuadernos Investigación Nº 1 - Instituto de Ciencias de la Educación Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, 1989.

(2) Para más datos sobre la caracterización histórica de la I.P. ver entre otros el excelente trabajo de sistematización realizado por Marcela Gajardo. Gajardo Marcela *Evolución, Situación actual y perspectivas de las estrategias de Investigación Participativa en América Latina*, en Gajardo Marcela (comp.) *Teoría y Práctica de la Educación Popular* PREDE-OEA/CREFAL/IDRC/ México 1985 pags. 395 a 450.

(3) Pinto, Joao Bosco: *La Investigación-acción* Universidad de Caldas, Manizales - Colombia, 1987 pag. 16.

(4) Barton Allen H. and Paul F. Lazarfeld *Qualitative Data as Sources of Hypotheses* in Mac Call - Simmons (Ed.) *Issues in Participant Observations*. Addison Westey Publishing Company, 1969, pags. 163 a 195.

(5) Glaser Barney and Anselm L. Strauss. *The Discovery of Grounded Theory - Strategies for Qualitative Research*. Chicago, Aldine Publishing Company, 1967 271 pags.

(6) Ver nota (2)

(7) Ver más detalles sobre este enfoque de las necesidades humanas aplicado a la problemática de la participación en:

a) Max-Neef, Manfred y otros *Desarrollo a Escala Humana, Una opción para el futuro*. CEPAUR, Fundación Dag Hammarskjold. Santiago de Chile 1986.

b) Sirvent, María Teresa *Participación, Educación y Cultura Popular* en Werthein Jorge y M. Argumedo (ed.) *Educación y Participación* IICA/MEC/SEPS, Brasilia D.F. 1986 pags. 133 a 174.

(8) Cuando se habla de situación de pobreza, se lo está haciendo a la luz

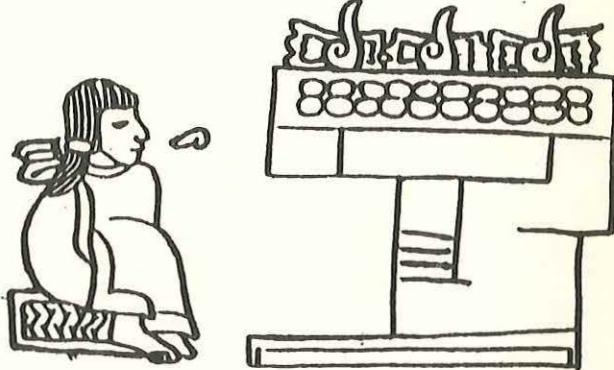
de una reinterpretación del concepto mismo. No se limita a un concepto de pobreza que se refiere exclusivamente a la situación de aquellas personas que pueden clasificarse por debajo de un determinado umbral de ingreso y de satisfacción de necesidades básicas de sobrevivencia; se sugiere hablar no de pobreza, sino de **POBREZAS** haciendo referencia a un sistema de necesidades fundamentales entre las que se incluye las de **participación, de pensamiento reflexivo o entendimiento, de creación o recreación, de auto-valoración de sí y del grupo de pertenencia, de protección**. Desde esta perspectiva, cualquier necesidad humana que no es adecuadamente satisfecha revela una pobreza social y puede generar patologías colectivas, toda vez que rebasa límites críticos de intensidad y duración.

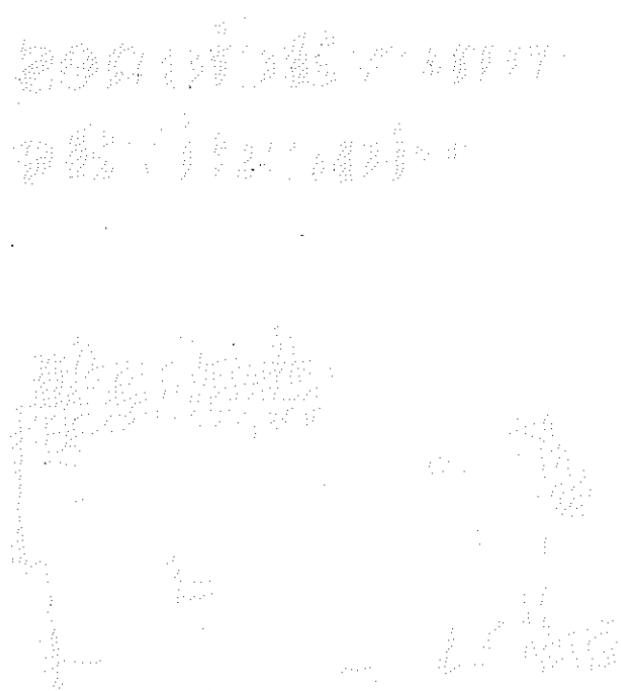
- (9) **Coptación:** mecanismo para mantener y estabilizar una organización a través del proceso de absorber nuevos elementos en la estructura política o de liderazgo existente.
- (10) **Representación Social:** conjunto de conceptos, percepciones, significados y actitudes que los individuos de un grupo social comparten en relación consigo mismos, y los fenómenos del mundo circundante.
- (11) Argumedo Manuel. **Elaboración Curricular y aprendizaje colectivo en la educación participativa** en Werthein Jorge y M. Argumedo (ed.) **Educación y Participación** IICA/MEC-SERS Brasilia D.F. 1986 pags. 39 a 72.
- (12) En el trabajo de Sirvent M. T., Sandra Clavero y María A. Feldman **La demanda educativa de los sectores populares: propuestas de categorías para su análisis** en Revista Argentina de Educación Año VIII Nº 13 Abril 1990 pags. 79 a 92. En este trabajo, las autoras presentan, por un lado interrogantes y categorías de análisis para el estudio de la demanda social, su generación, transformación y conversión en cuestión de debate institucional y público; por el otro plantean el papel de la educación popular en relación con dichos procesos.
- (13) Se puede encontrar en otros trabajos de la autora de este trabajo, el análisis de la cultura popular en relación con las prácticas culturales, las necesidades colectivas y las representaciones sociales. Por ejemplo, en el trabajo señalado anteriormente de 1986, **Participación, Educación y Cultura Popular**, se presenta una serie de reflexiones derivadas de las experiencias de la autora en Buenos Aires y Brasil.
- (14) La autora de este documento coordinó en 1980 un equipo de la Secretaría Municipal de Educación de San Pablo - Brasil, encargado de la realización de una experiencia de **Educación No-Formal e Investigación Participativa para la Periferia Social de San Pablo**.

- (15) **Grupo de Información Sexual - Servicio de Ginecología del Hospital Nacional Bernardino Rivadavia. Buenos Aires.** Lic. Hilda Santos, Dra. Eugenia Trumper, Lic. Ana Trop y Cristina Sánchez. Esta actividad de educación permanente se está llevando a cabo en el Hospital Rivadavia, desde 1986, donde se han organizado grupos de información sexual. Estos grupos funcionan para las mujeres que concurren al Servicio, ya sea al Consultorio de Adolescencia, o de Planificación Familiar. Los profesionales del Servicio conforman un equipo interdisciplinario integrado por médicos, psicólogos, sociólogos y educadores.
- (16) **Experiencias de Educación No-Formal e Investigación Participativa para la Periferia social de las ciudades de San Pablo y de Victoria -Espíritu Santo-, Brasil, coordinadas por la autora de este documento desde 1980 a 1984.** Para más información ver:
- a) Sirvent, M. T. **Projeto de Educação Nao-formal e Investigação Participativa para a periferia social de Sao Paulo** -Sao Paulo- Brasil, 1980.
 - b) Sirvent, M. T. **Educação Comunitária: a experiência do Espírito Santo.** Ed. Brasiliense -Sao Paulo- Brasil, 1984.
- (17) Sirvent M. T. y equipo de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires **Diagnóstico Socio-cultural del Barrio de Mataderos.** Cuadernos de Investigación ICE Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 1991 en prensa.
- (18) Rosa María Torres señala en su libro **Discurso y Práctica en Educación Popular** (Centro de Investigaciones Ciudad, Quito, 1988) que reivindicar el saber popular es una consigna hueca sino se analiza y comprende verdaderamente lo que este significa, con el riesgo adicional de tender a mistificar -como usualmente sucede- aquello que se desconoce.
- (19) Ver nota 16.
- (20) Ver nota 16.
- (21) Ver nota 16.
- (22) Ver para más datos:
- a) Sirvent, M.T.: **Projeto de Educação nao-formal para a periferia social de Sao Paulo.** Secretaria Municipal de Educação-IICA, Sao Paulo, Brasil 1981.
 - b) Sirvent, M.T.: **Educação comunitária: a experiência do Espírito Santo.** Ed. Brasiliense -Sao Paulo- Brasil, 1984.

- Santo. Ed. Brasiliense-Sao Paulo, Brasil 1984.
- c) Sirvent, M.T.: **Seminario taller sobre Investigación Participativa.** Ministerio de Educación de Panamá, Dirección de Educación de Adultos. OREALC-UNESCO, 1987.
- d) Sirvent, M.T.: **Lineamientos para un programa de renovación curricular de educación de adultos.** Ministerio de Educación de Panamá OREALC-UNESCO, 1987.
- (23) El IICA desarrolló convenios, entre otros, en los estados de Pernambuco, Ceará, Espíritu Santo, Río de Janeiro y en el Municipio de São Paulo.
- (24) El trabajo está desarrollado en un amplio informe (Sirvent, M.T. ob. cit., 1981). Allí se describen y desarrollan los fundamentos teóricos, los momentos, el procedimiento de selección de comunidades, el entrenamiento de los técnicos, las instancias de producción colectiva, la metodología y técnicas utilizadas para la recolección de información, su sistematización y análisis, los espacios facilitados para la participación comunitaria, los resultados obtenidos, los núcleos problemáticos y su traducción educativa, etc.
- (25) y (26) En Sirvent, M.T.(ob. cit., 1984) se encuentra un amplio detalle sobre objetivos de estas técnicas, descripción de las mismas y evaluación. Ver cap. 9 "Descripción y Evaluación de las Técnicas Participativas usadas en las sesiones de Retroalimentación", págs. 108-132. Este momento de la I.P., plantea el desafío a los equipos de construir mensajes adecuados al código del receptor sin distorsionar su significado. Ver para este punto Fals Borda, Orlando: "Conocimiento y poder popular". S. XIX, Colombia, 1985.
- (27) Se formó un grupo de niños, en general "alumnos problemas", que también desarrollaron su "mini-investigación" sobre problemas por ellos asociados con la falta de unión, tales como la explotación de la mano de obra infantil en los mercados, los castigos en la sala de aula y la carencia de espacios libres.
- (28) El uso de estas técnicas expresivas en el proceso de investigación y del pensar reflexivo, posibilita el crecimiento grupal e individual de los participantes, además de facilitar el descubrimiento de problemas y sus causas.
- (29) Para más detalles ver: Lucarelli, E.: "Lineamientos para un programa de renovación curricular de educación de adultos", diciembre 1986.

innovAciones educativAs





"Temachtiani" frente al "Calmecac" donde estudiaban los jóvenes

experiencias

CHILE

Realidad Educatinal de los Pueblos Indígenas en Chile, y su Situación a Nivel de los Niños Menores de Seis años. (*)

Por: María Victoria Peralta Espinosa
Tatiana Sánchez Doberti

En esta experiencia se plantean dos preocupaciones: los niños menores de seis años y las poblaciones indígenas. Tal como se señala en este documento, el trabajo pretende exponer el estado global de las etnias indígenas existentes en Chile, abordar la situación educativa general de las mismas y, finalmente, analizar lo que se ha hecho en educación parvularia, derivando de ello los desafíos a resolver que se desprenden de las experiencias realizadas.

El trabajo, si bien encarado desde una óptica etnocentrista, busca encontrar una línea orientadora que pueda unir la riqueza cultural de los pueblos indígenas con la sociedad nacional y las que derivan del mundo de la "modernidad" ya que, como se sostiene, todas esas sociedades constituyen realidades que coexisten.

Introducción

Dentro del conjunto de eventos que se han estado desarrollando con motivo del V Centenario del Encuentro del Mundo Europeo con el Americano, el presente que nos reúne, dedicado a

¹ Ponencia al Seminario-Taller: La atención del niño menor de 6 años en el contexto de las sociedades Indígenas, O.E.A./ Ecuador, Junio 1992.

analizar la atención a los niños menores de seis años en las comunidades indígenas, nos parece uno de los más relevantes. Señalamos esto no sólo por ser un tema inédito en los debates internacionales, e incluso nacionales, sino por la importancia de fondo que tiene, lo que amerita un estudio profundo y detenido de todas sus implicaciones por parte de todos los que -de una u otra forma- estamos involucrados en estas acciones. En este sentido es que deseamos -en primer lugar- felicitar a los organizadores de este Seminario, que han podido materializar la iniciativa que surgió del Encuentro de Directores Nacionales de Educación Preescolar, realizado por OEA en México, en noviembre del año pasado, y que nos permitirá hacer una síntesis de lo desarrollado por cada uno de nuestros países en este ámbito, compartirlo con otros y, en forma conjunta poder reflexionar, aportarnos y trazar caminos para atender cada vez mejor las necesidades educacionales de los párvulos de las comunidades indígenas de nuestra América.

Si bien es cierto que el tema de la importancia de la Educación Parvularia ha ido gradualmente ganando espacios, tanto en el debate educacional como en la asignación de recursos, no es menos cierto que el de la Educación de Párvulos de las comunidades indígenas ha sido objeto de menores atenciones, lo que a nuestro entender lesiona no sólo el desarrollo de los niños en una etapa que es clave en el ser humano, sino que afecta también aspectos muy

esenciales que dicen de la relación con su identidad cultural y sentido de pertenencia. Son tantas las implicaciones sociales, antropológicas, educacionales, lingüísticas y sicológicas que integran la atención a los menores de seis años de comunidades indígenas, que todo esfuerzo que se haga por avanzar en este tema, por lo complejo que es, será siempre valioso.

El trabajo que ponemos a consideración pretende dar una panorámica global de las etnias indígenas existentes en Chile, abordando a continuación la situación educativa general de ellas, para llegar finalmente a analizar en forma más detallada lo que se ha hecho en educación parvularia, derivando de ello un análisis sobre los desafíos a resolver que se desprenden de las experiencias realizadas. En particular, se hará especial mención al "Programa para atender párvulos de Comunidades Etnicas", que está desarrollando la Junta Nacional de Jardines Infantiles, el que viene a ser la principal iniciativa que se está realizando en esta área, en el Gobierno de Don Patricio Aylwin Azócar, tendiente a responder a las diferentes Políticas tanto Sociales como Educacionales existentes para los pueblos indígenas.

Finalmente, deseamos desde ya hacer presente el etnocentrismo con que estamos tratando este tema, ya que cuando hablamos de Educación Parvularia en los sectores indígenas estamos asumiendo un plan-

teamiento diverso a los sistemas educacionales que las propias comunidades por siglos han tenido en relación a la educación de sus niños. Sin embargo, la intención es poder encontrar un mejor puente que pueda unir la riqueza cultural de los pueblos indígenas con las sociedades nacionales y las que se derivan del mundo de la "modernidad", ya que todas estas sociedades constituyen realidades que

coexisten.

Esperamos que, después de 500 años, podamos encontrar caminos de mayor encuentro, respeto y aceptación de los valores y limitaciones que las distintas sociedades poseen, que se producen justamente del hecho ser humanas, y por tanto no perfectas. Quizás el mundo de los niños pueda ser el punto de partida.

Panorama general de los pueblos indígenas en Chile

La historia de los pueblos indígenas en Chile no escapa, desgraciadamente, a la suerte que tuvo, en general, la población indígena en toda América, en el sentido de ser afectada no solo por el choque cultural sino por ir desapareciendo paulatinamente como grupos étnicos, es decir, como una representación expresada en un número importante de habitantes que eran portadores de lenguas o dialectos propios y, por tanto, con patrimonios culturales, a su vez, únicos.

A la llegada de los españoles al territorio que es actualmente la República de Chile, habitaban no sólo un número significativo de indígenas -1.000.000 aproximadamente según estimaciones- (1) sino que los mismos pertenecían a grupos culturales bastante diferentes entre sí: unos participaban de la cultura andina (aymaras y atacameños), otros a las marítimas (changos, chonos, kawashkar,

yámanas) y otros de culturas estrechamente vinculadas con la tierra (mapuches, tehuelches, selknam). Este hecho, no sólo implicaba la existencia de significativos grupos humanos, los que por sí merecían el derecho de vivir, sino que cada uno había constituido respuestas culturales únicas a necesidades que surgían de ambientes geográficos tan diversos como son los que se dan en el país, y que comprenden desde el desierto hasta zonas de glaciares.

Por los antecedentes de todos conocidos, que van desde los derivados de una conquista armada hasta la transmisión de enfermedades para las cuales los pueblos indígenas no estaban preparados, se fue produciendo un paulatina disminución de los grupos más numerosos y, en otros casos, una desaparición total de ciertas etnias, siendo la situación actual la que presentamos a con-

tinuación, comparada con la que se

daba en 1540:

ETNIAS	1540	1992
	POBLACION TOTAL ESTIMADA (1)	POBLACION TOTAL ESTIMADA (2)
AYMARAS	5.500	50.000
ATACAMEÑOS	8.000	3.000
CHANGOS	6.000	—
DIAGUITAS	26.000	—
GRUPO	—	—
INDIFERENCIADO	4.000	—
PICUNCHES	210.000	—
MAPUCHES	425.000	500.000
PEHUENCHES	—	9.000
HUILLICHES	180.000	4.000
CUNCOS	100.000	—
CHONOS	3.000	—
KAWASHIKAR	2.500	60
SELKNAM	5.000	—
TEHUELCHES	15.000	—
YAMANAS	3.000	50
RAPA NUI	2?	2.000
TOTAL	1.000.000 (Aprox.)	568.110

1) Fuente: Instituto Geográfico Militar. "Geografía de Chile-etiografía". Santiago, 1987, pág. 223.

2) Fuente: C.E.P.I. (1992).

En relación a los datos de población actual, cabría hacer una observación en cuanto a que la información entregada corresponde a una estimación. Sólo recientemente-abril de 1992-se aplicó un Censo Nacional en el cual se consultó a los chilenos, entre otros aspectos, sobre su pertenencia a algún grupo étnico, no conociéndose aún los resultados. Sin embargo, por Censos aplicados en otros países, es conocida la dificultad que esta pregunta encierra, ya que muchas veces se niega la identidad debido a las discriminaciones que, históricamente, han padecido los indíge-

nas. Por otra parte, también habría que considerar que las cifras actuales arrojan un fuerte mestizaje, lo que marca una diferencia importante con las cifras en 1540. En síntesis, en base a los datos entregados, la población indígena chilena actual sería, aproximadamente, un 4,5% de la población total, estimada en 13.000.000 de habitantes, lo que contrasta fuertemente con la situación inicial, en donde se constitúa en el 100% de la población existente. Por estas cifras y por sus vínculos actuales con la sociedad nacional, las comunidades

indígenas en Chile constituyen minorías étnicas, lo que explica, en gran parte, los problemas que poseen. Sin embargo, cabría también señalar que hay meztilaje, generalmente no reconocido, en la mayoría de las familias chilenas que no son de reciente migración sino que se encuentran por varias generaciones en el país, como lo demuestran los censos realizados en los siglos anteriores y las diferentes pruebas biológicas que se han hecho con la población actual, por lo que la presencia indígena es superior biológica y culturalmente a lo que habitualmente se reconoce y acepta hoy en día.

Por otra parte, al analizar la situación presente de las comunidades indígenas existentes, si bien es cierto que muchos aspectos son comunes a todas ellas: la tenencia de tierras, fuertes problemas de aculturación, discriminación negativa que muchos representantes de la sociedad nacional tienen hacia

ellos, etc., también se evidencian diferencias significativas, producto de su importancia numérica y ubicación geográfica en el país. Así, se detectan comunidades fuertes: las mapuches y aymaras, y aquellas que se encuentran casi en extinción (yámanas, kawashkar) aparecen como débiles, existiendo, además, otros niveles intermedios entre las restantes. Estas diferencias hacen que las comunidades mayores ofrezcan una mejor organización social, líderes más preparados para negociar con las instituciones nacionales, y más representación a nivel nacional, todo lo cual hace que se mantengan o defiendan más fuertemente sus valores culturales, entre ellos, su lengua.

Si se analiza este sólo aspecto, la lengua, se evidencia la diferente situación que experimentan estas etnias y que se expresa en el cuadro que sigue:

ETNIA	GRADO EN QUE SE ENCUENTRA SU LENGUA
AYMARA	Fuerte, en especial en pueblos del altiplano.
ATACAMEÑOS	Desaparecida, solo se expresan algunas palabras.
RAPA NUI	Fuerte, pero evidencia algunas dificultades en la población infantil.
MAPUCHES	Fuerte, aunque en comunidades cercanas a ciudades se evidencian problemas en población infantil.
PEHUENCHES	Fuerte.
HUILLICHES	Situación heterogénea.
KAWASHKAR	Se mantiene en ancianos y adultos, jóvenes y niños evidencian limitaciones.
YAMANAS	Se mantiene solo en ancianos. Como consecuencia del Programa Educativo-JUNJI se evidencia, en párvulos y niños, recuperación de algunas frases y palabras.

Finalmente, cabría decir en esta breve reseña de la situación general de los pueblos indígenas en Chile, que gran parte de sus demandas han sido acogidas en el **Proyecto de Ley Indígena**, que se está tramitando actualmente en el Parlamento chileno. Esta Ley, que pretende atender integralmente las necesidades de los pueblos indígenas chilenos, trata los siguientes aspectos:

- del Reconocimiento, protección y desarrollo de las tierras indígenas.
- de la Cultura Indígena y la

Educación.

- de la Participación Indígena.
- de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena y
- de la Justicia Indígena.

Sin pretender ser un instrumento legal perfecto, su promulgación permitirá responder a muchas necesidades muy sentidas de las comunidades indígenas, colocándolas en una situación de mayor equidad en relación al resto de la población chilena.

Situación educacional general de los pueblos indígenas en Chile

Sin pretender hacer una Historia Educativa de los pueblos indígenas en Chile, podrían indicarse las diferentes etapas que ellos han experimentado, a través de algunas propuestas de modelos que diversos investigadores han realizado, y que son válidos en general para todas las comunidades. Entre ellos, hemos seleccionado el de la Dra. Teresa Durán, Nelly Ramos y Arnold Roickman, quienes identifican las siguientes etapas (2):

- **Educación del dominio**, agrupándose bajo esa denominación "al conjunto de acciones llevadas a cabo mayormente por los conquistadores, con la intención explícita o no", que el indígena

"aprendiera el modo de ser y la cultura occidental sin mediar voluntad de éste y mediante estrategias que violentaban su forma tradicional de vida".

- **Educación para la asimilación**. Los autores señalan que este modelo "fue el orientador de todos quienes expresaron la voluntad de incorporar" al indígena "a la nación chilena a través de la actividad educacional" mediante un proceso de "desnaturalización o transformando su condición étnico cultural".
- **Educación para la participación intercultural**. Señalan los investigadores que este mode-

lo está en su etapa de formulación, y que se caracteriza por una conciencia de que los indígenas enfrentan problemas educacionales, reconociéndose la "injusticia de su aislamiento en relación al quehacer nacional" por lo que algunas instituciones pretenden apoyarlos para desempeñarse "adecuadamente en la sociedad global, sin dejar de hacerlo tampoco en la suya propia".

Si se analizan las diferentes experiencias que se están llevando a cabo en el país (3), se evidencia que coexisten los dos últimos modelos, aunque, en todo caso, el segundo es minoritario. Este hecho se debe, entre otros aspectos, a la carencia de una política clara del Estado de Chile para reconocer a los pueblos indígenas con sus características propias y, por tanto, de tener derecho a una educación con características especiales que preserve, entre otros aspectos, sus valores culturales. Si bien es cierto que los Programas Educativos en Chile, para los diversos niveles educativos, son flexibles y enuncian la importancia de considerar a los educandos como "personas", reconociendo entre otros aspectos su singularidad, también es cierto que al no haber un planteamiento explícito de respeto a sus culturas específicas, hace que esta consideración quede a voluntad de los profesores o de instituciones que se interesen en particular por esta problemática. La única iniciativa oficial que existe a nivel del Ministerio de Educación desde los años anteriores, es el "Programa de enseñanza

de Educación Básica para el sector rural y mapuche", que se respalda en los Decretos 878 de 1977 y 2997 de 1982. Sin embargo, durante el actual Gobierno, se han estado tomando una serie de medidas que redundarán en un planteamiento diferente y en una real consideración de las necesidades educacionales de los pueblos indígenas. Entre estas medidas, destacamos en especial las siguientes:

- La creación, con fecha 10 de Agosto de 1990, de la "Comisión de Educación y Cultura Indígena" (C.E.C.I.), que tiene como objetivo principal el asesorar al Ministerio de Educación en materias concernientes a la Educación y Cultura de los pueblos indígenas del país.
- La creación de las "Comisiones Regionales de Educación y Cultura Indígenas" (C.R.E.C.I.), las que deben preocuparse, a niveles regionales, de diagnosticar, planificar y evaluar acciones educativas y culturales que se proyecten específicamente hacia los pueblos indígenas.
- La incorporación, dentro de la Ley Indígena, de un Título entero destinado a la Cultura y Educación Indígena. En lo que se refiere a la Educación propiamente tal se expresa que se establecerá un sistema de "Educación Intercultural Bilingüe que tenga por objeto preparar a los educandos indígenas para que se desempeñen adecuadamente tanto en su sociedad de

origen como en la sociedad

global".

Situación educacional de los párvulos de las comunidades indígenas.

DE LA SITUACION DEMOGRÁFICA DE LOS PARVULOS INDÍGENAS

Debido a la dificultosa situación de identificación poblacional indígena ya descrita, y al muy reciente Censo aplicado a la población chilena, del cual aún no se poseen resultados, no se tienen aún datos ciertos sobre la cantidad de párvulos indígenas que hay en el país. Si se tomara el indicador general, en cuanto a que aproximadamente un 13% de la población total de Chile corresponde a niños en edad parvularia -menores de 6 años-, podría supuestamente proyectarse esa misma proporción al total estimado de población indígena, lo que daría una cifra aproximada de 74.000 párvulos. Sin embargo, este porcentaje y cifra solo sirven como un referencial muy general, porque el comportamiento demográfico al interior de cada uno de los pueblos indígenas es muy diferente según sea la comunidad de que se trate. Por ejemplo, en el "Censo de Reducciones Indígenas seleccionadas. Análisis Socio-Demográfico" realizado en la Región de la Araucanía en 1988, se identificó a un 12,96% de la población mapuche estudiada como menores de 6 años, lo que se corresponde con los índices nacionales. En cambio, en algunas de las étnias

que hemos señalado en extinción, como la Kawashkar, en 1991 se detectó sólo un párvulo, lo que corresponde a un 0,6% de la población; por otra parte, en la comunidad Yámana se detectaron 4 párvulos, que corresponden casi a un 7% de la población total.

A pesar de estas situaciones tan dispares, se detecta, tanto en las poblaciones más fuertes como en las más débiles, una tendencia a la disminución de la fecundidad y de la población infantil, como lo señala, entre otros, el "Censo de reducciones indígenas" ya citado, lo que se debe, entre otras razones, al uso de anticonceptivos en la mujer indígena, señalado por algunos trabajos realizados al respecto (4).

En cuanto a la población infantil indígena, si bien es cierto que en algunas comunidades como la Mapuche, los indicadores de natalidad, aparentemente, son superiores a los existentes a nivel nacional, los índices de mortalidad para 1984 son también mayores, como se demuestra en el trabajo de A. M. Oyarce, ya citado.

Por otra parte, en estudios más focalizados en sectores indígenas, como es el "Programa Adam Dungu", en el que se estu-

dió una población de 814 mapuches, se encontraron en 1987 índices aún más altos.

Como síntesis, si bien es cierto que se tienen indicadores parciales de la fecundidad, natalidad y población infantil existentes en las comunidades indígenas, se detectan cifras preocupantes, las que unidas a los indicadores de pobreza en estas regiones evidencian la necesidad de acciones integrales que, respetando los valores culturales de las comunidades y permitiendo la participación activa en su propio proceso de desarrollo, puedan utilizar recursos que la sociedad nacional dispone para su población infantil, en vistas de hacer realidad el derecho a la vida y el principio de equidad que se desean para todos los niños chilenos. De más está decir que la existencia y el desarrollo de etnias indígenas dependerá de que haya población infantil suficiente, sana e inmersa en sus valores culturales.

DE LA ATENCION EDUCACIONAL A LOS PARVULOS INDÍGENAS

Antecedentes generales:

Debido a las mismas razones ya expuestas, falta de censos y catastros más exactos y actuales sobre población indígena, es difícil poder precisar cuántos párvulos participan actualmente de algún Programa de Educación Parvularia y desde cuando empezó esta acción. Sin embargo, tomando algunos indicadores par-

ciales puede obtenerse una primera aproximación al respecto que sirva de base a futuros estudios.

La educación parvularia en Chile se inició a comienzos de siglo en poblaciones urbanas, mateniéndose en niveles de escasa significación numérica hasta la década de los sesenta. Desde ese momento, como producto de diferentes medidas, ha ido en un sostenido crecimiento que le ha permitido extenderse también a zonas rurales, donde se ubica parte importante de la población indígena chilena. Si bien es cierto que el porcentaje de atención a los párvulos en 1990 se estimaba en un 20% de la población total, cabría tener presente que el porcentaje se distribuye en forma diferente según grupo etáreo. En este sentido, el rango de 5 a 6 años es el más atendido en el país, aproximadamente un 69,3%, disminuyendo notoriamente la atención en los grupos menores de cinco años. Esta situación se explica porque la atención a este nivel está centrada principalmente en los niveles de transición, que están incorporados en las escuelas básicas diseminadas por todo el país. Por ello es que puede afirmarse, sin temor al equívoco, que a lo menos desde hace unos diez años, párvulos de 5 a 6 años de todas las comunidades indígenas han sido incorporados a los denominados "Kinder" de las escuelas existentes en las zonas rurales, además de los que están en zonas urbanas. Esta situación la hemos constatado personalmente con las comunidades

Atacameñas, Rapa Nui, Kawashkar, Yámanas y Mapuches.

El Programa Educativo que se desarrolla con estos grupos es el que existe oficialmente para este nivel, y que ha sido elaborado por el Ministerio de Educación. Su aplicación se lleva a cabo a través de diferentes modalidades curriculares, siendo preferentemente la más aplicada la denominada "Curriculum Integral". Estos grupos son atendidos por Educadores de Párvulos o Profesores de Educación Básica con mención en párvulos.

En cuanto al Programa Educativo Oficial, si bien es cierto que siempre se ha planteado con gran flexibilidad curricular y respeto al educando, es muy tangencial en él alguna mención a los párvulos de las comunidades indígenas. Sólo en la última versión publicada a fines de 1989 aparecen, por primera vez y en forma explícita, fundamentos antropológicos-culturales y, junto con ellos, el llamado explícito a respetar las características culturales. Textualmente expresa: "como instrumento curricular de carácter nacional, el programa orienta y sugiere, el Educador adecúa y planifica para el niño de la ciudad, del campo, de la costa, de las zonas mineras, sectores fronterizos o de nuestras comunidades étnicas, respetando la realidad en que se desempeña" (5).

No existe ninguna investigación que constate en qué medida los currículos que se desarrollan se vinculan con las cultura

indígenas, conociéndose sólo algunos informes parciales sobre la atención en estos niveles.

Como forma de documentar sobre la atención a los párvulos en este nivel, entregamos continuación algunos antecedentes recogidos en trabajos realizados por estudiantes de la carrera de educación parvularia de la Universidad Católica de Temuco, dirigidos por la profesora Lorena Barrios.(6) y (7)

En la Región de la Araucanía, en el año 1990, la Secretaría Ministerial Regional de Educación entregaba la siguiente estadística en relación a grupos de Transición, adscritos a Escuelas Básicas, en los que se atendían párvulos mapuches: (Ver Anexo Nº 1 con detalle)

A esta atención, se agregan otros casos más específicos, como serían la Escuela Rural William Wilson Nº. 338 de Cholchol que pertenece a la Iglesia Anglicana de Chile y que cuenta con dos grupos más; uno de transición menor y otro mayor, atendiendo un total aproximado de 50 niños.

En el mismo año, la Junta Nacional de Jardines Infantiles, contaba con 5 CADEL (Programa no-convencional) en zonas con alta población mapuche, atendiendo un total aproximado de 150 párvulos de 2 a 5 años. (Traiguén, Temulemu, Lautaro, Dollinco Alto y en Huitranlebu. A ello podrían agregarse algunos otros párvulos asistentes a Jardi-

ha llevado a cabo la segunda fase, referida al diseño y aplicación del currículum.

- **Proyecto: "Programa de atención integral a párvulos de comunidades indígenas".** Desarrollado por la Junta Nacional de Jardines Infantiles con el apoyo de UNICEF, se inicia en 1991 y constituye la primera iniciati-

va oficial a través de la cual una institución estatal promueve una acción planificada a nivel nacional para atender esos sectores.

Por ser el programa de mayor importancia, y que está a su vez en pleno desarrollo, se hará una mayor exposición y estado de avance de este Proyecto.

Proyecto: "Desarrollo de Jardines Culturalmente Pertinentes, en Comunidades Indígenas"

ANTECEDENTES Y DESCRIPCION GENERAL

Dentro de las prioridades señaladas por el actual Gobierno, se encuentra la atención a los preescolares, en especial a aquellos más necesitados. Junto con ello, también se ha señalado la preocupación por las minorías étnicas chilenas, las que históricamente han sido discriminadas negativamente, lo que ha producido su marginación en todos los aspectos. Estas comunidades, portadoras de un patrimonio cultural singular y específico, han sido paulatinamente afectadas por toda esta situación, lo que ha ido ocasionando no sólo la pérdida de estos bienes culturales, y por lo tanto de factores básicos para su identidad y autoestima, sino, lo que es más grave aún, la extinción de sus miembros.

El Gobierno actual, respetuoso de las personas, y atendien-

do al principio de equidad, está generando distintas iniciativas tendientes a paliar, en la medida en que sea aún posible, este cuadro descrito de marginalidad, lo que unido a la preocupación por los niños y sus familias, constituye la base que da origen a este proyecto.

Al respecto, cabe destacar el potencial cultural que implican los niños, ya que ellos, a través de un proceso de enculturación temprana, son portadores y continuadores culturales debido a que se encuentran en una etapa de formación del sentido de pertinencia.

En tal sentido, debido a sus plasticidad, y en la medida en que haya un entorno claro y coherente, pueden preservar y recrear la cultura en que están insertos.

Sin embargo, este proyecto no pretende sólo recoger y pre-

servar los valores más representativos de estas culturas a través del desarrollo de currículos y otras acciones culturalmente pertinentes que se lleven a cabo en Jardines, sino que aspira a favorecer el encuentro e integración con las demás culturas -regional, nacional, latinoamericana, occidental- de la cual también son partícipes. Con todo, esta integración se visualiza a partir de un respeto por la identidad cultural propia, asentada en la postura del relativismo cultural.

Siguiendo también los principios de un Gobierno Democrático que propicia la participación individual y comunitaria, este proyecto pretende una participación activa de las comunidades involucradas, de manera que los recursos estatales que se destinan, respondan a las necesidades educativas más sentidas de las familias y sus representantes sociales y culturales.

El proyecto que se presenta a continuación, pretende dotar a los Jardines existentes, o que se crean por parte de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, de un programa educativo específico, en una primera etapa, y de atención integral en las siguientes, para cada una de las comunidades que se atiendan, el que será resultado de estudios sociales y antropológicos realizados con motivo de este programa y de la participación de las familias y líderes reconocidos de las comunidades indígenas. En la implementación de cada uno de los Jardines se espera contar con

la participación de diferentes agentes educativos de esas etnias, quienes aportarán en el trabajo directo con los niños a través de procedimientos de diferente índole escogidos por ellos mismos.

El Proyecto se aplicará en párvulos, favoreciéndose la continuidad con escolares de primer ciclo. Pretende atender la totalidad de las etnias indígenas chilenas, es decir, Aymaras, Atacameños, Rapa Nui, Pehuenches, Mapuches, Huilliches, Kawashkar y Yámanas, junto con otros párvulos de las comunidades donde están asentados. El propósito de esta acción es favorecer el conocimiento, la integración y respeto por parte de todos de las diferentes culturas que coexisten en una misma localidad.

OBJETIVOS

Generales

- Implementar Jardines que atiendan, con programas convencionales o no-formales, a párvulos de etnias indígenas, con programas específicos a sus culturas y que favorezcan la integración con otros ámbitos culturales.
- Reforzar la identidad cultural y el sentido de pertinencia de los grupos infantiles de las comunidades indígenas chilenas.
- Potenciar el rol educativo de las familias y comunidades

involucradas en los programas que se desarrolle.

- Favorecer el conocimiento y valoración de las culturas indígenas en los niños y familias de las localidades donde se desarrollen los programas.

Específicos:

- Desarrollar estudios sociales y antropológicos en las comunidades donde se llevarán a efecto los programas.
- Ofrecer posibilidades de capacitación, trabajo y participación a jóvenes y adultos de las etnias donde se implementarán los Jardines.
- Identificar bienes materiales e inmateriales de la cultura infantil de cada una de las etnias seleccionadas.
- Identificar las características, procedimientos y contenidos de etno-educación de las culturas involucradas e incorporarlas a los programas que se desarrollen.
- Estimular la lengua nativa en los programas que se desarrollen junto con el castellano.
- Elaborar un Programa educativo específico para las comunidades involucradas, que posibilite el desarrollo de otras acciones como la alimentación, para lograr una mayor integralidad de atención.

DESCRIPCION

La Junta Nacional de Jardines Infantiles pretende, a través de programas convencionales y no-convencionales, atender a los párvulos de comunidades indígenas del país, por ser un derecho al que debe tener acceso todo niño chileno.

Estas alternativas están basadas en la formulación de proyectos específicos para cada grupo étnico, lo cual implica generar un sistema de atención a partir de la detección de sus reales necesidades.

Estas alternativas se desarrollarán con la participación de miembros de la propia comunidad que sean reconocidos y aceptados por éstas como tales.

Detectadas las necesidades, los proyectos se crearán a partir de la esencia misma de las estructuras fundamentales de sus propias culturas.

Si bien existe una serie de investigaciones que aportan información sobre estas culturas, se hace necesario desarrollar otros estudios que permitan profundizar el conocimiento de estas culturas en lo familiar y en lo propiamente infantil, entendiéndose por tal la necesidad de contar con información de:

- Roles de la familia y comunidad en relación a los hijos menores.
- Procesos de socialización y de

endoculturación de los niños pequeños.

- Normas de crianza.
- Forma de aprendizaje de los niños.
- Detección de los valores que asigne la comunidad a los procesos educativos de sus hijos y procedimientos de Etno-Educación.
- Cultura infantil: juegos, juguetes, canciones, vestuario, etc.
- Tradiciones orales, generales de la comunidad, en relación a su existencia, entorno natural, etc.
- Recursos naturales que pueden

ser aprovechados en el proyecto y que tienen su origen en la propia comunidad.

- Enfermedades más frecuentes; medicina y alimentación tradicional.
- Artesanías generales y específicas de los párvulos.

PLAN DE ACCION GENERAL

Primera Etapa: Toma de contacto inicial con la comunidad y estudio general de factibilidad del proyecto.

A. Esta etapa puede iniciarse a partir de dos situaciones:

REQUERIMIENTO	ACCIONES A REALIZAR
a) De tipo interno: por solicitud de comunidad	<ul style="list-style-type: none">- Definición de las líneas generales del Proyecto con representantes de la comunidad y de las familias.
b) De tipo externo: por detección de necesidad por parte de JUNJI	<ul style="list-style-type: none">- Sensibilización de la importancia de una estimulación pertinente y oportuna a los párvulos.- Acuerdo de realización de Proyecto.

B. Análisis de la factibilidad operacional del proyecto:

Esta implica: terrenos, local, cocina, recursos locales, participación comunitaria.

Segunda Etapa: Diseño de progra-

mas

- Conocimiento acabado de las comunidades a través de la recopilación de estudios anteriores o investigaciones en terreno y consultas con sus principales representantes, utilizan-

do diversos métodos para la recolección de información. Esta fase implica contar con un documento final realizado por un antropólogo y otro profesional del área especializado en el tema.

- En la línea formal, establecer los contactos institucionales con la Delegación Regional, Organismos Gubernamentales y no Gubernamentales que faciliten el desarrollo de estos Proyectos.
- Formulación de los Programas formales o no convencionales en base a los intereses y necesidades detectados en las áreas pedagógicas, social, de alimentación y salud, junto con el diseño de los materiales necesarios.
- Establecer una corriente permanente de retroalimentación entre la Junta Nacional de Jardines Infantiles y las comunidades. Esto implica definir supervisores y frecuencia de visitas.
- Búsqueda y asignación de los recursos humanos, físicos y financieros que requiera el Proyecto.

Fuentes:

- Junta Nacional de Jardines Infantiles
- UNICEF
- Comunidad

Otras fuentes de apoyo:

- Organizaciones Gubernamentales: Secretaría Ministerial Regional de Educación, C.E.P.I., C.R.E.C.I., Municipalidades, etc.
- Universidades y Centros de Estudios Regionales.
- Organizaciones no-Gubernamentales de Iglesia o privadas.

Tercera Etapa: Implementación y desarrollo del Proyecto.

- Selección, contratación y capacitación inicial del personal a cargo de los niños (cada vez que se contrate jóvenes de la propia comunidad).

• Habilitación e implementación del local:

- Implementación de cocina
- Implementación de Sala de Actividades: equipamiento (mesas, sillas, etc.), material didáctico general y específico.
- Habilitación del local en general: luz, agua, calefacción, aseo, etc.

• Inicio de Actividades:

- Adaptación de los niños y personal contratado
- Inicio del Programa de alimentación
- Inicio del Programa Educativo-Cultural
- Supervisión y capacitación en acción en Educación Parvularia, Programa Cultural y otros, si hubiere

- Registro del desarrollo del Proyecto (Gráfico y visual)
- **Evaluación inicial Programa.**

Cuarta Etapa: Elaboración y versión definitiva del programa y de los procedimientos para su continuidad y seguimiento.

En la fase de evaluación inicial del Programa, se hará unas segunda revisión de la "Guía Curricular" y de los documentos anexos, como igualmente del plan de trabajo para continuar y evaluar el programa en su segunda etapa.

Formación de los equipos de trabajo:

Los equipos de Investigación Social y Antropológica, esencialmente estarán constituidos por personas que hayan estado en contacto con estas comunidades y que sean aceptadas por ellos, entre las cuales se contará con profesionales del área antropológica, expertos en desarrollo rural y otros afines.

En la parte de formulación y supervisión de programas, se trabajará preferentemente con especialistas de cada área de la JUNJI que se interesen en desarrollar experiencias en trabajos con estas Comunidades: Educadoras de Párvulos, Nutricionistas, Asistentes Sociales, Sociólogos, etc. En casos especiales, se contratarán

profesionales externos a la Institución.

La coordinación de las actividades del Proyecto estará a cargo de las Directoras Regionales y, a Nivel Nacional, por un Equipo Interdisciplinario presidido por el Vicepresidente Ejecutivo. Administrativamente, el proyecto funcionará en base a un modelo de administración por proyecto específico.

Cronograma de actividades

PRIMERA ETAPA: PRIMER SEMESTRE de 1991

Se iniciará el Proyecto en la Región de Magallanes, en las comunidades Yámanas y Kawashkar que se encuentran en extinción, en las cuales hay escasa población infantil y pérdida muy fuerte de sus valores culturales. En ambos casos hay, además, una población infantil no-indígena sin atender que, dadas las condiciones de vida muy duras de la región y de su difícil acceso, ameritan también un apoyo especial por parte del Estado.

Dadas las características muy especiales de las comunidades involucradas, se suscribirá un convenio con la Universidad de Magallanes, a fin de que el estudio antropológico y el programa educativo sea motivo de Tesis de Grado, de Educadoras de Párvulos de la Región.

SEGUNDA ETAPA: SEGUNDO SEMESTRE 1991

Se implementarán los dos Programas en Puerto Williams y Puerto Edén respectivamente, procediéndose a hacer una primera evaluación que sirva a su reformulación.

En base a esta experiencia, se incentivará a las demás Delegaciones Regionales de la JUNJI a iniciar estudios en sus Regiones para atender las restantes comunidades indígenas. Se espera, al menos, que en la Región de la Araucanía pueda iniciarse un Jardín destinado a sectores Mapuches.

TERCERA ETAPA: 1992

Se espera que durante el año todas las Regiones involucradas implementen sus experiencias.

Se realizará durante el año una reunión de estudio entre los equipos involucrados a fin de hacer un intercambio de experiencias, evaluar y mejorar aquellos aspectos deficitarios.

CUARTA ETAPA: 1993

Se espera que estén todos los Proyectos en marcha, aumentando su cobertura en aquellas regiones donde haya mayor población infantil. Se aspira a que todos los Proyectos hayan sido

revisados para su versión definitiva.

Se realizará a fin de año un Seminario abierto para exponer el trabajo realizado y recibir nuevas sugerencias que los optimicen.

Informe general de avance de los proyectos

En relación a lo planificado para 1991, se procedió a firmar el Convenio con la Universidad de Magallanes, quien designó dos tesis para el desarrollo del Proyecto en la comunidad Yámana y otros dos para la comunidad Kawashkar. Se hicieron los contactos con las Gobernaciones y Municipalidades respectivas, además de las Organizaciones Comunitarias existentes. Especial mención cabría hacer a la coordinación que se hizo con la Armada de Chile y la Fuerza Aérea, dado lo difícil del acceso a estas comunidades.

En relación con los líderes de las comunidades involucradas, en febrero se hizo contacto en Puerto Edén con Don Carlos Renchi y familia, a quienes se expuso el Proyecto, interesándose inicialmente por él. Por no haber un mayor conocimiento en los habitantes de Puerto Edén de un Programa Educativo Infantil no-formal, se hizo una demostración ante la comunidad de madres de la labor que se hacía con los niños, lográndose un mayor interés por parte de la comu-

nidad para que éste se llevara a cabo. La misma situación se efectuó en Puerto Williams con las representantes de la comunidad Yamana, señoras Cristina y Ursula Calderón. Al aire libre, a orillas del Beagle, se hizo una demostración del Programa, lo-grándose un decidido apoyo al Proyecto.

En ambos casos, el proyecto se desarrolló acorde a sus etapas generales ya descritas. En el caso de Puerto Edén, no pudo contratarse como auxiliar a una representante directa de la comunidad Kawashkar. La única persona que podía hacer esta función tenía una pensión de invalidez, lo que la inhabilitaba para el cargo. Seprocedió entonces a hacerlo con una madre de la localidad, quien fue capacitada en Educación Parvularia y en el Programa Educación-Cultural. Don Carlos Renchi decidió, a su vez, que el apoyo en su cultura sería impartido por él mismo, junto a su familia. De esta forma ha participado con su hija María Luisa y su sobrina Susana, narrando sobre su cultura y enseñando su lengua.

En el caso de Puerto Williams, se contrató a una hija de la Sra. Cristina Calderón, la Sra. Lidia González, quien desempeña la función de auxiliar a la fecha. Además, la Sra. Cristina participa frecuentemente en la aplicación del Programa.

Los resultados de estos dos proyectos y la reformulación del programa, están siendo realizados en estos momentos por las Educadoras de Párvulos-testistas

de la UMAG, por lo que se contará con un estudio acabado sobre estas experiencias. Sin embargo, en las evaluaciones preliminares, se detectó una serie de observaciones interesantes de resaltar:

- Como consecuencia de la aplicación del Programa y de la permanente invitación a sus representantes a participar, seleccionando sus valores más representativos tanto culturales como educacionales, se produjo en los propios líderes y en los demás miembros de la comunidad una profundización en su propia cultura y un mayor interés por preservar su identidad cultural.
- Como consecuencia de lo anteriormente señalado, se produjo un rescate parcial de sus lenguas, las que ya no se hablaban ni en los adultos jóvenes ni en los niños, existiendo en estos momentos un interés mayor por transmitirla, y en los niños por aprenderla.
- En la población no-indígena, se produjo un mayor nivel de conocimiento y aceptación mayor de las comunidades indígenas.
- En los párvulos, tanto de las etnias indígenas como no-indígenas, se produjeron una serie de logros adecuados a lo que se espera del desarrollo infantil en esas etapas y, además, un conocimiento mayor de su entorno cultural y natural y de las demás culturas -regional, nacional, occidental- que aborda

el programa.

• También se detectaron algunas limitaciones, como es la dificultad de una capacitación y supervisión más continua, por las dificultades de acceso y los costos que esto involucra, lo que hace que, por períodos, el Programa decaiga. Igualmente se detectó la necesidad de una entrega mayor de técnicas de manejo de grupo y de resolución de problemas de conducta y de aprendizaje en los niños, por parte de las auxiliares comunitarias.

En relación al inicio de otros Proyectos, en Noviembre de 1991 se inició el Primer *Jardín no-convencional mapuche en la comunidad de Champulli*, el que funcionó durante todo el Verano, aprovechando así las buenas condiciones del tiempo.

Este Proyecto presenta dos características nuevas: en lo educativo y en lo que a alimentación se refiere, y ha sido formulado por el equipo técnico de la JUNJI de la Región de la Araucanía, quien asumió directamente su realización, aunque también responde a una solicitud de la propia comunidad. En tal sentido, la comunidad de padres de Champulli ha tenido un gran nivel de participación en todo su desarrollo, ya que hasta el local fue construido por ellos con sus propios recursos. Si bien es cierto que las condiciones físicas son muy precarias -se carece de luz, agua potable y espacio suficiente- la pertinencia cultural ha sido trabajada fuertemente por ellos, tanto en los contenidos del

programa como en su implementación física y en el trabajo directo con los niños. En este caso, fue contratada una joven de la misma comunidad, quien junto con las madres aplicó diariamente el Programa educativo y de alimentación.

Especial mención habrá que hacer al Programa de Alimentación, ya que el sistema existente en la institución es la contratación de servicios a empresas privadas, quienes atienden masivamente la alimentación de los niños a partir de Programas elaborados por nutricionistas de la Junta Nacional de Jardines Infantiles. Si bien es cierto que las minuturas ya se hacen regionalmente, en general no hay otras variaciones. Pero en este caso, en un trabajo conjunto, se ha flexibilizado el Programa admitiendo alimentos y preparaciones mapuches, que han enriquecido cualitativa y nutricionalmente la alimentación de los niños. Junto con ello, cabe mencionar que la madres se turnan para preparar los alimentos, previa capacitación, y los padres traen todos los días, por turnos, el agua desde pozos existentes, labores que son desempeñadas comunitariamente, como es propio de esa cultura.

1992

En relación a lo planificado para 1992, ya se inició el Proyecto en Rapa Nui, con una capacitación sobre pertinencia cultural a todo el personal que se desempeña en Jardines Infantiles

existentes en la Isla, a partir de una consulta a los miembros más representativos de la Isla y a los padres del Jardín de la Junta Nacional de Jardines Infantiles. Se diseñó una "guía curricular" en su versión preliminar, que está siendo enriquecida con otros aportes, a la vez que ya se está aplicando en el Jardín Infantil.

En cuanto a las demás etnias, se hicieron ya los estudios en comunidades aymaras, atacameñas y huilliches, estando pronta su iniciación en terreno. En este último caso se inició por una solicitud de la comunidad huilliche, la que ha efectuado requerimientos especiales que han involucrado flexibilizar, aún más, ciertos procedimientos, por lo que se ha demorado su implementación.

En relación a la comunidad pehuenche, ya se han iniciado estudios tendientes a la implementación de este Programa, visualizándose su aplicación para fines de año o inicios del siguiente.

En síntesis, el desarrollo de cada uno de los Proyectos en las diferentes etnias, ha implicado una labor eminentemente cualitativa que la institución ha podido asumir, ya que cada programa es diferente a los demás, tanto administrativa como pedagógicamente, además de las variaciones que se están haciendo en otros planos, como en la alimentación, para poder llegar a una atención integral que responda a las necesidades de las propias co-

munidades.

Si bien es cierto que se está recién en un camino de encuentro entre instituciones estatales y las demandas específicas de las comunidades indígenas, también lo es que lo ya realizado ha sido una respuesta que nos deja satisfechos, considerando que ésta es una primera etapa de un largo proceso que reafirma nuestra decisión de apoyar y continuar con estos Programas. Toda la experiencia que se está obteniendo de este Proyecto enriquecerá al país entero y a otras Instituciones similares, pues se contará con un conjunto de procedimientos y recursos que aportará al currículo de cualquier párvulo chileno, ya que están llenos de valores que son importantes para cualquier comunidad de nuestro país.

DESAFIOS PENDIENTES

Como producto de las experiencias desarrolladas, son muchas las situaciones aún no resueltas y que cabe continuar estudiando o implementando.

Para efectos de una mayor identificación de ellas, deseamos agruparlas según las temáticas que abarcan. Dichas situaciones dicen de una relación con:

La situación de las diferentes comunidades indígenas.

En las diferentes expe-

riencias y comunidades estudiadas se ha detectado un fuerte grado de aculturación en los aspectos más esenciales que interesa rescatar. En algunos casos, esto ha significado que la pérdida de identidad cultural es muy alta, por lo que cabe plantearse si es válido enfatizar aspectos que ya muchos miembros de la comunidad no consideran tan importantes y que sólo son mencionados, como tales, por sus mayores. Nuestra decisión ha sido, hasta el presente, hacerlo, aunque esto ha significado un menor efecto del Programa, debido a que en las generaciones más jóvenes no existe siempre el mismo grado de comprensión y compromiso que los mayores tienen hacia su cultura. Esto implica que se deben generar instancias de análisis de esta situación al interior de las mismas comunidades.

Otro problema general que observamos, es la situación de aquellas comunidades más débiles y que no tienen la presencia ni los niveles de representación de las más fuertes. Por su misma situación hacen necesario una mayor destinación e integración de recursos que generen proyectos que se traduzcan en hechos efectivos y significativos para esa comunidad. Sin embargo, como no pueden estar siempre presentes en los niveles de decisión, e incluso sus líderes no siempre se encuentran en condiciones de hacerlo, se corre el riesgo de caer en actitudes paternalistas de parte de los que tienen acceso a estas realidades.

En relación al Proyecto educativo que está desarrollando la JUNJI

Si bien es cierto que en la evaluación inicial se ha considerado lo realizado en base a los objetivos planteados, y en especial por los juicios expresados por las propias comunidades involucradas sobre la labor efectuada, se hacen necesario medidas que:

- Preserven la continuidad y mejoramiento del Programa en el tiempo, independientemente de los cambios de gobierno y de jefatura que sucedan.
- Favorezcan una continuidad con el resto del sistema educacional, en especial en los niveles de transición y en el primer ciclo de Educación Básica.
- Se integren dentro de una línea de etnodesarrollo y que puedan atender otras necesidades muy sentidas de las comunidades indígenas que aparecen incluso como esenciales para su sobrevivencia, como es toda la problemática de tenencia de tierras, vivienda, salud y otros. Un Programa integral de atención a los párvidos tiene limitaciones sobre su radio de acción y no puede hacer suyas todas las necesidades comunitarias. Para ello, se evidencia como esencial la Ley Indígena y la labor con la C.E.P.I.
- Vayan creando en las localidades involucradas y en la comunidad nacional una mayor sen-

sibilidad hacia los derechos y deberes de los chilenos-indígenas y, consecuentemente con ello, una valoración del aporte de sus culturas tanto en el propio desarrollo como del país entero.

En relación al desarrollo de otras iniciativas en el campo de la Educación

Se detecta un área de dedicación que se relaciona con la formación tanto de técnicos como profesionales capacitados, sensibles y comprometidos con las culturas indígenas, independientemente de que sean miembros de estas comunidades o no. Esta decisión implica un cambio radical en la formación de los educadores, que vaya más allá de introducir algunas asignaturas vinculadas con la Antropología Cultural y las culturas indígenas. Implica el desarrollo de investigaciones acusiosas sobre la etnoeducación de los pueblos, sus cosmovisiones, lengua y valores más significativos, sacándose el marcado etnocentrismo pedagógico que se posee y que lleva a analizar todo el quehacer con la óptica tradicional en que se ha desarrollado la educación en el mundo occidental. Si bien algunas iniciativas se están comenzando en el país, como son por ejemplo las experiencias de la Universidad Católica en Temuco, de la Pontificia Universidad Católica en Villarrica y de la Universidad de Magallanes, es cierto que hay aún un camino muy extenso por recorrer y que afecta a los pro-

fesionales que actualmente están a cargo de Programas para los sectores indígenas.

Si la situación es inicial a nivel de Educadores profesionales, mayor lo es a nivel de técnicos. El Programa desarrollado por la Junta Nacional de Jardines Infantiles ha ido capacitando a jóvenes indígenas de la comunidad para que atiendan a los párvulos y sean ellos los agentes transmisores más directos de sus valores. Sin embargo, esta iniciativa que consideramos valiosa por sí, tiene algunas limitantes, como es la necesidad de una capacitación más profunda en aspectos de manejo de grupo y conocimiento del desarrollo infantil, estando, por otra parte, el problema de la habilitación técnica. No existen programas que posibiliten que los jóvenes vayan obteniendo una calificación en servicio, junto con mayores niveles de estudio, que permitan mejorar sus condiciones económicas y como agente educativo pero sin perder lo propio de su comunidad y de su cultura.

Estos y otros desafíos son los que nos planteamos institucionalmente y a los diversos organismos vinculados con los pueblos indígenas y que esperamos poder ir resolviendo en los años venideros en un trabajo conjunto que beneficie a estas comunidades y al país entero. Chile tiene mucho que hacer aún por sus comunidades indígenas y estamos conscientes que recién hemos iniciado un camino de verdadero compromiso.

DESCRIPTORES:

Comunidades indígenas - Educación parvularia - Experiencia educativa - Identidad cultural - Participación comunitaria.

ANEXO 1

Listado de establecimientos que atienden alumnos de origen Mapuche, 1990

(Antecedentes entregados por la Secretaría Ministerial de Educación - IX Región).

Recopilados del trabajo:
"La Educación Parvularia en la

IX Región, en relación a las comunidades indígenas atendidas". Estudiantes de 2º años, Carrera de Educación Parvularia, dirigidos por la Prof. L. Barrios P.U.C. de Temuco, 1991.

Escuelas Municipales. Matrícula de párvulos de origen Mapuche, 1990.

COMUNA	URBANO		RURAL	
	T. MAYOR	T. MENOR	T. MAYOR	T. MENOR
ANGOL	26		20	
LONQUIMAY	4			
RENAICO	4			
COLLIPULLI	12			
CURACAUTÍN	4			
ERCILLA	5			
VICTORIA	34		34	
TRAIGUEN	7		2	
LUMACO	2			
PUREN	5		6	
LOS SAUCES	6			
TEMUCO	248	28		
LAUTARO	28	5	38	
PERQUENCO	8			
VILCUN	6	2		
CUNCO	9		3	
MELIPEUCO	2			
CURARREHUE	4			
PUCON	2			
VILLARRICA	19	8		
FREIRE	19	15		
PITRUFQUEN	19	13		
GORBEA	9			
LONCOCHE	19	21		
TOLTEN	9		11	
TEODORO SCHMIDT	28			
PUERTO SAAVEDRA	9		10	
CARAHUE	15	9		
NUEVA IMPERIAL	22	10		
GALVARINO	13			
TOTALES	597	111	124	
	832			

**Escuelas Particulares y Subvencionadas.
Matrícula alumnos de origen Mapuche, 1990.**

COMUNA	URBANO		RURAL	
	T. MAYOR	T. MENOR	T. MAYOR	T. MENOR
CURACAUTIN	1			
ERCILLA	14			
VICTORIA	1			
TRAIGUEN	6			
TEMUCO	265	50		
LAUTARO	7			
VILCUN	3			
CUNCO	3			
MELIPEUCO	6			
CURARREHUE			5	
PUCON	15			
VILLARRICA	31			
FREIRE	8			
PITRUFQUEN	9			
GORBEA	2			
LONCOCHE	10			
TOLTEN	6			
TEODORO SCHMIDT	4			
PUERTO SAAVEDRA	15			
NUEVA IMPERIAL			13	
TOTALES	406	50	18	
	474			
	1.306			

Notas y Referencias:

- (1) Larrain, Horacio "Geografía de Chile", Tomo XVI Etnografía. Instituto Geográfico Militar. Santiago, 1987, Pag. 223.
- (2) "Modelos de Educación Indígena en Chile". Artículo en actas del 46 Congreso Internacional de Americanistas, Amsterdam, Holanda 1988, Pag. 87 a 102.
- (3) Reseñas de estas experiencias se encuentran entre otras, en el mismo artículo citado en la referencia (2) y en las "Primeras Jornadas de Educación Indígena". P.U.C. Temuco y Fundación Instituto Indígena. (Julio, 1989).
- (4) Oyarce, Ana María. "La Salud entre los Mapuches" PAESMI/P. Universidad Católica de Temuco en "Experiencias" Nº 3, Santiago, 1988, Pag. 22.
- (5) Ministerio de Educación Pública. "Programa Educativo de Educación Parvularia Nivel de Transición 2". Pag. 4.
- (6) "Educación Preescolar en la IX Región. Realidad y Perspectivas", 1991.
- (7) "La Educación Parvularia en la IX Región, en relación a las Comunidades Indígenas atendidas", 1991.
- (8) Entrevista realizada a la Sra. Varas, Norma. Programa Mapuche, Secretaría Ministerial de Educación - IX Región, 1991.

La Asistencia Técnica en los Procesos de Mejoramiento de la Calidad de la Educación: Necesidad, Posibilidades y Limitaciones (Relato de dos Experiencias) *

La necesidad de avanzar en el mejoramiento de la calidad de la educación, plantea el desafío de fortalecer y resignificar el rol del Estado y de las instituciones educativas. El presente artículo relata dos experiencias de Cooperación y Asistencia Técnica llevados a cabo por la FLACSO en el marco de la construcción de programas que aporten en la provisión y promoción de insumos para la optimización del servicio educativo.

I. Nuevas tendencias en la educación argentina y nuevas demandas de asistencia técnica

Después de casi 20 años de descreimiento, nuevamente existe en el contexto mundial un reconocimiento del carácter central que tienen la educación y el conocimiento en los procesos de mejoramiento de la calidad de vida de la población. Esto, porque se ha puesto en evidencia que las posibilidades de construcción de una ciudadanía incluyen de toda la población y la generación de las competencias imprescindibles

* Área Educación y Sociedad, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales -FLACSO-, Argentina, Mayo de 1993.
El equipo responsable de las experiencias relatadas está constituido por Cecilia Braslavsky, Graciela Frigerio, Alejandra Birgin, Silvia Duschatzky y Daniel Pinkasz.

bles para la satisfacción de las necesidades materiales en un contexto de creciente globalización de las economías, dependen del aporte decisivo de ambos (CEPAL-UNESCO, 1972).

Ese reconocimiento llega de la mano de la constatación de la profunda crisis existente en la provisión y la calidad de la educación y del conocimiento. En particular, en el sector de la educación, la crisis económica y el impacto de los régimenes políticos autoritarios produjeron retrocesos significativos en el volumen y en la estructura del gasto público destinado a ella. *Algunos trabajos, incluso, han puesto de manifiesto que la educación sufrió desproporcionalmente en relación con otros rubros del gasto público las consecuencias de los ajustes intentados para superar aspectos de aquella crisis económica.* Los cambios en la estructura del gasto público en educación significaron, entre otros aspectos, un descenso de la inversión en desarrollos innovadores, capacitación docente y material didáctico (REIMER, F. y HORN, WOLFF y VELEZ, 1991). Por otra parte, la reducción de los ingresos familiares como consecuencia de la disminución del salario real, del aumento del empleo informal y de la desocupación de grupos importantes de la población, se computan como otro factor desfavorable, por cuanto implican la disminución de las "condiciones de educabilidad" de los grupos afectados (TEDESCO, J.C., 1992) y, también, de las posibilidades de suplir a través del mercado

muchas de las ofertas que antes se ofrecían desde el Estado.

En lo que aquí interesa, aquel viejo descreimiento y esa persistente carencia de recursos económicos, trajeron, como consecuencia, una ausencia de renovación en aspectos claves para una educación de calidad: conocimientos precisos acerca de sus procesos, directivos y docentes capacitados, textos adecuados. Rejerarquizado el papel que se otorga a la educación en las posibilidades de mejoramiento de la calidad de vida de la población, no existen recursos que puedan garantizar su calidad. Se plantea entonces la necesidad de generarlos a la vez que reconstruir procesos de gestión y de enseñanza-aprendizaje profundamente deteriorados por años de desatención, desaliento y deterioro.

Frente a esa necesidad surgen dos preguntas claves: ¿quién puede hacerse cargo de esa generación y reconstrucción y cómo hacerlo?. En el pasado, el Estado jugó un papel fundamental en ambas cuestiones. En el presente hay quienes sostienen que la solución radica en privatizar la educación, dejando libres esas posibilidades al mercado.

FLACSO, en cambio, considera que es necesario optar por un camino de resignificación del papel del Estado y de las instituciones educativas, fortaleciendo

do a ambos, para lo cual es necesario tomar debida cuenta de las transformaciones que están sucediendo en ambas instancias y generando, a la vez, dispositivos de promoción de esa resignificación,

generando procesos de mejoramiento de la calidad de la educación a través de los cuales se ofrecan, además, algunos de los insumos necesarios para seguir promoviéndola.

1. LA TRANSFORMACION DEL ESTADO DOCENTE

La posibilidad de provisión de oportunidades educativas a prácticamente toda la población argentina con estándares de calidad muy altos en relación al conjunto de América Latina, fue posible gracias a un importante dinamismo de los estados provinciales, a movimientos sociales de mayor importancia que la que usualmente se les atribuye pero, por sobre todo, a la existencia de un Estado Docente. En el siglo XIX y en las primeras décadas del XX, ese Estado se hizo cargo de la creación de establecimientos educativos, de la formación docente, de la promoción de la producción de un pensamiento pedagógico por demás fecundo, del control de la calidad de los libros de texto, de la provisión de materiales didácticos y de otra serie de emprendimientos vinculados a la posibilidad de contar con una educación de calidad.

A través de un largo proceso que no viene a cuento señalar aquí, el Estado Nacional fue concibiéndose a sí mismo, cada vez más, como subsidiario y cada vez menos como protagonista principal de la provisión y la promoción de

una educación de calidad. Esa diferente autoconcepción convergió con las enormes dificultades que fueron emergiendo para gobernar con recursos cada vez más escasos una red más extendida, compleja y segmentada de instituciones (BRASLAVSKY, C., 1985 y FILMUS, D. y C. BRASLAVSKY, 1988).

Se inició entonces un proceso de descentralización territorial del gobierno de la educación, con la transferencia de los servicios educativos del nivel primario a los Estados Provinciales en 1978 y de los servicios educativos de nivel secundario y de formación docente a esos mismos Estados en 1992.

Los argumentos de los partidarios de la transferencia fueron muy variados. Para algunos garantizaría la más plena realización del federalismo constitucional, para otros un mejor uso de los recursos escasos, para otros una reorganización de jurisdicciones educativas superpuestas en un mismo territorio, para otros

el acercamiento de la toma de decisiones a todos y cada uno de los establecimientos educativos y, finalmente, para los mas radicalizados todas o ninguna de las cuestiones enunciadas.

La experiencia de descentralización pone de manifiesto que, al margen de la concreción de algunos de los efectos buscados, en mas de un caso se desencadenaron efectos paradojales: el primero fue la cristalización de sistemas de gobiernos provinciales, a menudo tan burocráticos y distantes de los establecimientos educativos como lo era antes el gobierno nacional, el segundo fue el fortalecimiento de mecanismos clientelares a la base del sistema, el tercero fue el incremento de ciertos costos sin un claro mejoramiento de la calidad de los servicios (como la reproducción regional de ciertas estructuras), el cuarto la enorme dificultad para construir la participación de las comunidades educativas en sectores del sistema ya transferidos, el quinto una tendencia a la profundización de la segmentación regional por quedar cada zona librada a sus propios recursos (BRASLAVSKY, C., 1993) y el sexto y que deseamos destacar en este contexto la falta de reservas y recursos para que cada

Estado Provincial proveyera de insumos imprescindibles al conjunto de los establecimientos bajo su dependencia.

Algunos Estados Provinciales fueron tomando plena conciencia de esta última situación y buscando caminos para allanarla; tanto a través de la búsqueda de promoción de mecanismos de concertación cual es el planteo de un Pacto Federal Educativo, como exigiendo al Estado Nacional una nueva resignificación de su rol o demandando asistencia técnica a Universidades y a otras instituciones en condiciones de cooperar con ellos para una mejor prestación de sus servicios.

Los cambios registrados a nivel del papel del Estado Nacional y de los Estados Provinciales en la prestación educativa han sido materia de preocupación en organismos como el Consejo Federal de Inversiones o el Instituto Nacional de la Administración Pública, que generaron diversos estudios, investigaciones y reflexiones para enfrentarlos. Menos atención han recibido los cambios, igualmente significativos, que se han producido en las instituciones educativas.

2. LA TRANSFORMACION EN CURSO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS ARGENTINAS

Una reciente investigación (BRASLAVSKY, C., 1993) indica

que, en el contexto del debilitamiento de la capacidad global del

Estado para generar políticas y apoyos efectivos a las instituciones, éstas parecen haber ganado márgenes de autonomía cada vez mayores, aunque heterogéneos, según sus disponibilidades y contextos concretos. Algunas de ellas han logrado desarrollar proyectos que les permitieron alcanzar grados altos de integración y convergencia entre el interés de los actores y los objetivos institucionales.

Según ese estudio, son los actores quienes habrían construido la autonomía y la integración institucional, bajo el liderazgo de directores con altos niveles comparativos de profesionalización, el apoyo y/o complicidad de los padres y los niveles siguientes de la conducción educativa, en particular algunos supervisores, contrabalanceando, a través de sus prácticas y hasta donde les fue posible, la ausencia de políticas y aún la existencia de normas inhibidoras de la construcción de la autonomía y la integración institucional.

Sin embargo, esta autonomía e integración, si bien generan condiciones adecuadas para el mejoramiento de la calidad de la oferta pedagógica, no la garantizan. En la investigación previamente citada, aún en los establecimientos más autonómicos e integrados, los directivos verifican diferentes problemas que coinciden con los hallazgos de diversas investigaciones.

Uno de esos problemas es que los saberes puestos en juego por los docentes en ejercicio en establecimientos que atienden alumnado de diverso origen socio-

económico, están distanciados de los saberes elaborados por diferentes campos del conocimiento, y que sus saberes pedagógicos son poco adecuados para enfrentar los desafíos de la cotidianidad escolar (BIRGIN, A. y otros, 1991; DUSCHATZKY, S. y otros, 1991; PINKASZ, D., 1992 y BRASLAVSKY, C. y BIRGIN, A., 1992).

Otro de esos problemas es la centralidad de los textos elaborados para los estudiantes, que en numerosos casos son utilizados como únicos materiales de consulta por los docentes para preparar las clases, aún cuando su calidad está fuertementeuestionada (LIENDRO, E. 1992; LANZA, H., y FINOCCHIO, S., 1993).

Un tercer problema es la ausencia de capacitación específica para los equipos de conducción de las escuelas y para los supervisores, que los lleva a enfrentar una tarea cada vez más exigida, sin las herramientas básicas necesarias; a esto se suma la falta de apoyo cotidiano, permanente y pertinente para su desempeño.

Por eso, aún en establecimientos con proyectos institucionales integradores, se detectaron evidencias acerca de una tendencia generalizada al empobrecimiento de los contenidos al limitarlos a las realidades locales o barriales y esfuerzos diversos, por ejemplo de capacitación docente autogestionarias extremadamente autorreferidas, que no

eran lo suficientemente potentes para permitirles una profunda transformación de sus procesos en pos de mayores y mejores logros para sus egresados. Desde este lugar de insatisfacción, también des-

de las instituciones y desde entidades de base muy vinculadas a la cotidianidad escolar, comenzaron a generarse nuevas demandas, a veces sin claridad respecto a quién demandar.

3. LA EXISTENCIA DE UN ESPACIO VACIO Y LA EMERGENCIA DE DEMANDAS DE ASISTENCIA TÉCNICA

Es así que en los últimos años quedó en evidencia la existencia de un espacio vacío: el de la promoción y la provisión de insumos para el mejoramiento de la calidad de la educación.

Tanto los Estados Provinciales como las instituciones crecientemente autónomas fueron tomando conciencia acerca de su incapacidad, al menos temporaria, de autoabastecerse en la dinamización y la provisión de insumos de mejoramiento de la calidad de la educación.

Varios Estados Provinciales tomaron, por cierto, muy diversas iniciativas indispensables para ese mejoramiento: arbitraron procesos de transformación curricular, generaron instancias de perfeccionamiento docente, diseñaron órganos colectivos y colegiados de gobierno de la educación, arbitraron mecanismos de adquisición y distribución gratuita de material didáctico a los establecimientos educativos. Pero, en algunos aspectos y coyunturas, percibieron que el volumen y la complejidad de los desafíos eran inmensos y que se requería del

aporte de más instituciones y recursos.

También numerosos establecimientos educativos emprendieron iniciativas variadas: constituyeron Centros de Recursos para el Aprendizaje con el apoyo temporario del Ministerio de Educación, diseñaron proyectos tales como el de escuela no graduada en la Provincia de Buenos Aires, sus directivos se involvieron en programas de capacitación exigentes, establecieron convenios bilaterales con empresas o equipos de capacitación. Pero también ellos percibieron que les era imposible obtener por sí mismos todo aquello que requerían para el mejoramiento de la calidad de la educación.

Es así como, frente a la complejidad y variedad de necesidades, y paralelo a un proceso de redefinición del rol del Estado Nacional actualmente en proceso, tanto gobiernos provinciales como grupos de instituciones comenzaron a plantear a una institución hasta entonces dedicada a la investigación en educación una demanda por demás legítima:

"Ustedes, que tanto han dicho acerca de cuáles son nuestros problemas, están ahora en la obligación moral de cooperar con nosotros en la búsqueda de soluciones".

Fue en respuesta a ese desafío que la FLACSO como equipo, y muchos de sus miembros a título individual pero transfiriendo la experiencia institucional, comenzaron en el año 1989, y aprovechando algunos antecedentes previos, a involucrarse decididamente en actividades de cooperación técnica de diverso tipo y con diferentes contrapartes: varios gobiernos provinciales, diversas re-

des institucionales públicas y también privadas, uno de los gremios de mayor antigüedad y trayectoria en el contexto nacional y el Ministerio de Educación de la Nación.

Como resultado de ese involucramiento, desarrolló una propuesta de cooperación técnica y desplegó algunos proyectos que se acercan más a esa propuesta. El propósito de las páginas siguientes es avanzar en algunos de los fundamentos de esta propuesta institucional y presentar dos casos que, por razones muy diferentes, pueden resultar de particular interés.

II. La cooperación técnica: una oportunidad para el fortalecimiento del Estado y de las instituciones educativas

Frente a las demandas, el equipo del Área Educación de la FLACSO fue generando acciones y, al mismo tiempo, un proceso de reflexión acerca de la mejor forma de atenderlas. *En primer lugar optó por preferir la cooperación y no la asistencia.* La "asistencia" supone menor capacidad en la contraparte. La cooperación supone mayor capacidad y la búsqueda permanente de aprovechamiento de la misma. No quiere decir esto que se haya desecharido la asistencia, sino que frente a una demanda se exploran al máximo las posibilidades de cooperación, a través de la

cual se pongan en acción todas las disponibilidades y mutuas ventajas comparativas.

En segundo lugar planteó siempre que la asistencia y la cooperación técnica nunca pueden reemplazar la acción del Estado Nacional, los Estados Provinciales, las instituciones o diversas empresas, por ejemplo las editoriales. En ese caso, sus consecuencias serían contraproyectivas, ya que alentaría la falta de asunción de responsabilidades para la prestación educativa en algunos de los actores claves del

proceso de su mejoramiento. La asistencia y la cooperación técnica deben, por el contrario, plantearse cómo harán para fortalecer las potencialidades de sus contrapartes o interlocutores.

La posibilidad de fortalecimiento de esos interlocutores

depende en medida significativa de cierta claridad respecto de las características de cada uno de ellos. En esa dirección parece apropiado presentar a continuación algunas reflexiones del equipo respecto al tipo de Estado y de las características de las instituciones educativas a fortalecer.

1. ACERCA DE UN NUEVO TIPO DE ESTADO EN EDUCACION

FLACSO encara la cooperación y la asistencia técnica promoviendo el fortalecimiento de un nuevo tipo de Estado en educación, con énfasis diferentes ya se trate del Estado Nacional o de los Estados Provinciales. Ese Estado tendría las siguientes características:

- a) activo,
- b) concertador,
- c) técnicamente competente,
- d) garante de la calidad,
- e) compensador de diferencias.

a. *A propósito del carácter activo del Estado en la educación*

El análisis del caso argentino y también del desarrollo educativo en el concreto internacional lleva, inevitablemente, a la conclusión que no hay desarrollo po-

sible sin una intensa actividad estatal en materia educativa. Aún en países con altos índices de privatización y con una prestación privada de alta calidad, como es el caso de Holanda, el Estado ejerce diversas, variadas y complejas funciones, que van tanto desde la provisión de los recursos financieros imprescindibles para garantizar los servicios hasta la evaluación de resultados.

Desde ese análisis, entonces, se impone la adopción del principio de actividad del Estado en materia educativa, aunque por cierto sus características debensen consistentes con la historia de cada uno, el equilibrio de iniciativas con la sociedad civil y con diversas instituciones y la existencia de prioridades.

La reflexión de la existencia de prioridades lleva inmediatamente a la segunda característica mencionada.

b. A propósito del carácter concertador del Estado en la educación.

Actualmente existe la convicción de que las prioridades sólo pueden respetarse y las políticas sólo pueden desplegarse y sostenerse en el tiempo si son producto de la concertación de los diferentes actores que intervienen en el escenario educativo, ya sea específicos (padres, alumnos, docentes, directivos) o no específicos (empresarios, trabajadores, partidos políticos, iglesias).

Concertar no es lo mismo que consensuar. Concertar significa fijar los consensos, demarcar los disensos y también aceptar soluciones intermedias que no conforman a nadie pero que tampoco desagradan a nadie a tal punto de enfrentarlo a las políticas y estrategias que resulten de esta práctica.

Pese a ello la concertación no es todavía una práctica permanente en el escenario educativo argentino.

c. A propósito de la competencia técnica del Estado.

La crisis económica, el desaliento, los sucesivos retiros voluntarios, la pérdida de valoriza-

zación social de la educación, contribuyeron en los últimos años a vaciar de personal altamente capacitado a las oficinas públicas nacionales y provinciales. El sector educación no sólo no fue una excepción sino que fue uno de los sectores más afectados por este vaciamiento.

Sin embargo, Estados que no posean los equipos técnicos capacitados para enfrentar los desafíos del futuro no podrán garantizar la mejor calidad de vida para su población a través del aporte de la educación.

Por eso, una de las cuestiones fundamentales en la resignificación y reconstrucción o reforma del Estado es construir las competencias técnicas necesarias, tanto a través de la capacitación adecuada del personal pertinente, como de la generación de nuevas formas organizacionales que garanticen su aprovechamiento.

d. A propósito del Estado garante de la calidad de la educación.

Actualmente está a la orden del día el planteamiento de la necesidad de evaluar la calidad de educación. Los dispositivos que se están diseñando con tal propósito en la Argentina y en la mayor parte de los países de América Latina y del mundo de-

legan en el Estado la responsabilidad de evaluar la educación.

En los regímenes políticos democráticos esto debe ser necesariamente así, *pues el Estado, más allá de ser una red de instituciones orientadas a la promoción y/o prestación directa de numerosos servicios, es también un espacio para la concertación y el disenso, a los que se hizo referencia en el acápite anterior, y que involucra por cierto la definición de calidad, sus indicadores, la participación de los distintos actores en el proceso, etc.*

e. A propósito del Estado garante de la equidad en educación.

También se está alcanzando la certeza de que la segmentación educativa en el contexto de pobreza heredado de años anteriores, exige que el Estado provea

de las necesarias compensaciones a los niños y adolescentes más afectados por ella. De otro modo, los escolares de contextos desfavorecidos no podrían alcanzar nunca resultados equivalentes a los de contextos más favorecidos, ya que no estarían en condiciones de adquirir en el mercado los elementos que necesitan para esa equidad.

Esta concepción de Estado marcó la generación de nuestras opciones de cooperación y asistencia técnica, ya que en todos los casos se buscó articular las acciones a Estados activos, enmarcarlas en procesos de concertación, promover la formación de competencias técnicas en sus redes institucionales permanentes, aceptar su rol de garante de la calidad y cuidar que el tipo de programa diseñado no se tradujese en la generación de enclaves de élites, sino que dejara elementos para el mejor ejercicio de la función estatal de garantía de la equidad en educación.

2. ACERCA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

La asistencia técnica tampoco puede ser encarada independientemente de la concepción acerca de las instituciones educativas que se adopte. En este caso esa concepción tiene cinco ejes

(FRIGERIO, G., 1993):

- a) especificidad
- b) complejidad
- c) multidimensionalidad
- d) pluri e interdisciplinariedad

e) interculturalidad.

a. A propósito de la especificidad

Para definir la escuela (en su sentido más amplio) tomaremos las concepciones de institución que consideran a la misma como un constructo, es decir como un proceso permanente de construcción y desconstrucción de formas sociales.

Las instituciones surgen del parcelamiento, de la urbanización social, mediante un movimiento de especificación, como intento de respuesta a una necesidad, creando instituciones concretas y particulares portadoras de un mandato. Las instituciones educativas se construyen por un movimiento de especificación, es decir, fundamentalmente, como resultado de una asignación de sentido dada desde lo social, que se reactualiza y resignifica en cada establecimiento de un modo específico y propio.

La asignación de sentido de las instituciones educativas ha estado y está directamente vinculada a su carácter de generadora de ciudadanía, distribuidora de saberes y creadora de competencias (BRASLAVSKY, C., 1992) y responde a distintas "lógicas" que le darán su carácter complejo.

b. Acerca de la complejidad

La institución educativa se

construye alrededor de la necesidad de contar con una institución que pueda, simultáneamente, integrar y responder a distintas lógicas y demandas, estructurándose alrededor de un polo objetivo y resignificándose en la subjetividad de los actores.

La escuela surge como la institución que debía asumir un rol protagónico en la constitución del ciudadano. Simultáneamente, la escuela debía participar a través de sus certificaciones y acreditaciones en la distribución desigual de los sujetos en posiciones laborales y sociales, en decir, de algún modo debía legitimar diferencias. Al mismo tiempo, la escuela era depositaria de las expectativas de ascenso social de los sectores sociales emergentes.

Finalmente, la necesidad de generar nuevos conocimientos y desarrollar nuevas tecnologías, termina formulando a la escuela la demanda de responder a la lógica científico-tecnológica, que requiere la distribución de saberes para propiciar la construcción de otros.

La complejidad de la institución deriva de los avatares de articulación de esos aspectos.

Esto fue llevado a cabo de modos distintos en diferentes geografías y coyunturas y con grados diferenciados de responsabilidad del Estado y de cada uno de los niveles que fueron configurando los sistemas educativos.

c. *La multidimensionalidad del campo institucional*

Entendemos por campo "el conjunto de elementos coexistentes e interactuantes en un momento dado... un campo es siempre dinámico, se reestructura y modifica permanentemente. Podemos diferenciar, dentro de un campo, distintas subestructuras: las dimensiones" (FRIGERIO, G. y POGGI, M., 1989).

Distinguiremos en las instituciones educativas cinco dimensiones: la dimensión ecológico-sistémica; la organizacional, la administrativa, la comunitaria y la pedagógico-didáctica.

Es necesario aclarar que la diferenciación en estas dimensiones tiene un propósito organizador y didáctico. El orden de presentación no constituye una jerarquización porque, al estar estrechamente relacionadas entre sí, cualquier acción que se tome en una tendrá impacto en el resto.

La dimensión ecológico-sistémica. Incluimos aquí la inscripción de lo educativo en la sociedad, las huellas de los momentos y contratos fundacionales, las demandas que se sobreimprimen (no siempre ar-

moniosamente), la manera en que esto se resignifica en cada establecimiento. Se trata de una visión que abarca e integra al conjunto del sistema educativo, articulando perspectivas macro y micro, políticas y sociales.

La dimensión organizacional. Consideramos en ella el conjunto de aspectos estructurales que toman cuerpo en cada establecimiento educativo, determinado un estilo de funcionamiento, es decir, al modo en que los actores institucionales "encarnan" las estructuras formales.

La dimensión administrativa. La administración es una herramienta de gestión del presente y un instrumento para la construcción de futuros deseables. Por ello, el manejo de la información es un aspecto relevante de la administración. La información debe ser significativa y contribuir a la toma de decisiones. Construir información a partir de datos debe ser un aprendizaje que ofrezcan los cursos de formación directiva.

La dimensión pedagógico-didáctica. Directamente vinculada con la especificidad, hace referencia a aquellas actividades sustantivas que definen la institución educativa, diferenciándola de otras instituciones sociales.

"Su eje fundamental lo constituyen los vínculos que los actores construyen con el conocimiento y los modelos didácticos.

Por ello, serán aspectos significativos a señalar en esta dimensión las modalidades de enseñanza, las teorías de la enseñanza y del aprendizaje que subyacen en las prácticas docentes, el valor y significado otorgado a los saberes, los criterios de evaluación de los procesos y resultados" (FRIGERIO, G., POGGI, M. y otros, 1992).

El currículum prescripto, es decir el modo en que se "traduce" la especificación del contrato Estado-Escuela-Sociedad y los avatares de la transposición didáctica (CHEVALLARD, 1985), son sólo algunos de los aspectos más relevantes que pueden incluirse en el tratamiento de esta dimensión. En ella se analizan las prescripciones curriculares, las prácticas pedagógicas, las sucesivas mediaciones del conocimiento y, entre otras, las propuestas editoriales.

La dimensión comunitaria. En ella incluimos las relaciones intra e inter-institucionales, considerando el conjunto de actividades que promueven la participación de los diferentes actores. En consecuencia: participación, convivencia, disciplina son aspectos que se agrupan en esta dimensión.

3. ACERCA DE LA NECESIDAD Y EL TIPO DE INVESTIGACION EDUCATIVA REQUERIDO EN LA COOPERACION Y ASISTENCIA TECNICA

Una de las características

d. Acerca del carácter plurí e interdisciplinario

La institución educativa, específica, compleja y multidimensional exige de los aportes de múltiples perspectivas para su comprensión y transformación. Simultáneamente, la institución se plantea como un objeto que requiere de la interdisciplina para su análisis e investigación.

e. Sobre el carácter intercultural

Esta característica está vinculada a la diversidad cultural que contiene y que atraviesa a agentes y usuarios y también al rol que le compete en la construcción de la pluralidad.

Los programas y proyectos de cooperación y asistencia técnica de la FLACSO se proponen dar cuenta de esas cinco características y potenciarlas, procurando siempre fortalecer la posibilidad de una autonomía integradora y no anómica; vinculada a un Estado resignificado que la promueva y alimente.

reiteradamente señalada como

problemática a la hora de evaluar diferentes experiencias de innovación educativa es la improvisación. Ella se debe a la falta de tradición y de acumulación de investigación educativa.

Si bien la cooperación y la asistencia técnica fue demandada a la FLACSO por sus aportes previos en investigación, lo cierto es que esa investigación generalmente no estaba referida a los contextos de cooperación y asistencia por involucrar, y no era suficiente para interactuar con los actores comprometidos con los futuros emprendimientos, en especial con los directores y docentes. No es lo mismo decir a directores y docentes que la calidad de la educación es deficiente en uno u otro establecimiento distante, que reconocer dificultades en las instituciones de desempeño de cada uno. Por eso se creyó conveniente tomar como un componente indispensable de todo programa o proyecto complejo de asistencia técnica a la investigación.

La investigación educativa está dirigida hacia la producción de nuevos conocimientos y contribuye también a la producción y sistematización de información. Se constituye, así, en una base primordial para la comprensión de los procesos educativos y para el diseño de políticas de transformación del sistema.

El desarrollo de la investigación educativa es un insumo altamente deseable para el diseño de programas o proyectos de cooperación o asistencia técnica y

también de políticas educativas. Los procesos de toma de decisiones sobre la innovación y la gestión del sistema para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes, requieren de ella porque aporta datos que permiten una planificación racional del sistema, optimizando los procesos de toma de decisiones.

Para desarrollar proyectos útiles de cooperación o asistencia técnica se cree necesario desarrollar un tipo de investigación que permita evaluar la situación inicial y dejar elementos para una evaluación posterior a la cooperación o asistencia. En lo que respecta a la situación inicial, se cree indispensable que ese tipo de investigación permita avanzar en la descripción y explicación de los procesos vinculados con la calidad de la educación, en particular de los procesos de gestión y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas.

En el largo plazo, la investigación permite acumular estudios para la explicación de ciertos fenómenos del sistema educativo, así como contribuir a la construcción de bases de información que permitan, luego, la realización de estudios educativos y/o comparativos en el tiempo.

Es en el marco de esta concepción de la investigación que se inscriben, en los programas de asistencia técnica, lo que denominamos Estados de Situación.

A través de los Estados de Situación, la FLACSO procura aportar una mirada sobre las instituciones educativas como escenario donde confluyen las políticas, las acciones de los actores, los discursos de los especialistas, las demandas de la comunidad. Es en la cotidianidad escolar, en las prácticas de cada día, donde toman cuerpo y forma los procesos pedagógicos. *Se trata de un tipo de investigación que busca proporcionar información de la cual se deriven criterios útiles, articulados con las demandas reales, para definir cursos de acción. Es en este sentido que se la denomina investigación evaluativa, ya que por un lado genera nuevos conocimientos y por el otro tiene como objetivo contribuir a la toma de decisiones. Esta es, justamente, la contribución potencial de sus hallazgos.*

La evaluación de un programa puede ser abordada desde diseños descriptivos que se proponen la medición de los logros alcanzados, sin aludir a la comprensión e interpretación de las situaciones que generan dichos logros. Esta alternativa se circunscribe a un trabajo técnico de recolección de datos.

Optamos, en cambio, por un abordaje explicativo-crítico. Explicativo en tanto implica una instancia de descripción que detecte zonas problemáticas para avanzar luego en una explicación de las mismas. Crítico, en tanto esas zonas problemáticas no son interpretadas como encerradas en sí mismas, sino consi-

derando el contexto en el que se manifiestan y atendiendo a la complejidad de relaciones que le otorgan un particular significado (BIRGIN, A., 1991).

La investigación evaluativa, en tanto investigación aplicada, selecciona el tipo y cantidad de información a recoger en función directa con las áreas sobre las que desea actuar, para lo cual, entonces, rigen criterios de relevancia práctica. Por eso esta evaluación no desconoce la importancia de los datos cuantitativos sino que los recoge en función de un enfoque que privilegia la descripción, la interpretación, el contexto y el cambio. Es decir que cuando releva información cuantificable lo hace por su significación cualitativa.

Este tipo de evaluación produce un impacto dinamizador en varios sentidos: por un lado, la sola presencia de la actividad investigativa (en este caso externa) provoca movilización al interior de la institución educativa. Por otro, el retorno de la información recolectada a los actores, en tanto comunicación abierta que se somete a debate, permite otro modo de mirar y analizar las propias prácticas. Por último, en nuestro caso puede suponerse que dicha dinamización se producirá también al permitir la sistematización del impacto de los Programas de Mejoramiento de la Calidad de la Educación y su posterior difusión, lo cual es una condición necesaria para posibilitar la transferencia de alguna de las estrategias empleadas.

Consideramos necesario realizar aquí una aclaración terminológica. Concebimos el "impacto" de una intervención cualquiera, dirigida a obtener modificaciones, como una noción más amplia que la de "logro". Esta última abarca exclusivamente a las modificaciones previstas en los objetivos de la acción. Pero es necesario reconocer que una intervención sobre un sistema produce un conjunto de consecuencias o efectos cuya riqueza se ve reducida si se circunscribe la noción de impacto a los efectos previstos en los objetivos.

Se considerará que el "impacto" es evaluable a partir de su capacidad potencial de dinamizar núcleos instituidos y producir núcleos instituyentes en orden al mejoramiento de la calidad de la educación (BIRGIN, A., DUSCHATZKY, S. y PINKASZ,

D., 1990).

Es decir que la noción de "impacto", para nosotros, abarcará a los "logros" y a los "efectos", entendiendo por tales a todas las otras consecuencias que se produzcan a partir de la intervención de la institución externa y que no hayan sido diseñadas como logros del proyecto, pero que es dable pensar que no se hubieran producido sin su existencia.

En síntesis, a través de los Estados de Situación se busca construir información significativa que aporte a la toma de decisiones hacia los distintos niveles de gestión del sistema educativo y hacia los demás proyectos que integran los Programas de Cooperación o Asistencia Técnica, así como al acervo de investigación educativa existente en el país.

4. CARACTERISTICAS DE LOS PROGRAMAS DE COOPERACION Y ASISTENCIA TECNICA DESEABLES EN ESTA COYUNTURA

Como resultado de los programas ya realizados desde la FLACSO, hemos podido definir una estrategia compleja para la promoción del mejoramiento de la calidad de la educación que denominamos Programas o Proyectos Integrados Multi-institutionales (PIM).

Los programas de asis-

tencia técnica llevados a cabo por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales en convenio con distintas gestiones y gobiernos provinciales (Río Negro; Santa Fe; Provincia de Buenos Aires) o con actores de la comunidad educativa (Departamento General López -Pcia.. de Santa Fe) son, desde nuestra perspectiva, los primeros y seguramente perfectibles PIM.

a. Acerca del carácter integrado de los Programas de Cooperación a presentar

Los denominamos integrales porque suponen el desafío de operar al mismo tiempo sobre varios insumos y procesos claves para el mejoramiento de la educación. *Se asume desde esta perspectiva los límites e ineficiencia de la planificación tradicional, centrada en el criterio de insumos homogéneos para sistemas heterogéneos. También se reconoce la ineficacia de las acciones exclusivamente centradas en la transformación de procesos parciales.*

Asociados a la integrabilidad, se encuentran otros criterios, estos son los de simultaneidad; impacto; efecto multiplicador; excelencia; logros evaluables; contextos de confiabilidad.

El criterio de simultaneidad de las acciones, lleva a proponer la ejecución de líneas de acciones simultáneas; por ejemplo: 1) la obtención de información pertinente y suficiente para la toma de decisiones ("estado de situación"); 2) acciones relacionadas a la planificación y gestión curricular (formación de equipos de conducción y cuerpos docentes); 3) acciones vinculadas a la planificación y gestión institucional (formación de equipos de conducción educativa y cuadros técnicos); 4) creación de insumos

para nuevos modelos didácticos (producción de materiales); 5) generación de redes interinstitucionales.

En cascada, la integrabilidad y la simultaneidad de acciones se vinculan con el criterio de impacto. Se entiende desde esta perspectiva que las acciones que se emprendan tengan algún efecto sobre el sistema educativo.

Para asegurar la perdurabilidad del impacto se requiere que la asistencia técnica incluya acciones de efecto multiplicador. Se entiende por tal el hecho que las acciones puedan ser replicadas o ser generadoras de otras acciones que potencien el efecto de las que se llevaron a cabo. El criterio de multiplicación lleva a enfatizar simultáneamente la elaboración de materiales y la "formación de formadores", es decir, de recursos humanos que puedan, luego, asumir mayor cantidad de acciones directas con los actores del sistema. Este criterio se sustenta en el convencimiento de la necesidad de generar capacidad instalada. Es decir de transferencia de saberes y tecnologías como para reducir la necesidad de asistencia técnica externa y evitar que la misma se transforme en un componente permanente.

Para poder cumplir con los requisitos anteriores es necesario integrar a los proyectos de asistencia el criterio de excelencia. Se entiende por excelencia la mejor calidad académica y técni-

ca posible en el contexto argentino actual, y de acuerdo con los recursos financieros disponibles. El criterio de excelencia lleva a dar preferencia a la realización de acciones de seguimiento y a restar preferencia a la realización de acciones aisladas y desarticuladas, sin seguimiento posterior, de más bajo costo pero de efecto comprobadamente escaso. Este criterio se encuentra estrechamente vinculado al de calidad, entendiendo por tal la necesidad de apoyar los proyectos en investigaciones; convocar a equipos de reconocida trayectoria; incluir consultores nacionales y extranjeros que acompañen la ejecución con una visión crítica.

El criterio de logros se relaciona directamente con los dos anteriores. Supone que se efectúen acciones específicas de medición para emitir juicios de valor acerca de la calidad de las acciones realizadas. Además, los logros de éstas pueden evaluarse en sí mismos o por su capacidad de transformación de las instituciones y/o de las prácticas educativas. De este modo, se determinará el grado de excelencia logrado en las acciones y el impacto sobre sectores del sistema educativo.

Los criterios enunciados, exigen la presencia de ciertas condiciones para su cumplimiento. Estas son la regionalización, (su adecuación a necesidades y demandas de una zona determinada), la experiencia previa de investigación y de cooperación institucional pertinente, las condiciones contextuales de confiabilidad, es decir la existencia de

un estado de ánimo proclive al cambio entre los funcionarios, docentes, y padres y alumnos. Además, se debe tener en cuenta una estabilidad institucional que garantice la continuidad de las actividades hasta su finalización.

b. Acerca del carácter multi-institucional de los Programas de Cooperación Asistencia Técnica

La denominación de multi-institucionales se vincula a cuestiones constatadas en investigaciones y procura evitar efectos perversos.

Se ha comprobado que la mayor parte de las instituciones que garantizan altos logros de aprendizaje, se encuentran vinculadas a una red de establecimientos con los que se efectúa un intercambio enriquecedor. Por otra parte, las redes interinstitucionales garantizan los contactos sistemáticos. Finalmente, la red logra articular un número crítico de instituciones, entre las que se facilita el contacto interpersonal de quienes asumen la conducción de los equipos y entre éstos entre sí, evitando los riesgos de reproducir la tendencia a la segmentación, propia al sistema educativo, que constituiría un efecto no deseado de la asistencia técnica.

La multi-institucionali-

dad favorece una "puesta en espejo" de los problemas existentes entre los actores que deben transformar las prácticas cotidianas y una "puesta en común" de alternativas y recursos.

Cabría destacar que los PIM requieren insumos que solo puede proveer el Estado. Nos referimos a consensos básicos, marcos legales, diseños curriculares, condiciones de trabajo, información estadística.

Finalmente, consideramos dos aspectos complementarios: la importancia en los PIM de la participación de equipos técnicos coordinados desde fuera del aparato estatal -de universidades, organismos no gubernamentales, fundaciones, etc.- y, simultáneamen-

te, estrechamente vinculados a él. La externalidad del equipo y de su coordinación evitan el encapsulamiento, las complicidades propias a todo sistema, disminuyen las discontinuidades que conlleva la rotación de los funcionarios. Por otra parte, para ser eficiente y eficaz, todo proyecto debe estar relacionado a iniciativas del Estado, articulándose con él pero sin sustituirlo.

A continuación se presenta el relato de dos experiencias de cooperación/asistencia técnica realizadas por la FLACSO de las cuales surgió la concepción expuesta. La misma lógica de construcción de esta concepción explica por qué las experiencias relatadas no responden en un todo a ella.

III. Relato de experiencias

1. LA ASISTENCIA TECNICA EN EL MARCO DEL PROGRAMA DE MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION EN LOS CBU DE RIO NEGRO

1.1. *El contexto de la intervención*

El Proyecto de Contribución

al Mejoramiento de la Calidad de la Educación Media, en el Ciclo Básico Unificado -CBU- de Río Negro, se ejecutó en convenio

con el Consejo Provincial de Educación (C.P.E.) de Río Negro, con el apoyo de la Fundación Antorchas y del intercambio con colegas de otros países: un equipo de profesores alemanes a través del Servicio de Intercambio Académico Alemán (D.A.A.D.) y el Instituto Georg Eckert para la investigación de libros de texto, el Departamento de Investigaciones Educativas de México, la OREALC/UNESCO, etc.. Se nutrió de 8 años de investigación previa, apoyados fundamentalmente por el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (C.I.I.D.) de Canadá.

Sus productos son: un Estado de Situación de los Ciclo Básico Unificado (CBU), una etapa de capacitación de 104 miembros del plantel directivo, la preparación de tres textos para adultos (uno para directores y vicedirectores de escuela y dos para docentes: uno para la enseñanza de las ciencias naturales y otro de las ciencias sociales), 10 cuadernillos para alumnos con sus respectivas guías para sus docentes y un Atlas Escolar. El Programa también inició la capacitación de 501 profesores de los C.B.U.. A ellos se agregan una serie de sugerencias para la gestión política.

Se seleccionaron los 32 CBU de Río Negro como ámbito de intervención por seis razones.

1. Las condiciones de trabajo de los docentes eran significativamente mejores a las de otras provincias. Todos los docentes son contratados por cargo de

12 a 30 horas semanales en un mismo establecimiento. En los últimos años los salarios habían estado por encima del promedio nacional, aunque durante el desarrollo del proyecto el deterioro fue considerable.

2. Se habían dispuesto nuevas orientaciones curriculares que respondían a la búsqueda de integración disciplinaria. Esta búsqueda fue considerada una estrategia viable para contrarrestar el atraso generalizado de los planes por disciplinas.
3. Se proponía un modelo de conducción de los establecimientos no unipersonal, sino colegiado; del cual debían participar varias figuras de cada institución. Se consideraba que este modelo promovía la democratización de las decisiones y el aprovechamiento de la capacidad de innovación de diversas personas.
4. Estaba en vías de aprobación una Ley General de Educación, que profundizaba la búsqueda de un modelo institucional democrático; con participación de los docentes, de los padres y de los alumnos en aspectos del gobierno de la educación.
5. Existía un compromiso de la comunidad de la provincia con la reforma y era uno de los polos de renovación educativa en el contexto nacional.
6. Existía una perspectiva de continuidad en las políticas educativas basada en ese compromiso.

miso. Esta perspectiva se concretó pese al cambio de autoridades en 1991.

Razones operativas, de buen aprovechamiento del tiempo y de los recursos financieros llevaron a seleccionar 6 escuelas de concentración para algunas de las acciones.

a. ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LA REFORMA CURRICULAR DE LA ESCUELA MEDIA RIONEGRINA

El CBU constituye una reformulación del ciclo básico de la escuela media en Río Negro, en el contexto de la Reforma del Nivel Medio en marcha en la provincia desde 1986. En 1984 se realizó una consulta a los docentes de los establecimientos provinciales, de la cual surgió que el Nivel Medio estaba estructurado sobre concepciones pedagógicas y científicas que no se compadecen con los intereses de los adolescentes y los requerimientos del mundo moderno. A partir de dicha consulta se formuló, en 1986, el Documento Preliminar para la Reforma del Nivel Medio, que se instituyó en la base de la implementación del CBU con la inclusión progresiva de los establecimientos del nivel. Continuó el proceso de consulta en el que las escuelas incluidas en la Reforma produjeron planificaciones y documentos por áreas que se utilizaron en la elaboración del Dise-

ño Curricular vigente desde 1991.

Sus lineamientos básicos señalan el propósito de fortalecer la democracia a través de la formación de ciudadanos en condiciones de participar activamente en una "sociedad abierta al cambio, pluralista y con justicia social".

La reforma se plantea tres ejes fundamentales de reformulación:

- *La relación docente-alumno;*
- *La dinámica interna del sistema educativo;*
- *La relación sistema educativo-sociedad.*

Los cambios en la relación docente-alumno se proponen reemplazar el papel pasivo asignado tradicionalmente al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de concebir al conocimiento como una construcción relevante para el sujeto. El objeto de dicha interacción debería ser la transmisión de contenidos socialmente válidos, entre los cuales se jerarquiza a los conocimientos. Se recata también un rol activo para el docente, a través de la convocatoria a su intervención planificada.

Los cambios en la dinámica interna del sistema educativo se proponen dar participación activa a los actores en las decisiones, con el propósito de elevar la productividad, calidad y eficiencia del nivel medio.

Los cambios en la rela-

ción sistema educativo-sociedad se fundamentan en que "la escuela media no es sólo instrumento de reproducción de la cultura, sino también de transformación. Para ello debe estar anclada en la realidad que la rodea, en su historia, problemas y perspectivas. Debe apuntarse a compatibilizar la inserción en la realidad inmediata con el conocimiento de otras realidades, presentes y pasadas." Se propone vincular los CBU con el mundo del trabajo, articularlos con la problemática comunitaria, regional y nacional y desarrollar aptitudes para la vida democrática.

Para llevar adelante esos cambios se propuso un modelo de enseñanza que enfatice la adquisición de conocimientos regionalizados e "interdisciplinarios". La gestación de ese modelo de enseñanza se dejó en manos de los establecimientos hasta 1990. En 1991 se entregó a los colegios un diseño curricular que desarrolla esa propuesta y cuyo sello distintivo es la organización de la enseñanza por áreas. Cada área agrupa materias afines. Las áreas previstas son: Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Sociales y Comunicación y Expresión. En el diseño curricular se señala que la necesidad de articulación de las disciplinas no debe provocar forzamientos de integración, ni oscurecer su identidad. Esto es congruente con la organización de las actividades de enseñanza-aprendizaje en tres instancias.

Las instancias para el trabajo entre los docentes y los alum-

nos son el aula, el taller integral y el taller opcional.

Las instancias de trabajo entre los educadores son las reuniones de área y el taller de educadores.

En la Reforma se reemplaza a las conducciones unipersonales con delegación de funciones, por otra multipersonal con especialización funcional: el "equipo de conducción".

Por último, se acepta la formación y el funcionamiento de organizaciones de padres y alumnos y se propone la constitución de un Consejo de Convivencia del que participen representantes de todos los actores de las instituciones.

En ese contexto, el Consejo Provincial de Educación y la FLACSO detectaron cuatro problemas prioritarios:

1. La falta de una clara conciencia de la situación respecto de la calidad de la educación.
2. La falta de capacitación del personal de conducción para los desafíos del nuevo modelo.
3. La falta de construcción de un modelo didáctico por parte de los actores que desarrolle aquejillo que las orientaciones curriculares planteaban - interdisciplina, regionalización, "construcción" del conocimiento-, derivada en medida significativa de la ausencia de apropiados textos y al-

- ternativas de capacitación docente.
4. La falta de materiales didácticos que sirvan como insumo para el desarrollo del modelo didáctico planteado por el currículum prescripto.
- El proceso de formulación de objetivos sufrió cambios a lo largo del desarrollo del proyecto. El contacto con los CBU, la planificación de las actividades, el trabajo con nuevos profesionales y otras variables obligaron a realizar diversos ajustes. Incorporando todos los cambios puede decirse que los objetivos del proyecto fueron seis:
1. Producir información significativa que aporte a un mejor conocimiento de la situación de los CBU.
 2. Contribuir a formar a los directores, vicedirectores, supervisores, personal de apoyo técnico y de conducción técnico-política de los CBU.
 3. Producir un libro para la capacitación de directores y vicedirectores, que presente, fundamentalmente y ofrezca instrumentos para gestionar un modelo institucional centrado en el mejoramiento de la calidad de la educación.
 4. Producir materiales didácticos en la forma de 10 cuadernillos interdisciplinarios sobre temas de interés provincial, destinados a los alumnos del CBU, que presenten e instrumenten un modelo pedagógico centrado en la adquisición de conceptos centrales, procedimientos y actividades para el autoaprendizaje y 10 guías para docentes, que fundamenten ese modelo y apoyen al docente para el tratamiento de cada tema.
 5. Producir 2 textos destinados a docentes que apoyen la introducción de los cuadernillos en los CBU y que les permitan planificar, garantizar por si mismos, evaluar y mejorar permanentemente el modelo pedagógico buscado.
 6. Contribuir a iniciar un proceso de capacitación de los docentes para su mejor intervención en esos nuevos modelos institucional y pedagógico.
- Para alcanzar esos objetivos se organizaron tres subproyectos.
- El subproyecto 1 se ocupó prioritariamente de generar un mayor conocimiento sobre los CBU y de iniciar la capacitación de los docentes.
- El subproyecto 2 se ocupó prioritariamente de capacitar a todo el personal directivo y de producir el texto para los equipos de conducción.
- El subproyecto 3 se ocupó prioritariamente de garantizar la producción del material didáctico y los textos para docentes.
- Para construir un cono-

cimiento adecuado a las tendencias de la educación en el sector en el que se va a trabajar, es necesario contar con la confianza del personal directivo y docente, de los alumnos, los padres y la comunidad.

Por eso se optó por iniciar el proyecto con una acción del subproyecto 2: un curso para

la capacitación de los directores en servicio. A partir de un marco compartido se construyó con ellos parte de esa información, para recién luego poner en práctica una nueva metodología diagnóstica, el Estado de Situación.

Presentamos a continuación los aspectos más relevantes de cada uno de los subproyectos.

2. DESCRIPCION DE LOS SUBPROYECTOS DE ASISTENCIA TECNICA

2.1. Subproyecto 1, fase 1: elaboración de un Estado de Situación

1. ASPECTOS GENERALES

Los CBU de la Provincia de Río Negro surgieron como nodalidad institucional en 1986. Al planificar este proyecto, los CBU todavía no contaban con un nuevo diseño curricular. Este recién estuvo disponible al momento de iniciar las acciones, es decir en enero de 1991.

En esa coyuntura se agregaba un argumento a la necesidad de contar con más elementos diagnósticos. Las autoridades del sistema educativo provincial deseaban contar con algunos elementos de evaluación para detectar en el futuro los avances o

retrocesos derivados de la aplicación del nuevo currículum.

Se construyó un nuevo tipo de investigación evaluativa, que se propone, simultáneamente, brindar información a la gestión y a los actores acerca de la marcha de la reforma curricular y, a la vez, proporcionar insumos para la capacitación directiva y docente y para la elaboración de material didáctico. A este tipo de investigación evaluativa se la denominó estado de situación.

Un estado de situación busca detectar tendencias. No busca precisar magnitudes. Por eso es suficiente con seleccionar una muestra de establecimientos estratificada intencionalmente. En este caso se seleccionó a 6 de los 32 CBU de la Provincia de Río Negro y 2 establecimientos que man-

tienen la modalidad tradicional. La inclusión de estos últimos establecimientos responde a las necesidades de control de los resultados de la investigación y al criterio de "multiplicación", ya que permite reunir elementos para abrir las puertas a una futura transferencia de metodologías y productos hacia ese sector.

Para la selección de la muestra se tomaron como criterios: que los distintos CBU atendieran a población de orígenes socioeconómicos diversos, que representaran a distintas regiones de la provincia, que tuvieran al menos 3 años de funcionamiento como CBU, que el director tuviera más de un año en el ejercicio del cargo en esa escuela y que sus directores desearan ser incorporados a la muestra.

El proceso de selección de los CBU tuvo lugar en el marco del curso para la capacitación de personal directivo. En esa oportunidad, todos los directores ofrecieron sus instituciones para radicar el estado de situación, lo cual puso una vez más de manifiesto su voluntad de mejoramiento, así como la confianza en quienes estaban llevando a cabo la asistencia técnica.

b. ACCIONES REALIZADAS

El trabajo de campo se realizó en el mes de mayor de 1991. Los investigadores vivieron

durante tres semanas en horario completo en cada CBU, participando del conjunto de sus actividades y recogiendo un importante volumen de información. En algunos casos contaron con la asistencia del personal del Servicio de Apoyo Técnico de la Provincia. Se realizaron así 44 entrevistas a personal directivo, docentes, centros de estudiantes, asociaciones de padres; 59 entrevistas a profesores y alumnos; 97 observaciones de clases, espacios colectivos docentes y espacios no formalizados, y se tomaron un total de 1763 pruebas de las cuatro áreas curriculares.

En los colegios tradicionales se recogió un volumen de información significativamente inferior (6 entrevistas y 328 pruebas). Sin embargo, si no hubiese condicionantes de costo, en otros proyectos similares sería aconsejable recoger la misma información tanto en los establecimientos con los que se trabaja, como en los que se toman como control.

c. RESULTADOS OBTENIDOS

De la investigación realizada los resultados más significativos fueron:

a. **El modelo de conducción vi gente, en la práctica muestra una tendencia a la integración de equipos de conducción constituidos por: directores, vicedirectores y, en menor me-**

dida, coordinadores de área. Ofrece distintos márgenes de participación a los docentes, padres y alumnos por institución, pero en todos los casos logra establecer un clima general de respeto al interior de cada CBU. Al llevar a cabo el estado de situación, los equipos de conducción manifestaban un discurso incipiente de reconocimiento de la necesidad de articular la conducción en torno a la calidad de los aprendizajes, con bajo perfil burocrático. Sus prácticas no siempre eran coherentes con ese discurso. Los directores aparecían como "organizadores generales", asistidos por los demás miembros del equipo. No existía una discriminación de funciones al interior del equipo ni se aplicaban procedimientos adecuados para orientar eficientemente al conjunto de cada establecimiento hacia una educación de calidad. Un resultado de este modelo era que la mayoría de las instituciones no contaban con un proyecto institucional explícito y operativo que les permitiera una planificación, seguimiento y evaluación de su trabajo.

b. Los CBU preveen una organización de la enseñanza en clases por asignatura y en talleres integrales, por temas. El modelo pedagógico predominante en los CBU mostraba preocupación por aplicar un abordaje interdisciplinario y regionalizado con estrategias didácticas modernas. Esta pre-

ocupación se traducía en algunas innovaciones en los talleres integrales, fundamentalmente en las propuestas de actividades a los alumnos. Las clases por asignatura seguían siendo muy tradicionales. Pero en ambos casos el modelo predominante carecía de énfasis en el aprendizaje conceptual y de procedimientos y actitudes para el autoaprendizaje. Las actividades observadas no promovían el desarrollo de competencias intelectuales básicas ni específicas. Se registraron muchos casos de pérdida de tiempo de instrucción.

c. Como parte del mejoramiento de las condiciones de trabajo de los docentes y como estrategia para mejorar la calidad de la enseñanza, la reforma creó espacios colectivos de trabajo entre los docentes como instancias pagas. Los dos más importantes son los talleres de educadores y las reuniones de área. Al momento de llevar a cabo el estado de situación ambos eran espacios valorados por los docentes. En los talleres de educadores predominaba la discusión sobre los "conflictos emergentes", muchas veces de carácter interpersonal y no en relación con la tarea pedagógica. En las reuniones de área se planificaban los talleres integrales y sobre todo cómo "hacer interdisciplina". En algunos casos, se observó la discusión de normativa del Consejo Provincial de Educación. La planificación de mediano plazo de estos espacios

era incipiente, y muchas veces predominaba el tratamiento de cuestiones coyunturales. Por otra parte, y como consecuencia de la existencia de estos espacios colectivos, los docentes contaban con experiencia y disposición para el trabajo y la producción en equipos.

d. En los establecimientos era llamativa la ausencia de material de trabajo para los alumnos y los docentes, que recurrían, casi exclusivamente, a fotocopias de mala calidad de libros de texto (o sus resúmenes) o de material de divulgación y a guías de trabajo poco probadas. En muchos casos no existía biblioteca escolar y donde sí estaba organizada tenía un acervo insuficiente.

e. Si bien se habían alcanzado logros importantes en la promoción de la participación, la colaboración, el respeto mútuo, la disposición al cambio y un presentismo de docentes muy alto respecto a otras situaciones del país, los logros de aprendizaje de los alumnos de CBU no deferían de los correspondientes a los alumnos de la modalidad tradicional.

Cuando se diseñó el proyecto a fines de 1990, se pensaba recoger información para una segunda etapa del Estado de Situación a fines de 1991. A la luz de los resultados de la primera etapa se decidió suspender la segunda. Se llegó a la convicción que, desde ese punto de partida, no iba a ser posible detectar cambios signifi-

cativos si antes no se les proveía del material y se avanzaba en la capacitación del personal.

En consecuencia, se tomaron dos decisiones. En primer lugar, la Fundación Antorchas inició trámites para equipar las bibliotecas de las escuelas o bibliotecas populares cercanas a ellas con una selección de títulos apropiados para el nuevo currículum. Esa selección se elaboró con la participación de los vicedirectores presentes en su curso de capacitación y de personal técnico del Consejo Provincial de Educación. En segundo lugar, se resolvió poner en marcha un Plan Piloto de Capacitación en Servicio a partir de la demanda de los agentes, al que se hará referencia más adelante.

d. RECUPERACION DELA EXPERIENCIA EN OTROS CONTEXTOS

La metodología utilizada en este Estado de Situación proviene de una primera experiencia realizada para la evaluación del Cambio Curricular para la Formación de Maestros en la Provincia de Santa Fe. A partir de ambas investigaciones se sistematizaron sus elementos esenciales y fue transferida a otros contextos, a demanda de jurisdicciones provinciales y asociaciones intermedias.

2.2. Subproyecto 2: Capacitación del personal y preparación de material didáctico para la gestión institucional y curricular

a. ASPECTOS GENERALES

En bibliografía muy reciente se destaca que "los nuevos esquemas institucionales que contemplan una mayor autonomía de los establecimientos educativos implican un cambio radical en la función del director de escuela... En la actualidad la mayor parte de los directores no cuenta con una preparación que les permita asumir el liderazgo y estimular a los docentes; además, suelen carecer de la necesaria capacidad organizativa" (CEPAL-UNESCO, 1992). Esa disociación entre demandas al cargo y las características de quienes lo ejercen se plantea en todos los demás cargos directivos.

Los directores de Río Negro compartían, con sus pares del resto del país, el no haber recibido una sólida formación para conducir instituciones durante sus estudios para docentes, haber caído de ofertas de postgrado para su capacitación como directivos y haber accedido al cargo por acumulación de antigüedad docente y por la acumulación de cursos y cursillos especializados en ciertos temas muy recortados

y/o en cómo enseñarlos.

El Estado de Situación y los contactos con la Provincia permitieron extender este diagnóstico al conjunto del personal directivo de la Provincia.

A esas características de la población a capacitar se suman otras del contenido a enseñar. Las instituciones educativas en su especificidad, dinámica y articulación con la sociedad y con el Estado, comenzaron a ser objeto de conocimiento y de diseño de estrategias específicas de gestión hace muy poco tiempo. Tradicionalmente se proponía conducir las escuelas aplicando versiones devaluadas de las estrategias propias de la organización y administración de empresas que desconocían la especificidad de aquello que se debía organizar y administrar y de quiénes debían hacerlo.

Estas circunstancias particulares de la reforma curricular rionegrina planteaba el desafío de formar para una nueva función, en un nuevo modelo institucional, con conocimientos que no estaban sistematizados.

Este subproyecto se tradujo en la formación de 104 miembros de equipos técnicos y de conducción a lo largo de 404 horas de reloj de trabajo en Seminario-Taller. La propuesta de formación contempló la articulación de los aspectos señalados en el punto II.2. (especificidad, complejidad, multidimensionalidad, etc.).

b. DEL DISEÑO A LA EJECUCION: ELEMENTOS PARA LA CONSTRUCCION DE MODELOS DE FORMACION DIRECTIVA Y NUESTRAS OPCIONES

El diseño de cualquier modelo de capacitación exige tomar una serie de decisiones muy complejas y articuladas, que en este caso fueron las siguientes:

i. LOS DESTINATARIOS DE LOS CURSOS DE CAPACITACION PARA LA GESTION

En las distintas acciones se optó por una convocatoria reservada a cada uno de los grupos que ejercen roles de conducción por separado, con carácter voluntario, pero con recomendación y promoción de su asistencia por parte de las autoridades. El Consejo Provincial de Educación de Río Negro otorgó licencia con goce de haberes a los participantes, quienes contaron, además, con los pasajes y las becas de estadía para el período de formación.

No se plantearon requisitos especiales de admisión, pues no se trataba de desalentar a funcionarios en servicio. Esto hubiera tenido efectos perversos, ya que los mismos debían continuar en sus cargos al menos hasta la sustanciación de los concursos por oposición y antecedentes que preveía el Proyecto de Ley General

de Educación que esperaba la terminación del trámite parlamentario y su reglamentación. Se trataba de contribuir a mejorar sus prácticas inmediatas y de ofrecerles una oportunidad para que cuando se realizaran los concursos pudieran optar, en mejores condiciones, por los cargos. Esta decisión tuvo además el propósito de facilitar la constitución de una red que, concluida la asistencia técnica, posibilitara el intercambio entre equipos de distintas instituciones.

Dado el movimiento que hay entre quienes ocupan distintos roles de conducción y la necesidad que existe de personal capacitado para ellos, así como de docentes que podrían ser muy competentes para trabajo directivo, sería conveniente en futuras actividades de asistencia técnica, analizar la posibilidad de combinar este tipo de convocatoria con un número limitado de cupos para aspirantes a cargos directivos, seleccionados de acuerdo a sus antecedentes y a un procedimiento de oposición con entrevistas.

ii. LOS CONTENIDOS DE LOS CURSOS DE CAPACITACION PARA LA GESTION

El contenido de los cursos consideró la especificidad de la institución escolar, diferenciándola en lo conceptual de otras instituciones y abordando su carácter enseñante. Para hacerlo, abordó cuatro dimensiones

del campo de las instituciones educativas; la dimensión pedagógico-didáctica, la organizacional, la administrativa y la comunitaria (1). La complejidad de esa especificidad requirió un abordaje multidisciplinario, que integrara los aportes de la política, la sociología, la administración, la psicología y la pedagogía.

Se promovió la integración de la teoría y la práctica a través de dos modalidades de articulación. La primera fue tomar como contenidos del curso, además de los aportes de las disciplinas, las prácticas y representaciones de cada participante sobre su rol y función y sobre sus instituciones. La otra fue construir un nuevo saber, a la vez que construían y diseñaban nuevas estrategias de acción.

El nuevo saber construido consistió en un universo de conceptos, procedimientos y estrategias de cambio institucional.

En el universo conceptual se destacan: contratos y mandatos fundacionales en la relación escuela-sociedad; las instituciones como contructos; cultura institucional escolar; tipos de cultura institucional escolar y modelos de gestión; el concepto de currículum como organizador institucional; las dimensiones del campo de las instituciones educativas; en cada dimensión se abordaron redes conceptuales ligadas a las prácticas (2); analizadores institucionales; el uso del tiempo y las prácticas pedagógicas como analizadores; las normas en las

instituciones: el currículum prescripto como norma; paradigmas de planificación; gestión curricular; gestión de conflictos; equipos de conducción.

Entre los procedimientos se destacan la distribución del tiempo con ayuda de una agenda semanal, mensual y anual; conformación de equipos, observación de clases, orientación a docentes, articulación con los recursos de la comunidad.

Las nuevas estrategias fueron el diseño de elementos para la planificación institucional en el CBU, del cual provenía cada director y vicedirector, de una planificación del rol correspondiente (director, vicedirector, supervisor o de personal técnico) y de acciones de asistencia frente a problemas concretos (supervisor y personal técnico).

iii. LA ORGANIZACION DE LOS CURSOS DE GESTION

Dada la ausencia total de formación previa para los roles de conducción, se optó por una formación intensiva, larga, con requerimiento de dedicación exclusiva, organizada en dos momentos presenciales y un período intermedio en el ejercicio de la función.

Esa combinación permitió recoger elementos de la prá-

tica a partir de elementos conceptuales del primer momento presencial y aprovecharlos en el segundo, profundizando en el tratamiento conceptual.

Se organizó en cada uno de los momentos presenciales una biblioteca de cada curso y se distribuyó en forma gratuita a los participantes un paquete de material bibliográfico.

iv. LA METODOLOGIA DE TRABAJO

Con el propósito de lograr un mejor aprovechamiento de diferentes estilos de enseñanza y de aprendizaje y de servir como matriz de aprendizaje acerca de las múltiples alternativas que se pueden poner en práctica en las escuelas, se construyó una metodología de trabajo con estrategias heterogéneas de desempeño docente y de participación e intervención de los asistentes.

v. LA SELECCION DE LOS DOCENTES

Con el propósito de garantizar el perfil de contenidos construidos, se seleccionaron docentes de diferente formación e inserción profesional: especialistas en política educacional, orga-

nización escolar, análisis institucional, planeamiento y didáctica; investigadores, docentes y funcionarios o ex-funcionarios con experiencia en el rol para el que se capacitaba en cada acción.

Sin desconocer la existencia de personal local capacitado, se prefirió convocar para estas acciones a personal externo a la provincia. De este modo se acercaron visiones y modelos docentes no disponibles y a los cuales no hay acceso cotidiano. Por otra parte, para el caso de la capacitación en gestión institucional, la opción por docentes externos es una forma de evitar que una parte importante de la capacitación derive al tratamiento de conflictos de coyuntura entre diversas instancias de una misma gestión.

vi. LA EVALUACION EN LOS CURSOS DE GESTION

En el caso de los cursos de Río Negro se optó por elaborar un modelo de auto y heteroevaluación consistente en ejercicios parciales y un producto final individual escrito, con el propósito de contribuir a resolver un problema profesional simulado de cada rol. Ese producto fue sostenido oral y públicamente frente a un tribunal integrado por docentes del curso y por miembros del Consejo Provincial de Educación. Esta presentación conlleva la in-

tención de socializar y difundir modelos y propuestas alternativas.

Se ha recogido alguna información que permite, también, evaluar positivamente el impacto de la formación recibida por el personal del sistema de educación de Río Negro en sus cargos. En primer lugar han comenzado a prestar atención a las planificaciones y dentro de ellas a las tareas vinculadas a la calidad de la enseñanza. En segundo lugar han comenzado a desempeñar más adecuadamente cada uno de los roles.

En el caso de los supervisores se han reforzado las visitas a los establecimientos y los directores manifiestan sentirse más apoyados por ellos en sus funciones. Los directores han podido organizar un uso más racional del tiempo y promover transformaciones en algunas instancias institucionales. Promovieron exitosamente, por ejemplo, que en numerosos talleres de educadores, se ponga más énfasis en la discusión y planificación de estrategias de mejoramiento de la calidad de lo que se enseña y de lo que se aprende.

Por último, el personal directivo de los CBU formado por la FLACSO ha intensificado su participación en instancias nacionales, mejorando la calidad de los trabajos que presenta, como lo muestra su participación en el Primer Encuentro Nacional y Latinoamericano de Enseñanza Media llevado a cabo en la ciudad de

Rosario, en el mes de agosto de 1992.

c. LA RECUPERACIÓN DE LOS CONTENIDOS DEL CURSO PARA SU MULTIPLICACIÓN

La experiencia de capacitación en gestión directiva es recuperada en el libro *Las instituciones educativas: cara y ceca*. El mismo tiene dos ejes: Cara: elementos para la gestión y Ceca: elementos para su comprensión. Este libro ha sido distribuido en forma gratuita en el conjunto de los establecimientos del nivel medio de la provincia.

2.3. Subproyecto 3: elaboración de materiales didácticos

a. ASPECTOS GENERALES

En América Latina y en nuestro país, existe fuerte coincidencia en señalar las carencias en la calidad del material didáctico disponible para los establecimientos de nivel medio y para la formación y capacitación de los docentes que trabajan en los colegios secundarios. En muchos casos conservan una conceptualización enciclopedista que

está por detrás de las nuevas propuestas curriculares (OCHOA, J., 1992; RIEKENBERG, M., 1991; LIENDRO, E., 1992; LANZA, H. Y FINOCCHIO, S., 1993).

La propuesta curricular del CBU de Río Negro tiende a reemplazar la concepción enciclopedista por otra que pone énfasis en la adquisición de contenidos procedimentales, conceptos centrales y actitudes proclives a un autoaprendizaje coherente con los avances de la ciencia, la tecnología, la convivencia armónica con la naturaleza y la democracia. Se abandona el afán de exhaustividad, imposible de sostener dada la aceleración de los avances en el conocimiento, la producción y la organización social y se lo reemplaza por un afán de rigurosidad y profundidad (TORRES, R. M., 1992).

El desafío consecuente es elaborar materiales didácticos que promuevan la construcción de conocimientos más que textos que ofrezcan un gran caudal de información. Por otra parte, ya no es posible predecir para ellos una vida útil de décadas. Deberán ser permanentemente revisados y frecuentemente reemplazados.

El trabajo con estos materiales requiere docentes autónomos, que puedan trabajar con una variedad de producciones y diseñar una práctica de la enseñanza con mayor solidez, sin limitarse al seguimiento de un manual.

Por esas razones, se decidió elaborar "cuadernillos temá-

ticos" (y no "libros de texto") y textos para docentes que constituyan una contribución para ese nuevo tipo de docente.

Los autores de los cuadernillos tuvieron ante sí un fuerte desafío, constituido principalmente por las siguientes demandas:

- elaborar materiales didácticos que procesaran interdisciplinariamente temas provinciales y regionales.
 - partir de problemas reales, de la experiencia y de los conocimientos previos de los alumnos, para guiarlos en la adquisición y entrenamiento de procedimientos, la construcción de conceptos-clave de las distintas disciplinas y una actitud de estudio y búsqueda permanentes.
 - preparar un material utilizable tanto en clase como en talleres integrados y por alumnos asistentes a los tres años del ciclo básico de la escuela media.
- b. **PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS**
- Los cuadernillos tienen seis características principales: regionalización; interdisciplinariedad; énfasis en la enseñanza de procedimientos; énfasis en la promoción de la construcción de redes conceptuales en el proceso

de aprendizaje de los alumnos; apertura y articulación con el currículum.

i. REGIONALIZACION

El documento original del proyecto planteaba como uno de sus objetivos específicos "el procesamiento interdisciplinario de temas provinciales y regionales" y la elaboración de "materiales didácticos que aborden interdisciplinariamente temas relevantes de la Provincia de Río Negro".

Luego de un proceso de sensibilización y debate acerca de este criterio por parte del equipo de la FLACSO, se llevó a cabo un seminario de ajuste de la demanda. Al mismo asistieron los miembros del equipo de la FLACSO, representantes del Consejo Provincial de Educación, de los organismos de planeamiento de la Provincia y de la Fundación Antorchas. Consecuentemente, se convino ampliar el campo temático y privilegiar la construcción de conceptos claves que permitan explicar los fenómenos del mundo natural y del mundo social, sin abandonar la "entrada regional".

ii. INTERDISCIPLINARIEDAD

Uno de los mayores desafíos para la elaboración de estos materiales didácticos es el

abordaje interdisciplinario.

El abordaje interdisciplinario aún no ha sido aplicado sistemáticamente a la enseñanza, ni se han generalizado estrategias metodológicas que faciliten dicha aplicación.

La formación de los docentes es disciplinar, y la construcción de un abordaje interdisciplinario de enseñanza requiere una preparación muy distinta. Exige la jerarquización de los contenidos de la propia disciplina sobre la base de una lógica que no responde sólo a la lógica interna de esa disciplina sino a su significatividad para el tratamiento de problemas.

iii. ENFASIS EN LA ADQUISICION DE PROCEDIMIENTOS

Nos propusimos orientar la producción de los cuadernillos hacia la adquisición de contenidos procedimentales, tal como los define César COLL (1987). Esto se debe a que el dominio de procedimientos, a diferencia del de información, permite un autoaprendizaje posterior permanente a quien lo posee. Sin embargo, se tuvo permanentemente presente que los procedimientos no pueden adquirirse en un vacío de información, sino que requieren de un volumen crítico -ni sobredimensionado, ni subdimensionado- de datos válidos, confiables y actualizados, que más

que conocerse de memoria, deben saber encontrarse en la bibliografía pertinente.

iv. ENFASIS EN LA PROMOCION DE LA ADQUISICION DE CONCEPTOS POR PARTE DE LOS ALUMNOS

Se sabe que actualmente los datos no son el tipo de información más importante. La información más importante, más permanente y transferible, es la que se tiene acerca de conceptos. Por eso en los cuadernillos se optó por enfatizar la construcción de conceptos por parte de los alumnos, evitando caer en una posición "romántica" según la cual los alumnos podrían realizar esa construcción solos. Para que esa construcción sea posible, en algunos casos es más pertinente ofrecer actividades que conduzcan a ella, y en otros, ofrecerlos pre-construidos, en cuyo caso debe evitarse la mera enumeración o definición y ofrecerse su explicación.

v. APERTURA

Uno de los mayores problemas de los libros de texto en circulación, es que son materiales cerrados, que comienzan y acaban en sí mismos. Esta concepción contribuye a alejar a los jóvenes y a los docentes de otras producciones. Además, los libros se pasan de generación a generación

y esa concepción cerrada no permite que con el correr de los años su contenido se actualice en su uso con aportes externos.

En estos cuadernillos se procura remitir a la búsqueda de información fuera de sus páginas, tanto a través de la lectura, como de otros procedimientos y de salidas de la escuela.

vi. ARTICULACION CON EL CURRICULUM

Se procuró también, en todos los casos y para cada cuadernillo, una forma de articulación flexible con el currículum, que supere la relación tema a tema, ya que esta última modalidad contradeciría el espíritu de aquél y volvería a proponer un modelo pedagógico centrado en la aplicación mecánica de disposiciones externas a los docentes o que, aún cuando les hubieran dado participación en el diseño, se iría enajenando progresivamente de sus capacidades productivas.

c. LA AUTORIA DE LOS CUADERNILLOS

Para la producción de cuadernillos se conformaron equipos con cuatro perfiles de autores. Algunos tienen experiencia profesional en Río Negro.

Otros, experiencia de enseñanza. Los terceros son científicos profesionales, y otros investigan o tienen una gran experiencia en la producción de material didáctico. Este fue, tal vez, uno de los mayores desafíos del proyecto. Varios equipos tuvieron que ser reorganizados a lo largo del trabajo.

La mayor dificultad radicó en incorporar a los científicos, sin banalizar su aporte por exceso de simplificación, y lograr un material al alcance de los jóvenes que les ofreciera verdaderos desafíos de trabajo personal. Se constató que los científicos solo tienden a "exponer". Ponerse en situación de "hacer aprender" es para ellos una experiencia muy novedosa. Los profesores y pedagogos, en cambio, prestan más atención a la originalidad y calidad motivadora de las actividades, pero suelen ser más tolerantes frente a las imprecisiones en el trato conceptual. Por eso, se ratifica la necesidad de conformar equipos mixtos.

d. PRODUCTOS LOGRADOS

El proyecto produjo los diez cuadernillos para los alumnos y los dos textos para los docentes que se programaron: El desafío de enseñar Ciencias Naturales y enseñar Ciencias Sociales.

En los textos para los do-

centes se encuentran las redes conceptuales correspondientes a algunos temas. En los cuadernillos, los títulos son organizadores o jerarquizadores de los conceptos, pero se prefirió no incluir allí las redes conceptuales. Veamos por qué.

En primer lugar, las dificultades que existen para formalizar y expresar en forma sencilla modelos interdisciplinarios aplicados a la enseñanza se manifiestan en los inconvenientes para elaborar las redes o mapas cognitivos.

En segundo lugar, se sabe que existe una multiplicidad de puntos de vista y de enfoques teóricos que pueden permitir el tratamiento de temas o problemas similares con una gran diversidad de redes conceptuales. Desde esta perspectiva ofrecer una única red conceptual podría actuar limitando la creatividad y autonomía de los docentes en su trabajo con los cuadernillos.

Los dos textos para docentes se proponen contribuir a un uso consciente de los cuadernillos, a un trabajo crítico con otros textos y, fundamentalmente, con bibliografía no estrictamente elaborada para ser utilizada por los alumnos. Se proponen reemplazar al libro de texto para los docentes que actualmente es más usado por los profesores: aquel que fue pensado para sus alumnos.

e. EL PROCESO DE PRODUCCIÓN DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS

La metodología de producción de estos materiales didácticos incluyó momentos de intercambio con los actores involucrados en la reforma educativa provincial y el equipo de profesionales convocados para su producción en un proceso de reestructuración permanente. Para ello se siguieron los siguientes pasos:

1. análisis y discusión con los autores de los resultados del Estado de Situación como insumo para el diseño de los cuadernillos;
2. presentación, por parte del autor/es, de un esquema o diseño preliminar del cuadernillo;
3. entrega de la versión "borrador";
4. envío de la versión "borrador" a un referato académico, a una especialista en Didáctica, a revisión entre los profesionales del proyecto y por parte de representantes de la Fundación Antorchas;
5. consideración de las observaciones del referato y de la especialista por parte del autor y ajuste del texto;
6. presentación de la versión "preliminar" al Consejo de Educación de Río Negro para ser revisada por personal técnico de la Dirección de Nivel Medio;

7. taller de prueba del cuadernillo;

8. modificación del texto por parte del autor, si fuera necesario;

9. diseño gráfico de la versión "preliminar";

10. nueva corrección del texto ya procesado y elaboración de la versión "definitiva";

11. elaboración de la versión en papel vegetal;

12. impresión.

Para cada cuadernillo se elaboró una separata dirigida a los docentes y destinada a:

- mostrar los usos posibles del cuadernillo en relación con el currículum;
- ofrecer orientaciones didácticas para el trabajo con el cuadernillo;
- proponer bibliografía complementaria.

Las separatas explican la estructura elegida para organizar el cuadernillo y sugieren actividades para la evaluación de los alumnos.

f. UTILIZACIÓN EN OTROS CONTEXTOS

Los libros para los profesores fueron distribuidos gratuitamente en todas las escuelas medias provinciales. Los cuader-

nillos, cuya impresión total fue de 16.000 ejemplares, también se repartieron gratuitamente en todos los CBU en cantidad suficiente para que sean utilizadas por los distintos grupos de alumnos de cada institución escolar.

Este material ha sido solicitado por otras jurisdicciones provinciales para su utilización en actividades de capacitación docente, en tanto propuesta fructífera por su orientación didáctica, más allá de la regionalización de sus contenidos.

2.4. Subproyecto 1, fase 2: Plan Piloto de Capacitación Docente

a. ASPECTOS GENERALES

Desde fines de los '70 se define una línea que plantea una estrategia permanente de cambio educativo. Esta considera que la velocidad actual de los cambios en los conocimientos, las tecnologías y las formas de organización del trabajo, requiere generar condiciones para cambios permanentes en las instituciones educativas y en las aulas. Se espera que los docentes puedan ser agentes activos permanentes de esos cambios. Se profundiza la espiral concebida en la estrategia moderna de cambio, incorporando a los docentes a su diseño.

En este planteo, el perfeccionamiento docente es concebido como una dimensión del trabajo docente. Su objetivo es constituirse en una actividad de reflexión crítica sobre sus prácticas, para la renovación a partir de contactos periódicos regulares con la producción científica, las prácticas sociales, culturales y económicas.

La modalidad de reforma curricular que lleva a cabo la provincia de Río Negro considera al perfeccionamiento como una dimensión del trabajo docente, a partir de la constitución de los talleres de educadores, de las reuniones de área y de la conformación de comisiones de perfeccionamiento por área en cada una de las cinco zonas de la provincia, constituidas por docentes de los establecimientos y de los que cesan temporariamente en sus funciones. No se preveía una alimentación sistemática del perfeccionamiento con insumos externos a los CBU (especialistas, bibliografía, visitas a centros científicos, etc.).

Los resultados del Estado de Situación mostraron que esa modalidad de perfeccionamiento tenía baja efectividad. Esto se asoció a los debates actuales acerca de la capacitación docente. En ellos se sostiene que, en muchos casos, se pasó de desatender la práctica cotidiana de los docentes a sobredimensionarla como fuente de perfeccionamiento.

Por eso se propuso un

modelo de perfeccionamiento que valorizara la experiencia cotidiana de los profesores, los saberes que poseen y ponen en juego en su tarea diaria; pero también los que no poseen.

Se optó por un Plan Piloto de Capacitación en Servicio que articulara una nueva manera de reflexionar sobre la práctica, centrada en un "espejo" provisto desde la investigación y la toma de contacto con especialistas, y nuevos modelos didácticos variados que pudieran ser aplicados por los docentes y ofrecerles ideas acerca de como tratar otros temas. Además de ofrecer alternativas, el Plan debía contribuir a fortalecer los esquemas de decisión de los docentes para planificar y organizar sus propias clases.

Los encuentros se realizaron en horario escolar, con asistencia obligatoria.

ii. LOS CONTENIDOS DEL PLAN PILOTO DE CAPACITACION

Se consideró necesario partir de las prácticas docentes en relación con los conocimientos. El informe del Estado de Situación fue la bibliografía para tratar este contenido, en tanto "espejo" de la cotidianidad escolar. La evaluación que realizaron los docentes de los talleres donde se trabajó este material reforzaron sus demandas de capacitación para poder superar los problemas que ahora veían con mayor claridad.

b. CARACTERISTICAS DEL PLAN PILOTO DE CAPACITACION DOCENTE EN LOS CBU DE RIO NEGRO

i. LOS DESTINATARIOS DEL PLAN PILOTO DE CAPACITACION

Se resolvió tratar de llegar, al menos una vez, al conjunto de los docentes de los CBU de Río Negro y ofrecer a los docentes de los 6 CBU que habían participando del Estado de Situación una serie de actividades de capacitación diferenciadas.

Esa demanda se centró en como realizar el abordaje interdisciplinario y como enseñar mejor. Esto mostró que, pese a los avances logrados en la toma de conciencia acerca de los problemas de enseñanza, persistía una resistencia a reconocer la necesidad de profundizar el conocimiento de cada disciplina de especialización del docente. Poreso se consideró conveniente tomar como eje para un segundo momento de la capacitación los modelos didácticos. Se propuso llegar a los contenidos a través del análisis de modelos didácticos para enseñar esos contenidos en forma integrada.

El mayor esfuerzo estuvo puesto en lograr que los direc-

tores y vicedirectores de los CBU realizaran por si mismos las tareas de organización y articulación de los talleres a la actividad regular de los establecimientos, aplicando lo aprendido en los cursos de gestión.

c. ETAPAS Y ACCIONES DEL PLAN PILOTO DE CAPACITACION DOCENTE

i. 1^º ETAPA: DEVOLUCION DEL ESTADO DE SITUACION

Tal como estaba planificado, se llevaron a cabo 6 talleres con convocatoria cerrada a los docentes de cada uno de los 6 CBU de la muestra del Estado de Situación, para presentarles las tendencias generales detectadas, así como los rasgos particulares de su institución, con énfasis en el análisis del modelo didáctico y en alternativas para modificarlo.

Complementariamente se llevaron a cabo otras dos actividades:

- Discusión de todo el estado de situación con los supervisores, directores y vicedirectores de cada institución, con referencia exhaustiva a su material empírico (registros de entrevistas, evaluaciones, observaciones, etc.). En estos talleres se discutieron alternativas de intervención para mejorar la calidad de la educación.

• Discusión de las tendencias generales de todo el Estado de Situación con los directores y vicedirectores de los demás CBU de cada zona, para abarcar desde los 6 CBU de concentración o sede, a los 32 de la provincia. En estos talleres también se discutieron alternativas de intervención para mejorar la calidad de la educación.

Para estas tres actividades, la mayoría de los participantes habían leído la versión completa del Informe del Estado de Situación como versión preliminar, ya que luego de su discusión se incorporaron aportes que surgieron de estas instancias para su versión definitiva.

ii. 2^º ETAPA: TALLERES ACERCA DEL MODELO DIDACTICO DE LAS AREAS

Respondiendo a la demanda, se realizaron talleres de capacitación acerca del abordaje didáctico de las áreas. Para ello, se respetó la estructura curricular y se procuró trabajar sobre los ejes conceptuales interdisciplinarios que este documento plantea.

Los equipos docentes estuvieron formados por especialistas en contenidos y especialistas en didáctica de las áreas correspondientes.

Tal como estaba planifi-

cado, se llevaron a cabo 24 talleres, 4 en cada uno de los CBU sede, con la participación de un total de 501 profesores.

iii. **[3^a ETAPA: TALLERES DE PRUEBA DE LOS CUADERNILLOS**

Esta tercera etapa consistió en hacer llegar los borradores de los cuadernillos elaborados en el subproyecto 3, por lo menos a un CBU para su lectura, y realizar luego un taller de prueba del material. Dificultades vinculadas a huelgas, transporte, y a la necesidad de someter las versiones preliminares a más revisiones que las previstas, impidieron en varios casos que los materiales llegaran a los establecimientos con tiempo suficiente para su lectura en profundidad. Esto produjo una modificación del sentido de los talleres, que se transformaron de instancia de prueba en instancias de presentación en la mayoría de los casos.

Sus objetivos fueron presentar la fundamentación pluridisciplinaria y didáctica de cada uno de ellos y recoger la opinión de los profesores. En algunos casos se trabajó con los docentes el diseño de distintas alternativas de uso de cada cuadernillo.

En forma complementaria se llevó a cabo una reunión con cada equipo directivo para

intercambiar ideas acerca de la forma de introducir el material en la vida cotidiana de los establecimientos.

En síntesis: a lo largo de las tres etapas del Plan Piloto de Capacitación transitaron los 270 profesores de todos los CBU sede o de concentración. Cada uno de ellos recibió un total de 30 horas reloj de capacitación. A esos profesores se suman otros 220 que trabajan en otros CBU. Cada uno de ellos recibió un promedio de 24 horas reloj de capacitación en sentido amplio. Esto significa que a través del Plan Piloto de Capacitación, el Proyecto tomó contacto directo con aproximadamente 500 docentes de CBU.

iv. **[A MODO DE EVALUACION: EL PLAN PILOTO DE CAPACITACION Y OTRAS OPCIONES**

La ejecución del Plan Piloto permitió unificar criterios y lenguajes entre los docentes y entre ellos y los equipos de conducción capacitados en el subproyecto 2, corregir algunos e incorporar nuevos elementos a los cuadernillos y preparar el terreno para su mejor recepción.

Sin embargo, fue insuficiente para generar modificaciones relevantes en las prácticas pedagógicas y no puede ser una modalidad sostenida en el tiempo, ya que este tipo de acciones en las escuelas, con la pretensión de llegar desde un organismo de asis-

tencia técnica al conjunto de los docentes, no permite superar el tratamiento de temáticas recortadas, en espacios y tiempos acotados. Sería imposible ofrecer a todos los docentes de los CBU la capacitación que necesitan a través de esta modalidad. Los costos serían altísimos.

Por eso consideramos imprescindible desarrollar estrategias de formación de formadores, que capaciten en profundidad a un conjunto de docentes para que ellos se encarguen luego de transferir esta capacitación, bajo supervisión y asesoramiento, al conjunto de sus colegas (3).

3. LA ASISTENCIA TECNICA A LAS ESCUELAS PRIMARIAS DEL DEPARTAMENTO DE GENERAL LOPEZ DE LA PROVINCIA DE SANTA FE. LA FEDERACION DE COOPERADORAS (4)

3.1. El contexto de la investigación. La sociedad civil, un actor con iniciativa.

La asistencia técnica llevada a cabo por la FLACSO en el Dto. de General López se diferencia de las demás por la índole de su demandante. Fue la primera vez que el área de Educación recibía un pedido de asistencia que proveniera, no de una autoridad política estatal, sino de una asociación civil. La demanda original, que consistía en solicitar asistencia para la organización de cursos de capacitación docente para el nivel primario, implicaba la apertura de un campo de acción novedoso, en tanto la sociedad civil, a través de una Federación de Cooperadoras, aparecía como un actor colectivo con iniciativa en la gestión de un bien público como la educación. Ni los

reglamentos de las Asociaciones Cooperadoras ni la historia de sus actividades reconocen antecedentes en esta tendencia.

La normativa de las Asociaciones Cooperadoras señala los fines y objetivos en términos de complementariedad asistencial de la función del Estado, eliminando factores que limiten u obstaculicen las obligaciones de éste en relación con las escuelas. En términos generales podríamos decir que su "contrato" (FRIGERIO, POGGI y otros, 1992) con el Estado y con la sociedad presenta tres rasgos principales:

1. Oficiar de "pantalla de protección", en la medida que encubre vacíos dejados por el Estado.
2. Apoyar su acción asistencialista.

3. Velar por el resguardo moral, la protección y el amparo (5).

Definido en estos términos, el contrato no incluye, explícitamente, funciones relacionadas en forma directa con la actividad pedagógica: la distribución de conocimientos.

La primera pregunta que se plantea, entonces, es acerca de la redefinición del contrato, es decir de los términos de la relación entre la Federación de Cooperadoras, el Estado y la sociedad.

Sí bien no existe en la normativa sobre Asociaciones Cooperadoras mención explícita a la función pedagógica, tampoco existe una prescripción en contrario. La ambigüedad en la formulación de los fines y objetivos, da lugar a un amplio espacio intersticial que permite, a su vez, la generación de un nuevo campo de actividad. La multiplicidad de lecturas de un texto normativo es una virtualidad de las instituciones que está en relación con variados factores, entre los que juega un papel importante el contexto.

La modificación de la posición del Estado frente a la prestación de servicios sociales en general y a la de los educativos en particular, en el marco de la crisis económica de los '80, es un elemento fundamental en dicho contexto. Las dos áreas de cobertura tradicional de la Federación de Cooperadoras han sido el mantenimiento y la administración de

comedores escolares para la zona de Venado Tuerto, una de las ciudades más importantes del Departamento y una de las más próximas de la Provincia de Santa Fe, y el mantenimiento y mejoramiento de la edificación escolar a través de la administración y ejecución del Fondo de Ayuda Escolar, del que las Cooperadoras son miembros junto con las municipalidades y la supervisión escolar.

Frente a la crisis económica nacional y a la disminución de las partidas provenientes del Estado para los comedores escolares, la Federación de Cooperadoras, al igual que otras instituciones, intervino en la alimentación de los alumnos más afectados. La mayoría de las escuelas de la zona recibe para la ampliación de las instalaciones, su refacción y mantenimiento, el aporte estatal vehiculado por el fondo mencionado.

Junto a estas prácticas tradicionales, la Federación de Cooperadoras se propuso comenzar a desplegar actividades de contribución al campo pedagógico; es así que dispuso financiar la producción de textos para alumnos y docentes con temas regionales, en el contexto del proceso de regionalización curricular iniciado por varios estados provinciales a partir de 1985, y en el año 1991 iniciaron una serie de actividades tendientes al mejoramiento de la calidad de la educación.

Para estas y otras actividades, la Federación se articu-

la con un grupo mayor de instituciones; tres de ellas son de dependencia estatal y dos asociaciones civiles. Las primeras, la Jefatura Regional del Ministerio de Educación de la provincia, el Instituto Superior del Profesorado N° VII y la Subsecretaría de Cultura y Educación de la Municipalidad de Venado Tuerto, son de incumbencia pedagógica. La jefatura Regional, es el brazo de gestión del Ministerio provincial en la Región y a través de ella participan el conjunto de Supervisores seccionales de la zona, el Profesorado forma parte del subsistema provincial de educación superior para la formación docente de diversos niveles, y la Subsecretaría de Cultura y Educación de la Municipalidad es el organismo con incumbencia educativa del gobierno local de la ciudad. Aunque no tiene a escuelas primarias públicas bajo su jurisdicción, cuenta con servicios educativos propios, desarrolla programas educativos con inserción en las escuelas provinciales y tiene un gabinete psicopedagógico que apoya a varias de estas escuelas.

Las dos instituciones de la sociedad civil son la delegación regional del gremio docente, Asociación del Magisterio de la provincia de Santa Fe (Amsafe) y el Centro Regional para el Desarrollo, que agrupa empresarios y profesionales de la región y que realiza diversas actividades de promoción y coordinación del desarrollo regional.

Este grupo, en el caso del convenio de Asistencia Técnica

que estamos describiendo, cumplió la función de asesoramiento técnico a la Federación. Además, cumple otra función de mayor significatividad que es la de constituirse en un espacio de consenso para la gestación de iniciativas educativas regionales. Es en este sentido que se podría definir otra dirección de la ampliación del campo de la Federación de Cooperadoras que consiste en articular, mediante emprendimientos concretos, dichos espacios. Dado que la Federación fue la institución demandante, nuestro relato privilegia la descripción de su participación; no obstante para nosotros es destacable el carácter multiinstitucional de la experiencia.

La decisión de la Federación de Cooperadoras de comenzar a "ocuparse" de la problemática educativa, articulada a las instituciones mencionadas, se enmarca en la conciencia del deterioro creciente de la educación pública. Uno de los efectos de la crisis educativa es el avance de la participación privada en la oferta educativa, que vio aumentada su clientela potencial con familias de capas medias. Como veremos seguidamente, esta tendencia también se verificó en el Departamento de General López, como en muchos otros lugares del país.

En la Argentina el sector privado se vio tradicionalmente limitado por la valoración positiva de la educación pública entre las capas urbanas. Sin embargo, a partir de su franco deterioro y en un marco de fuertes críticas y

cuestionamientos, dada su disfuncionalidad, las demandas por educación se desplazan de la jurisdicción pública a la privada, que en los últimos años comienza a ser sobrevalorada por los sectores medios.

El carácter de las prácticas que comienza a visualizarse en algunos sectores, tales como las de la Federación de Cooperadoras estaría revelando un movimiento inverso, de defensa de la educación pública, desde un ejercicio activo de la ciudadanía.

El proceso de reformulación del rol del Estado plantea una serie de efectos desintegradores e integradores en múltiples dimensiones. Entre los primeros podemos mencionar el decrecimiento de la participación de la educación pública de la provincia de Santa Fe y del Departamento de General López en el total de la oferta. El análisis de la evolución de la matrícula muestra dos períodos diferenciados: el primero va de 1980 a 1986 y el otro de 1987 a 1991. El ritmo del primero es de 4,34%, significativamente más alto que el observado en el segundo que alcanza a 1,65%. Por su parte en el sector privado presenta valores de crecimiento continuos para ambos períodos: 4% para 1980 y 1986 y el 3% para 1987 y 1991. Es decir que, comparando ambos regímenes, se observa que el oficial pierde levemente peso entre 1980 y 1991, ya que de una participación del 77,6% pasa a un 76%; entre 1986 y 1987 desciende un 1,31% y entre 1990 y 1991 un 1,91%.

En la evolución de la matrícula del nivel primario del Departamento de General López, se distinguen los dos períodos recién mencionados para la provincia con tasas de crecimiento de un 5% anual acumulativa para el primero y de 1,56%, para el segundo. En el año 1987 se matrículan 2.016 alumnos menos que el año anterior, y a partir de esa fecha el ritmo desciende hasta llegar a valores negativos en 1991 (PINKASZ, BIRGIN, DUSSEL, 1992).

En síntesis, el aumento del peso de la enseñanza privada es más pronunciado en Gral. López que en el total provincial. La enseñanza oficial, que en 1980 tenía una participación del 87%, descendió 5 puntos en los años siguientes (a un 82%), y el sector privado pasó a prestar el 18% de los servicios educativos primarios en el año 1991.

Como es sabido, es más fácil registrar y medir los cambios cuantitativos que cualitativos, pero se puede agregar a la lista de factores desintegradores otros cualitativos: la ausencia de recursos en las escuelas para la provisión de material didáctico y bibliográfico actualizado; la insatisfacción laboral, el ausentismo y los conflictos docentes; el cuestionamiento social a la educación pública. El más importante, sin duda, y puede considerarse en gran medida como resultado de la suma de los anteriores, es el desplazamiento de la función transmisora de conocimientos de la escuela a una función asistencial

-alimentación, vestimenta, apoyo en salud, etc.-. Este contexto coloca a las instituciones escolares, cada vez más ante la necesidad de responder a múltiples demandas, convirtiéndose en instituciones de finalidades amplias, desdibujándose, así, su función específica.

Los efectos integradores pueden pensarse como la contracara de los anteriores, en el sentido que los actores no son sujetos pasivos, sino que, por el contrario, son dinámicos y actúan permanentemente para definir y redefinir la situación, conservar lo que consideran propio y modificar lo que no los conforma. Desde esta perspectiva, el Estado de Situación, concebido como una instancia de los modelos de Asistencia Técnica, ha considerado a las formas de articulación de la comunidad educativa emergentes, como intentos de redefinición integradora frente a la conciencia -más o menos difusa- de la existencia de tendencias desintegradoras. En esta perspectiva pueden incluirse también a los movimientos institucionales y a modificaciones -reales o virtuales- de prácticas pedagógicas.

En este contexto hemos interpretado la demanda formulada por la Federación de Cooperadoras de General López a la FLACSO como una contribución al diseño de acciones de mejoramiento de la calidad de la educación pública del Departamento. Desde nuestra perspectiva, se trata de una organización de la sociedad civil, articulada tradicionalmente al "Estado educador",

pero que hoy se ubica de una manera diferente frente a la educación y redefine sus responsabilidades, ampliando el campo de su "tradicional" incumbencia. Esto implica una transformación de la relación con la escuela y con los otros sectores de la comunidad escolar.

3.2. El convenio de Asistencia Técnica con la Federación de Cooperadoras (F.C.) del Dpto. de Gral. López

a. ORIGEN DE LA DEMANDA

La F.C. se acercó inicialmente a la FLACSO para solicitar "cursos de capacitación" a los docentes de su región, fundamentados en la necesidad de mejorar la calidad de la educación del Departamento. La demanda inicial de capacitación docente fue reelaborada dado que se consideró prioritario comenzar por la realización de un Estado de Situación que proporcionara información relevante sobre los problemas y necesidades de las prácticas pedagógicas en el contexto específico, punto de partida imprescindible para la fundamentación y diseño de una política de capacitación de impacto.

El acuerdo final consis-

tió en la elaboración de un Estado de Situación y un Plan de Capacitación adecuado a las características regionales y a las necesidades detectadas.

b. DESCRIPCION DE LAS CARACTERISTICAS DE ESTADO DE SITUACION Y PRINCIPALES CONCLUSIONES

El Estado de Situación debía identificar los rasgos particulares de la práctica pedagógica en un determinado contexto. De tal manera se trataba de:

- Detectar problemas;
- Relevar y analizar las expectativas de los diferentes actores educativos;
- Estudiar el contexto institucional, y
- Relevar los recursos disponibles.

Por su parte debía servir de herramienta para:

- Definir las áreas de acción prioritarias del Plan de Capacitación
- Definir posibles destinatarios inmediatos y mediados
- Proponer acciones de articulación con otras instituciones
- Establecer sus modalidades de gestión más adecuadas.

Con este planteo inicial, el Estado de Situación se consti-

tuía en el principal insumo para el diseño de un Plan de Capacitación regional. Sus objetivos específicos incluyeron: la detección de rasgos comunes del modelo pedagógico de las instituciones investigadas, la identificación de las necesidades y problemas de dichas instituciones y la definición de áreas de intervención en el plano pedagógico, organizacional y comunitario.

Se seleccionó una muestra intencional estratificada de establecimientos educativos en base a los siguientes criterios:

- a) integrada por escuelas de tres niveles socioeconómicos diferentes (alto, medio y bajo, según la clasificación que dispone el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe);
- b) compuesta por escuelas de las distintas secciones que forman parte de la Región Séptima;
- c) debían estar representadas escuelas con diferente número de matriculados;
- d) se observarían en profundidad los grados 2º, 4º y 7º. El trabajo de campo consistió en la estadía de dos semanas hábiles completas en siete escuelas de la Región.

Dado que no es objeto del presente trabajo detenernos en los detalles de la investigación, transcribiremos a continuación sus principales conclusiones:

- 1) **La escena de lo público en el Departamento de General**

López muestra una respuesta particular frente a la redefinición del rol del Estado. Hemos hablado de efectos "desintegradores" e "integradores", para dar cuenta de la existencia de movimientos de distinto signo por parte de los diferentes actores. Se advierte la presencia en primer plano de la preocupación por la calidad del servicio y, desde esta perspectiva, puede considerarse que la posición de la Federación Cooperadoras recoge preocupaciones de una comunidad más amplia, en relación a la calidad educativa del servicio público.

- 2) En el mismo contexto, la relación escuela-comunidad muestra modificaciones importantes. Se observa una preocupación creciente de las escuelas, sobre todo de los equipos directivos, por acceder a fuentes de recursos alternativos que cubran parcialmente diversos requerimientos. Estos requerimientos son los derivados de la tarea pedagógica en cuanto a la modernización de recursos técnicos (computadoras, video-caseteras, etc.); en cuanto a la diversificación de la oferta de contenidos (pagos de docentes de asignaturas no curriculares), y en cuanto al mejoramiento de los planteles docentes (fondos de las cooperadoras destinados a cursos de actualización docente). Pero también se atiende a los requerimientos ligados a las necesidades inmediatas de los alumnos. En este sentido, vemos que

la escuela centraliza actividades de asistencia (comedor escolar, ropero escolar, provisión de útiles escolares, demandas laborales de los padres). La inversión de recursos en la satisfacción de ambos tipos de requerimientos, los pedagógicos y algunos rubros asistenciales, está evidenciando la importancia de la contribución que el aporte privado (es decir el aporte directo de los padres y las contribuciones de instituciones comunitarias) tienen, en la actualidad, en el mantenimiento de la educación pública.

Esta tendencia nos induce a sugerir que la educación pública argentina ha dejado de ser gratuita, con los consecuentes riesgos para la equidad en el acceso y permanencia en el sistema educativo (BRASLAVSKY, C., 1993).

Frente a esta situación, es necesario alertar que la capacidad contributiva de las familias en la resolución de condiciones institucionales puede convertirse en un mecanismo de participación perversa, en tanto cada actor colectivo queda librado a la suerte de sus recursos. Este fenómeno pone de manifiesto la insustituibilidad del Estado en la garantía de la unidad cualitativa del sistema, habida cuenta de la existencia de un contexto de alta variabilidad institucional.

En esta situación, los pa-

dres y algunas instituciones de la comunidad van adquiriendo un peso cada vez mayor en la vida institucional. Los padres, concientes de la crisis, tienen a la vez, mayores oportunidades de exigir a la escuela mejor calidad. Las escuelas, por su parte, se sienten cada vez más exigidas por esta situación, a la que se le agrega, en las comunidades más necesitadas, la exigencia de compensar las carencias asistenciales. Esto configura el marco para una nueva relación en la que conviven imágenes pretéritas y mecanismos institucionales anacrónicos, junto con las conciencia y la voluntad de cambio, o el cambio propiamente dicho en algunas esferas. Actores e instituciones están diseñando nuevos mecanismos de relación de los que no parece haberse tomado conciencia en forma homogénea, y que no han sido formalizados aún.

- 3) En los docentes de la muestra se advierte un alto grado de disposición para el cambio. Hemos dicho que los docentes se apropian de lo que se denomina "Cambio Curricular" y con giros particulares y a través de una multiplicidad de mediaciones, gestan un proceso de innovación que nosotros denominamos "reforma". Esta se expande por una suerte de acción capilar, es decir por vías pequeñas, no siempre evidentes para los propios protagonistas, impulsadas desde múltiples fuentes: normativa de la

Comisión de Cambio Curricular del Ministerio de Educación, contactos informales entre docentes, acciones gremiales, reuniones de personal, oferta y demanda de cursos de perfeccionamiento. La disposición para el cambio se constituye en un elemento favorable para el diseño y recepción de iniciativas de mejoramiento de la calidad, siempre que tenga en cuenta la vigencia de las condiciones laborales existentes.

El alcance de la reforma puede considerarse de carácter insular. Es decir, que alcanza a algunos docentes o directores de algunas escuelas. Existe cierta homogeneidad del discurso de cambio y cierto acuerdo sobre sus líneas fundamentales (y en esto ha jugado un papel fundamental la acción de la conducción provincial), pero es mucho menor su alcance en las prácticas pedagógicas. Es decir, la práctica del aula no se ha modificado tanto como lo dejaría suponer la percepción de los actores sobre su propia actividad. Esto tiene explicación parcial en lo siguiente: la tarea del aula es una tarea eminentemente práctica. Los saberes involucrados sólo tienen cabida cuando se incorporan como esquemas prácticos a las actividades regulares de los docentes. Para ello es necesaria una reflexión sobre los mismos, es decir una toma de distancia y la posibilidad de poner en juego nuevos esquemas en forma regular. El "clima de cambio" existente,

los cursos de perfeccionamiento que realizan muchos docentes en los que tratan de someter a la reflexión su propia tarea, en fin, el reconocimiento de que la enseñanza tradicional tiene que ser modificada, indica una disposición a remover viejos esquemas. Pero la escuela como unidad institucional no ha encontrado aún los mecanismos para evaluar con los docentes que inician las nuevas experiencias, qué permanece y qué se supera de lo viejo. En este sentido hemos hablado de dificultades en los mecanismos de "apropiación" institucional.

- 4) En el Departamento existe un circuito no articulado de perfeccionamiento de mucha amplitud. Lo denominamos "no articulado" porque este circuito está configurado por ofertas aisladas de diverso origen: jornadas de reflexión organizadas por la jefatura regional, cursos ofrecidos por instituciones locales privadas, por instituciones locales públicas, por personas reconocidas tanto a nivel local, provincial o nacional cuyo prestigio es convocante; por grupos de directivos o docentes conjuntamente con otras instituciones, actividades de perfeccionamiento de editoriales, grupos de estudio, etc. Hablamos de circuito, porque existen mecanismos internos de difusión de los mismos: reuniones de personal, charlas informales, circulares de la supervisión. Probablemente, contribuya a la existencia de este circui-

to el estado de disponibilidad para el cambio que favorece un mercado privado de cursos, el hecho que las escuelas destinan fondos para perfeccionamiento, y que algunas instituciones públicas, como por ejemplo las Municipalidades, colaboran con aportes diversos en la organización o en el financiamiento de tales acciones. Un plan de perfeccionamiento debería tender a integrar el circuito existente, reconociendo sus "tradiciones"; en este sentido debería tenerse cuidado de no generar superposición de esfuerzos ni competencias interinstitucionales, aspectos éstos que constituyen una dimensión potencial de conflicto.

- 5) El modelo institucional se destaca por incorporar elementos de innovación en un contexto de primacía de la "externalización", es decir de dificultad por incorporar mecanismos de apropiación y autorregulación institucional que permitan captar la participación de la institución y sus actores en la serie de problemas que existen o para monitorear el proceso de innovación con el propósito de determinar qué cambia y qué permanece. En este sentido, destacamos algunos obstáculos como, por ejemplo, la permanente sobrecarga administrativo-burocrática de los directivos, o la desposición social de tareas de asistencia en las escuelas que atienden a población carenciada. Sin embargo, en relación con la

sobrecarga administrativa, por ejemplo, tal vez resulte pertinente preguntarse si no resultaría posible "apropiarse" de esta función utilizando (con fines de diagnóstico, autorregulación y autoexplicación) la información que recogen las escuelas sobre su población docente y escolar, aprovechando los recursos informáticos con los que cuentan algunas. Por supuesto, esto supondría un plan gradual, apoyo y asesoramiento externo y una serie de modificaciones a nivel de las supervisiones y de los equipos directivos y una articulación de esfuerzos entre varias escuelas. Debe tenerse en cuenta que cualquier propuesta de este tipo, si no se cumple con determinados requisitos, corre el riesgo de convertirse en otra sobrecarga de tareas.

Por otra parte, debería considerarse, en este plano, la necesidad de producir modificaciones para que las instituciones puedan alojar adecuadamente las reformas. Esto vale para la eventual puesta en práctica de un plan de perfeccionamiento permanente, que exigiría de las escuelas su disposición a la innovación y experimentación pedagógica constantes y un ajuste de su dinámica para convertirse, eventualmente, en instancias de gestión y organización del perfeccionamiento. Esta serie de modificaciones no involucra solamente al nivel institucional, sino que abarca a toda la cadena jerárquica de la región. En

este sentido, el lugar que han adoptado los supervisores frente al proceso de reforma favorece este proceso y los ubica en un plano estratégico con la responsabilidad de contribuir a que la institución se confronte con agentes externos y elabore información útil para la transformación de su propia dinámica.

c. EL PLAN DE PERFECCIONAMIENTO PROPUESTO

Uno de los objetivos del Estado de Situación consistía en relevar las experiencias y expectativas acerca del perfeccionamiento docente en la región. Se exponen a continuación algunos de los resultados obtenidos de la indagación específica sobre este punto.

Los docentes del Departamento han realizado una capacitación que consistió, en general, en cursos breves, relativos a la didáctica de la lectoescritura y de las áreas, en instituciones no vinculadas al Ministerio ni a los profesorados. El Estado de Situación muestra que las innovaciones educativas puestas en práctica en la región, se difunden por una suerte de acción capilar: penetran a través de la capacitación que ofrecen las Municipalidades y las instituciones privadas. Estas tienen objetivos mucho menos vinculados con los cambios curriculares:

o bien trabajan a demanda de los docentes y a oferta de capacitadores (municipalidades), o bien reorientan esta demanda y oferta en función de los beneficios que pueden obtener. En virtud de esta oferta de capacitación existente, los docentes se consideran actualizados en su casi mayoría (78%) dada su preocupación por asistir a cursos de perfeccionamiento o por acceder a la lectura de bibliografía o materiales de circulación (37%).

Estos cursos son valorados no sólo por la temática que ofrecen sino, en algunos casos, por ser realizados en ámbitos distantes de la cotidianidad escolar, percibiendo de este modo que, a veces, esta es una distancia necesaria.

La preocupación marca da alrededor de la metodología de enseñanza, didáctica de la matemática y lectoescritura (enfoque psicopedagógico), da cuenta, por un lado, que se percibe cierta disfuncionalidad de los modelos pedagógicos vigentes, intentando encontrar nuevos referentes, y por el otro, una cierta idealización al enfoque psico-sociológico dado que se lo percibe como la "nueva autoridad" en los discursos pedagógicos que circulan.

La mayoría de los docentes demanda cursos "prácticos y concretos" y "articulados con la realidad" (42%) y las críticas realizadas a los cursos existentes apuntan en la misma dirección, es decir a las dificultades para su

aplicación práctica a "la receta" por parte de los docentes. Nosotros creemos, sin embargo, que debe hacerse una lectura diferente y verse en este caso una demanda porque estos cursos den la posibilidad de retroalimentar las experiencias e innovaciones que, en diversas condiciones, los docentes están realizando. La tarea de enseñanza es un práctica; esto implica un saber hacer y un saber acerca de cómo se produce el proceso de enseñanza aprendizaje. Los docentes saben que deben provocar resultados en los alumnos; esta demanda cotidiana los enfrenta a la necesidad de instrumentarse. La demanda de que sean prácticos y concretos nos habla de la necesidad de que todo conocimiento sea transferible a su práctica y permita optimizarla.

A partir de esta información, y considerando algunos criterios de carácter general, se formuló un "Plan de Perfeccionamiento Docente Continuo para las escuelas del Departamento de General López", del cual se expondrán a continuación sus lineamientos y principios generales. El Plan incluye, además, especificaciones acerca de su equipo de conducción, plan de actividades, acreditaciones, etc., según las demandas y necesidades regionales.

i. LINEAMIENTOS

El de Perfeccionamiento

Docente Continuo se propone, como objetivo general, contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación pública de las escuelas primarias del Departamento de Gral. López de la Provincia de Santa Fe, a partir de:

1. Crear condiciones para el desarrollo de una mayor autonomía institucional.
2. Instrumentar a cada uno de los actores educativos para el mejor cumplimiento de su rol.

Se trata de plantear una estructura de capacitación pasible de reformulación a partir de las demandas y necesidades institucionales.

ii. PRINCIPIOS GENERALES

Para tender a la formación de un sistema de perfeccionamiento continuo con resultados en el mediano y largo plazo, se requiere:

1. La constitución de equipos locales especializados en los temas centrales que demanda un sistema educativo: gestión institucional (teniendo en cuenta las perspectivas macro y micro), gestión curricular, formación específica para las áreas curriculares, diseño y desarrollo de investigaciones básicas, diagnósticas y evaluativas, etc. Para ello se requiere, en una primera etapa, de una labor intensiva y sistemática para luego apoyarla, en el mediano plazo, con consultorías y asesoramientos que permitan la consolidación de los equipos técnicos regionales.
2. Crear redes de intercambio y desarrollo articulado entre las escuelas y con los organismos comunitarios para abrir las puertas de la institución educativa hacia las demandas y aportes de la sociedad y promover proyectos compartidos que redunden en beneficio de las instituciones involucradas.
3. Un diseño de estrategias de capacitación permanente de los agentes educativos, recuperando sus funciones específicas, basadas en la práctica profesional. Ello exige estrategias de actuación diversificadas y formas organizativas plurales, flexibles y abiertas.
4. Generar espacios de intercambio colectivo, incrementar los ámbitos de discusión y crecimiento con repercusión en las instituciones escolares.
5. Recuperar los problemas surgidos en la práctica laboral para convertirlos en un proceso de reflexión sobre ella y, a partir de insumos teóricos y técnicos, rediseñar las actuaciones cotidianas.

Parte de esta información la aportan los propios docentes en situación de capacitación; pero otro insumo, más contextualizado y globalizador, puede provenir de los resultados del Estado de Situación.

6. Reconocer, estimular y fortalecer las experiencias innovadoras y autogestivas.
7. Estimular la organización de los recursos disponibles para impulsar la coordinación y colaboración de las instancias interesadas en la formación permanente (sistema de perfeccionamiento provincial, alternativas locales públicas y privadas, etc.). En este sentido, se debería plantear un currículum básico con reconocimiento de las ofertas externas (según criterios específicos).
8. Tener en cuenta las deficientes condiciones de trabajo en que los docentes desarrollan su tarea, así como las carencias de infraestructura y equipamiento por las que atraviesan las escuelas. Por ello, la capacitación debe ser gratuita, proporcionar materiales, incluir modalidades dentro y fuera del horario escolar y, en el caso en que fuese imprescindible, tener bajo costo en traslados.
9. Asimismo, sería necesario contemplar alternativas que permitan, en un mediano plazo, proporcionar a las escuelas los insumos materiales imprescindibles (libros, laboratorios, etc.) para la realización de los proyectos didácticos.

d. LA DEVOLUCION A LOS ACTORES

Una etapa fundamental de los Estados de Situación, consiste en la vuelta a las escuelas involucradas de una parte del equipo de investigación para discutir con los docentes, que fueron los informantes privilegiados, los resultados del trabajo. Esta etapa, de trámite arduo para los investigadores porque implica fundamentar afirmaciones no siempre favorables para los do-

centes y poner en juego puntos de vista muchas veces discordantes respecto de la práctica pedagógica, tiene el propósito de romper la distancia existente, a menudo, entre los investigadores y los "investigados". La así llamada "devolución" concibe a estos últimos como los principales protagonistas y los primeros beneficiados. Por otra parte, algunas de las observaciones y discusiones recogidas en los encuentros con los docentes se incluyen en una suerte de informe anexo al original. Así, el Informe Final del Estado

de Situación, siempre asume el carácter de "informe para la discusión", cuyo cierre se realiza al final de la ronda de devoluciones. En esta oportunidad, por otra parte, se agregaba una particularidad del proyecto en cuestión, porque la devolución incluía la difusión y puesta en consideración de los docentes del "Plan de Perfeccionamiento", que la FLACSO elaboraba como resultado inmediato del Estado de Situación.

Independientemente de las peculiaridades de los convenios de asistencia, *el proceso de devolución es central en el concepto de "impacto" (6) de los Estados de Situación en el sistema y en las instituciones educativas*, porque esta perspectiva no considera al mismo como exclusivamente dependiente del curso de acciones derivadas de la toma de decisiones a partir del estado de situación, en tanto etapa de conocimiento previa. El contacto con el sistema y el ingreso a las escuelas es de por si una intervención que tiene efectos diversos y por lo tanto "impacta" de diversas formas. La devolución permite recoger las primeras impresiones.

En el caso de la experiencia que estamos relatando, la devolución puso de manifiesto un aspecto a ser considerado por las instituciones de asistencia técnica con carácter externo al sistema. Nos referimos al papel que puede jugar un informe de Estado de Situación en el contexto fuertemente polémico que describimos anteriormente y dentro del cual se ubicó la Asistencia de la

FLACSO.

Las reuniones de devolución se realizaron en diversas etapas y abarcaron al conjunto de los supervisores de las diferentes secciones, al conjunto de los directores de las escuelas primarias de la Región VII y a los maestros de las escuelas que participaron de la muestra del Estado de Situación. Las preocupaciones básicas puestas de manifiesto fueron básicamente tres. Por un lado un conjunto de preguntas e inquietudes en relación con la legitimidad y los términos de la reformulación del "contrato" entre las cooperadoras, el Estado y la sociedad. Es decir, sobre cuál sería el alcance de las atribuciones de los padres, a través de las cooperadoras, para participar en acciones vinculadas tan directamente con lo pedagógico, como son las de diagnósticas o las de intervención directa como la capacitación docente.

En segundo lugar, se manifestaron una serie de preguntas acerca de cuáles serían los mecanismos para compatibilizar y no superponer esfuerzos, entre la propuesta de Plan de Perfeccionamiento y las políticas de perfeccionamiento del Ministerio provincial.

En tercer lugar, nuevamente una serie de inquietudes y preguntas acerca de la legitimidad y la oportunidad de la difusión pública de resultados que incluyen tanto aspectos positivos como aspectos críticos del desempeño de las escuelas y de los

docentes.

Reparar en estos tres temas de discusión puede resultar interesante porque esbozan una suerte de "agenda" de programas que plantea la descentralización y el incremento de la autonomía de las comunidades locales en materia educativa, en el marco de transformación de las pautas de intervención estatal de las últimas décadas. Primero, quienes y con qué recursos cubrirán los espacios que va dejando en blanco la transformación del Estado. Segundo, cuáles son los puntos de contacto y cuáles las vías de articulación entre las iniciativas "descentralizadas" y las políticas existentes de los organismos de conducción central. Tercero se pone de manifiesto que, en un marco de fuerte cuestionamiento, que no siempre está acompañado de la consideración del contexto crítico en que se desempeñan estas instituciones, la difusión de resultados negativos puede tener consecuencias no deseadas para la imagen de los docentes frente a su comunidad inmediata. En este punto habría que considerar que se está en el inicio de un proceso de sinceramiento acerca de la eficacia real de los sistemas educativos, en el que se involucran responsabilidades múltiples.

De lo expuesto podemos considerar que la devolución del Estado de Situación se constituyó en un escenario para el despliegue de estos debates. Su puesta en juego podría considerarse como uno de los resultados positivos, en tanto el informe y su

discusión con los autores haya contribuido con elementos teóricos, técnicos y con datos de la realidad inmediata a su clarificación. De esto podría derivarse, finalmente, una función adicional de la Asistencia Técnica, en tanto la misma se constituya en uno de los tantos vehículos y catalizadores de debates en el seno de la sociedad y asista con recursos teóricos y técnicos a los diversos actores involucrados.

Al momento de cierre de este artículo, la Federación de Cooperadoras gestionaba el llamado a concurso público de antecedentes y oposición para cubrir los cargos de conducción del Plan de Perfeccionamiento con un jurado compuesto por personalidades con fuertes antecedentes académicos del ámbito nacional y representantes de los organismos involucrados en el proyecto. El reglamento para el concurso fue diseñado con la participación y el acuerdo de representantes de la Federación de Cooperadoras, miembros de las instituciones intermedias que cumplen funciones de asesoramiento técnico y delegados de la gestión educativa provincial.

e. APUNTES FINALES

La experiencia reseñada pone en evidencia aspectos positivos y limitaciones.

Los aspectos positivos

refieren al carácter innovador de la misma, en tanto reveladora de la emergencia de formas alternativas de prácticas sociales en el seno de las asociaciones civiles. Las mismas ponen en evidencia caminos posibles para la recuperación de un poder social que redunde en una mayor articulación de las relaciones entre Estado y sociedad civil.

Los límites se relacionan, desde una perspectiva más abarcativa, con el bajo impacto o el impacto diferenciado de tales

IV. Conclusiones

Quisiéramos, para concluir, reflexionar sobre tres cuestiones básicas que se desprenden de las experiencias relatadas: en primer lugar, la relación entre procesos de descentralización, autonomía de las instituciones y programas de cooperación y asistencia técnica; en segundo lugar, la relación entre la cooperación o asistencia técnica y la responsabilidad política de las gestiones y, por último, sus proyecciones.

1. Descentralización, autonomía y cooperación/asistencia técnica

Los procesos de descentrali-

zación en la medida que no se articulen con las instancias de responsabilidad política para buscar su generalización (hacia otros sectores y hacia otras regiones geográficas) y para obtener garantías de continuidad. *La recuperación de responsabilidades de la sociedad civil en el contralor de la calidad de los bienes públicos, hablan de una mayor dinámica social pero no reemplazan la función del Estado en la garantía de los derechos ciudadanos sobre el conjunto de los bienes sociales básicos.*

La descentralización y la autonomía han sido objeto de polémica en razón de los múltiples y contradictorios efectos que pueden generar partiendo de contextos educativos altamente fragmentados.

Ya se ha dicho que los argumentos a favor encuentran en la descentralización un campo propicio para favorecer la participación en las decisiones de las comunidades educativas, avanzando en los procesos de autonomía institucional.

Sin embargo, el par descentralización-autonomía como estrategia de mejoramiento de la calidad no implica una relación necesaria. "Se puede pasar de un sistema heterónomo-dependiente, mediocre e ineficiente- a un sistema autónomo fragmentado

de alta variabilidad interinstitucional" (BRASLAVSKY, C., 1992).

Para que la descentralización y la autonomía institucional tengan impacto en el mejoramiento de la calidad de las prácticas educativas es necesaria la puesta en juego de factores intrainstitucionales y sistémicos.

No es nuestra intención profundizar en cada uno de ellos; simplemente señalar que los primeros refieren a una reformulación institucional apoyada en la explicitación de criterios que integran los aspectos organizacionales, de relación con la comunidad y pedagógicos didácticos en un marco consensuado y de clara diferenciación de responsabilidades, mientras que los segundos se vinculan con las responsabilidades de los organismos de gobierno central, ya sea nacional o provincial, cuya intervención es indelegable en la construcción de la calidad educativa con equidad.

Según Braslavsky, es necesario considerar, al respecto, cuatro aspectos básicos:

- a. la estabilidad en políticas educativas;
- b. la certidumbre en ciertas reglas básicas del sistema: objetivos y contenidos de enseñanza, criterios de evaluación y políticas salariales;
- c. un sistema nacional de evalua-

ción de las instituciones;

d. criterios claros de asignación de recursos.

Para que las políticas de descentralización y transferencia eviten los efectos no deseados en términos de fragmentación institucional y optimicen las condiciones para el mejoramiento de la calidad educativa, deben ir acompañadas de procesos de fortalecimiento de las capacidades de concertación, asistencia técnica, compensación de diferencias, provisión de información (TEDESCO, J. C., 1991).

En este contexto la cooperación y la asistencia técnica se convierten en un aporte relevante en tanto instancias de producción de información sustancial, de potenciación de ventajas comparativas diferenciales y de transferencia de saberes y tecnologías.

2. Cooperación-asistencia técnica y responsabilidad política de las gestiones

La relación entre la voluntad política de las gestiones y los programas de asistencia técnica, constituye una condición necesaria para un impacto favorable de ese programa.

Las experiencias reseñadas permiten señalar los límites de la asistencia técnica cuando no van acompañados de una articulación sólida con los niveles de responsabilidad de gestión.

El caso de la Federación de Cooperadoras de General López, marca un proceso interesante de dinamización de algunos sectores de la sociedad civil en términos de su participación en la gestión social de la educación. También revela la necesidad y posibilidad de su articulación permanente con los niveles de gestión provincial (en este caso la Jefatura Regional). La decisión política de las gestiones de gobierno es un elemento clave de convocatoria de los actores y de creación de condiciones institucionales básicas para la implementación y continuidad de programas de cooperación o asistencia.

La experiencia desarrollada en General López constituyó un factor de movilización en tanto colocó la problemática educativa en el seno de la comunidad local, promoviendo un estado de debate que trascendió los muros de la institución. La Asistencia Técnica se involucró en una primera fase de un proyecto más amplio, cuya continuación es la puesta en marcha de un Plan de Perfeccionamiento Continuo para la región. Para ello es necesario mantener y fortalecer las redes de articulación con la gestión provincial para asegurar la continuidad de la experiencia.

El programa de cooperación implementado en la Provincia de Río Negro alcanzó mayor impacto debido a sus diversas áreas de acción y al compromiso de la gestión educativa provincial que creó, desde el inicio, las condiciones para involucrar al sistema en el desarrollo de programas de mejoramiento. El antecedente de reforma educativa que viven las escuelas medias de esta provincia, genera disponibilidades positivas en los actores para la gestación de programas de transformación, teniendo en cuenta los cambios que el proyecto del CBU generó en la cultura institucional. Los mismos se ponen de relieve no sólo en la modificación de las condiciones laborales de los docentes al momento de realización del Programa y en la reformulación de las prácticas pedagógicas, sino también en una mayor apropiación de la problemática educativa.

Una diferencia con la experiencia del Departamento de General López de la provincia de Santa Fe, consiste en que el Estado Provincial rionegrino se involucró con mayor continuidad en la experiencia que el de la Provincia de Santa Fe. Tales consideraciones no pretenden provocar interpretaciones dicotómicas respecto a las dos experiencias desplegadas. Cada una de ellas, tal como se analizó a lo largo del artículo, aportó elementos relevantes, aunque distintos, sobre las problemáticas que enfrentan las instituciones educativas y puso de manifiesto, al mismo tiempo, problemas intrínsecos de

los modelos de asistencia técnica que deberán ser objeto de estudio para alcanzar mayores niveles de influencia.

3. La proyección de la cooperación y la asistencia técnica

Mas que al desarrollo puntual de determinadas capacidades o recursos, los programas de cooperación y asistencia técnica priorizan una construcción conjunta que permite tanto efectos de multiplicación y reciclaje como la transposición y recrea-

ción en otros contextos de las experiencias realizadas. Para ello se constituye en central la formación de recursos y materiales a partir de la transferencia de saberes y tecnología que fortalezcan a los equipos locales, brindándoles crecientes grados de autonomía y criticidad.

Así, estos programas tienen como uno de sus objetivos centrales la generación de capacidad instalada en los distintos niveles de la gestión educativa. Este es uno de los aportes sustanciales que pueden generar el intercambio entre las múltiples instituciones involucradas, comprometidas en el mejoramiento de la calidad de la educación.

V. Notas

- 1- Se integran elementos de la dimensión eco-sistémica sin formalizarla como tal.
- 2- Desarrolladas en FRIGERIO, POGGI y otros, (1992).
- 3- Este modelo se ha ensayado, por ejemplo, para la capacitación de Planificadores de la Educación y también, en el país, para la capacitación de docentes a distancia. Tanto la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, como el Instituto Nacional de Perfeccionamiento Docente del Ministerio de Educación y Justicia y PROCIENCIA se acercan a esta propuesta organizativa, aunque con otros contenidos.
- 4- La descripción y caracterización de la actividad de la Federación de Cooperadoras, las afirmaciones sobre su posición frente a los procesos sociales y políticos que ocurren en el país y las apreciaciones sobre sus relaciones con las demás instituciones de la región y de la provincia, son producto de una interpretación de los hechos por parte de los autores y por lo tanto son de su exclusiva responsabilidad. Las instituciones involucradas no participaron ni directa ni indirectamente de la redacción de este artículo. La información que a continuación se vuela sobre el Estado de Situación de las escuelas primarias del Departamento de General López, se emplea en virtud de la cláusula novena del convenio entre la Federación de Cooperadoras y la FLACSO, que autoriza su uso en la redacción de artículos, presentación en congresos, etc., previa autorización de la misma.
- 5- El capítulo "Fines y objetivos de la reglamentación vigente" especifica: "Será misión primordial de dichos organismos (se refiere a las Asociaciones Cooperadoras) colaborar con el Estado (...) concurriendo en la medida de sus posibilidades a la eliminación de todos aquellos factores que incidan desfavorablemente en los educandos como tales. (Artículo 2, rasgo 1: "Pantalla de protección"). "Para el logro de las finalidades propuestas se adoptarán medidas (...) tendientes a proporcionar al educando:
 - a) La más amplia asistencia médica preventiva y curativa.
 - b) Vestimenta y alimentación razonablemente indicadas cuando careciera de ellas, suministrada dentro y fuera de la escuela (...).
 - c) Colonia de vacaciones con fines curativos o recreativos.
 - d) Un lugar de protección y amparo cuando careciera de familia o cuando la convivencia en el seno de ésta pudiera constituir un peligro para su personalidad moral o física (...).
 - e) Encarar o propiciar toda otra forma de asistencia al educando que

tienda a hacer cumplir el principio enunciado en el artículo 1º^o (Artículo 3, rasgo 2: "Acción asistencialista").

6- Para la noción de "impacto" véase en este trabajo el ítem 2 "Acerca de los Estados de Situación".

VI. Bibliografía

- Birgin, A., 1991: **Estado de Situación del Ciclo Básico Unificado de la provincia de Río Negro**, FLACSO, Buenos Aires.
- Birgin, A., 1991: **Concepción del Estado de Situación del Ciclo Básico Unificado de la provincia de Río Negro**, FLACSO, Buenos Aires.
- Birgin, A. y Pinkasz, D., 1992: **Propuesta de Plan de Perfeccionamiento docente continuo**. Departamento Gral. López, Provincia de Santa Fe, FLACSO, Buenos Aires.
- Birgin, A. y Pinkasz, D., 1990: "Una mirada sobre las innovaciones curriculares provinciales en relación con las prácticas pedagógicas", en **Revista Propuesta Educativa**, Nº 3-4, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- Braslavsky, C., 1993: **Autonomía y anomia de la educación pública**, FLACSO, Buenos Aires.
- Braslavsky, C., 1993: **Conferencias dictadas en el marco del Seminario de Formación de Directivos (Convenio FLACSO/Dirección Gral. de Escuelas de la Provincia de Mendoza)**.
- Braslavsky, C., 1992: **Descentralización, autonomía y calidad de la educación en América Latina**, FLACSO, Buenos Aires.
- Braslavsky, C., 1985: **La discriminación educativa en la Argentina**, FLACSO, Buenos Aires.
- Braslavsky, C., y Birgin, A., (comp.) 1992: **Formación de Profesores: Impacto, Pasado y Presente**, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- CEPAL-UNESCO, 1992: **Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad**, Naciones Unidas, Stgo. de Chile.

- Coll, C., 1987: **Psicología y Curriculum**, Ed. Laia, Barcelona.
- Chevallard, Y., 1985: **La transposición didáctica**, Ed. La pensée sauvage, París.
- Duschatzky, S., y otros, 1992: **Estado de Situación de las escuelas primarias de la provincia de Santa Fe**, FLACSO, Buenos Aires.
- Filmus, D. y Braslavsky, C., 1988: **Último año del colegio secundario y discriminación educativa**, FLACSO, Buenos Aires.
- Frigerio, G., 1993: **Ponencia presentada en el Seminario sobre Formación de Directores**, Consejo Escolar del Estado, Madrid.
- Frigerio, G., Poggi, M. y otros, 1992: **Las instituciones educativas. Cara y Ceca**, Editorial Troquel, Buenos Aires.
- Frigerio, G. y Poggi, M., 1987: **La supervisión: instituciones y actores**, OEI-MEJ, Buenos Aires.
- Horn, Wolff y Velez, 1991: **Establecimiento de sistemas de medición del rendimiento académico en América Latina**, Informe Nº 9, Serie de Documentos preliminares producidos por el Banco Mundial, Departamento Técnico América Latina y el Caribe.
- Lanza, H. y Finocchio, S.: **Curriculum presente, ciencia ausente. T. III: La enseñanza de la historia en la Argentina de hoy**, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- Liendro, E., 1992: **Curriculum presente, ciencia ausente T. II: La enseñanza de la biología en la Argentina de hoy**, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- Ochoa, J., 1992: **Textos escolares, un saber recortado**, CIDE, Stgo de Chile.
- Pinkasz, D., Birgin, A., Dussel, I., 1992: **Estado de situación de las escuelas primarias del Departamento de Gral. López**, FLACSO, Buenos Aires.
- Reimer, F.: "The impact of Economic Stabilization and Adjustment on Education in Latin America", en **Comparative Education Review**, vol. 35, Nº 2.
- Riekenberg, M., 1991: **Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica**, Ed. Alianza, Buenos Aires.

- Tedesco, J. C., 1992: **Boletín Proyecto Principal de Educación, Nº 28**, OREALC/UNESCO, Stgo. de Chile.
- Tedesco, J. C., 1986: **Conceptos de la sociología de la educación**, CEAL, Buenos Aires.
- Tenti, E., 1992: "La escuela en el círculo vicioso de la pobreza", en **Cuesta abajo. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina**, UNICEF/Losada, Buenos Aires.
- Torres, R. M., 1992: **¿Qué (y cómo) es necesario aprender? .Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares**, Instituto Fronesis, Quito (mimeo).
- UEPC, 1992, **Escuelas urbanas marginales**, Programa de Formación y Capacitación de los Trabajadores de la Educación, Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba, Córdoba.

resúmenes analíticos

ARGENTINA

Nº 0077 **La Representación del Hecho Educativo. La perspectiva del maestro.**

AUTOR: Ana María Pérez

PUBLICACION: Instituto Rosario de Investigación en Ciencias de la Educación IRICE./CONICET. Revista Irice, Nº 5, Noviembre 1992. Rosario, Argentina. Págs. 63/89.

DESCRIPTORES: Investigación educativa - Representación social del docente - Nivel primario.

DESCRIPCION:

Investigación cuyo propósito es establecer la imagen o representación social que tienen los docentes de las escuelas primarias de la ciudad de Corrientes acerca del hecho educativo (la docencia, el trabajo docente) y los alumnos, entendiendo que toda representación contribuye al proceso de formación de conductas relacionales y orienta la comunicación.

FUENTES:

Bibliografía con 20 títulos.

CONTENIDO:

1. La técnica utilizada en la investigación consistió básicamente en la elaboración de frases libres sobre "la docencia", "mi trabajo como docente", "enseñar" y "los alumnos", así como la caracterización del maestro según veinte escalas bipolares de rasgos. El tratamiento de los datos incluyó el análisis de correspondencias para las frases libres y el análisis factorial para las escalas de rasgos.

2. Comienza el estudio con algunas reflexiones acerca de uno de los parámetros de la crisis por la que atraviesa el sistema educativo del país: el "agotamiento" o insatisfacción de los maestros, malestar influenciado por las condiciones laborales, el nivel de motivación frente a la tarea, la formación profesional adquirida y el bajo nivel de remuneraciones. En este punto hace referencia a un informe de la OIT sobre condiciones de trabajo del personal docente, que dedica un capítulo al "stress docente". Presenta también el concepto del "rol del docente" a partir de distintos modelos educativos y según lo señala la diversa bibliografía especializada.
3. Define posteriormente el concepto de representación social como un tipo especial de proceso mental o modo de conocimiento que consiste fundamentalmente en la *producción de la realidad*, es decir, la elaboración progresiva de un modelo de interpretación de los datos provenientes del exterior. Y en este contexto no son las leyes psicológicas y las reglas de información lógica las que determinan las conductas, sino las *representaciones*, que juegan el rol mayor en esa determinación. Según la autora, a través del tratamiento operado sobre un conjunto de representaciones individuales, pueden ser caracterizados los elementos constitutivos de las representaciones sociales que configuran el núcleo central así como las actitudes y sistemas de categorización.
4. Bajo el título *La metodología utilizada* describe la manera en que fue organizada la *entrevista* como método para abordar el estudio de la *representación social del hecho educativo*.
- La muestra consta de 239 docentes pertenecientes a escuelas con diferente extracción de alumnado (población escolar carenciada y no carenciada)
 - Para definir la "Imagen del Maestro" se emplearon 20 escalas de adjetivos bipolares referidos a aspectos intelectuales, rasgos de carácter y sociabilidad.
 - La organización del campo semántico se deriva del análisis de las frases construidas por los entrevistados y vinculadas a elementos fundamentales del hecho educativo, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la relación con el alumno. A partir de esas frases se seleccionaron unidades de significación para elaborar categorías.

De allí surgieron dos factores asociados a diversas variables con sus respectivas sub-categorías.

Ej. Enseñar es: (contribución al factor 10.1)
amor, entrega, altruismo, don divino, sacerdocio;

labor ardua y compleja, sacrificada; hermoso y gratificante; motivación, vocación; educar, guiar, dar pautas, alfabetizar, iluminar;

-
5. Presenta las Conclusiones que surgen del estudio, destacando la necesidad de marchar aceleradamente hacia la profesionalización del trabajo docente y señalando que la mejor calidad educativa y la revalorización del maestro dependerán de la formación que reciba.

ARGENTINA

Nº 0078 *En torno a la Psicogénesis del Sistema de Numeración: Estado de la cuestión. Perspectivas y Problemas.*

AUTOR: Flavia Zulema Terigi

PUBLICACION: Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación. Revista Argentina de Educación Año X, Nº 17. Buenos Aires, abril de 1992. Págs. 67/85.

DESCRIPTORES: Constructivismo - Investigación educativa - Psicogénesis

DESCRIPCION:

Artículo elaborado a partir de la revisión del informe final de una investigación exploratoria desarrollada por la autora como becaria estudiante del Programa de Ciencias y Técnica de la Universidad de Buenos Aires, entre 1988 y 1990, bajo la dirección del Profesor José Antonio Castorina. La investigación continua actualmente.

FUENTES:

Bibliografía con 29 títulos.

CONTENIDO:

1. Comienza el artículo con algunas consideraciones acerca de las investigaciones sobre psicogénesis de la lengua escrita en

los niveles de análisis micro y macro pedagógico, y a la utilidad y el aprovechamiento del conocimiento psicogenético para modificar la situación educativa.

En ese marco *"este artículo se propone presentar una nueva vertiente de esta vía de indagación: la reconstrucción psicogenética de los procesos por los cuales los sujetos construyen el sistema de numeración"*.

2. A continuación esclarece algunos conceptos referentes a la reconstrucción de una génesis, que ha sido mal interpretada en varios sentidos: presentar a la Psicología Genética como una mera recopilación de respuestas interesantes de los niños, la significación estadística de las respuestas de los sujetos; el material emergente de las indagaciones psicogenéticas; la difusión de los niveles de desarrollo del conocimiento.

3. Se refiere luego al Objeto de Conocimiento, expresando que la tesis epistemológica que sostienen es constructivista y no empírista: *el conocimiento no proviene de los objetos sino que es producto de la interacción, mutuamente transformadora, entre el sujeto y el objeto*.

"La construcción de cualquier sistema de representación involucra un proceso de diferenciación de los elementos reconocidos en el objeto a ser representado y una selección de aquellos elementos y relaciones que serán retenidos en la representación". En orden a esta economía de la representación señala las tres innovaciones más poderosas producidas por quienes han rastreado la génesis del sistema de numeración:

1. La utilización de agrupamientos, que permitió superar la mera notación por correspondencia uno-a-uno, que es sólo la traducción de una enumeración.
2. La utilización del principio de la base, que convirtió los agrupamientos en regulares.
3. El valor posicional de las cifras, creación que ha sido el principio fundamental para la economía en la notación numérica.
4. Destaca, más adelante, los aportes que algunos estudios realizan a la reconstrucción de la génesis del sistema de numeración, y caracteriza el grado de avance de dicha reconstrucción de acuerdo con los resultados de esos estudios.
5. Finalmente señala algunas cuestiones a las que deberán res-

ponder las investigaciones futuras y concluye diciendo, a modo de cierre, que la reconstrucción de una génesis no se satisface con la identificación de niveles, sino cuando se pueden ofrecer datos de filiación que den cuenta del tipo de conflicto que se plantean los sujetos y de las estrategias que ponen en juego para su resolución.

URUGUAY

Nº 0079

Algunas consideraciones sobre la Situación Actual de la Enseñanza de la Matemática.

AUTOR:

Elizabeth Coates y Carlos Varela

PUBLICACION:

Uruguay, Ministerio de Educación y Cultura, Dirección de Educación. Revista de la Dirección de Educación, v. 1, nº 2, 1992. Montevideo, M.E.C., 1992. Pags.57/111.

DESCRIPTORES:

Enseñanza de la matemática - Investigación educativa - Nivel primario - Nivel secundario.

DESCRIPCION:

Informe que presenta un diagnóstico sobre la enseñanza de la Matemática en la Enseñanza Primaria y en el Ciclo Básico Único de Enseñanza Media.

Fue elaborado en la órbita de la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura, en el año 1987, por un equipo integrado por los autores del Informe.

FUENTES:

No especifica.

CONTENIDO:

El trabajo fue realizado tomando en cuenta tres aspectos:

- a) Currículo Programado
- b) Currículo Aplicado
- c) Currículo Aprendido

1.

CAPITULO I. CURRICULO PROGRAMADO

Este apartado se refiere al estudio analítico de los programas vigentes en las ramas de la Enseñanza Primaria y Media.

El trabajo en esta área se centralizó en la elaboración de un cuadro comparativo donde poder apreciar la continuidad entre los objetivos y contenidos de los programas de Primaria y Secundaria atendiendo, especialmente, a la coordinación entre ambas ramas.

- En las entrevistas realizadas se evidenció que existían, en los docentes consultados, preconceptos establecidos por vivencias de años anteriores, desconociendo en su mayoría los nuevos programas de la otra rama de la enseñanza.
- En este capítulo surgen: a) consideraciones de carácter general sobre los Programas de Enseñanza Primaria y Media, en cuanto a la estructura formal, su efectividad al ser aplicada y a la adecuación de los objetivos generales y particulares. b) consideraciones de carácter particular referidas a la introducción al lenguaje conjuntista, la numeración, las operaciones, la geometría, las mediciones y la aplicación del conocimiento.

2. CAPITULO II. CURRICULO APPLICADO

Se entiende por tal la aplicación real de los programas en cada curso.

La investigación se instrumenta a través de:

- Entrevistas con Consejeros de Enseñanza Primaria, Inspectores de Enseñanza Primaria y Secundaria, Directores de Escuelas y de Liceos, Profesores de Matemática de los Institutos Normales, del Instituto de Profesores Artigas, del Ciclo Básico, Maestros y otros experimentados docentes de reconocida trayectoria.
- Visitas a clases didácticas por Maestros y Profesores en el Departamento de Montevideo.
- Encuestas a Maestros y Profesores de todo el país

3. CAPITULO III. CURRICULO APRENDIDO

Se considera dentro de este aspecto al real aprovechamiento, por parte de los alumnos, de los temas trabajados a lo largo del año.

-En este punto se esbozaron algunas conclusiones con respecto al grado de aprovechamiento de cada tema y se incluyen conclusiones que se desprenden de algunas preguntas de la encuesta aplicada a Maestros y Profesores, de las entrevistas realizadas y los resultados de un trabajo aplicado para verificar el aprovechamiento de los alumnos en geometría.

4. Se incluyen en el informe tres capítulos complementarios:

- Breve análisis de la situación en los centros de Formación Docente.
 - Algunas consideraciones e ideas que influyeron en el marco teórico en el que se estructuró el trabajo:
 - Informe Cockcroft
 - La Enseñanza Primaria en el Medio Rural - Agustín Ferreiro
 - Pedagogía de la Matemática y su entorno
 - Informe del Cuerpo de Inspectores de Matemática. Departamento de Educación y Ciencia. Londres.
 - Datos Estadísticos
-

publicaciones y noticias



Los mexicas



Los mexicas

Los mexicas habían llegado al dominio de un sistema de escritura, en la que empleaban figuras de distinto valor representativo.

Uno de los signos, los llamados *pictogramas*, significaban exactamente lo que representaban; otros, en cambio, eran los *ideogramas* de significado más complejo: representan ideas, algunas muy abstractas y complicadas, como los signos que representan fechas y los que nombran ciudades, pueblos y lugares. Además, su escritura, ya en evolución, empleaba muchos signos que representaban sonidos vocálicos como *a*, *e*, o silábicos, tales *tlan*.

Pintores especializados hacían los libros dibujando sobre largas tiras de papel vegetal llamado *amatl*, que doblaban como biombos para separar sus páginas. Sus libros fueron, principalmente, de carácter diverso: histórico, religiosos y administrativos.

publicaciones y documentos

Los límites editoriales de la Revista hacen imposible el comentario de todo el material recibido acerca de las diferentes experiencias innovadoras que pudieran ocurrir en el campo educativo. Sin embargo, creemos que toda publicación o documento producido con esfuerzo y dedicación es el inicio de un diálogo que espera respuesta; por eso decidimos darlos a conocer...

Invitamos a ustedes a que remitan a la Redacción, publicaciones y documentos que, a su criterio, merezcan ser conocidos, contribuyendo de esta forma a la difusión de experiencias innovadoras.

Para solicitar información adicional sobre el material publicado, dirigirse por carta a la redacción de la Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas. Una realización de la comunidad educativa americana: Paraguay 1657 - 2º piso, Buenos Aires (1062), Argentina.

OBRAS

Encuentro Latinoamericano de Organizaciones No Gubernamentales. Punta de Tralca. 1992. La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje y las organizaciones no gubernamentales de América Latina. s.l. s.e. 1992. s.p.

Conferencia iberoamericana de ministros de educación. Guadalupe y Sevilla. 1992. La cooperación iberoamericana en el campo de la educación a partir de la declaración de Guadalajara: documento base. Guadalupe y Sevilla. s.e. 1992. 19 p.

Congreso internacional UNESCO-PNÜMA. 1. Moscú. 1987. Estrategia internacional de acción en materia de educación y forma-

ción ambientales para el decenio de 1990. s.l. s.e. 1990. 24 p.

UNESCO. OREALC Schiefelbein, Ernesto. La calidad de la educación en América Latina: problemas y posibilidades; edición preliminar. Puebla. UNESCO OREALC. 1992. s.p.

Naciones Unidas. Enseñanza sobre el medio ambiente y el desarrollo. New York. Naciones Unidas. 1991. 36 p.

Argentina. Presidencia de la Nación. Ministerio de Cultura y Educación. Plan social educativo. MCE. El plan de todos, documento informativo: mejoramiento de la calidad de la educación en 1000 escuelas

primarias. Buenos Aires. MCE. 1993. s.p.

Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. MCE. Ley Federal de Educación. Buenos Aires. 1993. 29 p.

Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Cooperación Internacional. Proyecto "Cooperación para el fortalecimiento institucional y el mejoramiento de la planificación y gestión del desarrollo educativo regional". MCE. Organización de los Estados Americanos. OEA. Documento de referencia para la reunión nacional de programación para el sector educación en el contexto del MERCOSUR. Buenos Aires. MCE. 1993. s.p.

Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Cooperación Internacional. Proyecto "Cooperación para el fortalecimiento institucional y el mejoramiento de la planificación y gestión del desarrollo educativo regional". MCE. Organización de los Estados Americanos. OEA. Perspectivas regionales e internacionales en educación (documentos). Buenos Aires. MCE. 1993. s.f.

Argentina. Piñon, Francisco; Pulfer, Darío. El proceso de integración educativa en el contexto del MERCOSUR. Buenos Aires. MCE. 1993. (SIEM/DT-03/93). 15 p.

Argentina. Piñon, Francisco. La educación ante los desafíos del MERCOSUR. Buenos Aires. s.e. 1993. 12 p.

Argentina. Piñon, Francisco; Pulfer, Darío. La dimensión educativa en un proceso de integración. Buenos Aires. MCE. 1993. (SIEM/DT-02/93). s.p.

Argentina. Piñon, Francisco; Pulfer, Darío. Acuerdo educativo nacional y transformación de la educación ante los desafíos del MERCOSUR. Buenos Aires. s.e. 1993. 11 p.

Argentina. Pini, Marta; Varese, Carmen. Ministerio de Educación y Justicia. Escuela y comunidad rural: una experiencia participativa. Buenos Aires. 1990. 101 p.

Argentina. Centro ecuménico de educación popular. CEDEPO. Técnicas participativas para la educación popular. Alforja publicaciones de educación popular. Buenos Aires. Humanitas CEDEPO. s.f. 2 tomos.

Argentina. Chaco (provincia). Consejo General de Educación. Dirección de Documentación e Información. Reglamento orgánico para las unidades educativas del nivel inicial. Resistencia. Consejo General de Educación. 1992. (Separata de Proyecciones-Legislación Educativa. 13-). 25 p.

Argentina. Ferreiro, Emilia, comp.; Gómez Palacio, Margarita, comp. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Buenos Aires. Siglo Veintiuno. 1991. 354 p.

Argentina. Gallart, María Antonia, compiladora. Educación y trabajo;

desafíos y perspectivas de investigación y políticas para la década de los noventa. Buenos Aires. Red Latinoamericana de Educación y Trabajo. CIID-CENEP. CINTERFOR. 1992. 2 volúmenes.

Argentina. Gallart, María Antonia; Moreno, Martín J.; Cerrutti, Marcela S.; Suarez, Ana Lourdes. Las trabajadoras de villas: familia, educación y trabajo. Cuadernos del CENEP. Buenos Aires. CENEP. 1992. 115 p. (Nº 46).

Argentina. Giannattasio de Génova, Susana. El planteamiento departamental en la educación: una perspectiva interdisciplinaria en la currícula modular. Colección educativa. Buenos Aires. Editorial La Colmena. 1992. 108 p.

Argentina. Manacorda de Rosetti, Mabel; Pardo Belgrano, María Ruth. Estudio del lenguaje en la escuela primaria; síntesis de contenido y propuestas de trabajo; articulación de los niveles primario y secundario. Didáctica del lenguaje y la comunicación; serie Estudio semántico de la lengua. Buenos Aires. Plus Ultra. 1991. 263 p.

Argentina. Lewin Kurt; Tax, Sol; Stavenhagen, Rodolfo; Fals Borda, Orlando; Zamosc, León; Kemmis, Stephen; Rahman, Anisur. La investigación-acción participativa; inicios y desarrollo. Buenos Aires. Editorial Humanitas - OEI - Quinto centenario. 1992. 230 p.

Costa Rica. Arrieta Murillo, Giovanni; Biamonte Castro, Gino. La educación ecológica en Costa Rica. Estado del arte. San José. REDUC -

CEMIE. 1990. 27 p.

Chile. Secretaría Regional Ministerial de Educación. Unidad de Educación Extraescolar y Cultura. Región de Valparaíso. Manual de educación y acción ambiental 1992-1993; módulos de educación ambiental. Valparaíso. Secretaría Regional Ministerial de Educación. 1992. 1 carpeta.

España. Elliott, John. La investigación-acción en educación. Pedagogía, manuales. Madrid. Ediciones Morata. 1990. 331 p.

Honduras. Ministerio de Educación Pública. Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Planificación Educativa. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO UNICEF. Plan nacional de acción de educación para todos. Tegucigalpa. Ministerio de Educación Pública. 1991. Paginación varia.

México. Consejo Nacional Técnico de la Educación. Unidad de estudio; proyecto escolar; documento de investigación. México. Consejo Nacional Técnico de la Educación. 1991. (Experiencias pedagógicas.) 58 p.

México. Díaz Barriga, Angel. Didáctica y currículum; convergencias en los programas de estudio. Problemas educativos. México. Ediciones Nuevomar. 1991. 150 p.

Panamá. Castillero, Antonio; Fanilla, Carmen M. de. Programa extensión REDUC-CIDA; Estado del arte

sobre la lectura y la escritura en Panamá. Panamá. REDUC, ICASE. 1991.

Uruguay. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Educación. MEC. Educación y trabajo. Montevideo. MEC. 1992.
(Serie: Aportes a la educación nacional. N° 2). 234 p.

Uruguay. Consejo Directivo Central. ANEP. CODICEN. Mercosur, documento de apoyo al docente. Montevideo. ANEP. 1993. Sin paginar.

PUBLICACIONES PERIODICAS

Alemania. Educación. Colección Semestral de Aportaciones Alemanas Recientes en las Ciencias Pedagógicas. Instituto de Colaboración Científica. Tübingen, 1992.

Argentina. Revista Argentina de Educación. A.G.C.E. Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación. Año XI - N° 19. Buenos Aires, Marzo de 1993.

Argentina. Revista de Ciencias de la Educación. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de Rosario. Año I, N° 3 Septiembre/Diciembre 1992.

Argentina. Revista de Educación y Cultura. Año 12 - N° 1. Dirección General de Escuelas y Cultura de la Pcia. de Buenos Aires. La Plata, Noviembre de 1992.

Brasil. Cadernos de Pesquisa. N°

84 - Fev. de 1993. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 1993.

Brasil. Estudos em Avaliação Educacional. Jan-jun 1992, N° 5. Fundação Carlos Chagas. São Paulo - SP. Brasil.

Chile Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Boletín 29. UNESCO/OREALC. Santiago, Chile, Diciembre 1992.

España. Revista de Educación. Secretaría de Estado de Educación. Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (CIDE) del Ministerio de Educación y Ciencia. N° 298. Tiempo y Espacio. Madrid, Mayo-Agosto 1992.

España. Red, Revista de Educación a Distancia. N° 5 y 6. Octubre - Enero y Febrero - Marzo 1993. Centro para la Innovación y Desarrollo de la Enseñanza a Distancia (CIDEAD). Madrid, 1993.

España. Radio y Educación de Adultos. Boletín Cuatrimestral ECCA, N° 22, enero-abril 1993. Las Palmas de Gran Canaria, 1993

EEUU. Harvard Educational Review. New York. Volume 63, N° 1 y 2, 1993.

EEUU. La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. Departamento de Asuntos Educativos de la Secretaría General de la OEA. Año XXXVI, N° 111-113, I-III, Washington, 1992.

Francia. L'école Maternelle Francaise. N° 8 y 9. París, abril/mayo 1993.

Francia. Le Francais Dans le Monde. Numéro Spécial. Février-mars 1993. París 1993.

Suiza. Educación Obrera. Oficina Internacional del Trabajo. N° 89 1992/4. Ginebra 1992.

Venezuela. El Docente: al comienzo de la historia. Centro de Reflexión y Planificación Educativa. Serie La Educación en Venezuela, N° 26 Caracas 1992.

Venezuela. El Docente: Estructura Social y Sistema Educativo. Centro de Reflexión y Planificación Educativa. Serie La Educación en Venezuela, N° 27. Caracas, 1992.

El material que aparece en esta sección puede ser consultado en la sala de lectura del Centro Nacional de Información Educativa, Paraguay 1657, 1er. piso, Buenos Aires, o solicitado por carta a la Redacción con el compromiso de no hacer uso comercial del mismo.

Impreso en los Talleres Gráficos
del Ministerio de Cultura y Educación
Directorio 1801 — Buenos Aires
República Argentina



H 0025108



*República Argentina
Ministerio de Cultura
y Educación*



*ORGANIZACION
DE LOS ESTADOS AMERICANOS*

PROYECTO MULTINACIONAL DE EDUCACION BASICA

Es una publicación de la Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos