

181  
2

481

# revista latinoamericana de innovaciones educativas



Año I Nº 2 - 1989. ARGENTINA

#### ILUSTRACION DE TAPA

Los MEXICAS o AZTECAS hablaban la lengua *náhuatl*, de sonido suave y melodioso. El *náhuatl* pertenece a la familia lingüística nahuatlana 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 Educación  
y Justicia

Dro. de DOCUMENTACION	
Entró	21-11-89
Remitente	ARC.
Intervino	<i>[Firma]</i>



Departamento de Asuntos Educativos  
Servicio de Cooperación y Difusión

ORGANIZACION  
DE LOS ESTADOS AMERICANOS



## revista latinoamericana de innovaciones educativas

una realización de la comunidad americana

Es una publicación de la Dirección Nacional de Información, Difusión, Estadística y Tecnología Educativa

# Redacción

DIRECTOR RESPONSABLE:

*Dra. Nerva B. de Rojas Paz*

APOYO OPERATIVO

*Bárbara T.M. Oyuela*

COORDINADOR TECNICO

*Laureano García Elorrio*

EDICIÓN:

*Rosana Masini*

*Alejandro E. Velasco*

*Carlos M. Gómez Lencina*

*Paula Giardini*

COORDINACIÓN EDITORIAL:

*Elba Emma Díaz*

*Carlos María Roggi*

COLABORADORES ESPECIAL-  
LES:

*Roberto Alberguchi*

*Carlos Cullen*

*Yolanda Ortiz*

*Luis Osvaldo Roggi*

REALIZACION EDITORIAL

*DINIDETE*

REDACCION Y ADMINISTRACION: Paraguay 1657 2º piso.  
Buenos Aires (1062) Argentina. Tel. 41-2812/812-4134

CENTRO NACIONAL DE INFORMACION EDUCATIVA

Paraguay 1657 - 1er. Piso

1062 Capital Federal - República Argentina



**Ministerio de Educación  
y Justicia**

Ministro de Educación y Justicia  
Prof. Antonio F. SALONIA

Secretario de Educación  
Prof. Arturo GRIMAUX

Director Nacional de Información,  
Difusión, Estadística y Tecnología  
Educativa  
Dra. Nerva B. de ROJAS PAZ

Director del Proyecto Preparación de  
Materiales Educativos para los  
Medios de Comunicación  
Dra. Nerva B. de ROJAS PAZ

Coordinador Técnico PREDIEC-  
OEA  
Sr. Laureano GARCIA ELORRIO

**Secretaría General de la  
Organización de los  
Estados Americanos**

Secretario General - OEA  
Dr. Joao C. BAENA SOARES

Director Departamento Asuntos  
Educativos  
Dr. Juan C. TORCHIA ESTRA-  
DA

Especialista Principal PMTE-OEA  
Prof. Arturo GARZON

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

Coordinador de Asuntos Adminis-  
trativos y Financieros de la OEA en  
Argentina  
Llc. Guillermo CORSINO

Edición

# Sumario

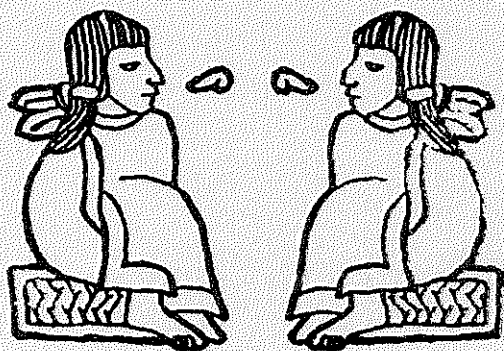
## revista latinoamericana de innovaciones educativas

Año I, Nº 2, Septiembre de 1989

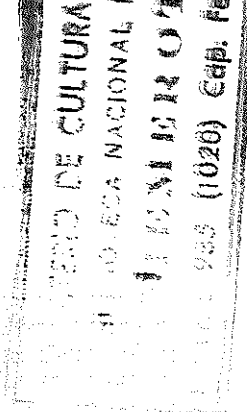
Opinión			
EDITORIAL		- <i>MEXICO</i> . El Proyecto Educativo de los Grupos Etnicos de México: La Educación Indígena Bilingüe Bicultural. <i>Franco Gabriel Hernández</i> .	75
- Otra vez con ustedes.	7		
CARTAS DE LECTORES	11	- <i>VENEZUELA</i> . Programa Centros del Niño y la Familia. <i>Prof. Mariela Silva de Toledo, Lic. Freddy López Guedez y Prof. América de Belbrín</i> .	101
COLUMNA			
- Coincidencias Promisorias. <i>Prof. Luis O. Roggi</i>	13		
- El Problema de la Interdisciplinariedad en los Programas de Salud y Trabajo. Su Incidencia en los Programas de Educación. <i>Lic. Carlos A. Cullen</i> .	19	- <i>ARGENTINA</i> . La Participación en el Gobierno de la Escuela. Experiencia Organizativa - Pedagógica. Consejos de Escuela de la Prov. de Buenos Aires. <i>Prof. Roberto H. Albergucci</i> .	129
- Sobre la Educación Ambiental. <i>Lic. Yolanda Ortiz</i>	31		
		RESUMENES ANALITICOS	153
Innovaciones Educativas		Publicaciones y noticias	
EXPERIENCIAS			
- <i>COLOMBIA</i> . La Escuela Nueva. <i>Vicky Colbert de Arboleda y Oscar Mogallón Jaimés</i> .	41	PRESENTACION DE REVISTAS	191
- <i>CHILE</i> . Un Currículum para el Mundo Aymara. <i>Germán González Alvarez</i>	63	PUBLICACIONES Y DOCUMENTOS	195
		INNOVACION Y PRENSA	203

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.

# opiniÓn



# editorial



## Otra vez con ustedes

En el primer número de nuestra revista, desarrollamos, a través de su nota editorial, la idea general que nos impulsaba a editarla. En ese sentido, afirmamos que la difusión de innovaciones debía tener como meta última colaborar en la necesaria transformación del sistema educativo, dentro de una concepción que apuntará al mejoramiento de la calidad de la educación como componente esencial del concepto de calidad de vida. Calidad de vida que implica, desde nuestra perspectiva partir de una visión ética y política del hombre y de la sociedad que privilegia el valor de una *auténtica participación democrática* como forma idónea para su realización total.

Es así, que todos los programas incluidos en este número ponen el énfasis en la necesidad de crear condiciones para la participación de familias y comunidades en la gestión educativa y a la vez, todos ellos, trabajan para lograr que el contexto social se introduzca en los procesos educativos de distintas formas. Contextos socioculturales participando en las decisiones educativas o como fundamento y componentes de currícula, son el común denominador de estas experiencias.

**Centros del Niño y la Familia de Venezuela** es un buen ejemplo de cómo *incorporar a las familias como protagonistas del proceso educativo*, contribuyendo tanto en la elaboración de contenidos y actividades cuanto participando de la vida cotidiana escolar. Una concepción sumamente renovada del currículum y objetivos que integran lo psicomotriz, emocional y cognitivo, hacen de este programa una valiosa experiencia que esperamos

ver ampliada para beneficio de la niñez latinoamericana.

Escuela Nueva de Colombia es, quizá, el más importante programa de renovación de la educación rural de la Región. Comenzó en escuelas unidocentes a las que renovó totalmente y hoy sus orientaciones influyen a toda la educación rural colombiana.

Sus aportes más valiosos son: el enfoque curricular, *centrado en el desarrollo autónomo del niño* que, dentro de la escuela, trabaja con diversos elementos bajo la guía docente, una interesantísima y sumamente útil *serie de materiales para estudiantes y docentes* que posibilitan la tarea escolar con un alto nivel de rendimiento, y una estructura de seguimiento que trata que el *crecimiento del programa no lo desvirtúe*. Somos conscientes de que el informe elaborado sobre esta experiencia no es todo lo sustantivo que hubiéramos querido, y ello es producto de no haber dispuesto de todos los materiales producidos por el programa. Dada su importancia, volveremos sobre él, en la medida de poder contar con dichos materiales.

El programa que lleva a cabo la Universidad de Tarapacá en el norte de Chile, busca transformar la educación básica que reciben los niños del altiplano de cultura aymara. Para la elaboración de contenidos curriculares, ha dado importancia, tanto a *los aspectos lingüísticos como a los elementos culturales propios de la población atendida*. El aporte de esta Universidad a la educación común chilena será significativo cuando sus resultados puedan ser aplicados en poblaciones similares, pero ya está dando sus frutos fuera de sus propias fronteras nacionales: en Perú y Bolivia se realizan coordinadamente, experiencias con similares objetivos.

El programa de educación bilingüe - bicultural, a cargo de la Dirección de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Pública de México, es una muestra del desarrollo de la educación mexicana, siempre enfrentada a los problemas resultantes del contenido étnico de sus



poblaciones a partir de los aportes de las ricas culturas prehispánicas del país. *Este programa ha puesto énfasis en la capacitación de los docentes y en la elaboración de materiales, dos aspectos siempre fundamentalmente para el desenvolvimiento de innovaciones educativas.*

Una reflexión aparte merece el programa sobre Consejos de Escuela que se desarrolla en la Provincia de Buenos Aires, Argentina. El tema de *la participación efectiva de la comunidad educativa en el gobierno de la escuela*, ha merecido mucha atención por parte de los estudiosos de la educación, pero son muy pocas las experiencias que pueden evidenciar una implementación cuantitativamente importante. Una iniciativa que afronta un aspecto tan profundo en la estructura de fuerzas internas a la institución escolar, requiere, para ser evaluada seriamente, de una aplicación más prolongada. No obstante, la evaluación a la que hacemos referencia ya muestra resultados y cuestionamientos dignos de analizarse cuidadosamente. Esta experiencia se mueve en el tema tan difícil de la transformación de las instituciones educativas, sin la cual cualquier otro intento de cambio siempre se ve mediatizado por la permanencia de una estructura institucional pesada y rígida. Es necesario darle tiempo para que madure; seguirla, apoyarla y ponerla en comunicación con experiencias similares que, en otros países, están tratando de trabajar en el tan difícil y espinoso tema del *cambio educativo en profundidad, allí donde es más sensible: en las instituciones donde se produce el hecho escolar.*

Es necesario mencionar también el aporte realizado por la Lic. Yolanda Ortiz a través del enfoque, desde una perspectiva original, de la relación entre la educación y el medio ambiente. Soslayando definiciones académicas sobre el tema o el incursionar acerca de los contenidos curriculares esperables, apunta a una toma de conciencia crítica, a través de la educación, sobre la necesidad de considerar al medio ambiente no solo desde una visión conservacionista del mismo sino, y muy especialmente, *como aquel contexto físico y socio-económico que mejor le permite al hombre nacer, habitar y desarrollarse como persona.*

*La interdisciplinariedad, como un valor para la mejor comprensión de la realidad y la necesidad de centrar la atención en el carácter necesariamente socio - cultural del proceso escolar,* constituyen dos enfoques para enfrentar un mismo problema: la visión desintegradora y reduccionista dentro de la cuál se ha manejado el desarrollo del conocimiento. Esto apunta a establecer "un verdadero desafío a la imaginación de los educadores y a la apertura mental de los responsables de los servicios educativos". Así lo expresan respectivamente, el Lic. Carlos A. Cullen y el Prof. Luis O. Roggi en sus colaboraciones.

De esta manera estamos *otra vez con ustedes*, pacientes y, por que no, interesados lectores de estos asuntos de la educación.

Estamos también para recordarles, como antes lo hicimos al referirnos a nuestra idea editorial, que si ustedes estan interesados en la propuesta de esta Revista, que busca convertirse en un elemento útil de comunicación sobre el quehacer educativo, es necesario que nos ayuden enviándonos informes, documentos y noticias sobre aquellas experiencias educativas que apunten a modificar, mejorándolo, el sistema educativo.

Esta publicación es "una realización de la comunidad educativa americana"; sólo así entendida podrá tener éxito en el logro de sus objetivos.

**AL LECTOR:**

*Para que las cartas que se publiquen en esta sección aparezcan textualmente no deberán exceder de una carilla.  
Es recomendable, además, que sean escritas a máquina.*

# cartas de lectores

He recibido el primer número de la Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas que ese Proyecto está publicando con apoyo del PREDE/OEA y quiero hacerle llegar el testimonio de mi favorable opinión sobre su contenido y presentación.

Tal como decía en el prólogo del citado número el anterior Director del PREDE esta iniciativa asume una importancia regional, toda vez que responde a una sentida necesidad de comunicación entre los docentes y técnicos que llevan adelante, en medio de innumerables dificultades, programas de cambio educativo en sus respectivos países. Tales innovaciones, frecuentemente, podrían perfeccionarse evitando errores identificados en otros países o considerando alternativas que en otros sistemas educativos hubieran resultado exitosos. Todos nos beneficiamos con una actitud abierta, de análisis y diálogo serio como el que muestra esta Revista.

Esperamos que este importante esfuerzo continúe y

desde nuestra posición en el Programa nos comprometemos a acompañar a las autoridades educativas de Argentina en esta tarea de tan alto valor americana con nuestro esfuerzo y suscitando colaboraciones en la Región con el propósito de acentuar la presencia internacional en sus páginas.

*Juan C. Torchia Estrada  
Director a.i.,  
Departamento de Asuntos  
Educativos - O.E.A.*

# columna

## Coincidencias Promisorias

*Por Prof. Luis O. Roggi\**

Después de más de treinta años, durante los cuales los gobiernos latinoamericanos invirtieron importantes proporciones de sus presupuestos en la extensión de la educación primaria o básica, en los últimos cinco años aproximadamente, la preocupación en casi todos los Ministerios de Educación ha sido puesta en la calidad del servicio que genera tal esfuerzo financiero organizativo. Dejando de lado los cuestionamientos de los cínicos, que piensan que tal cambio en los intereses de la burocracia educativa se debe principalmente a la imposibilidad de continuar tal expansión dada la actual crisis financiera, lo cierto es que tanto especialistas como altos funcionarios de los sistemas educativos, concentran su atención en lo que ha dado en llamarse la "mala" calidad del producto educativo o de la oferta educativa.

Mucho se ha hablado, escrito y experimentado sobre el tema y no queremos referirnos a todo ello en este momento, sino solamente, de entre tanto material, a dos planteamientos que se han puesto de relieve recientemente en sendas actividades internacionales: el concepto de atención integral de la niñez y, por otra parte, la necesidad de lograr modelos organizativos que permitan el desarrollo de programas realmente intergeneracionales para la atención de la familia, globalmente considerada, especialmente en situaciones de pobreza permanente.

\*Especialista Principal del Departamento de Asuntos Educativos de la OEA.  
Coordinador del Programa Multinacional de Educación Básica de la OEA para América Latina y el Caribe.

El primer tema fue uno de los aspectos centrales del Seminario Multinacional realizado en Asunción, Paraguay, a mediados de julio de 1989 y en el que se reunieron técnicos y funcionarios de los niveles inicial y preprimario de educación de Colombia, Brasil, Argentina, Venezuela, Perú, Costa Rica, El Salvador, Honduras, Uruguay y Paraguay. En dicho Seminario, se analizaron los progresos de los programas que buscan trabajar, simultáneamente, con variables sociales, educativas y culturales en la atención de la niñez.

El segundo de los temas indicados, reunió en Buenos Aires, Argentina, durante el mes de marzo de 1989, a especialistas de las áreas de educación, vivienda, salud, bienestar social y otras afines, de Brasil, Uruguay y Argentina, reunión que fue, como la anterior, auspiciada por el Programa Regional de Desarrollo Educativo de la OEA y los respectivos Ministerios de Educación.

*En medio de los más diversos planteos que se mueven en la polémica sobre calidad de la educación, surge con una coherencia significativa, el que busca focalizar la atención en el carácter necesariamente sociocultural del proceso educativo y las especiales características de los contextos socioculturales en condiciones de pobreza estructural. De ello, se llega a la aceptación de que el proceso educativo de la niñez requiere vivirse en el marco familiar, ya que la misma inversión puesta para la educación del niño puede producir efectos a nivel de los adultos de la familia, si ese proceso se desarrolla en una cierta orientación pedagógica y respeta ciertas particularidades del contexto social y cultural del niño. Por otro lado, el mejoramiento de los niveles educativos del grupo familiar, actúa como acelerador del mismo proceso en el niño, ya que los adultos del grupo le sirven de incentivo, en parte como respuesta al desafío que aquél representa para sus padres a medida que sus conocimientos se enriquecen y sus actitudes comienzan a cambiar. Es un proceso específicamente educativo, mutuamente enriquecedor, que no debe dejarse al azar sino que debe promoverse, conducirse y acompañarse, de acuerdo a lo que ya conocemos en psicología social. Es, ese proceso, un verdadero*



*desafío a la imaginación de los educadores y a la apertura mental de los responsables de los servicios educativos.*

Basados en tales fundamentos, se consideraron en Asunción los adelantos realizados en diversos países, en programas que tratan de centrar, en tal proceso de educación social, la educación inicial o preescolar del niño. Se analizaron cuidadosamente las experiencias que ha venido realizando, en tal línea pedagógica, el CINDE - Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - de Medellín, Colombia, Institución con la cual el PREDE/OEA está trabajando desde hace más de seis años con resultados excelentes. Estas experiencias educativas coinciden con las que desde hace años se han llevado adelante en Argentina y otros países con densas poblaciones urbano-marginales en las cuales, con propósitos generales de promoción sociocultural, se desarrollaron proyectos de intervención integral; educación familiar, de adultos, alfabetización, apoyo escolar a los niños, educación sanitaria, educación para el uso y mejoramiento de la vivienda, etc. Pero ahora se llega a tales orientaciones tratando de atender a la población infantil desde una perspectiva más amplia y comprensiva que la que han tenido, tradicionalmente, los niveles inicial o preescolar. Es desde el campo educacional que se arriba a conclusiones similares a aquellas que fundamentan, usualmente los programas de promoción social. Así el enfoque debe ser integrado, debe fundamentarse en un diagnóstico interdisciplinario deben diseñarse estrategias cuyas acciones excedan los estrechos campos de las diversas instituciones "sociales", en fin, deben atenderse las necesidades socioculturales de la "persona atendida", por encima de las restricciones producidas por el celo institucional de las diferentes burocracias.

Es particularmente interesante percibir cómo desde esos diferentes campos, el debate sobre calidad de la educación, la necesidad de una atención integrada de la niñez y la urgencia de dotar de mayor eficiencia a los programas de bienestar social en zonas con población de muy bajos ingresos, arriban a similares conclusiones de acción: *es necesario romper lo límites administrativos de las instituciones*

*que trabajan con aquellas poblaciones, para lograr ejecutar acciones integradas que enfoquen a las familias y comunidades como unidades de acción.*

Creo que esta coincidencia se debe, fundamentalmente, a dos razones : por un lado el conocimiento más perfeccionado sobre la naturaleza de los procesos sociales y culturales y por otro la difusión que tal conocimiento ha tenido en los últimos años entre los que se dedican al trabajo en poblaciones con las características apuntadas, experiencias que muestran la necesidad de enfoques más comprensivos que los que estamos acostumbrados a conocer en los proyectos exclusivamente sanitarios, educativos, etc.

Pero esa coincidencia en la necesidad de una mayor amplitud en los enfoques de los programas, no se logra fácilmente y quisiéramos indicar algunas de las variables que dificultan tales logros.

La formación que reciben los docentes y directivos que trabajan en los servicios educativos - escuelas y colegios - no los ayuda en la comprensión de los fenómenos socioculturales cuya naturaleza requiere de enfoques interdisciplinarios. La capacitación en servicio a tales educadores, hasta el momento, no ayuda a atender esta carencia porque se dedica más tiempo a los aspectos didácticos que a los de fundamentación sociopedagógica. Esto es válido también para los profesionales de los demás servicios -médicos, arquitectos, ingenieros agrónomos, etc- cuya formación adolece de similares estrecheces. Los profesionales más ligados a los aspectos estructurales - sociólogos, psicólogos, asistentes sociales - aún no han llegado a funciones directivas suficientemente altas como para poder influir sobre los objetivos centrales de los programas.

Asimismo, cada servicio debe justificar su propio presupuesto y lo hace, tradicionalmente, en término de las prestaciones que, por su cuenta, entrega a una cierta población. Las acciones interagenciales no son fáciles de "individualizar", la "gloria" es para el servicio que atiende directamente a la población; los informes así lo reflejan y allí comienza esa tragicomedia de malos entendidos en

donde naufragan la mayoría de las buenas intenciones en materia de servicios.

*La rutina de las burocracias es un peso sólido, difícil de remover, y parece hacer falta una fuerte y claramente direccionada voluntad política que favorezca la coordinación interagencial.*

Estos problemas fueron discutidos muy seriamente en la reunión de Buenos Aires, donde técnicos de diferentes programas sectoriales mostraron su convencimiento de la necesidad de una línea menos sectorializada, más abierta a enfoques provenientes de otros campos de trabajo, de otras disciplinas. Entonces, si hay tanta convicción en reuniones de reflexión, ¿porqué es tan difícil desarrollar programas intersectoriales?. Algunas de las respuestas a esta pregunta están dadas más arriba y lo que ellas implican, no es fácil de eludir.

# El Problema de la Interdisciplinaria- riedad en los Programas de Salud y Trabajo. Su incidencia en los Programas de Educación.

*Por Lic. Carlos A. Cullen\**

Reflexionando sobre el realismo de la política, no sobre la idealidad del estado, compara Platón el arte de la conducción de los pueblos con un arte del tejido, el cual consiste en no dejar que se establezca un divorcio entre los diversos elementos, o -dicho positivamente- que siempre urde una trama. *M. Sinaceur*, en una obra en común sobre la interdisciplinaria-riedad en las ciencias humanas, editada por la UNESCO, retoma esta metáfora platónica y dice: "si la interdisciplinaria-riedad se pusiera a soñar, éste es el tejido que sería su fantasía: la acción política asegurada contra la irreprimible contingencia de lo real".

Hablar del problema de la interdisciplinaria-riedad en los programas de salud y de trabajo y su incidencia en los programas educativos, es -en cierto sentido- hablar de esa "fantasía". La contingencia de lo real, en nuestro continente, es el desempleo y la subocupación en cifras alarmantes, es la desnutrición y las enfermedades físicas y mentales en cifras no menos alarmantes, el analfabetismo, la deserción escolar y la marginación educativa de grandes capas de la población. La contingencia de lo real es hoy la de un continente pobre, endeudado, desinformado o mal informado, con fuertes desigualdades regionales y de niveles sociales.

\* Director de Capacitación, Perfeccionamiento y Actualización de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.  
Profesor Ordinario de la Universidad de Buenos Aires.

La contingencia de lo real es tener que luchar por la supervivencia y cargar con el cínico mandato de ser el continente de la esperanza, la reserva de la humanidad.

Coloco este contexto, porque al hablar de *programas* en salud, trabajo y educación nos referimos siempre a *acciones políticas* en esos ámbitos, y porque todo discurso sobre la interdisciplinariedad lo referimos siempre a *interacciones en el mundo del saber disciplinado*, es decir: científico, y la ciencia, como dice *Jean Ullmo*, es "tratar de que los fenómenos no nos sorprendan", es decir: quitarle contingencia a lo real, poner razón en lo que sucede y así reducir al mínimo la arbitrariedad de lo contingente, para poder entonces apelar a la libertad responsable, frente al destino inevitable.

El problema de la interdisciplinariedad, es el general entrecruzamiento de informaciones provenientes de ámbitos disciplinares diferentes, y encima celosos de las marcas de sus diferencias. El problema de la interdisciplinariedad en *programas* de salud y de trabajo es algo más que un intercambio de informaciones: es relacionar *informaciones con decisiones*. Se trata de lograr que las decisiones estén lo mejor informadas posible. Y esto es un programa: *un curso de decisiones avaladas por las informaciones disponibles*.

Por eso, el problema de la interdisciplinariedad en los programas de salud y trabajo es el diálogo inteligente entre las diversas disciplinas intervinientes, pero - y sobre todo - entre los políticos y los científicos. Desde un punto de vista más *institucional*, es obvio que esto se traduce en el problema político de la *intersectorialidad*.

Propondré aquí la consideración de algunas *tensiones conceptuales* en la comprensión contemporánea tanto del trabajo como de la salud, que manifiestan o describen un campo necesariamente interdisciplinar, cuyo problema fundamental es la relación de las informaciones con las decisiones. Intentaré luego mostrar *cómo incide este problema* en un programa de educación. Esta segunda parte trataré de orientarla a distinguir



tres zonas de incidencia: las políticas educacionales, los programas curriculares y las prácticas institucionales.

## Tensiones Conceptuales en Relación al Trabajo y la Salud

A- Por la misma situación de estar más expuestos a la "irreprimible contingencia de lo real" (de la que hablamos al introducir el tema) se hace difícil para nosotros, los latinoamericanos, aceptar sin más las generalizaciones que sobre la situación del trabajo en la vida contemporánea suelen hacerse desde los países del centro. Los discursos sobre la sociedad de consumo, por ejemplo, parecen irónicos frente a economías de subsistencia. Sin embargo, la lógica de *las hegemontas* vigentes en el planeta, que es una lógica de la dominación, universaliza el problema y permite marcar tendencias que afectan a todos.

Se puede afirmar que el trabajo, hoy día, tiene dos características estructurales básicas: creciente dependencia de lo *tecnológico*, y creciente dependencia del capital *financiero*.

Lo que diremos a continuación queda relativizado y, en todo caso, fuertemente complicado, porque lo que caracteriza al mundo del trabajo en América Latina (como en otros continentes del Tercer Mundo) es, por un lado, la llamada *brecha tecnológica*, y, por el otro, la situación de creciente *endeudamiento externo*, que hace casi impensable un despliegue productivo en el continente.

Las dos "dependencias" señaladas, de la tecnología y del capital financiero, producen un verdadero cambio en la comprensión del trabajo como actividad humana tendiente a producir bienes que satisfagan las necesidades y promuevan una mejor calidad de vida, tanto individual como social. Este cambio genera una verdadera *tensión* teórico-práctica, que abre un campo necesariamente interdisciplinar para la formulación de "programas".

Para poder plantear mejor la incidencia en los programas educativos, que es el objetivo de

nuestra preocupación, sugeriré brevemente lo que estimo son las tensiones fundamentales en la comprensión del trabajo, generadas por las dos dependencias básicas señaladas.

1. La creciente *dependencia de lo tecnológico* tiende a multiplicar y complejizar tanto las mediaciones entre el hombre y la naturaleza, como aquellas que vinculan a unos hombres con otros en la tarea productiva, es decir, para colaborar. Entre el hombre y sus necesidades y la naturaleza y sus posibilidades de satisfacerlas, se interpone hoy una creciente masa de tecnologías -saberes y máquinas- cada vez más incomprensibles para las manos y más necesitadas del trabajo inteligente del cerebro. Transformar la naturaleza, o lo que queda de ella, y transformar lo ya transformado es, en forma creciente, un problema de inteligencia, pero de inteligencia tecnológica, es decir: científica, y no meramente de habilidad técnica. El vínculo interhumano en el trabajo -la simple idea de la colaboración- depende hoy de complejos sistemas que asignan roles, funciones, niveles jerárquicos, procesos estocásticos y homeostáticos. La división social del trabajo cada vez depende menos de factores "biológicos" o de "situaciones naturales" y cada vez depende más de factores "políticos" y "culturales". Bastaría pensar en el cambio de la situación laboral de la mujer, en la postergación creciente del ingreso de los jóvenes al mundo laboral, de la relativa "juventud" de los jubilados, el aumento de los dependientes de la seguridad social en los países del centro, y de los "cuenta-propistas" en los países dependientes. Bastaría pensar, por otro lado, en los cambios en la estrategia de alimentación y de energía, para tomar conciencia de cómo la definición de mano de obra y de las "materias primas" es cada vez más una definición cultural que una descripción de la distribución de "recursos naturales".

Pues bien, todos estos cambios afectan profundamente la comprensión misma de lo que significa el trabajo, y los programas de trabajo. Sugiero reflexionar sobre tres aspectos de este cambio, que me parece exigen particularmente lo

interdisciplinar e inciden fuertemente en los programas educativos:

a) el trabajo exige, cada vez más, familiarizarse con lo "*abstracto*", es decir lo distante de lo "inmediato", lo "concreto", lo "natural".

b) el trabajo exige cada vez más familiarizarse con lo "*automático*", es decir, lo distante de lo "voluntario", lo movido desde fuera.

c) el trabajo exige cada vez más familiarizarse con lo "*planificado*", es decir, distante de la "iniciativa", de lo "imprevisible".

Quisiera llamar la atención al problema de la interdisciplinariedad que se abre en este contexto de transformación. La relación tensionante y conflictiva entre lo abstracto y lo concreto tiene su traducción epistemológica en la creciente dificultad en conectar las disciplinas "*deductivas*" y las "*experimentales*", y dentro de estas últimas las tecnologías "*naturales*" y las "*sociales*".

¿Qué lugar ocupa la "experiencia" en el trabajo, cuando ya no la definimos por las representaciones de lo ya conocido, sino por las *simulaciones de lo posible*?

Por otro lado, la relación conflictiva entre lo voluntario y lo automático se traduce, en el registro epistemológico, en la difícil relación entre las disciplinas de la *acción humana* (estudio de motivos, preferencias, normas) y las disciplinas "*cibernéticas*" (mecanismos de autoregulación, programas de programas).

Entre estas últimas ya podemos decir que genera un nuevo conflicto el importante desarrollo de la inteligencia artificial, de los sistemas expertos y de la robótica. ¿Qué lugar ocupa la "acción" en el trabajo, cuando ya no la definimos desde la analogía con los aconteceres naturales, sino precisamente desde la *heterogeneidad* y la *reducción* a lo meramente descriptivo, denotativo, y causal?

Finalmente, la relación conflictiva entre lo planificado y la iniciativa se traduce, en el registro epistemológico, en la difícil relación entre las disciplinas de la *información* y las disciplinas de la

*decisión*. Obviamente aquí se entrecruzan las otras relaciones, y el nuevo conflicto ya no es "epistemológico" sino más bien político e ideológico. El grado de *libertad* en la información y el grado de *participación* en la decisión son, en realidad, los problemas más agudos.

2. Y esto se conecta naturalmente con la otra creciente dependencia *la del capital financiero*, que se traduce en nuevas tensiones: rol de los estados nacionales frente a las presiones de los organismos internacionales de financiación, redefiniciones en las relaciones entre lo privado y lo público, cambios en las relaciones entre ahorro y consumo, y -sobre todo- atmósfera más especulativa que productiva como hábitat en las inversiones de capital, que transforma todo el complejo de valores y expectativas puestos en torno al trabajo de cada uno, de cada grupo, de cada nación. También aquí -y más allá de tensiones "técnicas" el problema decisivo de interdisciplinariedad, para cualquier programa de trabajo, son las relaciones entre información y decisión.

B. Digamos algo en relación al segundo tópico, *la salud*. Es obvia la relación de estos programas con la situación del trabajo. También aquí es observable la creciente dependencia del desarrollo tecnológico y del capitalismo financiero. Y obviamente, tanto la brecha tecnológica como el endeudamiento externo dan el macrocontexto para cualquier programa de salud.

Sin embargo, y preocupados por la incidencia en la educación, quisiera especificar dos tensiones básicas que me parece se abren camino en la comprensión contemporánea del concepto de salud: *el desprendimiento del paradigma meramente biológico* en la definición de la "normalidad", y *el cuestionamiento del paradigma "médico-clínico"* en el tratamiento de la enfermedad. Creo que esto se traduce en dos cuestiones interdisciplinares: por un lado, las interacciones entre los especialistas en salud *física* y los especialistas en salud *mental*; por el otro, las interacciones entre los sanitaristas o profesionales de la *prevención*, y los clínicos, o profesionales de la *cura*. En ambos juegos de ten-

siones habría que agregar la creciente presión de los *ecologistas* o ambientalistas, y la no menos creciente presión de nuevas disciplinas como la *bioética*, el *derecho sanitario*, la *ingeniería genética*, etc.

Aparentemente en este ámbito, lo interdisciplinar se reduce más a lo que se refiere al intercambio e interacción de informaciones. Sin embargo, la estrecha dependencia de los problemas de la salud con las condiciones del trabajo y con las redes de sentidos culturales que se ponen en juego al tratar cuestiones relativas a la enfermedad, a la muerte, a la supervivencia y a esa especie de "eterna juventud" donde muchos parecen poner el sentido de la "calidad" de vida, obliga a decir que lo interdisciplinario trasciende el ámbito de los profesionales de la salud y sus tensiones, y penetra también en el ancho espectro del juego social en su conjunto, y de las decisiones que interactúan con las informaciones. La salud, como el trabajo, son problemas sociales, humanos a secas, y no se dejan apresarse por ninguna disciplina o área disciplinar aislada. Es aquí donde la acción política busca lo interdisciplinario para asegurarse contra la irreprimible contingencia de lo real.

*¿Qué pasa con la educación en relación a estas transformaciones y tensiones?* Es obvio que la educación -al menos, si queremos medir su "calidad"- depende en una muy buena medida, de cómo las políticas sociales "programan" el trabajo y la salud. En definitiva, se educa para una buena inserción en el mundo laboral y para una mejor autorrelación de las personas y los grupos, es decir: se educa para una socialización que planifique, que permita el despliegue armónico y equilibrado de las posibilidades humanas, que deje lugar a ese ideal de "salud" que consiste en poder crear. Es cierto también, que ningún programa sensato de trabajo y/o salud puede hoy día no incluir un programa educativo. Los conceptos mismos de *capacitación* y de *prevención*, dada la complejidad social de las condiciones laborales y sanitarias, exigen un dinamismo y un movimiento que sólo pueden lograr como *educación permanente*. No hay forma de fijar de una vez para siempre, lo "básico" de la capacitación o lo "primario" de la prevención. Sólo los procesos educativos,



como interacción continua de lo nuevo con lo viejo, lo individual con lo social, lo normativo con lo utópico, lo ya sabido con lo aún por verse, permitirá redefinir problemas y, por lo mismo, acercar soluciones.

El específico problema de lo interdisciplinar en los programas de trabajo y salud, simplemente demandan que la educación se haga cargo de esta complejidad. Pero es también cierto que en la medida en que la educación acoja la interdisciplinariedad en su comprensión, se producirá una demanda en sentido inverso: los programas de trabajo y de salud irán perdiendo ese sesgo reduccionista y muchas veces casi corporativista que suelen tener.

Sin embargo, esta mutua demanda no debe leerse como una mutua acusación. El divorcio efectivo en que muchas veces se presentan el trabajo, la salud y la educación, obedece a complejas causas históricas e ideológicas, y no es con la mutua acusación como lo vamos a resolver. Tampoco, naturalmente, ilusionándonos con que la interdisciplinariedad sea una "panacea".

La interdisciplinariedad es, simplemente, interacción de diferencias para lograr unidades o consenso. Pero esto es siempre riesgoso, difícil y amenazado por los espejismos de las unidades forzadas (violentas) o de los consensos débiles (que son abstractos, sirven a veces para escribir documentos, pero que no transforman la realidad).

Tratando de no descontextualizarnos - es decir: conscientes de la brecha tecnológica y de la dependencia económica-, tratando también de no acusar como educadores a los responsables del mundo del trabajo y del mundo de la salud, y tratando finalmente de no ilusionarnos con que la interdisciplinariedad sea una "moda" (y entonces ya pasará) o una "panacea" (y entonces, mágicamente todo se resolverá), quisiéramos sugerir tres ámbitos donde nos parece que el problema planteado incide, y desde donde podemos intentar algunos cuestionamientos: me refiero a

las políticas educacionales, los programas curriculares y las prácticas institucionales de la escuela.

Con respecto a las *políticas educacionales*, lo primero que señalamos es la necesidad de entender que la educación es también un trabajo, y que esto exige profesionalización y jerarquización del trabajador de la educación. En segundo lugar, creo que una política educacional tiene que reflejar la necesaria interacción con las políticas laborales y sanitarias, atendiendo particularmente a las diferencias regionales, sobre todo cuando éstas marcan verdaderas marginaciones. En tercer lugar, una política educacional debe dar criterios interdisciplinarios para una definición dinámica de lo que se considera educación "básica", que ha de ser básica, justamente, para la productividad y la creatividad. Finalmente, creemos que una política educacional donde incide lo interdisciplinario, tiene que volverse a plantear criterios para la "especialización", la "modalización", las "salidas laborales" y, por supuesto, para la educación permanente.

Es en este nivel, sin embargo, donde más juega el problema que hemos discernido como el fundamental al hablar de la interdisciplinariedad: relacionar informaciones con decisiones. La incidencia mostrará que en educación -al menos en las grandes políticas- ya no se puede improvisar, ni tampoco se puede sectorializar los programas sin una adecuada visión del conjunto.

Con respecto a los *programas curriculares* parece obvio que la incidencia se nota en la necesidad de enfoques interdisciplinarios y en las repetidas postulaciones de currículos integrados. Sin embargo, creemos que es prioritario plantear la necesidad de que el currículum en su conjunto interactúa con el mundo del trabajo y con los problemas de la salud. Un currículum que permita que el aprendizaje se construya en la interacción entre teoría y práctica, entre teoría y creatividad. Un currículum que no oculte la trama socio-histórica de los contenidos que transmite. Un currículum que promueva el goce del aprender y el placer de investigar. Un currículum que favorezca la integración de la persona, su inserción creativa

en el medio, el planteamiento franco de los problemas. Si esto está claro, será más fácil entender cómo saber matemáticas, lengua, historia o geografía es saber trabajar y saber vivir bien. Será también más fácil no fragmentar los conocimientos y no ilusionar a los educandos con "abstracciones" o pseudo-integraciones que eluden los conflictos, los edulcoran o pretenden resolverlos mágicamente. El tema de la salud y el tema del trabajo han de ser objetivos y contenidos curriculares, pero han de ser más profundamente - ejes de interpretación, contextualización y de apropiación de todos los aprendizajes. Porque el aprendizaje, en la escuela, es trabajo organizado y socializados, con dependencias muy fuertes en recursos y condiciones. Porque el aprendizaje, en la escuela, implica riesgos y oportunidades, para la salud física y mental de los individuos y los grupos.

Con respecto a las *prácticas institucionales*, donde se traduce e interpreta el currículum formal (que a su vez intenta traducir e interpretar la política educacional), es justamente donde más podemos medir la incidencia de lo que tiene que ver con el trabajo y la salud. Primero, porque es aquí donde interactúan permanentemente las informaciones con las decisiones. Segundo, porque la práctica institucional no es otra cosa que el trabajo educativo, tomado justamente, en toda la complejidad de sus dimensiones. Tercero, porque es la práctica institucional la que generará condiciones para la salud o enfermedad de sus miembros. Cuarto, porque es la práctica institucional la que genera un modelo de diálogo interdisciplinar, un modelo de participación y de colaboración, un modelo de realización en la tarea, un modelo, finalmente, de coherencia y de integración de lo diverso.

¿Cuál es el problema de la interdisciplinariedad en los programas de trabajo y salud, y su incidencia en los programas educativos? Vuelvo al inicio: se trata, como en el arte del político, de tejer una trama, urdirla. Pero, ¿no nos pasa muchas veces que en nuestros programas educativos - o en las políticas educacionales - nos hemos quedado sin hilos, que pretendemos tejer y destejer, aislados

del tejido social, de esa verdadera trama que se va urdiendo permanentemente en los problemas de la salud y del trabajo?

Si la interdisciplinariedad despertara de su sueño y se buscara en los problemas del trabajo, la salud y la educación, esta sería su realidad: *la acción política vencida por la contingencia de lo real*; un trabajo, cuando lo hay, que apenas permite la supervivencia; una salud, cuando la hay, cada vez más expuesta a los riesgos ambientales y sociales; una educación desvinculada del trabajo y de la salud de educadores y educandos. ¿Hasta cuándo?

# Sobre la Educación Ambiental

Por: Lic. Yolanda Ortiz \*

## Problema Ambiental

Se ha hecho casi un lugar común hablar de la década del 70 como la del despertar ecológico, por la inusitada preocupación ante el deterioro ambiental con los problemas conocidos: agotamiento de recursos naturales, erosión de los suelos, contaminación, extinción de especies animales y vegetales, en fin la degradación de la calidad de vida.

No es que años antes no se hubieran dado voces de alarma, pero una civilización basada en el lucro y el despilfarro, en la búsqueda del proyecto inmediato, en su carrera loca por tener antes que ser, no podía sino hacer oídos sordos. Y asistimos hoy a la paradoja de ver al hombre triunfante por haber llegado en su inventiva, en su ingenio y en sus investigaciones, hasta límites que parecían inaccesibles y al mismo tiempo verlo también vulnerable. Empieza a comprender que de muchas cosas no sabe y que debe actuar con prudencia en el manejo de su entorno para no sufrir consecuencias imprevistas. El agujero de ozono es uno de los recientes ejemplos.

Se desmoronan los grandes conceptos de omnipotencia y dominación que rigieron las relaciones del hombre de occidente con la naturaleza y con los hombres entre sí y se vuelve imperioso buscar nuevas bases éticas.

*La educación debe desempeñar un papel especial para favorecer el desarrollo de nuevos comportamientos individuales y colectivos, para mejorar la relación Sociedad-Naturaleza, es decir, para*

\* Secretario de Estado de Recursos Naturales y Ambiente Humano 1973/5; Asesora de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires.



*preservar nuestro medio ambiente, en el cual está inserta nuestra vida cotidiana.*

## **Calidad de Vida y Desarrollo**

Según sea la manera de encarar la utilización del ambiente y de los recursos naturales, se irá perfilando un estilo de desarrollo que contribuirá o no a una mejor calidad de vida. Si bien el concepto de calidad de vida es subjetivo, porque depende del horizonte que cada persona se fije como óptimo, se está de acuerdo en incluir en él los requerimientos de alimento, vivienda, salud, educación, trabajo, recreación, seguridad personal y social, libre expresión de las ideas, sentido de pertenencia, libre creatividad y participación en la gestión del ambiente donde se está viviendo y que debe estar acorde con su dignidad.

La perspectiva ambiental del desarrollo se inscribe dentro de una estrategia que posibilita esa calidad de vida y que exige el mantenimiento de la capacidad productiva para asegurar un desarrollo sostenido y una distribución de bienes y servicios con justicia social y con lazos de solidaridad.

Los problemas ambientales están entonces íntimamente ligados al proceso de desarrollo y esto queda de manifiesto en la Reunión Ambiental de todos los Países, que tuvo lugar en Founex en 1971 y sobre todo en Estocolmo en 1972.

## **Educación Ambiental**

En respuesta a la Recomendación Nro. 96 de la histórica reunión de Estocolmo, se acordó promover la Educación Ambiental -EA- y un primer Seminario sobre el tema tuvo lugar en Belgrado en 1975. Posteriormente, en Octubre de 1977, se realizó en Tbilissi (URSS) la primera

conferencia intergubernamental sobre EA y a los 10 años, en Agosto de 1987, para hacer una evaluación, se realizó el Congreso Internacional de Moscú.

La EA debe entenderse no como la introducción de una materia o área adicional a la programación, sino como un enfoque integrador, resultado de la reorientación y articulación de las diversas disciplinas y experiencia educativa.

En su evolución, la EA estuvo primero estrechamente vinculada al medio ambiente en sus aspectos físicos y biológicos, y se pasó más tarde a una concepción más amplia que incluye los aspectos sociales, económicos y culturales, poniendo de manifiesto la interrelación que hay entre ellos. De cualquier forma, los sistemas modernos de educación incorporaron en sus programas, objetivos y contenidos relativos al medio ambiente, pero sólo en los aspectos biológicos. A las Ciencias de la Naturaleza se las enseña en forma aislada sin hacer ver las interrelaciones entre los diversos elementos de la realidad y aún cuando se dió geografía, que puede facilitar la enseñanza integrada del entorno, se siguió un tratamiento propio de las ciencias naturales.

Más recientemente, a raíz de problemas ambientales originados en el proceso de crecimiento, se explicita la temática ambiental en la enseñanza, pero se centra en lo que hace a la conservación de los recursos naturales y la protección de la vida animal y vegetal o en temas similares.

Desde otra perspectiva, los objetivos de la EA resumidos en la carta de Belgrado son:

a.- ***Toma de conciencia***

Ayudar a las personas y a los grupos sociales a que adquieran mayor conciencia del medio ambiente en general y de los problemas conexos, y a mostrarse sensible a ellos.

b.- ***Conocimientos***

Ayudar a las personas y a los grupos

sociales a adquirir una comprensión básica del medio ambiente en su totalidad, de los problemas conexos y de la presencia y función de la humanidad en él, lo que entraña una responsabilidad crítica.

c.- *Actitudes*

Ayudar a las personas y a los grupos sociales a adquirir valores sociales, un profundo interés por el medio ambiente y la voluntad que los impulse a participar activamente en su protección y mejoramiento.

d.- *Aptitudes*

Ayudar a las personas y a los grupos sociales a adquirir las aptitudes necesarias para resolver los problemas ambientales.

e.- *Participación*

Ayudar a los individuos y a los grupos sociales a que desarrollen su sentido de responsabilidad y a que tomen conciencia de la urgente necesidad de prestar atención a los problemas del medio ambiente, para asegurar que adopten medidas adecuadas al respecto.

Las estrategias que tienden a integrar la EA en los sistemas de educación formal, deben también tener en cuenta los objetivos, contenidos y métodos, el material pedagógico, la formación del personal y las actividades de investigación y evaluación.

En lo que hace a objetivos, se considerarán los que corresponden a la comprensión y solución de los problemas ambientales. En lo que se refiere a contenido, se tratarán de articular las contribuciones de las diversas esferas del conocimiento - ciencias sociales, ciencias naturales, artes y letras - a la comprensión de la realidad del medio ambiente y a la solución de sus problemas, mediante metodologías innovadoras. Con este fin, habrá también

que crear el material pedagógico necesario para posibilitar la percepción, las actitudes y las aptitudes necesarias frente al medio ambiente, así como para formar y actualizar los conocimientos de los educadores. Todo ello deberá ser reforzado con actividades de investigación y evaluación en materia de EA.

Es importante señalar que no existe un modelo universal para que el sistema educativo integre la EA. Todo dependerá de las características del medio, las estructuras socio-económicas y las pautas culturales de cada región o país.

Siempre será necesario un enfoque interdisciplinario, y hay que ir más allá de la simple introducción de un contenido ambiental en las diversas materias tradicionales para lograr la total integración de éstas alrededor de temas o problemas concretos del ambiente.

Lo cierto es que los objetivos y contenidos de la EA en los programas de la educación formal obligarán a los decisores a adoptar algunas medidas de renovación, tanto en lo que hace a los métodos pedagógicos como a la organización institucional.

*La EA debe llevar a comprender la complejidad del Ambiente con todos los problemas generados en las interacciones que se dan entre el medio natural y el medio construido por el hombre; las actividades productivas, las pautas culturales y las instituciones que los hombres crean para relacionarse entre sí y con la naturaleza.*

Esto requiere un enfoque interdisciplinario porque el unidisciplinario no hace sino fragmentar la cuestión aquí planteada.

El enfoque interdisciplinario de los problemas ambientales implica que se considere, en primer lugar, el sistema en el que se inscribe la realidad que plantea el problema. A partir de aquí, para explicar un fenómeno, será necesario establecer un marco de referencia general en el que se integren los aportes de las diversas disciplinas y se pongan de manifiesto sus interdependencias de orden ecológico, político, económico y social.

Además la EA deberá contribuir a formar una conciencia nacional de la importancia del medio ambiente en las actividades de desarrollo económico social y cultural.

Como la EA deber ser permanente y estar abierta a toda la comunidad, deberá establecerse tanto a nivel formal como extraescolar.

## **Problemas que dificultan la práctica de la Educación Ambiental**

Sin duda el más importante es el que tiene que ver con la transformación de los paradigmas del conocimiento en el que se fundan las prácticas disciplinarias para generar los contenidos de una educación ambiental y los principios de una investigación interdisciplinaria.

En efecto, las ciencias han nacido y se han desarrollado sobre la base de principios de simplificación: el de disyunción y el de reducción.

El principio de disyunción aísla el objeto del sujeto y de su entorno, porque cree que así lo ve de una manera clara y distinta. La reducción lleva el conocimiento del objeto a las unidades elementales que la constituyen y oculta las interacciones entre los constituyentes.

*Estos principios de disyunción y reducción han impedido ver la naturaleza, a la vez física, biológica, cultural, y social, de todo lo que es humano.*

La compartimentalización de los contenidos educativos no ayuda a comprender la realidad ni a asumir un compromiso con ella. Es necesario superar los departamentos estancos y captar la totalidad cuyas parcialidades se encuentran en permanente interacción. *La interrelación, la interdependencia, la continuidad y el cambio son la dinámica de un mundo en evolución. De lo contrario estamos en una visión ingénuo, mera-*

*mente focalista de la realidad, que no puede constituirse en compromiso.*

Las estructuras rígidas y el temor conspiran con la posibilidad de un cambio en la manera como la sociedad encara sus problemas y toma decisiones, sobre todo en lo que tiene que ver con el estilo de desarrollo del país, teniendo en cuenta las enormes potencialidades de nuestro entorno.

No hay duda de la necesidad de la contribución de la educación a la gestión del patrimonio común para una mejor calidad de vida, esto es para una realización plena en una comunidad solidaria.

*Entonces podemos decir que la enseñanza que no logra hacer ver las interacciones entre el hombre y el medio ambiente en el cual está inserta su vida cotidiana, que no desarrolla una conciencia crítica con juicios de valor, que no mueve al compromiso, no sólo es irrelevante sino, además, mutilante.*

**Yolanda Ortiz**

## **Fuentes**

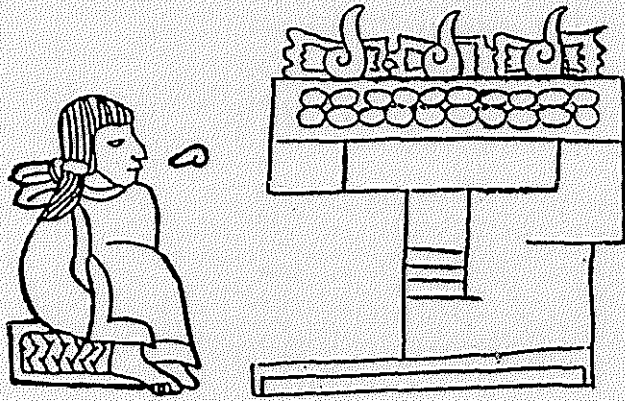
**Tendencias de la Educación Ambiental . UNESCO.**

**Educación y Cambio. Paulo Freire.**

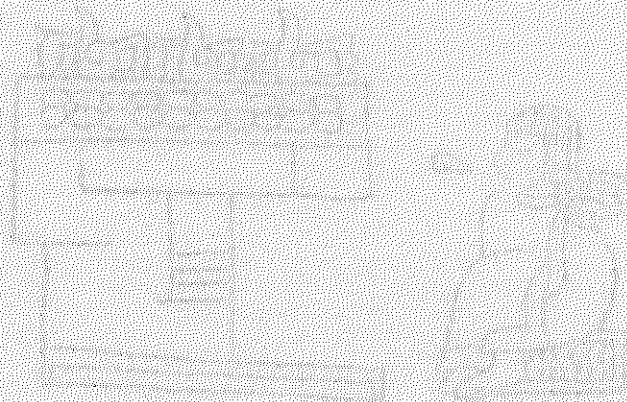
**Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo. Enrique Leff.**

**La educación frente a los problemas del medio ambiente. UNESCO.**

# innovaciones educativas



# Formaciones educativas



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



# experiencias

COLOMBIA

## La Escuela Nueva

*Escuela Nueva es un Programa del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, que se está desarrollando en escuelas de uno o dos maestros y no más de cuarenta o cincuenta alumnos, situadas sobre todo en zonas rurales de baja densidad de población.*

*La capacitación y seguimiento permanente del maestro; la implementación de las escuelas con materiales y bibliotecas para niños, maestros y comunidad; la promoción flexible efectivamente practicada; los mecanismos de ejecución del Programa; la real adaptación del currículo al medio y a las necesidades del niño y la comunidad, hacen que las escuelas del Programa lleven con justicia el nombre de Escuelas Nuevas.*

## Un Programa que da Respuestas a la Problemática de la Educación en Zonas Rurales.

A pesar de los notorios desarrollos del sistema educativo colombiano, todos los diagnósticos revelan que la población rural ha sido y es la más desatendida en cuanto a la oferta educativa por parte del Estado. Es en este nivel y en este sector donde se encuentra el rendimiento educativo más bajo.

Algunos de los indicadores cuantitativos del problema son los siguientes:

\* El 50% de las escuelas rurales no ofrecen la educación primaria completa.

\* El 55% de los niños entre los 7 y 9 años y el 26% entre los 10 y los 14 del sector rural nunca han asistido a la escuela.

\* En el año 1980, mientras en la zona urbana el 97,5% de los niños estaban escolarizados, en el sector rural sólo lo estaba el 67%.

\* En el año 1984, la retención presentaba un 60% para la zona urbana, al tiempo que para el sector rural era de esperar el 21%, es decir, una deserción del 79%.

\* El nivel de escolaridad en la zona urbana fue de 3,8 grados escolares,

mientras que en el sector rural fue de 1,7 grados.

Entre los indicadores cualitativos debemos señalar que los programas y métodos de enseñanza y aprendizaje son pasivos, memorizantes y tradicionales, que los contenidos reproducen patrones urbanos que no se adaptan a las necesidades sociales del medio y no estimulan al educando para ser un agente de cambio en su comunidad y que la escuela ha perdido su liderazgo como centro dinamizador de la vida de la comunidad, desaprovechando su papel como núcleo integrador y como centro que propicia la organización y

participación social en la vida comunitaria.

Además de los mencionados, existen otros factores concomitantes que agudizan el problema: el 90% de los maestros atiende uno o dos cursos, existen horarios rígidos que no se adaptan a las condiciones de la vida del niño campesino que participa de las faenas agrícolas y de las labores del hogar y que lo obligan a alejarse periódicamente de la escuela, hay carencia de materiales didácticos; y existen factores externos como la deficiente nutrición y la salud de los educandos que también inciden en su baja eficiencia.

## Una respuesta inicial: La Escuela Unitaria

Ante este problema generalizado en muchos países, surge la metodología de la Escuela Unitaria que se caracteriza por:

1. la presencia de un maestro,
2. un "sistema de promoción automática",
3. un sistema activo de enseñanza que respeta el ritmo individual de aprendizaje,
4. la existencia de materiales que le facilita al maestro trabajar con varios grupos a la vez,
5. la oferta de educación primaria completa en zonas con baja densidad de población,
6. un maestro cuya función principal es orientar y guiar, en vez de exponer o transmitir contenidos.

Esta metodología de Escuela Unitaria difiere de la escuela tradicional donde la memorización, el copiar del

tablero y la repetición en coro son los métodos más frecuentes empleados para lograr el aprendizaje.

La historia del movimiento de la Escuela Unitaria se remonta a 1961, cuando la Unesco patrocinó una Conferencia Internacional de Ministros de Educación en Ginebra, Suiza. El tema sobresaliente era la preparación de la Recomendación N° 52 que trata de los problemas de la educación primaria rural en áreas de baja densidad de población. La Recomendación promovía la creación de escuelas unitarias (o de un maestro) para ofrecer la primaria completa y exhortaba a los Ministros de Educación a crear programas de Escuela Unitaria en sus respectivos países. Además sugería que países con limitada experiencia en este tipo de instituciones invitaran a expertos de la Unesco para recibir la asistencia técnica necesaria para cualificar maestros de escuela monodocente.

Como resultado de la confe-

rencia de Ginebra, Colombia inicia el desarrollo del Programa de Escuela Unitaria con la asesoría de varios expertos de la Unesco. Específicamente, el Proyecto I de la Unesco sobre educación primaria organizó la primera escuela rural unitaria demostrativa en el Instituto Superior de Educación Rural (ISER) en Pamplona, Norte de Santander. Su objetivo era entrenar maestros y supervisores con la nueva técnica.

Una escuela se anexó al Instituto como modelo de Escuela Unitaria para servir de laboratorio. Posteriormente, Santiago Hernández Ruiz, experto de la Unesco, inició en 1962 la orientación a alumnos-maestros de la Escuela Normal Asociada y en 1964 Martha Pizarro, también experta de la Unesco, orientó el trabajo. En esta fecha se nombró al profesor Oscar Mogollón como director de la Escuela Unitaria Experimental.

A partir de esta fecha, el profesor Mogollón inició el desarrollo de esta experiencia pionera en el país, tanto a nivel de generalización como de adaptación a las circunstancias rurales colombianas. Bajo su liderazgo y con varios colaboradores, implementaron la experiencia en 150 escuelas del Norte de Santander.

La experiencia de Pamplona tomó más elementos de la Escuela Unitaria de Felipe Iglesias de Argentina, cuyo interés era fortalecer una enseñanza activa y respetar el ritmo individual de cada niño a través de la organización de áreas de trabajo, de la utilización de un sistema de fichas individualizadas y de algunos instrumentos para la organización de la escuela con participación de los niños.

Uno de los elementos característicos de la Escuela Unitaria era el uso de fichas que facilitarían la indivi-

dualización de la enseñanza. Estas fueron creadas en 1949 por R. Dottrens en Suiza y su utilización ayudaba a respetar el ritmo individual de cada niño, principio pedagógico muy necesitado para los niños campesinos que tienen que alejarse de la escuela para participar en la producción.

En la experiencia de Escuela Unitaria en Pamplona, los maestros elaboraban el material para los niños, que consistía en las siguientes fichas o guías:

1. fichas de autoinstrucción,
2. fichas de mecanización,
3. fichas de ampliación, y
4. fichas de recuperación.

Este sistema de fichas no sólo le permitió al maestro conocer el proceso de aprendizaje para cada niño, sino que, en muchos casos, le dio la oportunidad de ofrecer la primaria completa.

En 1968, la escuela de Pamplona fue visitada por investigadores de la Universidad de Antioquía, de los Centros Regionales de Capacitación, de representantes del Ministerio de Educación Nacional y de grupos de las Secretarías de Educación Departamentales. Como resultado de estas visitas, se logró que el gobierno expidiera, en 1967, un decreto promoviendo la Escuela Unitaria en todas las escuelas de un solo maestro, especialmente en zonas de baja densidad de población. Para aplicar esta legislación se exigía que las Secretarías de Educación ofrecieran entrenamiento a las maestras rurales en técnicas de la Escuela Unitaria. Durante 1967 y 1968 los Centros Regionales de Capacitación dictaron más de 160 seminarios a más de 4.500 maestros. Estos cursos crearon la necesidad de tener un texto sobre el tema y por eso aparece el primer manual de Escuela Unitaria en el país, publicado por OAPEC (Organización

Administrativa y Pedagógica de la Capacitación); la distribución del manual y los cursos de entrenamiento, le dieron al movimiento de la Escuela Unitaria mayor apoyo y la base para los nuevos proyectos a nivel departamental.

La Universidad de Antioquía fue contratada por la Secretaría de Educación para diseñar un programa experimental de Escuela Unitaria como parte del Plan de Antioquía para aplicar, en 1967, el citado decreto. Eventualmente, la Universidad y la Secretaría produjeron textos y módulos basados en un diseño de instrucción programada lineal.

Todo el proceso desarrollado por la Universidad de Antioquía fue implementado bajo la orientación del Doctor Bernardo Restrepo. El modelo de la Escuela Unitaria de Antioquía representó formalmente la utilización de la tecnología educativa para dar respuesta a la instrucción individualizada.

En 1968 otro importante proyecto se inició en Risaralda a través del Centro Regional: se introdujeron innovaciones a la experiencia de Escuela Unitaria iniciada en Pamplona. Las fichas que los maestros elaboraron fueron supervisadas por el personal técnico del Centro para obviar las dificultades de los maestros para trabajar el material por sí mismos.

De todas maneras, el objetivo de la Escuela Unitaria, tanto en Pamplona como en la Universidad de Antioquía y el del Centro Regional de Risaralda, era buscar un sistema de enseñanza que les permitiera a los niños cursar toda la primaria, como ya se indicó, en aquellas zonas de baja densidad de población.

Posteriormente, en 1970 Alejandro Covarrubias y en 1974

Abner Prada, ambos expertos de la UNESCO, destacaron la dimensión comunitaria de la Escuela Unitaria.

Los expertos de la Unesco aportaban orientaciones sobre diferentes dimensiones de la Escuela Rural, planteaban la escuela como centro de la comunidad y su asesoría al país enfatizaba el trabajo de promoción de la comunidad desde la escuela. En cambio, Martha Pizarro y Luis Felipe Iglesias proponían la enseñanza activa y el ritmo individual de cada niño dentro del aula. El modelo de Antioquía buscaba esto mismo, pero con estrategias propias de la instrucción programada y la tecnología educativa.

Así, el panorama nacional de la Escuela Unitaria presentaba diferentes enfoques y diferentes perspectivas sobre la problemática de la Escuela Rural. Estas diferencias impedían llegar a un consenso y a una estrategia, pues cada una daba su propia respuesta.

## IDENTIFICACION DE LOS PROBLEMAS

El intento de generalización de la experiencia de la metodología de la Escuela Unitaria, promovida por los Centros Regionales, llevó a que se tuvieran que identificar aquellos problemas que obstaculizaban este proceso; es decir que limitaban pasar del nivel local al nivel nacional y su posibilidad de replicabilidad y generalización.

A pesar de los esfuerzos realizados y del avance de la Escuela Unitaria sobre la Escuela tradicional, algunos de los problemas que se encontraron fueron los siguientes:

### 1. Problemas Técnicos y Laborales en la Elaboración de las Fichas

Las fichas de instrucción, aún cuando

facilitaban la oportunidad de ofrecer la primaria, originaban dos problemas.

Primero: muchos maestros por falta de tiempo y de conocimiento básico de la programación, se limitaban a elaborar la ficha de auto-instrucción y las otras etapas del proceso quedaban ausentes. Segundo: el costo del material debía ser sufragado por el maestro, menguando así sus precarios recursos.

Analizando críticamente este método, puede señalarse que se transfirió un producto sin transferir el proceso. Su introducción no tomó en cuenta la preparación previa del maestro, prerequisite en la exigencia de un sistema administrativo descentralizado que permitiera la programación local del currículo.

Por esta razón, el intento de generalización de la experiencia de Escuela Unitaria, caracterizado por la situación donde el maestro tiene que elaborar su propio material y donde no existe paralelamente un apoyo y seguimiento, llevó a que muchos maestros rechazaran la experiencia e inclusive se sindicalizaran contra ella.

## **2. La No Implementación Real de la "Promoción Automática"**

Este concepto se introdujo en el país, pero ni técnica ni legalmente se tomaron las medidas para que en la práctica se pudiera operar.

## **3. Deficiencia en el Proceso de Aprendizaje de los Niños:**

En comparación con la escuela tradicional, la Escuela Unitaria tenía avances con respecto al aprendizaje activo. Sin embargo, los niños continua-

ban copiando los contenidos de las fichas. Los niños aprendían deductivamente lo que copiaban de ellas (continuaba la copia tradicional).

## **4. Irrelevancia de los contenidos con respecto al Medio Rural del Niño:**

Poca relación del currículo con la comunidad. Las fichas y los materiales reproducían los contenidos que los maestros seleccionaban de textos, en su mayoría de origen urbano.

## **5. Dilema entre la Instrucción Individualizada y el Trabajo en Pequeños Grupos:**

El facilitar que cada niño trabajase a su propio ritmo era un principio pedagógico de la Escuela Unitaria, pero la instrucción individualizada no se podía llevar a cabo por falta de materiales para cada niño. Por otro lado, el trabajo en grupo no permitía la individualización.

## **6. Contradicción entre la forma de capacitar y el contenido de la capacitación:**

Los cursos tenían una buena dosis de prácticas y los maestros aprendían a elaborar materiales pero en muchos casos sus contenidos eran informativos. Se daba una contradicción entre la enseñanza activa que se predicaba y la metodología expositiva.

## **7. Dificultad en Replicar la Capacitación de Manera Descentralizada:**

Eran pocas las personas del nivel central dictando cursos de capacitación por todo el país. Esta acción limitaba la expansión a nivel nacional; no existían ni las estrategias ni los materiales requeridos para replicar la capacitación.

#### **8. La Capacitación no tenía Seguimiento y no había forma de articularla con su Implementación en el Aula y la Comunidad:**

Los contenidos de los cursos se manifestaban aislados de su implementación en el aula y no había forma de asegurar que la aplicación de los mismos se realizara correctamente.

#### **9. Los Cursos de Capacitación para los Maestros no tenían una estrategia para propiciar en ellos un cambio de actitud:**

Como los cursos no tenían seguimiento, no había forma de propiciar cambios de actitud que sólo se pueden realizar a través del tiempo.

No había una secuencia en la capacitación que permitiera introducir innovaciones y cambios de actitud en niños, maestros, agentes administrativos y comunidad.

#### **10. La Supervisión y Administración Departamental no estaba involucrada en el proceso de capacitación curricular**

Difícilmente el maestro podía introducir cambios significativos en su trabajo con los niños si los directores administrativos o los supervisores no estaban involucrados. Por ejemplo, los cambios en el sistema de promoción no se podían dar sin la aprobación del supervisor o director del agente administrativo. El maestro no podía introducir ninguna innovación

curricular si su jefe inmediato, el supervisor, no se lo autorizaba.

#### **11. Falta de claridad sobre el rol del maestro con respecto a la promoción comunitaria**

Algunos planteamientos sobre la dimensión comunitaria no clarificaban el papel del maestro en este aspecto y no tomaban en cuenta sus condiciones laborales y económicas. En algunos casos, el maestro, por dedicarse a las actividades de promoción comunitaria, desatendía las necesidades de aprendizaje del niño o viceversa; se dedicaban sólo al aula sin ninguna relación con la comunidad.

Estos problemas, entre otros, limitaban la generalización del Programa de Escuela Unitaria a nivel nacional y en especial su aceptación por parte del magisterio rural.

Dentro de un marco de análisis de la transferencia de tecnologías, se puede afirmar que se transfirieron productos, mas no los procesos. Las innovaciones que buscaba la Escuela Unitaria eran a nivel de aprendizaje del niño y a nivel del maestro, pero al querer pasar a lo macro, no se generaron paralelamente, cambios en las estrategias de capacitación de los maestros, ni en las estrategias administrativas, ni en las estrategias comunitarias.

A continuación aparece un resumen de los principales problemas, que para el caso particular de la experiencia original de la Escuela Unitaria produjo la introducción de elementos traídos de otros contextos educativos; problemas que deben tenerse en cuenta cuando se quieren importar técnicas, métodos o procedimientos que han sido generados en contextos diferentes:

#### *1. La introducción de un*

*método sin que exista la capacidad técnica de quienes van a implementarlo.*

*2. La introducción de elementos que no toman en cuenta las características laborales y políticas de quienes van a ejecutarlo.*

*3. La introducción de hechos que impliquen una estructura administrativa diferente a la existente sin que ésta se adecue previamente.*

*4. La ausencia de un análisis previo sobre la pertinencia para el contexto particular de los elementos importados.*

*5. El ensayo de experiencias científicamente interesantes, pero de*

*escasa potencialidad para ser generalizadas.*

*6. El convertir la tecnología transferida en política nacional y el masificarla sin antes haberse constituido en proyecto sistematizado y evaluado.*

En síntesis, hubo el intento de universalizar la primaria, pero no había las bases técnicas ni financieras para su realización.

La respuesta a los problemas que tuvo la escuela unitaria en su intento de generalización llevó a que se organizara en 1975 el Programa Escuela Nueva.

## El Programa Escuela Nueva

Nace a partir de la escuela unitaria y tiene en común con ella algunos objetivos, tales como ofrecer la primaria completa, prioritariamente en escuelas monodocentes, y ofrecer un sistema activo y flexible de enseñanza. Sin embargo, introduce mecanismos y estrategias operativas diferentes que le permiten mayor aplicación y alcance nacional.

Su nombre Escuela Nueva, se inspira en las corrientes pedagógicas activas, y como metodología activa participativa y flexible es aplicable a cualquier situación de aprendizaje. No tiene una connotación exclusiva de monodocencia y es adaptable a todas las escuelas rurales del país. No obstante, se utiliza prioritariamente en las escuelas de 1 ó 2 maestros, que son mayoría, y donde sólo se ofrecen 2 ó 3 grados de primaria.

Para dar respuesta a los

problemas que surgieron con la escuela unitaria y para poder pasar del nivel local al nivel nacional, el Programa Escuela Nueva partió de dos supuestos fundamentales:

*1. Para introducir innovaciones a nivel del niño, hay que hacer innovaciones también en las estrategias de capacitación con los maestros, en la estructura administrativa y en el trabajo con la comunidad.*

*Por eso el programa ofreció una respuesta integral al desarrollar cuatro componentes (curricular, de capacitación, administrativo y comunitario) y al incluir estrategias concretas para niños, maestros, agentes administrativos y la comunidad.*

*2. Permitir el desarrollo de estrategias y mecanismos replicables, descentralizados, viables técnica, política y financieramente.*

Por eso Escuela Nueva se define como un sistema de educación primaria que integra las estrategias curricular, comunitaria, administrativa-financiera y de capacitación, que permite ofrecer la primaria completa, así como el mejoramiento cualitativo en las escuelas rurales del país.

Este sistema primordialmente logra una enseñanza activa, un fortalecimiento de la relación entre la escuela y la comunidad, y desarrolla un sistema de promoción flexible, adaptado a las situaciones de vida del niño campesino, que le permite avanzar en grados o niveles de acuerdo con su propio ritmo de aprendizaje. Con este sistema, el niño puede retirarse de la escuela, ya sea para colaborar en las labores familiares del campo o por cualquiera otra razón, y regresar sin que se afecte su normal aprendizaje.

#### ¿CUALES SON SUS OBJETIVOS?

El Programa Escuela Nueva pretende los siguientes objetivos en los participantes de su sistema:

##### *En los niños:*

- \* Desarrollo de un aprendizaje activo y reflexivo.
- \* Desarrollo de habilidades de pensamiento; de destrezas investigativas, creativas, analíticas y aplicativas.
- \* Mejoramiento del concepto de sí mismo.
- \* Utilización del sistema de promoción flexible.
- \* Desarrollo de actitudes de cooperación, compañerismo y solidaridad.
- \* Desarrollo de actitudes cívicas, participativas y democráticas.
- \* Conocimiento e información básica y mínima sobre las áreas curriculares.

##### *En los maestros:*

- \* Disposición para el desempeño del rol de orientador y guía y no como un simple transmisor de conocimientos.
- \* Actitud positiva hacia nuevas metodologías.
- \* Toma de conciencia de su papel como líder y dinamizador de la comunidad.
- \* Actitud positiva hacia el trabajo en el área rural.
- \* Actitud positiva hacia el agente administrativo y la asesoría técnica.
- \* Satisfacción con el nuevo sistema.
- \* Manejo adecuado de los siguientes elementos de la Escuela Nueva:
  - a. organización del gobierno escolar
  - b. trabajo pedagógico a través de las guías, los rincones veredales y la biblioteca
  - c. adecuación de horarios a los requerimientos de la promoción flexible
  - d. adecuación de las guías al nivel y medio de los niños
  - e. capacidad de manejar varios niveles al mismo tiempo.

##### *En los agentes administrativos:*

- \* Actitud positiva hacia la administración educativa como orientación en lugar de fiscalización.
- \* Actitud positiva hacia el trabajo con los maestros.
- \* Actitud positiva hacia el nuevo sistema.
- \* Capacidad para orientar y organizar la capacitación con los maestros.

##### *En la comunidad:*

- \* Actitud de cooperación de los padres de familia con



- el maestro y los niños.
- \* Satisfacción con el nuevo sistema.
  - \* Participación de los padres familia con respecto a la escuela.
  - \* Que la escuela sea un núcleo integrador de la comunidad.

Finalmente se espera que haya impacto en el rendimiento interno y externo de la escuela, cuyos indicadores son:

- \* Aumento porcentual de participación de los niños en los cinco niveles de primaria.
- \* Aumento porcentual de la escolaridad primaria en el área.
- \* Disminución del porcentaje de deserción y repetición.
- \* Mayor adecuación de los contenidos del programa al medio rural.

### EL PROGRAMA OPERA CON UN SISTEMA DE ESTRATEGIAS QUE CONSTITUYEN A SU VEZ SUS CUATRO COMPONENTES.

Ellos son:

**- Componente de capacitación y seguimiento:** los maestros que entran al Programa reciben en talleres prácticos las técnicas requeridas para ofrecer y manejar exitosamente los cinco grados de primaria, siendo maestro único o trabajando en escuela de dos maestros, como máximo. Estos talleres de capacitación y seguimiento abarcan contenidos referentes tanto a la metodología propia del Programa como a los conocimientos, habilidades y destrezas que buscan los programas curriculares.

Los talleres se realizan en cuatro etapas que comprenden:

**Primera etapa:** iniciación (proceso de organización de la escuela y la comunidad).

**Segunda etapa:** seguimiento del trabajo realizado.

**Tercera etapa:** manejo y adaptación de materiales para los niños y organización de la biblioteca.

**Cuarta etapa:** seguimiento y estudio y adaptación de materiales.

Los supervisores, quienes también participan en estos talleres pero con un grado mayor de profundidad, quedan capacitados para multiplicar la experiencia, dar la función de asesoría a su supervisión y asegurar el logro de los objetivos del Programa a través del seguimiento y la evaluación formativa.

**- Componente curricular:** desde su iniciación, el Programa ha venido produciendo materiales educativos tanto para maestros y supervisores como para los alumnos, los cuales desarrollan, por consiguiente, tanto currículo de capacitación como currículo del niño.

Existe además un método para la enseñanza de la lectura y la escritura, diseñado a partir del hecho que el maestro que lo maneja debe atender paralelamente otros grados.

Todos estos materiales, además de una biblioteca básica y otros elementos de apoyo, son distribuidos a los maestros en los talleres de capacitación, lo cual garantiza los efectos de ésta, ya que la escuela queda equipada y se cumple uno de los propósitos del Programa que consiste en que no se da capacitación sin los materiales correspondientes ni se implementa la escuela sin darle capacitación y seguimiento al

maestro.

El componente curricular incluye también capacitación e instrumentos para el desarrollo socio-afectivo del educando, el cual se logra a través de la organización del gobierno escolar, elemento fundamental en la metodología de la Escuela Nueva.

*El componente administrativo* permite responder oportunamente -a través de procesos descentralizados- a las necesidades de maestros y escuelas. En lo que hace a la supervisión, incluye un comité departamental que sirve de apoyo a la administración, seguimiento y monitoreo del Proyecto.

El supervisor desarrolla conjuntamente las tareas administrativas y de capacitación con la debida y constante asesoría técnica. Al integrar estas dos dimensiones está modificando su papel tradicional, de tal manera que se convierte en un orientador y un recurso de aprendizaje inmediato para el maestro rural.

*El componente comunitario* El último componente del Programa es el comunitario. Está orientado a fortalecer las relaciones entre la escuela y su más inmediata comunidad. Incluye la organización de los padres de familia alrededor de las actividades del centro docente. Esta organización se obtiene mediante su participación y colaboración en los certámenes escolares, la utilización de los recursos de la escuela y el apoyo que los padres dan a los niños en las actividades curriculares.

Como se ve, los cuatro componentes se relacionan estrechamente y no puede darse el uno sin los otros.

Para poder llegar a organizar los componentes y la estrategia integral del programa que le permita pasar a un

nivel macro y para poder dar respuesta a los problemas que surgieron con el intento de generalización de la escuela unitaria, se realizaron, entre otras, las siguientes innovaciones

\* La integración de los procesos de diseño de materiales y de capacitación para niños y maestros, de tal manera que los agentes administrativos trabajen con los maestros y estos con los niños, aplicando el mismo proceso vivencial que ellos aprendieron en sus talleres. Esta característica de capacitación la hace fácilmente replicable.

\* La estrategia de capacitación establece una secuencia ordenada que permite introducir innovaciones y cambios de actitud a través del tiempo, en niños, maestros, agentes administrativos y comunidad.

\* Elemento distintivo del programa Escuela Nueva es que la capacitación no se da aislada de la implementación, sino que consiste en aprender esa implementación. Por consiguiente, cada componente del proceso tiene sus instrumentos operativos específicos que facilitan su aplicación.

\* La capacitación del maestro se diseñó para articular los incentivos de la actualización y profesionalización con la aplicación concreta de un programa nacional; se introdujo la relación crédito-aplicación.

\* El diseño de los materiales contempla la viabilidad financiera del sistema y su calidad didáctica al permitir que grupos de niños trabajen conjuntamente con el mismo material, el cual no es fungible. Por consiguiente, es posible dotar a cada escuela con 3 ó 4 juegos de materiales que comprenden la primaria completa. Ello abarata los costos al Estado y así, con un juego de guías, trabajan varios niños durante 4 ó 5 años. Por primera vez se demostró cómo por la viabilidad metodológica y

financiera de los materiales del Programa Escuela Nueva, el Estado puede dotar gratuitamente a las escuelas oficiales de materiales (guías-texto, bibliotecas). Se encontró una estrategia que permite lograr alta calidad didáctica a bajo costo, como también la utilización de textos ya producidos por editoriales privadas. Es decir, hay una complementación entre las guías producidas por el Estado y los textos adquiridos a través de las editoriales privadas.

\* La metodología en el diseño de los materiales conjugó el trabajo individual del alumno con el trabajo en grupo, tan necesario para fortalecer la discusión y la toma de decisiones en grupo.

\* Los materiales conjugan un currículo nacional con posibilidad de adaptación regional y local, realizados por los maestros en los cursos de capacitación. Asimismo, la producción se puede hacer a nivel nacional, lo cual reduce considerablemente los costos de impresión.

\* El diseño metodológico de los materiales permite desarrollar destrezas aplicativas. Es decir, facilita que el niño aplique con la familia y la comunidad lo que aprende en el aula. Hace viable la integración de la teoría con la práctica y de la escuela con la comunidad.

\* Las estrategias curriculares y de capacitación incluyen, conjuntamente, la integración de procesos metodológicos y de contenido.

\* Se diseñó un sistema de promoción flexible para facilitar el logro por objetivos y se superó el sistema de promoción automática. Se facilitó el uso de la promoción flexible a través de apoyos técnicos y resoluciones administrativas.

\* La evaluación y la promo-

ción se diseñaron en base a su aplicabilidad en la comunidad. Se superó la evaluación basada sólo en pruebas de conocimiento.

La evaluación por objetivos sirve para retroalimentar el proceso de aprendizaje.

\* A nivel de la relación escuela-comunidad, los materiales involucran contenidos de esta última, lo cual facilita su aplicación en el medio. Provee al maestro, ya sea que viva en la comunidad o no, de instrumentos básicos que permitan llevar a cabo la investigación de ésta, que es el primer paso del proceso de desarrollo comunitario. De esta manera, la escuela puede convertirse en un banco de información básica de la comunidad para beneficio de otras instituciones.

\* Además, los materiales elaborados por los niños facilitan y promueven su integración al medio para estimularlo a recuperar aspectos significativos de su cultura, para promover actividades de identidad, de saneamiento ambiental, de supervivencia y desarrollo infantil:

a. A través del trabajo con los materiales y con los rincones de área se pueden recuperar aspectos representativos de la cultura regional (refranes, coplas, mitos, leyendas, cuentos) para luego devolverlos a la comunidad (recuperación cultural).

b. Las monografías veredales pueden apoyar a las comunidades para estimularlas a que comiencen a escribir su propia historia.

c. Los niños participan en actividades de salud, saneamiento ambiental y nutrición con padres y hermanos menores.

d. Se han comenzado procesos de auto-gestión comunitaria especialmente en lo referente a auto-

construcción.

\* El diseño metodológico de los materiales permite integrar el proceso de aprendizaje de los niños con la comunidad, con la biblioteca, con el gobierno escolar y con los rincones de trabajo, pequeños espacios éstos, clasificados por áreas que facilitan el trabajo activo con utilización de material concreto del medio. Pueden promover y constituirse en pequeños museos de la comunidad.

\* Se integraron los procesos de capacitación con los procesos administrativos para cambiar el papel tradicional de fiscalización de la parte administrativa.

\* Se capacitaron multiplicadores en cada departamento para facilitar su descentralización.

\* La capacitación y el montaje del programa se ejecutó por parte de las regiones. El nivel central lo diseñó, planeó y asesoró.

\* Se organizó el gobierno escolar como medio no sólo para iniciar y promover actitudes cívicas, participativas y democráticas en los niños, sino para integrar procesos cognoscitivos con procesos de desarrollo social, afectivo y moral.

Finalmente, debe señalarse que el Programa es permanentemente evaluado en sus cuatro componentes, de lo cual resulta el mejoramiento de la calidad del mismo, ya que el proceso de diseño y producción de materiales, capacitación e implementación inmediata, y seguimiento y evaluación implica un proceso de reajuste de todos los pasos con base en los resultados de esa evaluación.

## MECANISMOS DE EJECUCIÓN CON RESPECTO A LA CAPACITACION.

Entre otros, son:

*1. Capacitar al maestro en servicio en el área rural y proporcionarle material tanto para él como para los niños.*

En la experiencia original, en Pamplona, los estudiantes utilizaban tarjetas o fichas de actividades, elaboradas por los mismos maestros. Se trataba de fichas clasificadas con actividades de auto-instrucción, de ejercitación, de ampliación, de recuperación. Posteriormente, para los primeros niveles se introdujo la ficha denominada ficha de actividad dirigida. Este método trajo logros positivos puesto que le permitía al maestro incorporar actividades relacionadas con el medio ambiente del niño, además de que le abría la posibilidad de ofrecer la primaria completa.

Pero el trabajo de elaboración de las fichas era excesivo y se cometían errores técnicos. Por esta razón, el programa Escuela Nueva vio la necesidad de ofrecer al maestro material didáctico ya elaborado, para adaptar a nivel regional, sin el cual la capacitación del maestro perdía efectividad y posibilidades de aplicación.

*2. Capacitar previamente al supervisor departamental para que él ejecute y realice la capacitación y el seguimiento del maestro rural, con asesoría del equipo central.*

Este mecanismo se fundamenta en el hecho de que el magisterio rural no introduce cambios significativos en su metodología sin la aprobación de su supervisor zonal, quien es la

persona con quien tiene más contacto profesional. Además, la capacitación le resulta muy útil al supervisor rural, porque, dado que el manual está programado por objetivos, le facilita la organización de su plan de trabajo y le ayuda a desempeñar el papel que verdaderamente le corresponde: el de orientador.

### *3. Capacitar al magisterio rural con talleres de seguimiento periódicos a nivel local, orientados por el supervisor de la zona.*

Con esto no sólo se logra la capacitación en servicio sino que se fomenta el intercambio de experiencias entre los maestros, lo cual es muy deseable ya que la interacción y la comunicación entre pequeños grupos de maestros propician en ellos un cambio de actitud frente a la introducción de nuevas metodologías. Por esta razón, la metodología utilizada en este manual ha sido diseñada en forma tal que el trabajo se realiza en pequeños grupos donde la discusión analítica está siempre presente.

### *4. Capacitar a través de una metodología vivencial que le permita al maestro vivir un proceso semejante al que luego vivirán sus alumnos.*

La capacitación que se da a través del manual cumple un proceso metodológico cuya estructura es la misma que tendrán que aplicar luego con sus alumnos los maestros capacitados.

Estos mecanismos garantizan el logro de los objetivos del Programa y la aplicación real de los principios de la escuela unitaria; en ello se basa la denominación de "nueva" que se le dio a las escuelas vinculadas al Programa. Los objetivos y los principios de Escuela Nueva son los mismos que el de la escuela unitaria; la diferencia radica en los mecanismos de ejecución del Programa Escuela Nueva, a través de los

cuales se logra que el maestro rural realmente avance a su particular ritmo de aprendizaje (promoción flexible) y sea el protagonista del proceso, y que la comunidad participe en forma dinámica en las actividades de la escuela, lo mismo que ésta amplía y aplica conocimientos dentro de aquélla.

## **UNO DE LOS CAMBIOS MAS SIGNIFICATIVOS QUE INTRODUJO EL PROGRAMA ESCUELA NUEVA CON RESPECTO A LA ESCUELA UNITARIA SE REALIZO EN EL MATERIAL PARA LOS NIÑOS, MAESTROS Y COMUNIDAD.**

En la escuela unitaria el maestro elaboraba las siguientes fichas a través de las cuales el niño desarrollaba el proceso de aprendizaje:

- La ficha de auto-instrucción, que ofrecía información básica sobre el contenido.

- La ficha de ejercitación y desarrollo, cuya función era mecanizar el conocimiento.

- La ficha de ampliación, que buscaba, como su nombre lo indica, ampliar el conocimiento adquirido, y

- La ficha de recuperación, de carácter remedial.

Este sistema de fichas no sólo le permitió al maestro conocer el proceso completo de aprendizaje por el cual pasaba el niño sino que, en muchos casos, le dio la oportunidad de ofrecer la primaria completa.

Pero, tal como ya se señaló, originaba dos problemas: "1. Muchos maestros, por falta de tiempo y de conocimiento de los contenidos

básicos de la programación, lo mismo que de psicología del aprendizaje, se limitaban a elaborar la ficha de auto-instrucción y las otras etapas del proceso quedaban ausentes. 2. El costo del material debía ser sufragado por el maestro, menguando así sus precarios recursos".

El Programa Escuela Nueva obvió estos dos problemas a través de la producción y distribución de guías didácticas para los niños que desarrollan el aprendizaje por medio de un proceso inductivo que respeta las etapas del desarrollo del educando. Con estas guías, el Programa mejoró la calidad del aprendizaje y alivió al maestro de la carga económica y de trabajo que representaba la elaboración de fichas, con el agravante de que no estaba suficientemente capacitado para hacerlas.

Las guías de Escuela Nueva hacen énfasis en la actividad, en el proceso, no en la información de conocimientos. Basándose en el mismo sistema de fichas de escuela unitaria, el Programa realizó los siguientes cambios:

*- La ficha de auto-instrucción, cuya función primordial era transmitir un contenido básico y mínimo, se reemplazó por una actividad básica totalmente inductiva.*

*- La ficha de ejercitación y desarrollo se reemplazó por la actividad de práctica, cuya función es mecanizar el contenido básico recibido.*

*- La ficha de ampliación se reemplazó por la actividad libre cuya función es ampliar y aplicar el conocimiento adquirido; generalmente está orientada hacia la comunidad. Se llama libre porque se le da al niño la oportunidad de elegir una entre varias.*

*- La ficha de recuperación se reemplazó por la actividad de recuperación, que busca remediar las deficiencias presentadas en el proceso de desarrollo de las actividades anteriores.*

Además de estos cambios en las fichas, se agregó a las guías:

\* Un cuento pedagógico que permite al niño aclarar, afianzar y ampliar el conocimiento adquirido ya que está estructurado de manera que los personajes del cuento vivan un problema referente al contenido aprendido.

\* Un objetivo (al comienzo de la guía) donde se determina el cambio de conducta que se pretende que el niño muestre al finalizar el desarrollo de la guía.

\* Una ficha de adaptación en la cual el maestro consigna los cambios que cree necesario hacerle a la guía. Se encuentra al final de ésta. Las modificaciones se hacen en todos los aspectos (términos, actividades, materiales, etc.), respetando siempre el objetivo. El maestro recibe capacitación y criterios para realizar la adaptación.

Las guías ofrecen los programas de las áreas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Español y Literatura y Matemática, ya parcelados en unidades con sus respectivos objetivos generales y específicos. En cuanto a las áreas de Educación Estética y Educación Física, los maestros desarrollarán los programas emanados de la Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos; lo mismo en cuanto al área de Religión, de acuerdo con los programas elaborados por las autoridades eclesiásticas. En las escuelas para indígenas deben respetarse sus tradiciones religiosas.

Las unidades se desarrollan en grupos de cuatro alumnos como máximo, para ello se dota a las escuelas con dos o tres ejemplares, según su número de alumnos. Como se dijo, no se trata de material individual ni fungible, lo cual implica la posibilidad económica de ejecutar el programa y de fortalecer el trabajo en pequeños grupos.

La última versión de este material viene encuadrado en folletos que contienen dos, tres o cuatro unidades, cada una con un promedio de cuatro guías.

### Relación de materiales educativos del Programa Escuela Nueva.

#### A. Material para los niños.

1. Ciencias Naturales 2ª (tres folletos)
2. Ciencias Naturales 3ª (tres folletos)
3. Ciencias Naturales 4ª (dos folletos)
4. Ciencias Naturales 5ª (dos folletos)
5. Agropecuarias -unidad anexa a las guías didácticas de Ciencias Naturales (un folleto)
6. Ciencias Sociales 2ª (tres folletos)
7. Ciencias Sociales 3ª (tres folletos)
8. Ciencias Sociales 4ª
9. Ciencias Sociales 5ª
10. Unidad anexa sobre fechas y héroes patrios.
11. Matemática 2ª (tres folletos)
12. Matemática 3ª (tres folletos)
13. Matemática 4ª (tres folletos)
14. Matemática 5ª (tres folletos)
15. Español y Literatura 2ª (tres folletos)
16. Español y Literatura 3ª (tres folletos)
17. Español y Literatura 4ª (tres folletos)

18. Español y Literatura 5ª (tres folletos)
19. Evaluaciones de 2ª y 3ª niveles (un folleto)
20. Evaluaciones de 4ª y 5ª niveles (un folleto)
21. Material de escritura y aprestamiento

#### B. Material de Capacitación.

22. Hacia la Escuela Nueva. Capacitación para el Maestro
23. Hacia la Escuela Nueva. Anexo
24. Cartilla de Capacitación en contenidos curriculares.

#### C. Biblioteca.

La biblioteca con que el Programa dota a las escuelas que implementa, contiene más de cien libros que traen temas de interés tanto para los niños como para la comunidad. Contiene también libros de consulta general como diccionarios, enciclopedias, atlas, etc.

#### D. Evaluación del Aprendizaje a través de las guías

Es completamente diferente al de la escuela unitaria.

En la Escuela Nueva se hace una evaluación formativa porque el niño va presentando su trabajo al profesor cada vez que termina una actividad y sólo cuando obtiene el visto bueno en el control de progreso puede pasar a la siguiente actividad.

Al final de la unidad se hace una evaluación sumativa a través de una prueba objetiva que el maestro recibe ya diseñada en un folleto anexo a las guías. Este anexo contiene también las respuestas correctas para que el niño las compare con las suyas y se haga au-

toevaluación. También se encuentran allí las instrucciones para las habilidades de recuperación.

Otra diferencia importante de la evaluación en Escuela Nueva con respecto a la escuela unitaria consiste en lo siguiente: el paso de una unidad a otra no depende de la prueba de evaluación sino de las actividades libres; así, cada unidad tiene sus condiciones, que son el número de actividades libres requeridas para lograr una calificación expresada en términos cualitativos: "excelente", "muy bueno" y "satisfactorio", las cuales para efectos de transferencia, tienen su equivalente cuantitativo en la Resolución 6304 de 1978, por la cual se reglamenta la promoción flexible.

Este sistema de evaluación le da al niño la oportunidad de escoger libremente, de acuerdo con sus capacidades y su interés en el tema, la calificación que quiere obtener y comprometerse a realizar la cantidad de actividades libres que la calificación elegida pone como condición.

El aspecto socio-afectivo se evalúa a través de la participación del niño en el gobierno escolar; el maestro recibe capacitación e instrumentos para realizar esta evaluación.

La promoción de un grado a otro no se realiza cuando el niño pasa unas pruebas definitivas al final de la unidad sino cuando ha desarrollado exitosamente todas las unidades correspondientes al grado, habiéndolo hecho según su propio ritmo de aprendizaje y respetando su sistema de vida, es decir que sus posibles ausencias no le implican retraso con respecto al grupo que va en el mismo grado y, por consiguiente, no conlleva pérdida del año ni repitencia. Además, este sistema de promoción le permite avanzar más rápidamente en el área que constituya su mayor interés o para la cual tenga mejores capacidades

sin tener que esperar a lo compañeros que tienen ese interés y esas capacidades en otras áreas. En todo esto consiste la promoción flexible, la cual ha sido aprobada por Resolución del Ministerio de Educación Nacional N° 6304 de 1978.

## **LA ESCUELA DEMOSTRATIVA**

La Escuela Demostrativa es un Centro Educativo seleccionado por el Programa Escuela Nueva para apoyar los componentes administrativo, curricular, de capacitación y comunitario, en la ampliación de cobertura de la renovación curricular, especialmente en el área rural.

### **Propósitos**

- Facilitar el sistema de capacitación de maestros y agentes educativos.
- Detectar problemas en la implementación del Programa y apoyar la solución de los mismos.
- Crear un sistema propio de seguimiento y asesoría a través de la acción maestro-maestro.
- Dinamizar la acción de apoyo de agentes educativos en la relación con grupos pequeños de maestros.
- Vincular a través de la Escuela Demostrativa la acción interinstitucional que esté destinada al desarrollo comunitario, a la atención de la niñez y al desarrollo de programas complementarios de Educación.
- Organizar pequeños centros de apoyo a la producción de medios, a la obtención de datos, al análisis de cobertura y al manejo de documentación de consulta y reglamentaria.

### **Requisitos:**

- La Escuela puede ser de uno o dos maestros con los cinco niveles en el sistema de Escuela Nueva o de un



- maestro por nivel en el sistema de Escuela Graduada.
- Poseer la dotación total de guías, bibliotecas y documentos propios del programa.
- Contar con la capacitación total del maestro y su actitud positiva hacia el programa.
- Estar desarrollando o poder desarrollar programas de acción comunitario.

#### **Ubicación:**

- Que esté ubicada en el medio rural, o en poblaciones menores de 7.000 habitantes.
- Que tenga una ubicación estratégica con relación a los demás centros docentes del área de influencia.
- Que tenga facilidad de acceso y comunicación.

#### **Organización y aplicación de la metodología**

- Implementación de todos los componentes del programa de tal manera que se puedan visualizar cambios del rol del maestro, de los alumnos y de la comunidad.
- Adecuación del plantel escolar y que tenga la dotación mínima en materiales, biblioteca, manuales, guías para los niños, rincones de trabajo, organización y dinamización de la comunidad.
- Participación de la comunidad en el gobierno escolar y realización de proyectos de comunidad de acuerdo con sus necesidades y problemas.
- Implementación adecuada de las diferentes unidades del manual "Hacia la Escuela Nueva".

#### **Apoyo Institucional**

La Escuela Demostrativa puede fomentar la organización, fundación y/o el impulso de la Acción Comunal, o los clubes deportivos, mediante los agentes educativos, los maestros y los niños.

Debe buscar el apoyo de las Normales, las C.D.R., Núcleos Escolares, Vocacionales Agrícolas, C.E.P., Secretarías de Educación, F.E.R., y de las demás instituciones que se proyecten en la región como el ICA., INCO-RA, INDERENA, FEDECAFE, IDEMA, etc.

Debe aprovechar las instituciones y organizaciones existentes en la región para que mediante una buena relación con la Escuela demostrativa se realice un intercambio de acciones en la utilización de recursos humanos, económicos y físicos.

#### **La Escuela Demostrativa como Centro de Capacitación**

Es una estrategia a nivel local para tratar de satisfacer o solucionar las necesidades de capacitación en técnicas de Escuela Nueva, de los docentes de una región específica.

Debe generar acciones vivenciales que complementen el conocimiento teórico a los maestros, niños y comunidad a través de la observación e intercambio de experiencias; ésto permite la capacitación maestro-maestro, niño-niño y maestro-comunidad.

#### **La Escuela Demostrativa como Centro de Seguimiento**

- Debe permitir la continuidad en la asesoría y el seguimiento para fortalecer los aspectos débiles de las escuelas afiliadas. Ejecutar acciones de seguimiento presencial y a distancia.
- Realizar talleres de conocimiento y solución de dificultades.
- Aplicar y analizar pautas de seguimiento y promover, con base en

ellas, acciones de retro-alimentación individual y colectiva.

- Supervisar y controlar el proceso de desarrollo educativo.
- Generar la producción de medios para apoyar la asesoría y el seguimiento de los docentes.

### ***La Escuela Demostrativa como Centro de Documentación***

La Escuela Demostrativa, como estrategia de masificación y fortalecimiento del programa, debe constituirse en un centro de información para las escuelas adscritas a su área de influencia; por lo tanto, debe proveerse de materiales de apoyo, investigación y consulta, a fin de facilitar a las escuelas afiliadas el estar actualizadas con las innovaciones propuestas a nivel central y que sean recomendables o fáciles para la región.

La Escuela Demostrativa debe constituirse en un centro de enlace y de información a nivel regional y central.

### ***Desarrollo de los cuatro componentes del Programa Escuela Nueva en la Escuela Demostrativa***

#### ***1. Componente de capacitación y seguimiento***

A través de los talleres pedagógicos, visitas, asesoría maestro a maestro, con la orientación y responsabilidad de los agentes educativos, diseñando y/o actualizando estrategias de acuerdo con las circunstancias de cada región.

#### ***2. Componente Administrativo***

A través de la participación directa de los agentes educativos en acciones de planeación, programación, ejecución, control y seguimiento.

Debe estructurarse el gobierno del taller pedagógico conformado por los maestros del área de influencia de la Escuela Demostrativa, quien velará por el gobierno escolar de cada escuela y se encargará de la red administrativa, en armonía con el coordinador de zona regional y nivel central.

#### ***3. Componente Curricular***

Establecer una red de información que sirva para recoger las inquietudes y dificultades curriculares y las expectativas con respecto al aprendizaje. Intercambiar experiencias y analizar las sugerencias metodológicas sobre las áreas que tienen guías y las que no las poseen.

Garantizar el proceso de aprestamiento, la promoción flexible y el trabajo con guías, con las debidas adaptaciones.

#### ***4. Componente Comunitario:***

- Realizar trabajos prácticos de comunidad, para demostrar la efectividad de este componente a los docentes.
- Partir de una motivación e información general de la comunidad.
- Fomentar una buena participación de los padres de familia en acciones recíprocas: escuela-comunidad.
- Proporcionar oportunidades para que los padres de familia evalúen constantemente a sus hijos, incrementando actividades socio-culturales.
- Aprovechar al máximo las diferentes organizaciones veredales, procurando su integración a la escuela y viceversa.
- Lograr el apoyo de las diferentes instituciones mediante la divulgación del Programa.

### *Acciones de las Escuelas Afiliadas*

- Planear al máximo las experiencias recogidas y los elementos que se han logrado implementar con mayor éxito en todo orden en las Escuelas Demostrativas. Ejemplo: la organización de la comunidad, el el gobierno escolar, los rincones de trabajo, etc.
- Aportar experiencias positivas y débiles para la realización de Talleres de Seguimiento.
- Asistir a los Talleres Pedagógicos.
- Mantener una comunicación permanente con la Escuela Demostrativa a fin de retro-alimentar los procesos y estar abiertos a las distintas innovaciones que se susciten a nivel central y sean aconsejables para la región. Incrementar estrategias de apoyo,

evaluar la marcha y plantear cambios y ajustes.

### *Estímulos para los Docentes*

- Capacitación permanente y adaptada a sus necesidades.
- Contacto técnico y pedagógico con los demás docentes de su área de acción, como agentes multiplicadores.
- Dotación permanente de documentación actualizada.
- Prioridad en los estímulos legales establecidos por el MEN para Escuela Nueva.
- Posibilidad de profesionalización con validación de créditos para el trabajo realizado.

## **Evaluación del Programa**

Los logros de este programa han comenzado a evidenciarse, especialmente al comparar las escuelas del PEN (Programa Escuela Nueva) con otras escuelas tradicionales. La demanda creciente del sistema Escuela Nueva y la actitud positiva de los maestros, agentes administrativos y comunidades que participan en él, son el mejor indicador de éxito.

Se han hecho evaluaciones formativas a nivel de los niños, con los siguientes estudios:

*\* El Logro en Matemáticas y Lenguaje en la Educación Primaria Colombiana*, donde se encontró que los porcentajes de logro obtenidos por los estudiantes de las Escuelas Nuevas (que son básica y esencialmente las escuelas rurales) son significativamente superiores a los de sus homólogos de las escuelas tradicionales y experimentales de las zonas rurales y aún de las localidades urbanas menores.

*\* Análisis de la creatividad de los niños*, en donde se encontró que el nivel de creatividad de los alumnos de las Escuelas Nuevas donde hay 1 ó 2 maestros para varios niveles, no difiere significativamente del de las Escuelas Rurales Graduadas (un maestro por curso), y que por lo tanto, la metodología de Escuela Nueva logra igualar las ventajas que tienen las escuelas graduadas.

*\* Análisis del auto-concepto de los niños*, en donde se encontró que los niños de las Escuelas Nuevas obtienen puntajes de auto-concepto académico significativamente superiores a los niños de Escuelas Rurales Graduadas. De gran importancia ha sido el hecho de que las niñas igualaron a los niños en el auto-concepto académico, poniendo en claro así la importancia de una metodología más participativa. Esto no sucede en las escuelas graduadas.

A nivel de los maestros se ha evidenciado el cambio de su rol; de transmisor de conocimientos a orientador del proceso de aprendizaje y se ha encontrado un comienzo de cambio de actitudes más positivo y más integrado hacia la comunidad.

A nivel de supervisores, también se ha puesto en claro un cambio en el rol; de fiscalizador tradicional a orientador del maestro y recurso de apoyo para el maestro y las comunidades, lo cual muestra una mayor participación en los eventos de las escuelas.

Finalmente, en las escuelas donde está el Programa se ha demostrado la escolaridad completa, evaluándose su impacto con el apoyo financiero del Banco Mundial.

En síntesis, el Programa Escuela Nueva responde a las necesidades de la educación primaria rural en Colombia de las siguientes maneras:

- Ofrece educación primaria completa (60% de las escuelas rurales ofrecen solamente 2 ó 3 años de primaria).

- Permite la inscripción de todos los niños en las áreas rurales (en muchas áreas no hay suficientes cupos para todos).

- Entrega material gratuito para los niños, por parte del Estado.

- Retiene a los niños en la escuela, disminuyendo la deserción.

- Utiliza una metodología activa para la solución de problemas (la escuela tradicional es pasiva y memorizante).

- Ofrece objetivos y contenidos

relevantes a la vida de los niños y de sus familias (la escuela tradicional tiene muchos contenidos no relevantes al medio).

- Establece un lazo de unión entre la escuela, la familia y la comunidad (la educación tradicional excluye a los padres y a los adultos).

Las principales características de este enfoque, pueden resumirse así:

- Los estudiantes tienen sus propios materiales y guías de trabajo. Estudian en grupos pequeños. Solucionan problemas a medida que aprenden. (Aprendizaje activo).

- Los profesores son facilitadores y no conferencistas: ellos guían, supervisan y evalúan el aprendizaje.

- La promoción al siguiente objetivo o al siguiente grado es flexible: los estudiantes avanzan a un ritmo adecuado a su nivel.

- La comunidad y todos sus eventos forman parte del contenido de la escuela.

- Los estudiantes manejan la escuela por medio del gobierno escolar.

- El salón de clases es un conjunto dinámico de áreas de interés o rincones de trabajo y de temas de aprendizaje.

- La escuela puede convertirse en centro de información para la comunidad. Las fichas familiares de cada estudiante suministran datos básicos acerca de los miembros de la familia, su estado de educación y de ocupación.

## Cobertura

En abril de 1987, el programa se estaba implementando en 8.000 escuelas atendidas por 15.000 maestros de 33 regiones del país, beneficiando anualmente a más de 320.000 niños. Respondiendo a la prioridad de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional de ofrecer la primaria completa

en todo el país, el Programa Escuela Nueva espera expandirse hasta 1990 a la totalidad de las escuelas rurales del país, que son más de 26.000. De estas, en 1989, aproximadamente 15.000 recibirán por primera vez la primaria completa.

### DESCRIPTORES

*Escuela rural - Escuela unitaria - Enfoque ecológico - Formación de docentes en ejercicio - Material didáctico - Des. Comunitario*

Extractado de:

- *"El Programa Escuela Nueva de Colombia"* por Clara Victoria Colbert de Arboleda, Ministerio de Educación Nacional, Colombia, Noviembre de 1987.

- *"Hacia la Escuela Nueva. Unidades de Capacitación para el Maestro"* por Vicky Colbert de Arboleda y Oscar Mogollón Jaimes, Cuarta Edición ampliada y corregida. Editorial Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, D.;E., 1983.

- *"La Escuela Demostrativa"*, en Boletín de los C.E.P., Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos. Ministerio de Educación Nacional, N°9, 1986.

## Un Currículum para el Mundo Aymara

*A partir de 1984 la Organización de los Estados Americanos y la Universidad de Tarapacá pusieron en marcha, en el ámbito de la educación básica, el Proyecto "Diseño y Aplicación de un Currículum Experimental para Niños, Padres y Profesores del Altiplano y Precordillera Chilenos".*

*Este proyecto, que desde 1986 se aplica en terreno, tiene en cuenta la problemática de una población escolar considerable, atendida por escuelas multigradales de carácter unidocente. Se trata de una población de cultura Aymara con pérdida de su lenguaje autóctono y con deficiente asimilación al lenguaje español de carácter nacional, lo que provoca limitaciones en su nivel de participación y un bajo nivel de integración entre la escuela, la familia y la comunidad.*

*Se presenta, a continuación, un resumen de lo que ha sido el Proyecto en términos del ecosistema físico y cultural, de las metodologías empleadas y de sus proyecciones.*

**Un Programa que enfrenta  
la realidad del niño del  
altiplano, respetando su  
idioma y raíces socio-cultu-  
rales.**

**COORDINADOR DEL PROYECTO:**  
*Germán González Álvarez*

### ECOSISTEMAS

Saliendo de Arica, dejado atrás el desierto costero, el desierto normal y los valles de Azapa y Lluta, comienza la gran pendiente que llega a

los 2.900 m. Ante nosotros, tenemos la prepuna o precordillera que llega hasta los 3.500 m., uno de los dos ecosistemas de la Provincia de Parinacota, provincia que tiene una superficie de 8.139 km<sup>2</sup> y que limita con Perú y Bolivia. Aquí encontramos variaciones térmicas diarias muy pronunciadas, que alcanzan hasta 40º de diferencia (+10º en el día y -30º en la noche). Al igual que en el altiplano, el período de lluvias va desde Diciembre a Marzo, con un promedio de 300 mm. anuales. Curiosas manifestaciones vegetales como la tola, la paja brava y las cactáceas están asociadas al clima. El relieve es imponente: profundas quebradas en donde se encuentran los escasos recursos hídricos, cobijan hermosos pueblos como Belén, Socoroma, Chapiquiña, Ticnamar y Putre. Estas quebradas se alternan con cordones desérticos transversales.

Subiendo sobre los 4.000 m., entramos al altiplano rodeado de macizos, algunos de los cuales sobrepasan los 6.000 m. Las temperaturas y precipitaciones difieren levemente del de la prepuna, pero los vientos pasan a ser ventiscas. Aquí el paisaje cambia casi radicalmente: la vegetación de tipo estepárica está dominada por la paja brava. La planta más extraña es la llareta, un árbol de forma semiesférica que queda como reliquia de edades pretéritas.

La población se ubica en los alrededores de lugares húmedos y, en lo posible, en lugares bajos, que no podemos llamar hondonadas por lo plano del paisaje. Así, Parinacota, Caquena y Guallatire se ubican cerca de bofedables o vegas andinas, de lagunas y de ríos en donde habita un pez: el bagre. Debido a la creación del Parque Nacional Lauca, que prácticamente cubre toda la zona que nos interesa, pueden verse animales salvajes como ñandúes, vicuñas y vizcachas. Es la región chilena por excelencia de los camélidos domésticos.

En estos dos ecosistemas se ubica parte del grupo étnico aymara que

mantiene en gran medida las formas de vida, costumbres y lengua de la cultura Tiahuanaco.

*Esta población tiene una distribución demográfica en forma de reloj de arena; gran cantidad de niños, muy pocos jóvenes y muchos viejos. Esta forma se debe a la gran migración hacia Arica que se ha experimentado especialmente en estos últimos años. La población rural no sobrepasa los 10.000 habitantes y la población aymara rural alcanza al doble de esa cifra.*

La migración, además de producir las formas demográficas señaladas, crea el problema del despoblamiento de una región que está en el límite del aprovechamiento humano, y por consiguiente, *si los aymaras la despueblan, ningún otro grupo humano será capaz de poblarla.* En cifras absolutas, aproximadamente un tercio de la población ha emigrado desde la década del sesenta a la fecha. Pobreza rural por falta de ocupación, y oferta urbana, parecen ser los factores determinantes de esta situación.

La actividad económica de la prepuna se centra en la agricultura más que en la ganadería. Dentro de este rubro, además de pequeños cultivos de hortalizas, uno de los más importantes es la alfalfa, pero sin lugar a dudas, es el orégano, que goza de la fama de ser el mejor del mundo, el pilar de la economía agraria de exportación.

Aquí existe una reducida actividad ganadera basada en pequeños hatos de ganado ovino y camélidos, pero tanto el clima como el terreno no son aptos para esta actividad, por lo que tiene una importancia secundaria frente a la agricultura.

En el altiplano, los aspectos económicos son diferentes de los de la precordillera. Aquí prácticamente no existe agricultura, a causa del clima.

Así, este medio permite únicamente la actividad ganadera que por excelencia es la de los camélidos como el alpaco y el llamo, que genera un interesante comercio de lana. Se estima en el orden de los 80.000 el número de ellos. *Por lo tanto, la labor de pastoreo es la principal fuente de trabajo de la zona. Desde un punto de vista educacional, esta variable es de la mayor relevancia, ya que estos pastores son en gran medida niños en edad escolar.*

Algunas actividades de tipo artesanal complementan la actividad económica de la provincia.

El sistema cultural aymara tiene una serie de manifestaciones que pueden parecer extrañas al hombre ciudadano. Algunas de éstas son los ritos de iniciación en la pubertad, el floreo de los animales relacionado con su cubrimiento, la concepción mística del ganado, la concepción mística de los animales salvajes, el empleo de materiales naturales como la arcilla para la representación de figuras, los contenidos religiosos de los colores, la actividad económica de padres y abuelos y su consiguiente relación con hijos y nietos, la actividad económica y lúdica de los niños, las manifestaciones religiosas resultante de una simbiosis de lo católico con lo andino, que han identificado nuestros científicos sociales en trabajos de gabinete y de terreno.

*La cultura aymara está sufriendo un acelerado deterioro debido a diferentes presiones, entre las que resaltan la migración, la mercantilización de las relaciones económicas, el empleo de tecnologías extrañas y no adecuadas al medio andino, la irrupción de corrientes religiosas evangélicas y el repudio de la lengua aymara por parte de los habitantes de la ciudad.*

## El Problema Educativo

*Estamos concientes de que cualquier intento de fomentar el desarrollo de un grupo humano debe realizarse respetando los patrones socio-culturales inherentes a ese grupo, a fin de no violentar aquello que le es característico.* De ahí que, con el fin de lograr su interacción armónica con los valores culturales nacionales y universales, se perciba como una necesidad inmediata el establecimiento de alternativas educacionales que, en vez de producir desconcierto, retraimiento y rechazo ante la vida de la ciudad, ayude al habitante de la precordillera y altiplano a adquirir las armas necesarias para una adecuada integración dentro de su zona, sin perder lo que es valioso e importante en la vida de todo ser humano, como es el profundo respeto por sus valores y su historia.

Este proyecto enfrenta la realidad de pueblos altiplánicos de tipo indígena, con una población escolar significativa, atendida por escuelas multigraduadas, pero de carácter unidocente. Por otra parte, hay que destacar que se trata de una población de cultura Aymara con pérdida de su lenguaje autóctono y con deficiente incorporación al lenguaje español de carácter nacional. Esto implica, por una parte, una limitante para el nivel de participación en las actividades comunitarias, puesto que el idioma de las autoridades oficiales es el español, repercutiendo en una baja integración entre la escuela, la familia y la comunidad.

Otro aspecto es la inexistencia de un subsistema de educación preescolar que permita encarar los problemas de integración del niño a la sociedad desde su más temprana edad.

En el ámbito de la educación básica, las Escuelas trabajan con Programas de Estudios que se han



elaborado sobre la base de valores y creencia correspondientes a la cultura occidental, los que, al ser aplicados a la realidad descrita, provocan un conflicto de valores que resiente la estabilidad de la comunidad y que se traduce en el rechazo del alumno a su grupo y/o éxodo a la ciudad.

A esto se agrega que los docentes que laboran en estos sectores de tipo indígena, que tienen una formación profesional enmarcada en valores occidentales, quedan ajenos a las posibilidades de diálogo y trabajo en equipo, debido a las grandes distancias que existen entre las escuelas y entre éstas y las zonas de mayor densidad demográfica, restringiéndoles además sus posibilidades de perfeccionamiento profesional.

### ¿CUALES SON LOS OBJETIVOS DEL PROYECTO?

Se plantearon objetivos generales y específicos.

#### *Objetivos Generales*

Facilitar el desarrollo integral del niño altiplánico en las áreas cognitivas, afectivas y psicomotoras, respetando sus raíces socio-culturales y su idioma materno, buscando la posibilidad de asegurar su desarrollo personal continuo y su exitosa integración tanto en la cultura altiplánica como en la realidad regional y nacional.

#### *Objetivos específicos*

\* Conocer los perfiles conductuales de los niños de 9 a 12 años de edad.

\* Desarrollar un currículum experimental, especialmente diseñado para estimular y entrenar procesos de pensamiento, estrategias de aprendizaje, estrategias de resolución de proble-

mas, creatividad, conocimiento de sí mismo, relaciones con otros y entrenamiento en el trabajo en los niños de 9 a 12 años de edad.

\* Desarrollar un currículum de apoyo para los padres.

\* Desarrollar un currículum de perfeccionamiento para los profesores.

### ALCANCES Y LIMITACIONES DEL PROYECTO

Una limitación que está gravitando fuertemente en la excelencia del trabajo es que no existen grandes antecedentes sobre las variables culturales de las comunidades aymaras chilenas, que inciden en el Currículum. Aunque la labor de los especialistas del Proyecto, y de los Proyectos vinculados al nuestro, es muy seria y muy intensa, la complejidad del campo de estudios es tan grande que, por desconocimiento, no será posible considerar una apreciable cantidad de variables, situación que se irá superando a medida que se profundicen los estudios antropológicos pertinentes.

Otra limitación importante es la referente al estado de la Teoría en relación a las estrategias cognitivas y afectivas. Si bien se puede decir que en los últimos años la teoría ha avanzado bastante, en este campo ella no ha llegado al nivel de madurez que tienen otras teorías, como, por ejemplo el conductismo.

### LA POBLACION BAJO ESTUDIO

Como hemos visto, las poblaciones se asientan primordialmente cerca de lagunas y de ríos que drenan en el mar y que, por lo tanto, bajan del altiplano a la costa. Históricamente ha habido una relación muy estrecha entre los habitantes de una misma cuenca hidrográfica. De esta manera, una misma familia tenía casas en el altiplano, en

prepuna, en el valle, y posiblemente en la costa. Así, se tenía posesiones en diversas alturas y, por lo tanto, en climas diferentes, lo que permitía una diversificación en la producción, especialmente en la agraria. Este esquema ha recibido el nombre de teoría del "archipiélago vertical", y posiblemente su máximo desarrollo se logró en tiempos precolombinos.

Actualmente, es posible encontrar fuertes vinculaciones entre poblaciones de una misma verticalidad, con nexos muy cercanos de parentescos. Es por eso que la población para el estudio se cionó a localidades de una misma cuenca, que al mismo tiempo cubren el espacio del departamento de Putre de la Provincia de Parinacota.

Las localidades seleccionadas en el valle de Azapa son: Pampa Algodonal, Chapiquiña, Belén y Guallatire; y las seleccionadas en el valle de Lluta son: Molinos, Socoroma, Parinacota y Caquena.

Las únicas localidades que, perteneciendo a estos dos valles, no se consideraron en el estudio, fueron Putre y Ticnamar. La primera, por no ser capital de provincia, lo cual podría distorsionar nuestro diseño y la segunda, por existir allí una experiencia educativa controlada directamente por el Ministerio de Educación.

## EL MODELO DE TRABAJO EMPLEADO

Nuestro Proyecto está conformado por un equipo de trabajo compuesto por tres grupos, que son: El grupo de investigadores principales, con sede en la Universidad de Tarapacá, cuya responsabilidad es orientar el

proyecto y guiar a las personas en la parte de implementación material del mismo; un grupo de consultores, con sede en Santiago, los que absorben todas las consultas del área psicológica y curricular, y un tercer grupo que, directamente, desarrolla la implementación material, y que está compuesto por los alumnos de los Cursos de Post-Grado de la Universidad, siendo sus labores el definir las metas y ámbitos de estudio, desarrollar las tareas del currículum y elaborar los materiales y medios que se aplicarán en el Currículum Experimental, tanto con niños como con padres y apoderados, bajo la permanente supervisión y revisión, tanto de los investigadores principales como de los consultores.

Nuestro equipo cuenta con el apoyo de dos proyectos que surgieron de éste y que, si bien atacan áreas específicas diversas, tienen el mismo enfoque central. Ellos son, en primer término, el Proyecto "Ordenamiento Espacial y Desarrollo Rural Integrado de Valles Altos Andinos", cuya sede central se ubica en Arequipa, Perú, con subsedes en Bolivia, Chile y Ecuador. Este Proyecto, está enmarcado en el área de desarrollo económico-social y tiene como principal objetivo crear un modelo de comercialización de la lana de los camélidos domésticos chilenos. El otro proyecto es el de la Interamerican Foundation, y está compuesto por un equipo de científicos sociales, tales como antropólogos culturales, etno-historiadores e historiadores de la Universidad y cuyo propósito es realizar estudios de tipo cultural con énfasis en lo educacional, lo que permite disponer de un bagaje de conocimientos científicos sobre la cultura aymara, que ayuda en gran medida al éxito de nuestro trabajo.

## Estructura Curricular y Estrategias de Aprendizaje

Entre las líneas de búsqueda para un mejoramiento cuali-cuantitativo

de la educación moderna, una de las más promisorias es el desarrollo de las Estra-

GENTRO NACIONAL DE INFORMACION EDUCATIVA

67  
Paraguay 1657 - 1er. Piso

tegas de Aprendizaje. La idea fundamental es facilitar la posibilidad de que los alumnos puedan asumir, cada vez, más responsabilidades y participación en su propio aprendizaje. El antiguo concepto de "aprender a aprender" está siendo mejorado con los avances recientes de la psicología cognitiva, los cuales permiten especificar qué y cómo desarrollar estrategias en forma más organizadas, más sofisticadas y con pruebas más serias de su eficacia.

Las investigaciones en Psicología Educativa en los últimos años han cambiado nuestras percepciones de los roles que deben asumir los profesores y los alumnos. En las nuevas concepciones del proceso de Enseñanza-Aprendizaje los aprendices eficaces, es decir los alumnos que ingresan nueva información, la almacenan y pueden posteriormente recuperarla, aplicarla y generalizarla a nuevas situaciones y/o experiencias, son catalogados como procesadores, interpretadores y sintetizadores activos de la información que reciben, utilizando una amplia variedad de diferentes estrategias para almacenarla y recuperarla. Estos individuos tienden a asumir bastante responsabilidad para su propio aprendizaje y se esfuerzan para adaptar el ambiente de aprendizaje, de acuerdo a sus necesidades y objetivos.

En investigaciones educativas actuales se plantea que cada individuo construye su propia visión de la realidad que le rodea; así desarrolla sus propias estructuras, esquemas, maneras de organizar la información, sus propios procesos para ingresar y elaborar información, etc. (Maturana y Varela 1984; Hampden-Turner, 1981). Este punto debe ser visto en forma más amplia, porque sus implicancias son muchas. La cultura, subcultura, grupos referenciales, etc. son elementos de gran importancia en la formación no solamente de lo conocido (contenidos) sino de las formas de procesar, representar, recuperar y utilizar lo conocido.

Por ejemplo, el alumno de nuestro estudio, que vive en una zona altiplánica, con poca disponibilidad de información escrita, con tareas y actividades de pastoreo, con experiencias en trueques en ferias, cuyo idioma es el Aymara, no sólo tendrá una construcción diferente del mundo (en comparación con un niño urbano), sino también tendrá diferentes MANERAS DE PROCESAR LA INFORMACION, DIFERENTES ESTRATEGIAS COGNITIVAS, Y OBVIAMENTE DIFERENTES INTERESES.

El enfoque que se propone y guía a este proyecto educativo, es el de desarrollar estrategias cognitivas (variables cognitivas) y estrategias afectivas (variables afectivas) para el aprendizaje, las cuales tendrán el efecto de aumentar la eficacia con la cual el alumno andino se enfrenta a situaciones de Enseñanza-Aprendizaje, aumentando así la posibilidad de aprender y sobrevivir dentro del sistema.

## ESTRATEGIAS COGNITIVAS

Con respecto a las estrategias cognitivas, se debe señalar que son procesos de dominio general para el control del funcionamiento de las actividades mentales. En rigor, son críticos en la adquisición y utilización de información específica e interactúan estrechamente con el contenido del aprendizaje. Cuando el aprendizaje es visto desde la óptica cognitiva se enfatizan las *transformaciones* que la persona hace a los estímulos que recibe de su entorno. Esto significa que el terreno de lo cognitivo incluye la percepción, atención, procesamiento, almacenamiento (en la memoria), recuperación de la información y su uso para respuestas directas y para la resolución de problemas, la creatividad, y las reacciones afectivas. Las estrategias cognitivas son destrezas de manejo de sí mismo que el alumno adquiere, presumiblemente durante un período de

varios años, para gobernar su propio proceso de atender, aprender, pensar, y resolver problemas. A través de la adquisición y refinamiento de tales estrategias el alumno llega a ser un aprendiz y pensador independiente (Gagné, 1985). Siendo una idea de la psicología cognitiva, el concepto de estrategias cognitivas enfatiza que el alumno no solamente aprende los contenidos mismos sino aprende acerca del proceso que usó para *aprender*. Aprende no solamente que aprende sino *como* lo aprendió; en la medida que este aprendizaje de información va más allá del contenido mismo, el alumno puede generalizarlo. Por lo tanto este aprendizaje es de gran importancia (Antonijevic y Chadwick, 1981).

Las estrategias cognitivas pueden ser divididas en dos grupos: Estrategias de procesamiento y Estrategias de ejecución. La diferencia entre los dos grupos puede ser vista como estrategias de entrada y/o estrategias de salida.

#### **Estrategias de Procesamiento:**

Con respecto a las estrategias de procesamiento, se puede afirmar que son aquellas que la persona utiliza, normalmente en forma inconsciente para mejorar sus posibilidades de ingresar y almacenar información, impresiones, datos específicos, ideas generales, etc. Estas estrategias son usadas en el momento de la atención, cuando la persona se orienta hacia los estímulos y comienza una encodificación selectiva, es decir, la selección de lo que le interesa. Habiendo filtrado los estímulos, la persona comienza a tomar medidas para guardar la información, es decir, recordarla. Esto incluye sus esfuerzos por reconocer, reconstruir y producir información, y sus estilos de procesamiento (transformaciones que hace la persona para asegurar que la

información sea almacenada).

Cuando se habla de "procesamiento" es posible pensar en tres formas de hacerlo, las cuales probablemente corresponden a tres formas de representar cosas en la memoria: *como proposiciones verbales, en imágenes y en formas físicas*. Es común mezclar estas tres formas para facilitar el recuerdo, haciendo imágenes en relación con actividades motoras, o con proposiciones verbales, o viceversa. La tendencia de combinar las formas complica un poco las posibilidades de explicarlas. A continuación se presentan las formas más importantes de procesamiento (y encodificación) de la información, con más énfasis en las proposiciones verbales ya que ocupan bastante importancia en el aprendizaje escolar.

En base a los trabajos de Weinstein y colaboradores (1979), Sternberg (1983), Antonijevic y Chadwick (1985), se nombran algunas estrategias que los alumnos usan (o pueden usar) para procesar, encodificar y recordar información:

1. Estrategias de atención.
2. Estrategias físicas.
3. Estrategias de repetición.
4. Parafraseo.
5. Uso de preguntas.
6. Agrupación o combinación selectiva: Estructura y Redes
7. Elaboración por vía de imágenes.
8. Comparación.
9. Inferencia.
10. Aplicación o ensayo futuro

#### **Estrategias de Ejecución:**

El fin primordial del proceso Enseñanza-Aprendizaje escolar es que el alumno sea capaz de transferir o generalizar lo que ha aprendido en la escuela o problemas que encontrará en su vida fuera del colegio. Esta parte del proceso de aprendizaje que incluye la

recuperación de los "datos" guardados y su aplicación para algún fin, se denomina Ejecución. Involucra las actividades que utiliza la persona para recuperar, generalizar y aplicar conocimientos con el fin de resolver problemas o desarrollar respuestas creativas.

En la ejecución o la recuperación y utilización de lo conocido, se pueden destacar cuatro aspectos principales:

- Recuperación y uso de información específica.
- Generalización, o transferencia de información o habilidades a nuevas situaciones.
- Identificación, representación y resolución de problemas (aplicando información aprendida).
- Desarrollo y aplicación de creatividad en las respuestas.

## ESTRATEGIAS AFECTIVAS

En relación a las variables afectivas, los estados anímicos de los alumnos (motivación, interés, imagen de sí mismo, atribución de control y nivel de ansiedad), tendrán mucha influencia en las posibilidades de un aprendizaje efectivo.

Por lo tanto, las variables cognitivas no pueden ser separadas de las afectivas. El alumno puede aprender varias estrategias cognitivas para mejorar su aprendizaje, pero si no posee el estado afectivo positivo para usarlas, no lo hará.

En síntesis, una actitud positiva hacia el aprendizaje, con un nivel relativamente bajo de ansiedad, la capacidad de dirigir sus propios acercamientos y esfuerzos en el aprender, una buena motivación para adquirir conocimientos y destrezas para motivarse a sí mismo, un sentido de control propio y una capacidad y deseo de adaptarse a un ambiente en

constante cambio, son variables afectivas que tienen, desde luego, gran importancia en el aprendizaje.

Todas ellas estarán facilitadas por experiencias de aprendizaje que tienen valor para el alumno; que son relacionados a sus propios intereses y deseos y que se caracterizan por situaciones de éxito en el proceso de incorporación de conocimientos.

En conclusión, las estrategias de aprendizaje y particularmente las estrategias cognitivas, deben ser enseñadas a los alumnos porque al hacerlo, ellos pueden asumir más responsabilidad en su propio aprendizaje, pueden participar más directamente en el proceso, y pueden sentir más satisfacción en su educación. Pero, mas importante es que a través de la enseñanza de estrategias cognitivas el alumno estará aprendiendo procesos que él puede usar en el futuro para orientar y controlar sus procesos de manejo de información, y así aumentar la eficacia de su desempeño en la vida.

## EL DISEÑO INSTRUCCIONAL

La estructura curricular elaborada por los especialistas del proyecto culmina con la elaboración del modelo de diseño instruccional que considera las siguientes siete fases:

- 1) Identificar o establecer la Conducta Final esperada;
- 2) Identificar los procesos, estados o estrategias internas como implícitos en la conducta final;
- 3) Hacer análisis de las conductas y los estados, procesos y estrategias, usando los siguientes análisis:

- a) Taxonómico,
- b) Ambiental,

- c) Prospectivo,
- d) De contenidos,
- e) Otros análisis;

4) Identificar

- a) las actividades
- b) las metodologías;

5) Diseñar y producir los materiales.

6) Implementar los materiales y

7) Evaluar formativamente los efectos sobre las conductas.

### EL ENFOQUE GENERAL DEL CURRÍCULO

Una vez preparado el modelo de enfoque curricular, el equipo de investigación se abocó a la tarea de definir los lineamientos generales del Currículum Experimental, sobre la base de los objetivos formulados en los Programas de Estudios para la Enseñanza General Básica, legalizados mediante el Decreto 4.002.

La definición de estos lineamientos generales se hace necesaria toda vez que los Planes y Programas legalizados por el Decreto 4.002 se elaboraron con un enfoque esencialmente urbano, mientras que el Currículum Experimental propuesto deberá ser aplicado a una realidad rural enmarcada en un contexto diferente al del agro chileno, como lo es la cultura aymara.

Se organizaron algunos de los trabajos efectuados y revisados en los siguientes grupos, que ayudaron a definir los lineamientos generales del Currículum Experimental:

1. Estudios de problemas de vida diaria del niño inserto en comunidades precordilleras y altiplánicas, tales como su relación con la familia y el

trabajo.

2. Estudios del ambiente físico y social constitutivo de la cultura aymara desde un punto de vista geográfico, socio-económico, biológico y antropológico.
3. Estudios de la herencia social, tanto nacional como aymara, desde un punto de vista histórico.
4. Estudio del perfil psicológico del estudiante aymara en términos de su capacidad verbal y psicomotriz.
5. Estudio de los Planes y Programas de Estudios legalizados mediante Decreto 4.002, con el objeto de adaptarlos al Currículum Experimental.
6. Estudio del tiempo que dispondrá cada asignatura para el logro de sus objetivos.
7. Estudio de las posibilidades de elaboración de material instruccional de apoyo al Currículum Experimental. Junto con los Planes y Programas de Estudios reformulados, vendrían a ser el producto final de la experiencia.
8. Estudio de las posibilidades de selección de material instruccional. Estos materiales deberían ser de muy bajo costo y en lo posible de procedencia local.

Los lineamientos generales del Currículum Experimental para el Apresto podían enfocarse desde diversos ángulos. Así podía pensarse en un enfoque global que considerara tanto el desarrollo de la psicomotricidad, como de aquellos aspectos que permiten trabajar posteriormente con lecto-escritura. Este enfoque, aunque muy rico, presentó el problema de tener que recurrir a materiales concretos difíciles de conseguir. Por lo tanto, se

decidió realizar un trabajo basado fundamentalmente en percepciones visuales y manuales destinados a preparar al niño para el aprendizaje de la lecto-escritura y el cálculo.

Sobre esta base se dividió el trabajo en cuatro áreas que serían tratadas mediante material gráfico. Esto implica la elaboración de un texto para el alumno y un manual para el profesor, en el cual irán las instrucciones para el desarrollo de las tareas.

Se estima que el tratamiento del apresto demandará tres meses lectivos.

El Programa de Ciencias Naturales enfrenta algunos problemas que son comunes con el Programa de Ciencias Sociales, pero que son independientes del resto de los programas. Así sabemos que la cosmovisión aymara plantea ciertos prejuicios con respecto a animales y lugares, pero en este momento no se sabe con precisión cual es la carga emotiva que se le asigna a cada uno de ellos.

Lo que sí está claro es que el respeto por la naturaleza de parte de la población aymara es muy grande, por lo que se decidió aprovechar este efecto motivador para el mejoramiento de los programas.

Sobre estas bases se puede establecer un orden lógico de contenidos que considere procesos básicos y procesos integrados.

Estos antecedentes permiten tomar cinco grandes tópicos que se repiten de primero a cuarto año básico, dándoles mayor profundidad a los cursos superiores. En los primeros años los materiales serían relativamente simples, aumentando en complejidad a medida que se avanza en el ciclo de estudios.

Los materiales instruccionales

deberán ser muy fáciles de conseguir y una vez seleccionados se recomienda motivar a los padres para que ayuden a formar un stock de ellos.

El Programa de Ciencias Sociales, como ya dijimos se enfrenta a problemas asociados a la cosmovisión aymara. Así, esta asignatura debe buscar la adecuada integración del niño altiplánico, respetando valores y creencias, con la realidad nacional.

Uno de los problemas más serios que enfrenta la asignatura es el de desarrollar el compromiso con la patria. Se espera superar este aspecto, objetivando paulatinamente su adhesión a la familia, la comunidad local, la región y la patria. Este proceso deberá enfatizar los rasgos comunes de cada uno de los aspectos indicados y señalar sus diferencias con otras familias, comunidades y regiones.

Al igual que otros programas, se trabajará en un enfoque bidimensional, en donde una de las entradas consiste en contenidos comunes y la otra, está dada por la diversa complejidad correspondiente a cada uno de los cursos.

Se estima que deberá contarase entre otros, con material impreso de apoyo.

Para el mejoramiento del Programa de Castellano, se consideran las conductas desarrolladas en el nivel de apresto como conductas de entrada. A partir de allí se inicia un proceso de enseñanza basado en palabras básicas extraídas de leyendas locales, presentadas en forma oral. Estas palabras serán el material que permitirá al niño desarrollar la técnica de formación de palabras para llegar, luego, a nociones básicas de composición.

El Programa de Matemáticas se basa, igual que los anteriores, en un

estudio de los Planes y Programas presentados en el Decreto 4.002. Sobre esta base se realizó una secuencia horizontal de contenido y otra vertical sobre la base de habilidades intelectuales.

Aunque los contenidos son los mismos, su tratamiento varía de año a año, incrementándose su dificultad. Al igual que el resto de los programas se recurrirá en los primeros años a ejemplos y materiales locales, para ir alcanzando una mayor abstracción y generalización en los cursos superiores.

Así, el Proyecto pretende mejorar substancialmente el Currículum tradicional urbano sugerido para la región, de manera de ofrecer una serie de experiencias acordes con la realidad de las comunidades en las que se aplica el Currículum Experimental. Por lo tanto, para nuestros efectos hemos tomado la concepción de currículum restringido, haciendo la salvedad que se brindará el máximo apoyo en la selección y contrucción de materiales instruccionales, en especial de textos de estudio para niños, manual para los profesores y de cartillas para los padres.

## APLICACION DEL CURRICULO

### El trabajo con los padres, líderes de la comunidad y profesores de las Escuelas Rurales.

Los investigadores del

## Conclusiones

Como se ha podido observar, a lo largo de este trabajo, éste se inició con un fuerte énfasis en el estudio de la realidad física y cultural del altiplano y

Proyecto se han enfrentado al problema del trabajo con los padres y líderes de la comunidad.

El trabajo de gabinete y especialmente el estudio en terreno, los llevó a definir la metodología a emplear. Esta consiste en la elaboración de módulos instruccionales que serán utilizados por los padres en la educación de sus hijos, en algunos casos bajo la dirección del profesor y en otros, con la ayuda de líderes de la comunidad, especialmente entrenados para ello.

A esta metodología se llegó después de analizar y discutir un amplio espectro de posibles estrategias a emplear.

Hasta el momento se ha elaborado el texto de pre-apresto titulado: "Papá y Mamá preparan a Martín para ir a la Escuela", cinco cartillas sobre salud, de las que vale la pena destacar las de nutrición, salud bucal y pediculosis y dos cartillas sobre cultura aymara, tituladas "Martín y su Pueblo".

En lo que respecta a los profesores de las escuelas rurales, se los entrenó a través de un cursillo donde se contó con material fotocopiado de los textos con los que se trabaja la experiencia.

precordillera chilenos, producto del cual se detectaron los problemas educativos que se presentan en la zona, y que llevó a formular los objetivos generales y



específicos del proyecto. Estos objetivos permitieron organizar los recursos y señalar las actividades que debían cumplirse para alcanzarlos.

Se han podido detectar así algunos puntos fuertes y también debilidades, la más notoria de las cuales radica en una comunicación inadecuada. En todo caso, las instrucciones impartidas son correctas y las relaciones humanas son todo lo deseables que pueden ser.

Hasta el momento se ha

podido realizar una evaluación de objetivos, una evaluación de mantenimiento, una evaluación de productos y una evaluación descriptiva de contexto. Queda por realizar una evaluación de textos y una evaluación de impacto. Estas dos últimas formas están en proceso y una de ellas al menos, la evaluación de impacto, no puede finalizar hasta el término del proyecto.

Se espera que el mismo pueda tener repercusión en los países que tengan que solucionar los mismos problemas a los que nos hemos enfrentado.

#### DESCRIPTORES

*Biculturalismo- Currículo Experimental  
Educación Básica - Investigación  
Curricular*

## El Proyecto Educativo de los Grupos Etnicos de México: La Educación Indígena Bilingüe Bicultural

*Es cada vez más importante desarrollar una teoría educativa que nazca de la propia experiencia, de aquellas alternativas de educación que, con base en la cultura del grupo, tengan como propósito resolver sus problemas concretos y así, a partir de las mismas, ofrecer al sector educativo de los países de la Región, lineamientos teóricos que contribuyan a sentar las bases conceptuales para la estructuración de los respectivos sistemas.*

*El Proyecto Educativo que aquí se desarrolla, es una alternativa de educación que, junto con otras cinco, fue presentada en una reunión interdisciplinaria sobre posibilidades educativas para grupos culturalmente diferenciados: en este caso el pueblo indígena mejicano.*

*Es un programa presentado al Gobierno de Méjico en 1979 de carácter nacional para la revalorización de las expresiones culturales a través del proceso educativo formal y no formal de todas las edades. El mismo se inscribe en una pedagogía diferencial, encarada por los propios líderes indígenas, acorde a la situación histórica de cada etnia, basándola en la propia visión del mundo, de la vida y en sus representaciones, y a partir del concepto de una educación indígena bilingüe bicultural.*

FRANCO GABRIEL HERNANDEZ  
Alianza Nacional de Profesionales  
Indígenas Bilingües, A.C.

### I. La Educación Escolarizada y No Escolarizada de las Naciones y Grupos Precortesianos.

Para nadie de los que han recibido alguna capacitación para ejercer la tarea docente, es secreto de

que antes de la conquista, las naciones y grupos que habitaban el actual territorio mexicano poseían educación escolarizada y educación no-escolarizada.

Comprender el hecho de que en aquellos tiempos existieron grupos con diverso nivel de desarrollo, ayuda a entender el por qué no todos ellos tuvieran una educación escolarizada; *sin embargo, la educación no escolarizada impartida por el padre a los hijos, por la madre a las hijas, por la familia o tribu y más aún, por la sociedad de los grupos altamente desarrollados, fue incuestionablemente generalizada.*

Entre las fuentes escritas en el momento del contacto, pueden encontrarse dos tipos fundamentales: las relaciones de los misioneros y las relaciones de los conquistadores. Fray Bartolomé de las Casas, en el capítulo XLVI de su obra, nos ilustra del modo en que la mujer educa a la hija, el hombre al hijo y de cómo los hijos varones de los señores son "llevados al templo a servir a los dioses, y allá fuesen adoctrinados en la religión, para que supiesen muy bien las ceremonias y todo lo que tocaba al servicio, reverencia y culto de ellos" (2).

Las hijas de los señores y principales (reyes y grandes señores), "eran criadas con gran solicitud y continua disciplina y estrecha honestidad ..." "desde los cuatro años las enseñaban que fueran honestas en el hablar y andar y en la vista, y tuviesen amor al recogimiento" (3).

Al hablar de la educación de los hijos de los "plebeyos", reconocía que también éstos tenían especial cuidado y disciplina para la crianza. Cuando los niños comenzaban "a usar algún juicio de razón y de entendimiento, los amonestaban los padres y daban saludables consejos, y los retraían de pecados y vicios, poníanlos en trabajos y oficios, según que en ellos hallaban y cognocían

disposición, fuerza, inclinación y habilidad. Lo más común era ponerlos en los que sus padres solían ejercitarse" (3). Las madres, de igual forma procuraban la educación de sus hijas.

Fray Toribio de Benavente, también explica cómo se educaban, amonestaban y castigaban a los hijos, y habla de la educación que se impartía en los templos (4).

Sahagún, más específicamente referido a los Aztecas, nos habla de dos instituciones educativas: El "Telpochcalli" y el "Calmécac". En el cap. IV del Tercer libro de su obra nos dice "de cómo la gente baja ofrecía a sus hijos a la casa llamada Telpochcalli y de las costumbres que allí les mostraban". En su cap. VII nos señala "de cómo los señores y principales ofrecían sus hijos a la casa llamada Calmécac y de las costumbres que allí les mostraban" (5).

El estudiante en el Telpochcalli se encargaba de barrer, limpiar, poner el fuego y hacer baja servicios de penitencia. Ya joven, iba a bailar y danzar todas las noches a la casa llamada "Cuicacalco". A los 15 años iba al monte a traer leña para el uso del Telpochcalli y el Cuicacalco. Si a esa edad ya estaba fuerte, se le adiestraba para la pelea y ya siendo diestro y si sabía las buenas costumbres y ejercicios correspondientes a sus estudios se le elegía como maestro de los jóvenes; y si demostraba su valentía y su destreza, era escogido para regir y castigar a todos los mancebos; cuando iba a la guerra y lograba tomar prisioneros a cuatro enemigos, se le elegía como Tlacatecatl o Tracechcalcatl, quien podía regir y gobernar al pueblo.

Los estudiantes en el Calmécac, también barrían y limpiaban la casa; más grandes iban a buscar y

cortar puntas de maguey, a traer la leña del monte que era necesario para el Calmécac, a trabajar junto a sus compañeros en "alguna obra de barro o paredes o maizal o zanjas, o acequias". Los estudiantes iniciaban sus tareas diarias desde las cuatro de la mañana. Se bañaban antes de la puesta del sol, para enseguida preparar las cosas necesarias para realizar el servicio de los dioses y ejercicios de penitencia: "A las once de la noche, tomaban el camino llevando consigo las puntas de maguey; cada uno a solas, iba llevando un caracol para tañer en el camino y un incensario de barro, y un zurrón o talega en que iba el incienso, y teas y puntas de maguey, y así cada uno iba desnudo, iba a poner al lugar de su devoción las puntas de maguey, y los que querían hacer gran penitencia llegaban así a los montes y sierras y ríos, y los grandecillos llegaban hasta media legua" (6).

Entre otras cosas, también aprendían a no ser soberbios, a no ofenderse unos a otros, a obedecer las costumbres; ayunaban todos los días de ayuno; aprendían a hablar bien y saludar, a hacer reverencias; le enseñaban todos los versos de los cantos divinos, aprendían astrología, la interpretación de los sueños, la cuenta de los años, etc.

Otros grupos como los Mayas también tenían sus propias instituciones educativas; los Zapotecos de igual forma; los Mixtecos, entre otras instituciones, tenían el "bee llaa" donde acudían los jóvenes a aprender la música, también la casa donde se aprendía el arte de escribir o "Huisi Tacu" que se refiere a la actividad de los autores de los manuscritos pictóricos o códices (7).

Aludir a estas cosas tan conocidas, tiene por objeto demostrar que antes de la conquista y de la colonia, entre los grupos nativos de estas tierras existía una educación

escolarizada propia; además, una educación no escolarizada impartida por la familia y la comunidad. En líneas generales, esta educación además de transmitir las artes, la lengua, el modo de vivir, etc., la cultura general del pueblo, llevaba a los hombres desde niños al conocimiento, pero sobre todo, al desarrollo de su lengua y cultura propias. *Con la conquista de los castellanos y la colonia, la educación escolarizada propia desaparece; aparece en su lugar una educación escolarizada para indígenas.*

Sin embargo, en este proceso brutal de sometimiento, de esclavitud, de trabajos forzados, de dominio cultural, aún quedó a salvo la educación no escolarizada propia y es la que ha permitido, a través de siglos de una situación de dominio, de despersonalización étnica y cultural, poseer aún algo propio.

En un trabajo anterior, nosotros habíamos dicho que antes de la conquista y la colonia, había una educación escolarizada indígena (8). Lo dijimos sin pensar, acostumbrados como estamos a repetir lo que otros dicen, porque como lo expresa Deloria: "Muchos indios han llegado a repetir como loros las ideas de los antropólogos, porque parece que los antropólogos lo saben todo sobre las comunidades indias" (9). Ahora, después de más reflexión y de más comunicación entre nosotros, sabemos que antes de la conquista no había indios, no había indígenas; existían sí, si se quiere decir de esta forma: grupos, naciones, hasta imperios; más no había indios, los indios fuimos engendrados por la conquista y paridos por la colonia. Por ello ya no decimos que había educación escolarizada indígena, sino educación escolarizada propia de los grupos nativos.

## II. La Educación Escolarizada para los Indígenas desde la Colonia hasta la Actualidad.

### 1. LOS AUTORES DEL PROYECTO EDUCATIVO

Consumada la conquista ya en la colonia, la educación queda en manos del conquistador, en manos de los vencedores. Nace desde entonces la educación escolarizada para indígenas.

El autor del proyecto educativo es indudablemente el conquistador: civiles, militares, religiosos; cada quien desde su posición de dominio tratará de avasallar la personalidad cultural y étnica del conquistado. A unos les interesará que hablemos castellano: a otros, que abandonemos nuestras "prácticas diabólicas y paganas", que dejemos de adorar a nuestros "ídolos"; a otros, que aprendiéramos artes y oficios para que fuésemos útiles; a otros, que dejáramos la vida "bárbara" que teníamos; cada uno y todos en nombre de una supuesta civilización y a título de conquista, tierras y hombres nos volvimos propiedades del rey; a partir de entonces objetos de explotación, manipulación y dominio; así es como se trata de aniquilar nuestra posibilidad de libre expresión como hombres, el desarrollo propio de nuestra culturas y lenguas; nuestros proyectos civilizatorios quedan cercenados.

El conquistador, para poder implantar su proyecto educativo, la educación escolarizada para indígenas, tenía que destruir las posibilidades de sobrevivencia del conocimiento y sabiduría de los nativos; por esto se tiraron los palacios y los templos y sobre ellos se erigieron los templos católicos y las casas "coloniales" de las

que están orgullosos los mexicanos de hoy; para ello se destruyeron los lugares donde se guardaban celosamente los conocimientos y la sabiduría de siglos de los pueblos. Juan de Pomar, historiador de Tezcoco que vivió en ese tiempo de la destrucción, escribió: "Los que sabían las cosas más importantes, que eran los sacerdotes de los ídolos, y los hijos de la Nezahualpitzintli, rey que fue de esta ciudad y su provincia, son ya muertos y además de esto, faltan sus pinturas en que tenían sus historias, porque el tiempo que el Marqués del Valle, Don Hernando Cortés, con los demás conquistadores, entraban la primera vez en ella, que haría sesenta y cuatro años, poco más o menos, se los quemaron en las casas reales de Nazahuapitzintli, en un gran aposento que era el archivo general. de sus papeles, en que estaban pintadas todas sus cosas antiguas, que hoy día lloran sus descendientes con mucho sentimiento, por haber quedado como a oscuras, sin noticia ni memoria de los hechos de sus pasados. Y los que habían quedado en poder de algunos principales, unos de una cosa y otros de otra, los quemaron de temor de Don Fray Juan de Zumárraga, primer arzobispo de México, porque no los atribuyesen a cosas de idolatría"<sup>(10)</sup>.

"Los códices o libros que pudieron haberse salvado, fueron enviados a Europa como cosas curiosas o como algo que causa admiración y desprecio al mismo tiempo, libros encontrados entre la barbaridad de estas naciones"<sup>(11)</sup>.

Hernán Cortés envió cuando menos dos ejemplares al viejo continente; existen en la actualidad, entre los más importantes, cuarenta códices en el extranjero <sup>(12)</sup>.

Así fue como, entre otras formas, el conquistador creó las condiciones para imponer la educación escolarizada para indígenas, cuyo, objetivo, en una perspectiva histórica es claro: reproducir la ideología del grupo dominante, transmitir la cultura del dominador, hace sentir al dominado su inferioridad cultural, racial y reproducir los modelos conductuales propios de la dominación <sup>(13)</sup>.

Después de la independencia política de México, el lugar de los conquistadores peninsulares fue ocupado por los criollos y mestizos; la situación del indígena esencialmente no cambia; pasamos de esclavos reconocidos a esclavos con títulos de ciudadanos. Las condiciones objetivas en la época independiente no varían para nosotros. El sistema colonial, antes caracterizado por la explotación económica, por la dominación cultural y la discriminación racial, se transforma en situación colonial que mantiene los rasgos anteriores y se le agrega la manipulación y la invisibilidad política; a título de ejemplo, veamos al caso de la esclavitud: tal vez no todos lo sepan y hay razón para ello, porque el indígena nunca ha escrito la historia (hay excepciones como el caso de Fernando de Alba Ixtlixochilt (1578-1650, cuyo trabajo es plagiado y manipulado por el criollo Carlos de Sigüenza y Góngora, para escribir otra historia prehispánica), esta esclavitud, abolida en la independencia, subsiste disfrazada o abierta, como en el tiempo del porfiriato.

Pues bien, la situación colonial nacida a partir de la época independiente, va adquiriendo su perfil

actual, según el desarrollo y consolidación del estado-nación mexicano y con la penetración y desarrollo del sistema capitalista en el país.

La conformación del estado-nación en México y naturalmente de las leyes que lo regirán, queda en manos de los criollos y mestizos. El modelo de estado y el modelo de constitución para ese estado naciente se inspira en la experiencia europea y aún en los Estados Unidos de Norte América. En estos modelos, el indígena no tiene personalidad, no tiene presencia; por ello, y por la continuidad de una situación de explotación económica, de dominación cultural, de discriminación racial y social, y por la invisibilidad y manipulación política, se perfila la legitimación de la pérdida de dos derechos primigenios: el derecho sobre la tierra y el derecho sobre la educación.

Es útil recordar que la forma de apropiación del territorio, hoy mexicano, por los conquistadores, se inspira en la tradición de la reconquista medieval ibérica del territorio ocupado por los musulmanes; por ello, en la hoy América, los terrenos ocupados por los castellanos se toman, por derecho de conquista, en propiedad del rey (tierra de realengo).

De igual manera, por un derecho de soberanía, ahora por la soberanía de un estado-nación que se conforma, la tierra no pertenecerá tampoco a los grupos nativos y de igual manera la educación; el proyecto educativo será del Estado: serán de sus ideólogos, sus políticos, sus gobernantes; no del indígena.

## 2. LOS OBJETIVOS DEL PROYECTO EDUCATIVO.

Como se menciona en otra

parte de estas reflexiones y como se concluye en el Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe Bicultural, celebrado por la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C., en Oaxtepec, Mor., del 13 al 16 de junio de 1979, "la educación que se les ha dado a los indígenas desde la colonia a la fecha, ha sido una educación para mantener y reproducir la situación colonial en los diversos períodos históricos del país, según las modalidades creadas por el desarrollo del capitalismo dentro de la nación y el mundo".

¿Cómo es posible esto?

Analicemos a manera de ilustración, el currículum abierto y oculto de la educación escolarizada para indígenas, desde la colonia hasta la fecha.

En la colonia, con palabras más o con palabras menos, el currículum abierto de esta educación era: castellanizar, catequizar, la enseñanza de la escritura y la lectura, y los rudimentos de artes, oficios y ciencia europeos.

A partir de la época independiente, con la separación de la Iglesia y el Estado, a la primera le corresponderá catequizar y al Estado le quedarán las tareas de castellanizar, promover la lectura y la escritura, y la enseñanza de los rudimentos de las artes, oficios y ciencias occidentales. Mas, ¿qué significa todo esto? ¿Cuál es el currículum oculto de esta educación?. Castellanizar significa imponer el castellano, imponer una lengua extranjera. Catequizar significa imponer la religión católica, una religión extranjera. Enseñar a leer y escribir significa imponer un alfabeto, una forma de escribir extranjera. Enseñar los rudimentos de las artes, oficios y la ciencia europeos significa

*imponer un modo de actuar, un modo de aprovechar y manipular la naturaleza.*

Y más aún, ¿cómo puede interpretarse esto? Con la castellanización se afirma que el castellano es bueno, es superior; y las lenguas propias son malas, son inferiores. Con la catequización se quiere decir que la religión católica es buena, es superior; y las religiones indígenas, las religiones propias, son malas, son inferiores; como se expresara en ese tiempo, las religiones nuestras eran idolatrías, sacrificios y maldades<sup>(14)</sup>. Con la alfabetización se quiere decir que el alfabeto traído por los conquistadores es bueno, es superior; y que nuestras formas de escribir son malas, inferiores.

Con la dominación de la cultura europea se quería decir que ésta era buena, superior; y que las culturas propias son malas, son inferiores.

En el devenir histórico de México, los elementos que conforman el currículum abierto de la educación escolarizada para indígenas, han recibido mayor o menor atención; sin embargo, el perfil, el esquema básico, continúa inalterable hasta nuestras fechas; o si no, ¿qué es ahora la educación primaria que llevamos a nuestras comunidades indígenas? ¿Acaso no es castellanización, enseñanza de la escritura y la lectura, y la enseñanza de las artes, oficios y ciencia occidentales?

*Podemos concluir que la educación escolarizada para el indígena pretende destruir lo que nos distingue como grupos étnicos y mantenernos como indígenas. En cambio la educación indígena bilingüe bicultural pretende trascender, superar nuestra condición de indígenas y hacernos florecer como grupos étnicos, y por qué no, mañana coma nacionalidades.*

Esto sucede, porque los grupos nativos que habitamos aún en los diversos estados nacionales de América, vivimos con un doble status: por un lado somos indígenas por el hecho colonial; por otro, somos miembros de los grupos étnicos por nuestra resistencia a los esfuerzos del dominador para destruirnos. Y no es lugar aquí para profundizar nuestra descripción desde el punto de vista de las clases sociales en el marco de un sistema económico social capitalista.

Esto no es fácil de entender: ¿qué es ser indígena y qué es ser grupo étnico? ¿Por qué esta aparente contradicción en los objetivos de la educación instrumentada por el Estado y el proyecto, en proceso, de instrumentación de la educación indígena bilingüe bicultural propuesta por los indígenas?

Indígena es el hombre o el grupo social, descendiente de los pueblos que habitaron el territorio de los hoy estado-nación en América y que por la conquista, la colonia y la situación colonial, vive explotado económicamente, dominado culturalmente, discriminado racial y socialmente, manipulado e invisible políticamente.

Grupo étnico o etnia es el grupo social poseedor de una lengua propia, una cultura propia, una historia propia, un territorio jurídico o socialmente determinado.

*Por eso, la educación que proponemos los indígenas busca incidir en la situación colonial para superarla; propone el desarrollo de la lengua y la cultura propias, además del conocimiento del castellano y de los valores de otras culturas. Recordemos que el conquistador, desde su llegada, nos puso a todos el traje de indios y desde entonces hemos estado impedidos de florecer como grupos propios. Podemos dejar de ser indíge-*

nas pero jamás mixtecos, zapotecos, otomías, coras, etc.

Tal vez, ahora sea más claro que "aún no es historia que los herederos de quienes nos conquistaron no hicieron menos, sino continuar el camino de sus padres: aparte de la explotación económica, de la dominación cultural y la discriminación racial a la que nos han sometido, han querido destruir para siempre la memoria de nuestros pueblos. Esto no es gratuito, ahora son los dueños de lo que antes nos perteneció. En nombre de la fuerza se han quedado con la tierra y sus riquezas, ya ni la ruinas culturales de lo que fue nuestra grandeza nos pertenece. Con el pretexto de civilizarnos, nos imponen una educación colonizadora y su lengua. El castellano es ahora la lengua-nacional frente a ellos, ya no tenemos ni gobierno ni leyes propias; todo es extranjero, hasta nosotros mismos, aunque ésta es nuestra tierra" (15).

### 3. LAS INSTITUCIONES Y PROYECTOS MAS REPRESENTATIVOS DE LA EDUCACION ESCOLARIZADA PARA INDIGENAS EN LA EPOCA POST-REVOLUCIONARIA

Derrocado Porfirio Díaz, los gobiernos que asumen el poder encuentran un país con graves problemas: políticamente inestable; socialmente, la gran masa de la población en condiciones de vida paupérrimas; económicamente, una nación endeudada y empobrecida.

Enfrentar esta situación es una necesidad prioritaria para los gobiernos post-revolucionarios. Entre los problemas de carácter político-social que enfrentan los intelectuales de estos regímenes, está el dar al país una cara, una imagen que permitiera a la nación su presencia en el concierto de las naciones del mundo. ¿Y de



dónde sacarla?, ¿de la hibridez del mestizaje?, ¿del oprobio de la conquista y la colonia?, ¿de los palacios y las casas coloniales e iglesias construidas con el sudor y la sangre de los indígenas? No, la nacionalidad se toma y se asienta en la grandeza y en la gloria de los pueblos que antes de la conquista poblaron el México de hoy. La esencia de la nación se afirmó en el pasado glorioso del indio, en el indio muerto y desde aquí, un pensamiento cada día más claramente contradictorio: los indígenas somos por un lado la fuente primigenia de la nacionalidad; por otro, la vergüenza nacional.

En el terreno de la educación los regímenes, siguiendo el modelo de una sociedad nacional unificada en la lengua, en la cultura, en la historia, etc.: y siendo los constructores de esta nueva etapa del estado-nación los mestizos dominados por el pensamiento filosófico europeo, es fácil de explicar por qué el modelo educativo que enarbolan los gobiernos post-revolucionarios sea el mismo que originalmente impone el conquistador en la colonia, su currículum abierto será: castellanización, enseñanza de la lectura y escritura y rudimentos de las ciencias, artes y oficios occidentales; el currículum oculto seguirá básicamente el mismo que en el pasado.

Desde entonces el indígena fue considerado problema, "se le tenía como una vergüenza nacional: los cientos de miles de indígenas del país, no hablaban el castellano, tenían costumbres calificadas como exóticas, se vestían de modo raro o de cualquier manera, y sólo se les toleraba por los crecidos rendimientos que traían al comerciante, al cura, al político y al hacendado" (16).

El modelo de estado-nación y el proyecto educativo no dejó al indígena ninguna posibilidad de

trascender su condición de grupo explotado económicamente, dominado culturalmente, discriminado social o racionalmente, manipulado e invisible políticamente; mucho menos la oportunidad histórica del florecimiento de su lengua y cultura propias como grupos étnicos.

El punto de discusión para realizar el proyecto educativo desde entonces a la fecha, fue sólo la estrategia a seguir: unas instituciones y proyectos que tendían a una castellanización en forma directa y la alfabetización en la lengua de Castilla; otros buscan, a través de las lenguas autóctonas, esto es, valiéndose de las lenguas nativas, imponer la lengua castellana, que se declara por la sociedad dominante como lengua nacional. A las verdaderas lenguas nacionales se les adscribe el status de dialectos.

Así empieza la nueva historia. En 1911 se crean las escuelas rudimentarias o escuelas de peor es nada para "enseñar, principalmente a los individuos de raza indígena, a hablar, leer y escribir castellano; y a ejecutar las operaciones elementales de cálculo más usuales" (17). Estas instituciones, entre 1913 y 1914 se incrementaron a 200 y atendían, aproximadamente, 10.000 alumnos. Su existencia declina en 1916, pero es el antecedente, junto con las casas del pueblo de 1921, de la escuela rural mexicana, formalmente establecida en 1925, con el establecimiento del Departamento de Escuelas Rurales, Primarias Foráneas e Incorporación Cultural Indígena. La estructura pedagógica de estas escuelas se advierte en el plan de enseñanza: "producción rural e higiene y vida comunal; castellano, cálculo, ciencias naturales, historia y civismo; culto a la patria y práctica agrícola" (18).

De hecho, la escuela rural ha sido la principal institución de la

educación escolarizada para indígenas, con la tendencia de la castellanización en forma directa. Hasta 1970 es cuando se inicia el incremento de las llamadas unidades educativas bilingües, hoy escuelas primarias bilingües, que representan la principal institución educativa, junto con los centros de educación pre-escolar, encargadas de realizar la castellanización a través de las lenguas vernáculas.

En el devenir histórico del México post-revolucionario, las instituciones que se crearon para apoyar el proceso de enseñar a hablar, leer y escribir el castellano en forma directa, son entre otras: el Departamento de Educación y Cultura para la Raza Indígena (1921); las Casas del Pueblo (1923); Las Misiones Culturales (1923); la Casa del Estudiante Indígena (1926); etc.

Las instituciones, proyectos y acontecimientos que favorecieron la tendencia de llevar la alfabetización y la castellanización a través de la lengua de los grupos étnicos, son entre otras: la estación experimental de incorporación indígena de Carapan (1932); los internados indígenas (1932); el establecimiento del tristemente célebre Instituto Lingüístico de Verano (1935); el Departamento de Asuntos Indígenas (1936); el Proyecto Tarasco (1939); Primer Congreso Indigenista Interamericano (1940); el Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas (1944); la Dirección General de Asuntos Indígenas (1946); el Instituto Nacional Indigenista (1948); el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües (1963); la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (1971); la Coordinación General de los Servicios Educativos para Zonas Deprimidas y Grupos Marginados (1977); la Dirección General de Educación a Grupos Marginados (1978), y la Dirección General de Educación Indígena (1978),

esta última, encargada de hacer realidad en el área indígena el Plan Nacional "Educación para todos", cuyos programas prioritarios son: Castellización, Primaria para todos los niños y Educación de Adultos.

*La lucha organizada de los indígenas en México y los esfuerzos de liberación de los pueblos oprimidos en el contexto mundial, hacen vislumbrar un nuevo futuro de la educación y un proyecto social que permita a los grupos étnicos el florecimiento de las culturas y de las lenguas propias, además del estudio del castellano como segunda lengua y de los valores universales de otras culturas; así como la esperanza de crear en el mañana una nación plural.*

#### 4. LA EDUCACION ESCOLARIZADA PARA INDIGENAS EN EL MOMENTO ACTUAL

##### A. Autores del proyecto educativo

La educación escolarizada para indígenas instrumentada por el Estado, se llama ahora educación bilingüe bicultural.

En realidad, es sólo un término que adopta el Estado de los planteamientos indígenas y de algunos intelectuales no indígenas. Los responsables de realizarla, de hacerla llegar al campo, a nuestros grupos étnicos, somos los maestros y promotores indígenas bilingües que integramos el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües, creado en noviembre de 1963.

Hemos demostrado reiteradamente que nuestro Servicio, en cuanto a la educación primaria se refiere, no es diferente al de primaria en el medio rural y urbano. Considerándolo como un todo, tal vez

nuestra única distinción radica en tres elementos:

a. Que la "educación" la impartimos los propios indígenas (no la planeamos, no la instrumentamos) y, por este hecho, se piensa que utilizamos un método bilingüe.

b. Que castellanizamos y, ahora masivamente, de acuerdo al programa de castellanización.

c. Que masivamente se da un servicio asistencial, a través de albergues escolares y escuelas albergue, para asegurar que se alcanzarán las metas señaladas por los funcionarios responsables del gobierno.

La educación indígena bilingüe bicultural por su lado, representa un esfuerzo intelectual de los propios indígenas para plantear al Estado una alternativa más viable a las necesidades y a las condiciones sociales, lingüísticas y culturales de los pueblos nativos.

Un análisis más cuidadoso de cada tipo de proyecto educativo, nos permitirá aclarar más lo anterior.

## B. Objetivos

La educación escolarizada para indígenas o educación instrumentada por el Estado, ha tenido sus objetivos siempre ligados al desarrollo económico-social del país. En las primeras décadas siguientes a la terminación de la lucha revolucionaria contra la dictadura porfirista, se habló de incorporación o asimilación de los indígenas a la cultura nacional. Después de la creación del Instituto Nacional Indigenista, se empezó a hablar de la integración social; en ambos tiempos, el camino o recurso para alcanzar el objetivo ha sido: por un lado, la castellanización, por otro, la alfabetización o la enseñanza de la lectura y la escritura del castellano.

Si bien es cierto que el criterio antropológico, que afirma que el problema del indio es la falta de cultura (e identificando a ésta como los productos intelectuales y materiales de la sociedad no indígena que se esconde detrás del proyecto incorporativo y asimilacionista), no es menos cierto que detrás del proyecto de integración social existe escondida la misma idea; o si no, ¿cómo se explica la preocupación de los regímenes del gobierno último por castellanizar y por llevar la alfabetización en castellano al medio indígena? Sin embargo, el proyecto educativo del Estado en ningún momento contempla el desarrollo de las lenguas y culturas de los pueblos nativos. Apenas habla de conservarlas. Es sintomático que cuando los políticos e ideólogos del Estado hablan de castellanización, por ejemplo, afirman que ésta se realizará "sin menoscabo del uso de las lenguas autóctonas"<sup>(9)</sup>. Sin embargo, no explican las estrategias ni los procedimientos que deben seguirse para hacer efectivo este postulado y más aún, no se garantiza legalmente con qué recursos, con qué mecanismos se evitará que las lenguas nativas, las verdaderas lenguas nacionales, no resulten afectadas en este proceso.

Señalar lo anterior, no significa que los indígenas no reconocamos los esfuerzos que realiza el actual régimen, por medio de la Secretaría de Educación Pública, al apoyarnos para ir instrumentando nuestro proyecto educativo, iniciado en el Estado de Chihuahua con cuatro grupos étnicos: Tarahumaras, Pimas, Guarojíos y Tepehuanos, ni los esfuerzos que realiza a través de la Dirección General de Educación Indígena, al tratar de elaborar materiales bilingües, utilizando a compañeros indígenas, comisionándolos en la ciudad de México.

Sin embargo, sobre este últi-

mo hecho, es oportuno preguntarse aquí, ¿con qué derecho, una persona, aun siendo indígena, puede decidir lo que un pueblo tiene que aprender?. Y he aquí, donde nosotros pensamos que deben ser los pueblos, que deben ser los grupos étnicos, quienes tienen el derecho de decidir la filosofía, los objetivos, los contenidos de planes y programas, la metodología y las formas de evaluación de la educación que les permita conocer el castellano y los valores universales de otras culturas, a la par que el conocimiento y desarrollo de su lengua y cultura propias, que es el objetivo más cercano de la educación indígena bilingüe bicultural. Alcanzar este objetivo cercano puede despertar inquietudes, porque es posible pensar que estamos coadyuvando a la fragmentación del pensamiento y a la fragmentación lingüística en el país. Dos cosas conviene aclarar en este punto:

a. Los indígenas, cada día estamos menos seguros de que existe entre nosotros, miembros del mismo grupo, una verdadera ininteligibilidad lingüística. Más bien pensamos que éste es un pensamiento, un problema artificial fomentado ideológica y científicamente por determinados grupos de científicos sociales. También cada día estamos menos seguros de la diversidad filosófica entre los grupos étnicos.

b. El problema real de los grupos sociales como los nuestros, no es la diferencia, no es la diversidad cultural, es la desigualdad social.

Y ¿por qué somos desiguales? Porque vivimos en un país que penetró y se desarrolla dentro de un sistema capitalista, sin haber, además, superado objetivamente la situación colonial ya caracterizada. Esto es, somos desiguales dentro de un sistema capitalista, que de por sí existe por la

desigualdad; y vivimos en una relación de explotación económica, dominación cultural, manipulación política y discriminación racial y social propia de la situación colonial.

### C. Elementos conceptuales

El Estado, oficialmente no ha conceptualizado a la educación bilingüe bicultural. En el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública del 29 de marzo de 1978, cuando se refiere a las facultades de la Dirección General de Educación Indígena, sólo menciona el término educación primaria bilingüe. En el Manual de Organización de la Dirección General de Educación Indígena, de diciembre de 1980, en una de las pocas veces que se menciona, se le caracteriza como "un proceso de enseñanza-aprendizaje bilingüe bicultural de la educación indígena" (20). Únicamente en discursos, declaraciones, en otras formas de comunicación no comprometedoras legalmente, se intenta hacer un esbozo del concepto, se intenta apreciar algunos rasgos de forma y contenido del término.

### D. Características básicas

El Estado ha llevado a las regiones interétnicas del país, a través de la Secretaría de Educación Pública, la educación escolarizada para indígenas. Actualmente se dice que esta educación es bilingüe bicultural. Un somero análisis sobre el contenido de este término nos lleva a concluir que está cargado de confusiones, no sólo porque no ha sido definido, sino porque en sí resulta una aseveración falsa, como se puede observar en el cuadro de la página siguiente.

**CARACTERISTICAS BASICAS DE LA EDUCACION ESCOLARIZADA PARA  
INDIGENAS EN EL MOMENTO ACTUAL**

ACCIONES	BILINGÜE		ELEMENTOS	BICULTURAL	
	Castellano	Lengua Indígena		Cultura Occidental	Cultura Indígena
ENSEÑAR A HABLAR	SI	NO	FILOSOFIA	SI	NO
ENSEÑAR A LEER	SI	NO	OBJETIVOS	SI	NO
ENSEÑAR A ESCRIBIR	SI	NO	CONTENIDO DE PLANES Y PROGRAMAS	SI	NO
				SI	NO
			METODOLOGIA	SI	NO
ENSEÑAR LA ESTRUCTURA LINGÜÍSTICA Y GRAMATICAL	SI	NO	FORMAS DE EVALUACION	SI	NO

No puede hablarse de *educación bilingüe* si solamente el castellano es el que se enseña a hablar (castellanización), a leer y a escribir, y su estructura lingüística y gramatical.

No puede hablarse de

*educación bicultural*, si la filosofía, los objetivos, los contenidos de planes y programas, la metodología y la forma de evaluación son de la cultura occidental, sin que la cultura indígena se haga presente <sup>(22)</sup>.

### III. El Proyecto Educativo de los Grupos Étnicos de México.

#### 1. LA EDUCACION INDIGENA BILINGUE BICULTURAL

##### A. Autor del Proyecto Educativo

Los grupos étnicos de México, somos los autores y los interesados para que llegue a ser realidad la educación indígena bilingüe bicultural. Nuestros planteamientos, nuestra propuesta educativa, han sido plasmados en un documento denominado: "Plan Nacional para la Instrumentación de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural", elaborado conjuntamente entre la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües A.C. y el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas.

El Plan Nacional contempla beneficiar a los millones de indígenas que habitamos en el país, de 56 grupos étnicos existentes. La educación que buscamos es aquella que nos permita volver a nuestros pueblos, a desarrollar nuestra cultura y nuestra ciencia, así como conocer los valores culturales y científicos de otros pueblos no indígenas, que nos permita resolver nuestras necesidades vitales y que nos sirva como instrumento de lucha en el proceso de liberación de la situación que nos oprime y nos hace fácil presa de la explotación económica, del dominio cultural y de la manipulación política.

##### B. Elementos conceptuales

Los indígenas, como conclusión del Primer Seminario de Educación Bilingüe Bicultural celebrado en Oaxtepec, Mor., señalamos que: "La educación indígena Bilingüe Bicultural, es aquella que instrumentada por los propios indígenas, servirá para la formación y desarrollo del hombre y de la comunidad, dentro de su sistema cultural propio, con base en sus conceptos del mundo y de la vida y sirviendo siempre en última instancia, a la adquisición de la conciencia de una sociedad que respete la naturaleza y el hombre, que asegure la existencia de la familia y la comunidad, que asegure los intereses del grupo sobre los del individuo, que busque en el trabajo el beneficio de la colectividad y no la apropiación individual." Será bilingüe por "el hecho de que durante el proceso educativo se enseñará en primer término a hablar, leer, escribir y la estructura lingüística y gramatical de cada lengua indígena en particular y después o simultáneamente, según el grado de dificultad del proceso de enseñanza-aprendizaje y bilingüismo de los alumnos, se enseñará a hablar, leer, escribir y la estructura lingüística y gramatical del español, como segunda lengua". Será bicultural por "el hecho de que primero debemos enseñar y fomentar la cultura indígena en

particular y después los valores universales de otras culturas; esto es, que en primer término debe enseñarse la filosofía de los indígenas, después otros valores filosóficos; que los objetivos de la educación deben ser determinados por los propios indígenas; que los contenidos de planes y programas, serán en primer término de la cultura indígena y después de otras culturas, seleccionadas para apoyar el desarrollo de la cultura propia; que la metodología ha de surgir de la revisión de la experiencia de cómo hemos sobrevivido como grupo y tomar de otros avances pedagógicos lo que permita mejorar nuestra educación, sin atentar en contra de nuestra identidad étnica y cultural".

### C. Características básicas

La educación indígena bilingüe bicultural, gráficamente se expresa en el cuadro de la siguiente página <sup>(22)</sup>.

La base para esta propuesta educativa en cuanto al aspecto de la lengua, está en el desarrollo de los idiomas propios y en cuanto al renglón cultural, el desarrollo de las culturas nativas. No se pretende volver a los tiempos del taparrabo o del penacho, sino se intenta recobrar la personalidad étnica y cultural que se ha pretendido aniquilar desde la colonia y que se quiere destruir actualmente con prácticas etnocidas como la educación monolingüe y monocultural. Un mexicano puede estudiar en Rusia, en Francia o en Ginebra y no sentirse ni ruso, ni francés ni ginebrino; un cora, un tarahumara, un neuatl, etc., en el sistema de estudios actual, si estudia, dejará de ser cora, tarahumara, neuatl, etc., para ser sólo mexicano. Nosotros queremos ser mexicanos sin dejar de ser lo que somos: mixtecos, mayas, yaquis, zoques, etc.

En el aspecto bilingüe y en el aspecto bicultural, partir de la lengua y cultura propias no sólo tiene una justificación técnica sino también política; significa darle valor a la lengua y a las culturas propias y ubicar, donde siempre debería haber estado, al castellano como segunda lengua, y a los valores universales de otras culturas, que no debemos ni podemos ignorar.

Para poder cumplir con la característica bilingüe tenemos la necesidad de crear alfabetos prácticos, diccionarios en lengua indígena e identificar la estructura lingüística y gramatical, etc., de las lenguas nativas, de las lenguas propias, así como elaborar cuadernos y libros que apoyen este postulado. "Para hacer realidad la característica bicultural de la nueva educación, necesitamos libros apropiados, planes y programas de estudio, metodología y formas de evaluación adecuados, en donde se expresen las culturas indígenas y los valores universales de otras culturas" <sup>(22)</sup>.

Esta es la tarea que se propone alcanzar el Plan Nacional para la Instrumentación de la Educación Bilingüe Bicultural, al que nos referiremos en las próximas páginas.

### D. Objetivos

Pensamos que la educación indígena bilingüe bicultural "en el marco de una situación colonial subordinada al modo de producción capitalista desarrollado en México como resultado de la expansión de este sistema a nivel mundial, *puede constituirse en un elemento fundamental por donde se puede iniciar el proceso descolonizador y puede serlo a partir de convertirse en el eje de un proceso de revaloración cultural, de afirmación de la identidad étnica, a partir de ser un proceso colectivo para*

**CARACTERISTICAS BASICAS DEL PROYECTO EDUCATIVO  
DE LOS GRUPOS ETNICOS DE MEXICO**

ACCIONES	BILINGÜE		ELEMENTOS	BICULTURAL	
	Lengua Indígena	Castellano		Cultura Indígena	Cultura Occidental
ENSEÑAR A HABLAR	SI, donde no se habla y reforzar la enseñanza donde se habla.	SI	FILOSOFIA	SI	Valores universales
ENSEÑAR A LEER	SI	SI	OBJETIVOS	SI	Los de las clases explotadas y oprimidas
ENSEÑAR A ESCRIBIR	SI	SI	CONTENIDOS PLANES Y PROGRAMAS	SI	Los elementos de la ciencia que favorezcan el desarrollo del hombre sin destruir la naturaleza.
ENSEÑAR LA ESTRUCTURA LINGÜISTICA Y GRAMATICAL	SI	SI	METODOLOGIA	SI	Los avances de la ciencia educativa que no atenten contra la cultura indígena.
			FORMAS DE EVALUACION	SI	Los avances de la ciencia y la tecnología educativa.



*aprender nuestra realidad y transformarla; puede liberar y unificar nuestras fuerzas; esto es, reconociendo juntos los obstáculos que impiden nuestro desarrollo, reconociendo entre nosotros lo que nos diferencia y lo que nos es común, establecer la unidad necesaria y estimular un proceso de toma de conciencia para la lucha, que modifique la situación opresora en que vivimos.* Pensamos que la educación puede devolver al pueblo la memoria histórica robada y oculta por los conquistadores. No debemos olvidar que la educación indígena tradicional que recibimos en la familia y en la comunidad, nos ha permitido sobrevivir por más de cuatro siglos de dominación, y este hecho nos puede dar idea de la fuerza y de la perspectiva histórica de la educación propia" (24).

Concluyendo, "una educación indígena que responda a este momento histórico, tendrá como objetivo luchar contra la explotación económica, en cuanto clarificará el sistema, las formas de explotación y las características étnicas, y de la clase de explotación; luchar en contra de la dominación cultural en tanto significará una revalorización cultural y afirmará la identidad étnica; en contra de la discriminación racial en tanto debe demostrar la igualdad de razas y el carácter étnico y clasista de la discriminación; en contra de la manipulación política, en cuanto debe desenmascarar la falsedad de la participación del indígena en partidos políticos, mestizos por naturaleza, señalar la manipulación de las clases dominantes en ellas... así como buscar caminos para una verdadera participación en la vida política del país" (25).

E. El perfil del educador indígena y de la Institución educativa (26).

Para convertir la educación indígena bilingüe bicultural en un

instrumento de lucha en contra de la situación colonial y para el desarrollo de la lengua y la cultura propias, es necesario definir el papel del educador indígena y de las instituciones que llevarán esta educación a nuestros pueblos.

Las acciones que le corresponde desarrollar son las siguientes:

*a. Promover la producción y la comercialización comunitaria y regional.* Esto significa entre otras cosas: identificar, revalorar y desarrollar la tecnología propia; seleccionar técnicas intermedias de apoyo; apoyar las formas de organización social y la producción tradicional.

Organizar la comunidad para la adquisición de créditos si son necesarios; de insumos si son necesarios; de instrumentos de trabajo.

Organizar la comercialización colectiva a nivel comunitario y regional; organizar la explotación colectiva de los recursos naturales (tierras, aguas, pastos, bosques, minerales, etc.); promover una legislación sobre los derechos de los indígenas para el aprovechamiento de sus recursos naturales (tierras, aguas, minerales; bosques, etc.).

*b. Apoyar el proceso de revalorización cultural y la afirmación de la identidad étnica.* Esto se realizará con adultos, niños y la comunidad en general a través de: la enseñanza de la lectura y escritura y la gramática de las lenguas propias.

El estudio y desarrollo de la Filosofía nativa; la Historia local del pueblo indígena y del grupo étnico; el Sistema de conteo del tiempo en la cultura propia; el Sistema de numeración científica y tradicional del grupo étnico; el Sistema de pesas y medidas, tradicional y de la cultura propia; las

tradiciones, danza, mitología, etc.; la Medicina nativa; la Geografía local, regional y nacional (en forma bilingüe); la lengua oficial (su fuerza, su necesidad, sus límites); luchar por el reconocimiento oficial de las lenguas indígenas y el derecho de una educación y culturas propias.

*c. Luchar por una participación representativa del indígena en la vida política nacional.* Entre otras cosas, esto significa hacer: análisis político del sistema mexicano y del lugar histórico del indígena en el proceso de formación del estado-nación y su papel en los partidos políticos; luchar por el reconocimiento legal de las autoridades tradicionales a nivel comunal y regional; luchar por la legislación de los derechos políticos de los indígenas; luchar por la representación indígena en el Congreso y el Senado.

*d. Luchar contra la discriminación racial y social.* Esta se realizará a través de: crear la conciencia de igualdad y reconocimiento de lo que une y asemeja a todos los grupos humanos; crear la conciencia del sentido étnico y clasista de la discriminación.

*e. Mejorar la alimentación y las condiciones del hogar y la comunidad.* Nadie puede negar la importancia de este punto, más es necesario hacer hincapié de que esto es lo único que hemos hecho, sin tocar verdaderamente los aspectos fundamentales de nuestra problemática. De cualquier forma, aquí significa: mejoramiento de la dieta en función de los recursos naturales locales; mejoramiento ambiental; mejoramiento de las condiciones del hogar y la comunidad; introducción del agua potable, luz, etc.

## 2. EL PLAN NACIONAL PARA LA INSTRUMENTACION DE LA EDUCACION INDIGENA BILINGÜE BICULTURAL

### A. Antecedentes básicos actuales

Los antecedentes cercanos del plan tienen dos fuentes básicas: los Encuentros Nacionales de la Alianza Nacional de Profesionales-Indígenas Bilingües A.C., y los Congresos Nacionales del Consejo Nacional de Pueblos Indígenas.

En Janitzio, Mich., en 1975, los pueblos indígenas señalaban la carencia de una educación "que nos libere de la explotación, el hambre y la injusticia de que somos víctimas" (27); que era necesario "prepararnos para ya no seguir bajo el dominio y explotación de gentes sin escrúpulos, especuladores y acaparadores de nuestros productos, pues estamos convencidos que mejor preparados podremos participar más activamente en el campo económico, político, social y cultural del país," (28). En esta reunión también se señaló la necesidad de que la educación primaria debe impartirse en forma bilingüe bicultural en todos los grados.

En el II Congreso Nacional de Pueblos Indígenas, celebrado en Santa Ana Nichi, Edo. de México, se plantearon puntos similares; además se pidió la definición de una política "educativa especial para los grupos étnicos basada en la cosmovisión propia de cada uno de ellos" (29); se pidió la ampliación de presupuestos para la edición de materiales bilingües y la participación del indígena en la planeación y ejecución de programas en materia educativa.

En el Primer Encuentro Nacional de Maestros Indígenas Bilingües en Vivam, Son. en 1976, se planteó la urgencia de contemplar para las comunidades indígenas la educación en forma bilingüe y bicultural, el diseño y elaboración de libros de texto de acuerdo a las necesidades socio-

lingüísticas y culturales de nuestros pueblos indígenas, la participación de profesionales en la implementación de planes y programas educativos, etc.

En el II Encuentro Nacional de México en 1977, se recalcan los mismos planteamientos y se pide que las lenguas indígenas figuren como una área curricular más dentro del programa de estudios.

Sin embargo, son el I Seminario Nacional de Educación Bilingüe Bicultural multicitado y el III Congreso Nacional del Consejo Nacional de Pueblos Indígenas, de junio y julio de 1979, respectivamente, los eventos que aceleran la elaboración organizada y sistemática de los planteamientos, objetivos y mecanismos para hacer realidad la educación que los pueblos reclaman. Esta inquietud se plantea en un documento denominado: Plan Nacional para la Instrumentación de la Educación Bilingüe Bicultural, y que fue presentado al Lic. José López Portillo, Presidente de la República, el 11 de diciembre de 1979, en busca de apoyo para su realización.

Tuvieron que pasar 458 años después de la conquista y 15 años después de la creación del Servicio Nacional de Promotores y Maestros Bilingües, para reconocer "que la educación que recibimos y/o impartimos en nuestras escuelas no es la que necesitamos; sino que es la educación instrumentada por el conquistador para el conquistado"<sup>(30)</sup>, es la educación para aprender a dejar de ser cada día nosotros mismos, para dejar nuestros vestidos, nuestras formas de organización, nuestras lenguas, nuestra cultura propia en general. Tuvieron que pasar más de cuatro siglos para convencernos de que necesitamos instrumentar nuestra educación<sup>(31)</sup>.

Para alcanzar esta educación

hemos elaborado nuestro proyecto propio: el Plan Nacional para la Instrumentación de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural, que tenemos que realizar en el marco jurídico constitucional que señala el desarrollo pleno del hombre; "ya que estamos convencidos de que el colonizado, el conquistado, el indígena, es el único responsable y capaz de crear las condiciones para su liberación"<sup>(32)</sup>.

En este marco de reflexión tenemos que buscar en la familia y en la comunidad indígenas, en nuestra experiencia, en las aspiraciones de nuestros pueblos, la esencia educativa con personalidad propia. Ciertamente muchos de nosotros hemos aceptado y hecho propio el proyecto educativo del conquistador, el de la sociedad dominante; que hemos aceptado sus conceptos de cultura y de desarrollo, pero, también es cierto que dentro de nosotros, aún sobrevive, aún existe la dignidad y la herencia cultural que en un tiempo nos permitieron ser grandes y fuertes, ser sabios y prudentes, que nos permitieron ser hombres; esta esencia expresada en la lucha por la defensa de la personalidad cultural y de nuestras tierras, es todavía una realidad<sup>(33)</sup>. Nuestro proyecto educativo propio: El Plan Nacional para la Instrumentación de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural, se realizará; tal vez en algunos lugares hoy, en otros mañana, pero se realizará. Así lo han determinado nuestras autoridades espirituales indígenas, nuestros padres y nuestros mayores, nuestros compañeros y profesionales indígenas, en diversas reuniones nacionales; sigamos su voz y trabajemos con todas nuestras fuerzas, aportemos en lo personal, en lo intelectual y en lo económico, para hacer fuerte nuestra lucha; "aportemos todo de nosotros, conscientes de que vamos a realizar un proyecto inédito y aún fatalmente distorsionado u oculto por el sistema opresor".

En esta lucha no estamos solos; en este trabajo marchamos estrechamente unidos con el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas, y marcharemos unidos con todos los grupos que se esfuerzan en la búsqueda de la liberación del hombre y de los pueblos oprimidos y explotados <sup>(34)</sup>.

## b. Objetivos

El Plan se Propone los siguientes objetivos generales <sup>(35)</sup>:

\* Planear e instrumentar la educación indígena bilingüe bicultural que apoye nuestro desarrollo, la revalorización cultural, la identidad étnica y los mecanismos que permitan su realización en todas las comunidades indígenas.

\* Estructurar y aplicar una pedagogía diferencial, acorde a la situación histórica de cada etnia, basándola en la propia visión del mundo, de la vida y en sus representaciones, y a partir del concepto de una educación indígena bilingüe bicultural.

\* Aportar nuestras experiencias al país para definir su personalidad en el marco de pluralidad étnica y cultural y participar en la cruzada educativa nacional convocada por el Gobierno de la República.

### Objetivos particulares

\* Diseñar y elaborar planes y programas de estudio de la educación indígena bilingüe bicultural, desde el nivel pre-escolar y primaria, en primera instancia, hasta estudios de nivel superior. Elaborar alfabetos prácticos e identificar la estructura lingüística y gramatical de las lenguas indígenas.

\* Investigar, analizar e instrumentar la metodología adecuada

para esta nueva educación.

\* Diseñar y elaborar libros de texto y recursos didácticos de apoyo a la educación indígena bilingüe bicultural.

\* Diseñar un sistema de evaluación educativa.

\* Planear y desarrollar cursos de capacitación para 492 integrantes de las Comisiones Regionales de Educación Indígena Bilingüe Bicultural.

## C. Estrategias generales <sup>(36)</sup>

\* Planear y realizar Seminarios Nacionales sobre Educación Indígena Bilingüe Bicultural.

\* El Programa se realizará bajo la dirección y manejo de los propios indígenas.

\* En el caso de requerir asesoramiento, éste será solicitado, de preferencia a profesionales indígenas; de no encontrarse los especialistas necesarios, se solicitará asesoramiento a profesionales no indígenas con experiencia en el campo y que se hayan distinguido por sus luchas y apoyo a la causa indígena.

\* La pedagogía indígena: la filosofía, objetivos, contenidos de planes y programas, metodología y procedimientos de evaluación de la educación indígena bilingüe bicultural, tendrá su fuente de conocimiento y en orden de prioridad, en la familia y en la comunidad indígenas, en la experiencia docente de maestros y promotores bilingües, en la historia indígena que escriban los propios indígenas, en la experiencia educativa de los países descolonizados y en las aportaciones de otros profesionales indígenas.

\* La realización del plan se apoyará, en lo posible, en la infraes-

estructura de las instituciones oficiales que operan en las regiones indígenas del país.

#### D. Programa y metodología en general

En líneas generales las acciones para alcanzar el Plan, son las siguientes:

\* Difusión del plan a nivel nacional.

\* Formación de las Comisiones Técnicas Regionales para la Instrumentación de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural, que estará integrada por tres profesionales indígenas y tres indígenas no profesionales. Entre los primeros pueden quedar seleccionados los maestros bilingües: miembros de los Comités Ejecutivos Regionales de la ANPIBAC y/o maestros distinguidos de la región; entre los segundos pueden estar las autoridades de las comunidades, los Consejos Supremos de Pueblos Indígenas y/o los líderes naturales.

\* Capacitación de las Comisiones Técnicas Regionales <sup>(37)</sup>. Conscientes de que la matriz cultural impuesta por el sistema educativo en particular y por la sociedad dominante en lo general, nos impide reconocer lo que los otros hombres saben y lo que uno mismo sabe a través de la experiencia y de la reflexión entre lo estudiado y lo probado en la práctica, el curso de capacitación para los integrantes de las Comisiones Técnicas Regionales para la Instrumentación de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural, tendrá como objetivo último romper los esquemas, los vicios, la conducta y la ideología expresada en el "yo sé, el otro no sabe"; "sólo lo que yo sé es cierto"; "lo que yo sé es cierto, porque lo dicen los libros"; para alcanzar el pensamiento: "no hay hombre absolutamente sabio, no hay hombre absolutamente ignorante:

todos sabemos algo, todos ignoramos algo"; "compartir lo que sabemos puede eliminar más pronto lo que ignoramos, aunque nunca lo sepamos todo".

El curso de capacitación tendrá tres frases: una introductoria que sentará las bases filosóficas ideológicas y políticas del indígena; una fase de adquisición de conocimientos teóricos para determinar las estrategias, los instrumentos y la manera de realizar el trabajo de campo; y una fase para la elaboración de los instrumentos de trabajo que utilizarán en el proceso de investigación.

En la fase introductoria se contemplarán los siguientes temas:

- La lucha organizada de los indígenas en América y sus objetivos.
- Características generales de la política indigenista y política indígena en México.
- Política educativa indígena en México.

En la fase de adquisición de conocimientos técnicos-teóricos se contemplan los siguientes temas:

- Metodología para la investigación social.
- Metodología para la elaboración de libros de texto y materiales didácticos.
- Lingüística.
- Metodología para la elaboración de programas de estudio.

La fase de elaboración de

*instrumentos* servirá para diseñar y probar los recursos técnicos que auxiliarán en el proceso de investigación de la información necesaria para instrumentar la educación indígena. Tendrá como propósito afinar y discriminar los conocimientos teóricos recibidos en el curso y a la vez prepararse colectivamente para aprehender la realidad propia.

**\*Trabajo de campo <sup>(3a)</sup>**

- Para trabajo de investigación.

En el proceso de investigación, el indígena buscará al propio indígena; debe desaparecer por tanto, en el proceso, el sujeto investigador (manipulador) y el objeto investigado (manipulado y manipulable).

El proceso de investigación será un proceso colectivo de todos los indígenas en la búsqueda de sí mismos y en la comprensión de su realidad para transformarla.

El proceso de investigación será un reencuentro entre seres humanos; un proceso de reconocimiento de sí mismos y en el que todos saben aportar para enriquecer el conocimiento de todos.

La Comisión Técnica Regional para la Instrumentación de la Educación Bilingüe Bicultural, tendrá en el proceso de investigación el papel de coordinadora del proceso y la responsabilidad de facilitar la comunicación.

- Para la codificación y decodificación de datos.

Esta parte del proceso ejemplifica mejor que cualquiera, el carácter colectivo de la investigación, porque debe hacerse en forma conjunta entre las comunidades y la Comisión Técnica Regional. Cuando el trabajo sea

realizado solamente por los integrantes de ésta, existe la inevitable necesidad de volver a refrendar los resultados con las fuentes originales del conocimiento; esto es, con la familia y la comunidad indígenas.

- Para la presentación de resultados.

La presentación de los resultados se organizará en función de los objetivos y programas particulares del Plan. Esto significa por ejemplo: tratar de organizar los resultados, según los contenidos de los planes y programas, por áreas de conocimiento que permitan hacer más accesible el proceso enseñanza-aprendizaje a los niños.

- Para la integración de resultados.

El proceso de integración de resultados se realizará en tres fases:

- Dentro del área de trabajo de la Comisión Técnica Regional al nivel de Jefatura de Zonas de Supervisión.

- Regional o a nivel de todo el grupo étnico rompiendo las fronteras políticas e institucionales establecidas.

- Nacional o a nivel de compartir entre todos los grupos étnicos del país, los resultados de la investigación para decidir lo procedente que permita reforzar la unidad indígena general y desarrollar la especificidad cultural de cada grupo étnico.

- Sobre la pertenencia de los resultados.

Los resultados obtenidos en

el proceso de investigación y en el proceso general de Instrumentación de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural, son pertenencia de los indígenas en lo general y del grupo étnico correspondiente en lo particular; por lo tanto nos reservamos el derecho de la difusión, el derecho de determinar lo que puede ser difundido.

### 3. DE LA PLANEACION A LA PRACTICA: AVANCES

El Plan Nacional para la Instrumentación de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural, se inició en el Estado de Chihuahua con los grupos étnicos Tarahumara, Pima, Guarojío y Tepehuano.

El 20 de octubre de 1980 se inició el curso de capacitación de las Comisiones Técnicas Regionales que instrumentarían la Educación Indígena Bilingüe Bicultural, en el Centro de Integración Social "Eréndida", ubicado en Guachochi, Chihuahua. Este período de capacitación culminó el 20 de diciembre del mismo año. Los contenidos curriculares de esta capacitación ya han sido mencionados en otra parte de este trabajo.

En Chihuahua existen seis Direcciones de Zonas de Supervisión: Guachochi, Tarahumara; Carichí, Tarahumara; San Rafael, Tarahumara Baja; Turuachi, Tarahumara-Tepehuano; Arechuyvo, Guarojío; y Yepachi, Pima.

De las seis Direcciones de Zonas de Supervisión, se formaron 13 equipos de trabajo integrados por 26 elementos; 13 maestros bilingües y 13 miembros de la comunidad: los requisitos para ser integrantes de la Comisión Técnica Regional son: ser indígena, ser bilingüe y responsable,

organizar, tener iniciativa propia, capacidad para la toma de decisiones y voluntad para el trabajo. Los elementos de la comunidad se caracterizan, además, porque la mayoría de ellos ocupa puestos políticos dentro de sus organizaciones tradicionales y por haber sido propuestos por los mismos indígenas.

Después de capacitar a las comisiones, se inicia el trabajo de campo. La primera fase se realizó del 1ro. de enero al 13 de marzo de 1981.

Del 16 al 31 de marzo del mismo año, nos reunimos para la revisión, análisis y conclusiones de los instrumentos de trabajo y los primeros resultados de la Investigación. La segunda fase de trabajo de campo se llevó a cabo del 6 de abril al 13 de junio. Del 15 al 30 de junio los integrantes de las Comisiones Técnicas Regionales se reúnen para el procesamiento de datos de su primera fase; la segunda fase tuvo lugar en los meses de agosto y septiembre de 1981.

Para la investigación de campo, los equipos se integraron de dos personas, un maestro y un elemento de la comunidad; este último, con el fin de proporcionar más facilidad en el trabajo, ya que fue propuesto por los mismos indígenas y conocido por todos ellos; el primero, es el responsable de anotar y estructurar inicialmente la información. Se llegó también al acuerdo de que cada una de las entrevistas sería en lengua indígena, así como el registro de los mismos datos. Para apoyar el trabajo, se les hizo entrega de material auxiliar, consistente en una grabadora, cassettes y pilas, que iban a ser exclusivamente utilizadas para los aspectos de filosofía, música, religión y organización social.

Las encuestas están dirigidas a los ancianos, autoridades, curanderos, maestros, padres de familia y jóvenes; todos ellos del grupo indígena corres-

pondiente. En todo el proceso de trabajo, la participación de los Directores y Supervisores fue un estímulo para los que en el plan intervienen. Corresponde a los Directores Regionales y Supervisores dirigir, asesorar y apoyar la investigación.

En la reunión del 15 al 31 de marzo, después de la evaluación de los instrumentos de investigación, se establecieron nuevas estrategias para la recopilación de datos. Entre los resultados alcanzados, sobresale el aspecto filosófico, destacándose en éste, el pensar del anciano indígena. En el tema de lingüística práctica, se dieron pasos más firmes para la conformación del alfabeto práctico y su representación objetiva por grupo lingüístico; además se presentaron materiales de cuentos, leyendas, anécdotas e historietas proporcionadas por las comunidades. Estos materiales, recogidos en lengua indígena, se están traduciendo en castellano para determinar los que tengan posibilidad de difusión.

A este trabajo de instrumentar la educación propia, se sumaron elementos de la región, como dibujantes artísticos, quienes recibieron toda la orientación sobre el trabajo a realizar; para cumplir satisfactoriamente con sus actividades se les dio la oportunidad de trasladarse a Huajuquila, Hidalgo, para recibir la asesoría de un pintor indígena profesional, durante 10 días.

Hasta el momento se ha trabajado en 112 comunidades indígenas y se han visitado 244 servicios educativos. De acuerdo a la metodología de trabajo, en Chihuahua, durante los días 15 al 30 de junio y a partir del 20 de agosto a la fecha, se ha realizado la fase de integración de resultados. En septiembre pasado se definió bajo el consenso de todos los profesionales indígenas y autoridades tradicionales, los alfabetos de las

lenguas tarahumara, pima, guarojío y tepehuano. Se está trabajando una lista básica de palabras de todas las variantes de las lenguas, con el propósito de dar a los maestros y promotores los elementos que faciliten su tarea educativa y para iniciar el conocimiento de la lengua propia en toda su riqueza de expresión; se está penetrando en el campo de la estructura lingüística y gramatical de cada idioma, se está diseñando el programa bicultural y el diseño de la metodología adecuada a esta nueva educación, así como el diseño de los textos que será necesario reproducir para llevar a la práctica la educación indígena bilingüe bicultural.

A la luz de nuestras primeras experiencias actuales, podemos decir que resulta más fácil (si esto fuera posible) realizar una educación bilingüe. La determinación de los alfabetos prácticos contando con la asesoría necesaria y con la participación total de los propios indígenas, es lo primero que se logra. Penetrar en otros aspectos de la lengua es ya cuestión de tiempo, de seguridad en sí mismos y de más profundidad en los estudios. Sin embargo, resolver el problema de la biculturalidad de la educación es un trabajo más complejo e incluso traumatizante cuando uno empieza a descubrirse a sí mismo como parte de un grupo culturalmente diferenciado.

En el próximo mes de noviembre, se iniciará la capacitación de 146 indígenas profesionales y no profesionales, que integran las 20 Comisiones Técnicas Regionales de Oaxaca, responsables de instrumentar su educación propia como representantes de 14 grupos étnicos, de los 16 que habitan el territorio de esa entidad federativa.

Instrumentar la Educación Indígena Bilingüe Bicultural en el Estado de Oaxaca, beneficiará directamente a 96.967 niños indígenas que



reciben educación primaria o se están castellanizando en esa entidad. Entre estos se encuentran 769 amuzgos; 1.532 cuicatecos; 2.381 chatinos; 1367 chochos; 171 chontales; 316 huaves; 24.760 mazatecos; 9.433 mixes; 29.730 mixtecos; 172 nahuas, 3.463 triquis; 14.230 zapotecos y 138 zoques.

Incidirá también sobre la

población indígena de la entidad, que alcanza el número de 735.282 habitantes según cálculos hechos en 1978. De este total, 197.047 son monolingües en su propia lengua. La realización del Plan también nos beneficiará a los 6.074 indígenas profesionales que desempeñamos tareas docentes en primaria o en educación pre-escolar bilingüe.

## Reflexión Final

Alcanzar esta realidad mucho depende de nosotros, los indígenas, de nuestra convicción de lucha, en el carácter independiente de la misma, en nuestro esfuerzo de mantenernos unidos y de evitar la manipulación ideológica, política y cultural. Si México es el único país en la América Latina que puede aspirar, que puede intentar ya, seriamente, convertirse en un verdadero estado pluriétnico, en un estado plurilingüe y pluricultural, bien es cierto que hasta este momento, el Plan Nacional para la Instrumentación de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural, iniciado en Chihuahua y próximamente en Oaxaca, se realiza con el apoyo económico del gobierno mexicano; esta circunstancia la debemos entender como una revolución mínima al alto precio que hemos pagado por el desarrollo del país; que no es una dádiva, ni significa un compromiso o una relación de subordinación entre las organizaciones indígenas que propusieron el Plan y lo realizan, y el gobierno de la República, sino una relación de respeto y de comprensión.

Realizar esta experiencia, inédita en América Latina, puede ser una aportación importante a los demás grupos étnicos que habitan este continente y otros, cuya problemática general tenga rasgos similares a la nuestra. Realizar el Plan Nacional, indudablemente que es un reto a nuestra capacidad creadora y a nuestra fortaleza espiritual. Pero no solamente es un reto para nosotros, lo es también para el estado mexicano y la sociedad en general. Ahora sabremos, hasta dónde es posible que el gobierno respete los resultados que obtengamos en nuestro trabajo; en qué medida no se apropiará de estos resultados para manipularlos; sabremos hasta dónde es capaz de concedernos los derechos históricamente vedados u ocultos. Y la misma sociedad en general, hasta qué grado ha madurado para restituirnos el lugar que nos corresponde en el concierto de los grupos sociales que conformamos este país; hasta dónde la sociedad no indígena abandonará su monólogo, para establecer el diálogo de civilizaciones y grupos humanos.

## DESCRIPTORES

*Capacitación Docente - Capacitación de promotores Indígenas - Educación indígena bilingüe-bicultural - Educación escolarizada y no escolarizada - Investigación social para la educación.*

## Notas

1. DE LAS CASAS, Fray Bartolomé. Los Indios de México y Nueva España, Antología. Edición, Prólogo, apéndices y notas de Edmundo O'Gorman, Editorial Porrúa, S.A., México 1976. P. 154.-
2. Ibidem p. 154.
3. Ibid p. 157.
4. BENAVENTE, Fray Toribio de (Motolina). Memoriales o Libro de las Cosas de la Nueva España y los Naturales de ella. Edición, Notas, estudio analítico de los escritores históricos de Motolina y Apéndices Edmundo O'Gorman, 2a. Edición UNAM. México 1971.
5. SAHAGUN, Fray Bernardino de. Historia General de las Casas de la Nueva España. Editorial Porrúa S.A. México 1979. pp. 208-214.
6. SAHAGUN, Op. Cit. p. 213.
7. JANSEN, Marteen. Huisl Tacu. Tesis Profesional para el doctorado. Leiden, Holanda, Inédita.
8. GABRIEL HERNANDEZ, Franco. De la Educación Indígena Tradicional a la Educación Indígena Bilingüe Bicultural ANPIBAC Conclusiones del I. Seminario Nacional de Educación Bilingüe Bicultural. México 1979. p. 11.
9. DELORIA, Vine Jr. El General Custer murió por nuestros Pecados. Edit. Barral, España. 1975, p. 95.
10. JANSEN, Marteen, Huisl Tacu.
11. BURGOA, Fray Francisco. Geográfica Descripción. México. pp. 369-379.
12. STEN, María. Las Extraordinarias Historias de los Códices Mexicanos. Edit. Joaquín. Mortiz contrapuntos. México 1975 3a. edición, p. 10.
13. GABRIEL HERNANDEZ, Franco, Op. Cit. p. 11.
14. DIAZ DEL CASTILLO, Bernal. Historia verdadera de la Conquista de la Nueva España. Editorial Valle de México. México-1975. 3a. Edición. pp. 727-728.
15. GABRIEL HERNANDEZ, Franco. Presentación. ANPIBAC. Los Indígenas y su Política Educativa. México-1980. p. 10.
16. DE LA FUENTE, Julio. Antropología, Educación y Desarrollo de la Comunidad. Instituto Nacional Indigenista. México.
17. LARROYO, Francisco. Historia Comparada de la Educación en México. Edit. Porrúa, Hnos. México 1981. 16a. Edición.
18. Idem.
19. Secretaría de Educación Pública. Ley Federal de Educación. México. p. 15.
20. SEP. Manual de Organización de la Dirección de Educación Indígena. México. 1981. p. 35.
21. GABRIEL HERNANDEZ, Franco. De la Educación Indígena Tradicional a la Educación Indígena Bilingüe Bicultural. Conclusiones del I Seminario Nacional de Educación Bilingüe Bicultural. Editado por ANPIBAC. México 1979.
22. GABRIEL HERNANDEZ, Franco.

Presentación Los Indígenas y su Política Educativa. Edit. ANPIBAC. México. 1980, p. 14.

23. ANPIBAC. Los Indígenas y su Política Educativa. Edit. ANPIBAC. México. 1980. p. 238.

24. Idem. p. 239

25. GABRIEL HERNANDEZ, Franco. Presentación, Op. Cit. p. 9.

26. GABRIEL HERNANDEZ, Franco. De la Educación Indígena Tradicional a la Educación Indígena Bilingüe Bicultural, cit.

27. ANPIBAC. Plan Nacional para la Instrumentación de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural. Los Indígenas y su Política Educativa, p. 229.

28. Consejo Nacional de Pueblos Indígenas. Conclusiones Sobre Educación en el primer Congreso Nacional de octubre de 1975. ANPIBAC. Los Indígenas y su Política Educativa. Op. Cit. p. 199.

29. CNPI. Conclusiones sobre Educación del I Congreso Nacional. Octubre 1975

en ANPIBAC. Los Indígenas y su Política Educativa. México-1980. p. 199.

30. Idem. p. 199.

31. Ibid. p. 207.

32. GABRIEL HERNANDEZ, Franco. Carta a los miembros de la ANPIBAC. Octubre de 1980.

33. ANPIBAC. Informe del Comité Ejecutivo Nacional. México 1981.

34. GABRIEL HERNANDEZ, Franco. Carta Cit.

35. GABRIEL HERNANDEZ, Franco. Presentación en ANPIBAC. Los Indígenas y Política Educativa.

36. ANPIBAC. I Informe Semestral del CEN. México 1981.

37. ANPIBAC. Plan Nacional para la Instrumentación de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural. En los Indígenas y su Política Educativa. p. 229.

38. Idem. p. 233.

Presentación efectuada por *Franco Gabriel Hernández* en Cuenca, Ecuador, en octubre de 1981, en el marco de una reunión de especialistas acerca de alternativas de educación para grupos culturalmente diferenciados.

## Programa Centros del Niño y la Familia

*La División de Programas no Convencionales de la Dirección de Pre-Escolar del Ministerio de Educación conjuntamente con la Organización de Estados Americanos está desarrollando el Programa CENTROS DEL NIÑO Y LA FAMILIA, el cual atiende de manera integral a niños en edades comprendidas entre 0 y 6 años, en las áreas de salud, nutrición, educación pre-escolar, desarrollo psicológico y orientación legal.*

*Se trata de un programa de desarrollo comunitario dirigido a las familias de escasos recursos económicos, entendiéndose que es el seno familiar el lugar más adecuado para desarrollar al máximo las potencialidades de los niños y además porque el reconocimiento de las necesidades de los menores es un gran motor de cambio en las actitudes de los adultos frente a la comunidad y frente al medio circundante.*

**DIRECTORA DEL PROYECTO:** *Prof.  
Mariela Silva de Toledo*  
**COORDINADOR DEL PROYECTO:** *Lic.  
Freddy López Guedez*  
**SUPERVISORA DEL PROYECTO:** *Prof.  
América de Bellorín.*

### Introducción

El objeto del presente trabajo es presentar una propuesta del programa "CENTROS DEL NIÑO Y LA FAMILIA", un modelo de educación no convencional, de base interinstitucional, para la atención integral de los niños preescolares de 0 a 5 años pertenecientes a los estratos socioeconómicos más bajos de la población venezolana.

El programa pretende brindar orientación y apoyo permanente a las familias y a la comunidad en el proceso

de crianza de sus hijos a través de una actividad educativa organizada y sistemática, mediante la participación de promotores comunitarios, tomando en cuenta las necesidades sentidas por la comunidad en torno a las áreas de orientación: SALUD, NUTRICION, DESARROLLO PSICOLOGICO, ORIENTACION LEGAL Y EDUCACION.

El programa está enmarcado dentro del concepto de educación no formal, término utilizado para identificar aquellas actividades educativas dirigidas a sub-grupos específicos de la población, niños o adultos, de bajos recursos. Se desarrolla bajo una modalidad autogestionaria, mediante un proceso de investigación comunitaria, análisis y

acción, denominada *INVESTIGACION-ACCION*, como base para establecer una conexión que permita ir adaptando las actividades previstas en el programa a las características de cada comunidad y, al mismo tiempo, recoger y apoyar las iniciativas y soluciones que éstas generen.

Dentro de un enfoque ecológico *familia-niño-comunidad* la educación del niño preescolar adquiere una dimensión mucho más amplia, ya que las acciones de intervención no están dirigidas solamente al niño, sino al conjunto de variables que integran su contexto. De esta manera se da cumplimiento a la atención integral.

## Algunas Concepciones Teóricas

En la propuesta analizaremos algunas concepciones teóricas sobre EDUCACION POPULAR, ATENCION INTEGRAL, EDUCACION NO FORMAL, FAMILIA, DESARROLLO HUMANO, ETC. que sirven de basamento para las estrategias de acción de los "CENTROS DEL NIÑO Y LA FAMILIA" sin que ello signifique una identificación absoluta con los conceptos emitidos por los autores.

### FORMULAS NO CONVENCIONALES PARA ATENDER AL NIÑO

En el transcurso de los últimos trece años, han surgido estrategias diferentes a las hasta ahora utilizadas, con un nuevo estilo para la atención de los niños preescolares, todas ellas dentro de una dimensión más amplia donde las acciones están encauzadas no sólo al niño, sino a todos aquellos elementos que configuran su contexto. Esta práctica rompe con el enfoque tradicional de la

educación formal concebida como "el sistema educativo institucionalizado, dividido en etapas cronológicas y estructuradas jerárquicamente, que comienza en la escuela primaria y termina en la universidad". Estos programas son los denominados de estrategias no convencionales, enmarcados dentro del concepto de "Educación no Formal", la cual es definida como "cualquier actividad educativa, organizada y sistemática que se lleva a cabo fuera de la estructura del sistema formal, a fin de proporcionar tipos selectos de aprendizaje a sub-grupos específicos de la población, niños o adultos por igual".

Como se puede apreciar, el término educación no formal, empleado a partir de los años setenta por las agencias internacionales, destaca la necesidad de considerar una amplia variedad de recursos en el proceso de la enseñanza y del aprendizaje y constituye una solución a los altos costos y a la

insuficiente e inadecuado de las instalaciones escolares. Por otra parte, este enfoque de la educación complementa otros conceptos educativos tales como: socialización desde temprana edad, aprendizaje a lo largo de la vida y culturización en lo que se refiere a investigación y desarrollo fuera del aula de clase, aspectos donde la educación formal hace más énfasis.

Desde el punto de vista conceptual y heurístico, los programas no convencionales constituyen el instrumento ideal para unificar criterios entre diversos organismos e instituciones que, de una u otra manera, trabajan simultáneamente en actividades similares pero con programas desconectados.

Bajo el concepto de educación no formal, los programas no convencionales hacen esfuerzos para lograr la integración funcional. En otros términos, la unificación de todos los esfuerzos, independientemente de su procedencia, lo cual contribuirá entre otras cosas a 1) reducir los costos por cuanto los recursos, incluyendo personal y apoyo logístico, no serán utilizados separadamente; 2) los programas de desarrollo estarían dirigidos a satisfacer la realidad del modo de vivir de aquéllos a quienes están dirigidos, mediante un trabajo comunal múltiple, donde las respuestas se darán de manera integral; 3) una mejor relación entre los programas que se despliegan a nivel regional y local, con una mejor articulación vertical y horizontal de los planes conceptualizados bajo un solo término; 4) un alcance mucho mayor de la naturaleza pedagógica, social y técnico-asistencial de los programas de desarrollo.

## ENFOQUE ECOLOGICO FAMILIA-NINO-COMUNIDAD

Los programas no convencio-

nales parten de una concepción ecológica del niño que lo define como un ser dinámico y activo, en continua interacción con un medio familiar y comunal, totalmente integrado al medio que lo rodea. Es el propio niño quien ha de realizar y construir su aprendizaje y desarrollo, pero para ello requiere que su medio social le propicie experiencias significativas.

Esta concepción del niño enmarca a los programas de atención y educación a la infancia dentro de una dimensión mucho más amplia, ya que las acciones de intervención no están dirigidas solamente al niño, sino al conjunto de variables que integran su contexto.

Dentro de esta nueva concepción el niño es atendido conjuntamente con su familia, lo cual incluye además del padre y la madre, los demás familiares que integran el núcleo social inmediato y permanente de atención al niño; por otra parte, el diseño, ejecución y evaluación de las acciones de asistencia al niño cuentan con la presencia activa de los integrantes de la comunidad y de las asociaciones a través de las cuales se ha organizado, lo que sin duda amplía las posibilidades de estimulación de sus potencialidades.

Resumiendo, diríamos que el enfoque ecológico de los programas no convencionales permite: 1) la atención integral y no sólo educativa de los niños en edad preescolar; 2) que tanto el núcleo familiar como el núcleo comunitario estén en capacidad de apoyar las formas más adecuadas de atención al niño en sus primeros años; 3) atender a los niños sin necesidad de disponer de grandes edificaciones escolares, generalmente alejadas y muy diferentes a las zonas de residencia de los niños; para ello bastan los espacios y la infraestructura física disponible en la mayoría de las comunidades.

## EDUCACION POPULAR

Es una modalidad de educación no formal destinada fundamentalmente a adultos en estado de pobreza y también a escuelas para niños, la cual en sentido funcional puede ser para alfabetizar. Es una manera de estimular cambios sociales, de profundizar la democracia política y la democracia social.

CARIOLA (1980) se refiere a la educación popular como una educación participativa, la cual divide en: "*Integracionista*, cuyo fin es aumentar la participación dentro del orden social existente; y *Liberacionista*, que conduce a la transformación crítica de instituciones y estructuras".

Algunos autores consideran que la educación popular es un fenómeno reciente, producto de la lucha de los oprimidos y desasistidos; sin embargo, hay vestigios de educación popular en las luchas entre indígenas, trabajadores, campesinos, jóvenes mujeres... de América Latina y el Caribe; de igual manera en los conceptos emitidos por destacados pedagogos como SIMÓN RODRIGUEZ, ANIBAL PONCE, JOSE CARLOS MARIATEGUI Y PAULO FREIRE.

La educación popular concede gran importancia a los facilitadores o agentes de cambio dentro y fuera de la comunidad, hace hincapié en la organización comunitaria y la participación de los miembros de la comunidad en la instauración y desarrollo de los programas de acción social dirigidos a informar y establecer nexos entre los individuos y las comunidades que tienen un propósito común.

## ATENCION INTEGRAL

Los efectos de la crisis en América Latina se pueden apreciar a

través de una inversión de la tendencia que se venía observando en el franco descenso de las tasas de mortalidad infantil, en el aumento de la desnutrición infantil y en el número de niños con bajo peso al nacer, la disminución de la matrícula escolar y aumento de la deserción escolar y el incremento impresionante del niño trabajador y de menores que han hecho de la calle su lugar de vida.

La atención del niño en edad preescolar en las zonas más pobres es, sin duda alguna, el primer servicio reclamado por la población. Esta necesidad ha dado origen al surgimiento de nuevas modalidades, diferentes a los modelos estereotipados, elitescos, costosos, de poca cobertura, que aprendimos a conocer en el pasado.

Dentro de esa línea de acción se busca favorecer la participación de otros actores tales como estudiantes, líderes comunales, adolescentes y promotores de salud en la atención del niño en edad preescolar.

Los programas no convencionales, como CENTROS DEL NIÑO Y LA FAMILIA entre otros, constituyen la vía más expedita para evitar las consecuencias de diversa índole que se derivan de no atender de manera integral a estos niños.

El programa promueve y motiva a la comunidad para que asuma concientemente la necesidad de organizarse en torno a proyectos y a necesidades específicas, en relación a su salud y bienestar, así como a la toma de conciencia individual y social que conduzca a la participación y la autosuficiencia de la población en el cuidado de la salud infantil.

*Un programa de atención integral al niño preescolar, debe entre otras proposiciones:*

\* considerar al niño dentro

de todo su contexto, incluyéndose como objeto de la acción educativa integral su medio familiar y su entorno social.

- \* Promover la participación de la familia y la comunidad en la gestión, conducción y ejecución de las diversas acciones que se incluyan en el proceso de atención integral.
- \* Propiciar y fortalecer la organización comunitaria aunque sea en su grado más sencillo en las comunidades a las que pertenezcan los niños que se acojan al programa.

**Todas esas acciones permitirán a los niños:**

- \* Recibir un currículum de Educación Preescolar diseñado sobre las bases de su realidad social y cultural, que atenúe las desventajas de la marginalidad y prepare una mejor transición a la educación formal.
- \* Recibir atención primaria en salud, nutrición y desarrollo psicológico.
- \* Contar con mejores ocasiones de recreación y enriquecimiento de su experiencia social.
- \* Contar con un ambiente físico, cultural y familiar, favorecedor de su crecimiento y desarrollo intelectual y socioemocional.
- \* Beneficiarse de una mejora en la calidad del ambiente del barrio.

**- De esta manera, se podrán alcanzar los propósitos fundamentales de la atención integral al niño en edad**

**preescolar, dirigidos básicamente a lograr que al cumplir los 6 años y disponerse a ingresar al primer grado de la Educación Básica.**

- \* Estará bien alimentado, con ingestión adecuada de alimentos que le suministren tanto el número suficiente de calorías, como de los nutrientes fundamentales para su formación física y mental.
- \* Habrá adquirido los hábitos fundamentales de comportamiento y poseerá patrones básicos de conducta.
- \* Estará capacitado para el manejo adecuado del lenguaje, de tal manera que su código comunicacional esté a nivel con su etapa de desarrollo.
- \* Tendrá una personalidad en formación, con sus sentimientos de seguridad en sí mismo, solidaridad hacia sus semejantes y sentido de pertenencia a un grupo humano y a una Nación.

## CONCEPCION DE FAMILIA

- La familia es una unidad bio-psico-social básica y constituye el grupo social primario por excelencia y desempeña un importante papel en la formación integral del hombre.

- El medio familiar es decisivo para el desarrollo del niño, puesto que a través de él, recibe los estímulos de sus padres y del mundo que lo rodea. La familia es considerada el medio más propicio y adecuado para su óptimo desarrollo biológico, psicológico y social.

**La familia cumple con las siguientes funciones:**



- Es la primera unidad con la que el niño tiene contacto continuo, frecuentemente el único, durante los primeros años.

- Proporciona al niño las condiciones necesarias para que crezca y adquiera habilidades y actitudes que le permitan desarrollarse adecuadamente.

- En ella, el niño establece sus primeros vínculos afectivos. La interacción y la relación emocional entre el niño, sus padres y otros miembros de su familia influirán en el desarrollo de su personalidad.

- Es en su seno donde se desarrollan las bases de esa personalidad y la motivación para aprehender los estímulos y experiencias que le son proporcionados.

- Ofrece los elementos para que el niño elabore la imagen de sí mismo.

- Facilita la identificación sexual del niño.

- Orienta al niño hacia su mundo inmediato de pertenencia, hacia su vecindario, comunidad y sociedad.

- Transmite metas culturales, valores, creencias, tradiciones, actitudes, normas sociales y motiva al niño a aceptarlas por sí mismo, estableciendo así los fundamentos de su futura integración a la sociedad.

*Por lo tanto es la familia el medio más efectivo para desarrollar las potencialidades de los niños y rescatar sus posibilidades de desarrollo, inclusive en aquellos casos que sufran los efectos de un ambiente empobrecido.*

La familia mantiene el deseo de cumplir con su función básica de

crianza de la nueva generación: ella tiene algo que ofrecer a sus hijos. Lo que podría existir sería una brecha entre el deseo y las habilidades que se requieren para pasar de lo deseado al logro.

Para cubrir esa brecha, es importante o conveniente ofrecer a la familia orientaciones que la ayuden en el ejercicio de sus funciones básicas. Por lo tanto, el apoyo que se le brinde debe dirigirse de tal forma que ellas:

- se sensibilicen acerca de la importancia de su función como orientadores de sus hijos.

- adquieran habilidades para enseñar a sus hijos.

- comprendan cuales de sus conductas ayudan al niño a aprender y cuales inhiben el aprendizaje.

- adquieran el conocimiento acerca del tipo de condiciones y experiencias que facilitan y/o inhiben el desarrollo.

- comprendan que el niño necesita una interacción cálida y afectuosa y una comunicación verbal/no verbal directa, coherente y específica.

- mientras más rica sea la experiencia de la familia-padres con respecto a la interacción antes mencionada, mayor será la probabilidad de que se convierta en facilitadora del desarrollo de sus hijos.

## INVESTIGACION-ACCION

La estrategia metodológica básica del programa será la de propender a un desarrollo cogestionario a través de la *investigación-acción*.

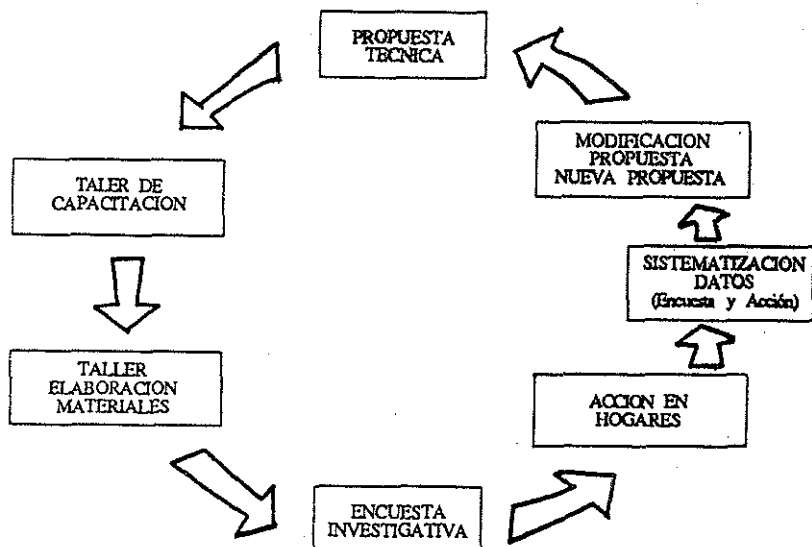
- La investigación-acción denominada también investigación participativa o búsqueda participativa es un proceso de investigación comunitaria, análisis y acción. Algunos consideran que este proceso tiene sus orígenes en la atención que presta FREIRE al lenguaje, la cultura y los problemas de los oprimidos como base para establecer una conexión entre alfabetización y toma de conciencia. Otros sostienen que se deriva de la tesis de dependencia que une el control sobre el conocimiento a las estructuras económicas y políticas.

En las opiniones dadas por autores tales como FREIRE (1987), FALS BORDA (1981), BRANDAO (1983), GAJARDO (1983), VIO GROSSI (1983), y MONTERO (1984), la investigación-acción es un medio para identificar y analizar contradicciones en los determinantes estructurales de la realidad social y de

esta manera incorporar a las masas al proceso educativo de toma de conciencia, de modo que puedan compartir su planificación y ejecución y asegurar la existencia de actividades de investigación, a fin que las proposiciones de acción social surjan al unísono con bases teóricas para el cambio social.

La investigación-acción evita la frustración producida por las investigaciones realizadas fuera de la comunidad en las cuales sus integrantes se consideran simples objetos pues se toma la información, pero nunca comparten sus percepciones ni conclusiones. La investigación-acción o participativa no es simplemente una técnica para que los miembros de la comunidad lleguen a formar parte de un diagnóstico y de un proceso de solución de problemas. Su importancia yace en que desafía los enfoques tradicionales para explicar la realidad social y actuar sobre ella

## INVESTIGACION - ACCION



## DESARROLLO HUMANO

La actividad vital del hombre está condicionada por la adaptación al medio ambiente y la interacción con dicho medio y los demás seres vivos circundantes.

El desarrollo humano conocido también como maduración, tiene características cualitativas expresadas por cambios en la estructura. La evaluación de estos fenómenos nos permite obtener datos sobre diferentes procesos biológicos que se suceden en el ser vivo hasta alcanzar su madurez.

Vale la pena destacar que la mala alimentación de la madre embarazada y la alimentación inadecua-

da del niño desde su nacimiento, son los factores que inciden con mayor intensidad sobre la desviación de su patrón normal de crecimiento y desarrollo, lo cual se traduce en el bajo peso del recién nacido y mayor fragilidad ante enfermedades infecciosas y de otra índole.

La insatisfacción de necesidades en el preescolar, así como las carencias afectivas, educacionales, de vestuario, vivienda y la ausencia del sentimiento de seguridad pueden reflejarse más tarde en su personalidad adulta, generando muy posiblemente individuos de personalidades deformadas o resentidas, propicias incluso a las conductas antisociales o a la delincuencia.

## La Estrategia de Acción de los "Centros del Niño y la Familia"

### ANTECEDENTES

El Programa "CENTROS DEL NIÑO Y LA FAMILIA" procura aprovechar en forma compatible los resultados obtenidos en la etapa de investigación de la comunidad así como aquellos aspectos conceptuales y metodológicos pertinentes originados en programas anteriores realizados en el país en el área de la infancia y de la familia.

El programa de "Hogares de Cuidado Diario" por ejemplo, se inició en 1974 y procura desarrollar una concepción integral de la atención al

preescolar con recursos de la propia comunidad, proveyendo a los niños de las áreas marginales durante las horas de trabajo de sus madres, servicio de cuidado, salud, nutrición y educación, en un ambiente familiar que le asegure la satisfacción de sus necesidades básicas<sup>(1)</sup>. Estos servicios son prestados por madres cuidadoras de la comunidad, debidamente entrenadas, las que atienden 5 niños menores de 6 años, hijos de vecinas trabajadoras, durante 12 horas, con un plan que consiste en desayuno actividades educativas, baño, almuerzo, siesta, merienda y juegos libres.

(1) Fundación del Niño-UNICEF (1978). Evaluación Programas Hogares de Cuidado Diario: Estudio Ejecutivo- Caracas- Venezuela

El "Proyecto Venezuela" constituye otro antecedente valioso por cuanto es una investigación de alcance nacional que se propone determinar las características biológicas, nutricionales, de crecimiento y desarrollo, de salud, vivienda, educación y culturales de la población venezolana.

El "Programa Familia" ha elaborado estrategias y materiales en el área de estimulación del desarrollo y constituye un intento por llegar a las madres de bajos ingresos y orientarlas en el cuidado y atención integral de sus hijos.

El Programa "Educación del Niño de Barrio MEVAL" cuenta con 8 centros preescolares en áreas marginales y ha desarrollado por espacio de 10 años modelos de participación comunitaria y estudios de los niños y comunidades marginales.

El Programa "Promotores Comunitarios de Atención a la Infancia" conducido por FIPAN (Federación de Instituciones Privadas de Atención al Niño), INAM (Instituto Nacional del Menor) y con el apoyo de UNICEF, utilizó por primera vez en Venezuela, la figura de promotores comunitarios que visitaban a las familias en sus hogares para asistirles en la atención de los niños pequeños en: SALUD y NUTRICION, DESARROLLO PSICOLOGICO Y ASESORAMIENTO LEGAL. El programa procuró acoger, en esta forma, las recomendaciones de la evaluación del programa de "Hogares de Cuidado Diario", además del dato del uso preponderante de formas de cuidado no institucionales, basadas en la familia, por parte de las comunidades (80% de los casos); así como también los resultados de su propio censo que reveló que en dos comunidades marginales de Caracas, geográficamente distintas entre sí, Chapellin y Petare, el 44% de las madres trabajan fuera de hogar y que en el 95% de esos casos, los niños

pequeños eran cuidados en el hogar por otros familiares y en el 5% en hogares vecinas.

El programa actual procura un modelo diferente del de un "servicio" en el sentido tradicional, y adopta la forma de un proceso de desarrollo comunitario. Ello se trata de obtener por dos vías; una, concibiendo los componentes del programa (SALUD, NUTRICION, etc.) no como "paquetes cerrados" de servicios a ser ofrecidos a la comunidad, sino como formas de desarrollo progresivo para capacitar a los adultos -de modo permanente- para atender a los niños pequeños y enriquecer su ambiente. Y la otra, tratando que toda la concepción y desarrollo del programa sean acordados con la propia comunidad, de modo tal que ésta se sienta identificada con él.

## DESCRIPCION

El programa "CENTROS DEL NIÑO Y LA FAMILIA" es un programa no convencional de atención al preescolar, dirigido fundamentalmente a ampliar la cobertura de la población atendida en este nivel educativo; promover la adecuada atención a los niños entre 0 y 5 años de las comunidades ubicadas en los sectores socioeconómicamente desventajados y ofrecer apoyo y los recursos indispensables a la familia y a la comunidad donde el programa está en marcha para la asistencia integral de estos niños.

Como se puede apreciar el programa tiene como usuarios en primer lugar a los niños entre 0 y 5 años por cuanto considera que siendo esta etapa la más crítica en el desarrollo humano, se deben dirigir esfuerzos que faciliten este proceso y contribuyan a hacer menos embarazosa la situación en la cual crecen los niños de los sectores más bajos de la población. Como es de todos conocido, el enfoque de los programas convencionales está

dirigido primordialmente a dar atención directa al alumno con una limitada participación de la familia y la comunidad. Tomando en consideración que es el ambiente familiar y comunal que rodea al niño el que mayor influencia tiene en su crecimiento y desarrollo, amén del derecho que tiene la familia a decidir sobre el tipo de ambiente y oportunidades que le brindarán a sus niños, es un imperativo incorporar a la comunidad en el diseño, ejecución y evaluación de los programas cuya finalidad sea el bienestar del niño. En este orden de ideas, se considera la comunidad como usuaria, pero al mismo tiempo como un recurso estratégico para el logro de sus objetivos.

En las orientaciones proporcionadas a través del programa "CENTROS DEL NIÑO Y LA FAMILIA" se respeta la idiosincrasia y patrones culturales de los grupos familiares y la comunidad en general, por lo tanto cada integrante recibe la información que necesita para asumir el rol que le corresponde tanto en el desarrollo integral del niño como en el mejoramiento del grupo social al cual pertenece. Todo ello es posible mediante el desarrollo de tres estrategias básicas: LA PARTICIPACION COMUNITARIA ACTIVA, LA COORDINACION INTERINSTITUCIONAL Y LA INCORPORACION DE LOS PROMOTORES COMUNITARIOS. Estos últimos son los agentes principales del programa apoyados por el personal técnico institucional.

## CONCEPCION DEL PROGRAMA

*El carácter no convencional del programa está dado por los siguientes hechos:*

- Trabaja a través de una modalidad de co-gestión en la que el Ministerio de Educación, a través de la Dirección de Educación Preescolar,

firma un convenio con una organización comunitaria para llevar adelante el programa en forma conjunta.

- La organización comunitaria aporta un local para el programa (puede ser un local comunitario de alguna organización cultural o aún, la casa de un vecino).

- La organización comunitaria elige en cada barrio en donde opera el programa a los miembros de la comunidad en calidad de promotores, que se capacitan permanentemente para trabajar en la atención de los niños y las familias. La comunidad es también responsable de evaluar y reemplazar a los promotores.

- La comunidad participa directamente en la determinación de necesidades prioritarias de la población en las áreas de atención del programa así como en la planificación, capacitación, ejecución y evaluación del mismo.

- Los promotores y algunos padres de la comunidad se capacitan y actúan como agentes educativos tanto de otros adultos como de niños preescolares.

- El educador preescolar complementa y amplía su papel habitual con el de educador y capacitador de adultos.

- Los promotores visitan los hogares (cada promotor es responsable de atender a 10 familias) para realizar acciones educativas tanto con los adultos como con los niños.

- Todas las acciones educativas y de atención a los niños y familias se apoyan en una investigación previa de las necesidades sentidas así como de los patrones de crianza existentes en la población a atender.

- El programa trabaja con grupos de interés, aprendizaje y acción específicos, tales como grupos de información, entrenamiento, de trabajo artesanal, de fabricación de juguetes y recursos para el programa, de preparación para la maternidad, etc. (grupos intermedios).

- Se desarrollan estrategias para acompañar iniciativas de la comunidad que propendan a mejorar la calidad de vida en el barrio y las condiciones en que crecen los niños.

- Se establece un centro de educación preescolar con facilidades de cuidado diario y con horarios adecuados a las necesidades de las familias. Los promotores y otros adultos especialmente capacitados, atienden a los niños bajo la supervisión de la maestra especializada. *El currículum se construye sobre la base de una investigación de los factores relevantes a la realidad sociocultural del barrio. Enfatiza el fortalecimiento de la auto-confianza y el sentimiento de sí mismo (tanto de niños como de adultos) y de las habilidades comunicativas de los niños.* Su objetivo primordial es contribuir a atenuar la desventaja que presentan estos niños en su transición a la educación formal.

- El programa CNF no es un programa puramente técnico o de servicios, sino de desarrollo comunitario, por lo cual se construye progresivamente a partir de una propuesta básica, siguiendo una metodología de investigación-acción. Ello permite adaptarlo a medios diferentes del urbano, conservando sus posibilidades de validez sociocultural.

#### ***Dentro de estas circunstancias el currículum***

- Se fundamenta en la necesidad de proporcionar atención a la población de 0 a 5 años de los sectores socioeconómicamente desventajados.

- Orienta a la familia y a la comunidad para que contribuyan al desarrollo integral de sus niños de 0 a 5 años.

- Considera a la familia como agente primario, de mayor importancia y responsabilidad en el proceso de desarrollo del niño.

- Promueve la participación de la familia y la comunidad en la gestión, conducción y ejecución de las diversas acciones que se incluyen en el proceso de atención integral.

- Considera que el aspecto socioeconómico de la familia y el nivel educativo de los padres inciden en la calidad de la interacción y son condicionantes del proceso de desarrollo del niño.

- Admite que cada individuo aprende su propia actividad con los que están a su alrededor.

- Considera que el éxito de las acciones que se emprendan radica en el conocimiento y respeto de los patrones culturales y el contexto psicosocial donde se encuentran inmersas la familia y la comunidad.

- Ayuda al desarrollo personal integral.

- Propicia un modelo de comunicación dialógica, biunívoca que permite la adquisición del conocimiento y la formación de actividades en proceso de intercambio de experiencias entre el adulto y el niño.

- Propicia la participación de todos en el proceso de organización, planificación, ejecución, evaluación y toma de decisiones.

- Interpreta los ideales democráticos de libertad, tolerancia,

igualdad y participación.

- Considera al coordinador y promotor social como un animador, facilitador receptivo que aprende de los demás, abierto e interesado.

- Considera al niño como un ser dinámico, activo, en continua interacción con su medio familiar y comunal, totalmente integrado al medio que lo rodea.

- Propicia y fortalece la organización comunitaria.

## FUNDAMENTACION

Los programas convencionales mantienen una acción muy restringida en la situación familiar y comunal, en la cual crecen la mayoría de los niños preescolares no tan sólo en Venezuela sino en la América Latina en general. Esta situación ha evidenciado la necesidad de utilizar estrategias diferentes a las hasta ahora empleadas; es por ello que se han creado programas que parten de una concepción ecológica del niño, considerándolo un ser dinámico, activo, en continua interacción con su medio familiar y comunal y totalmente integrado e interconectado al medio que lo rodea.

### Fundamentación Social

En Venezuela 1 de cada 4 habitantes es menor de 6 años. De ellos la tercera parte pertenece a familias que habitan en comunidades urbanas inapropiadas, desde el punto de vista sanitario. Por lo general, los ingresos de estas familias son mínimos: 20% están por debajo del nivel de pobreza, esto es, Bs. 1500 mensuales. El padre, a menudo está ausente (20% de los casos); y por lo tanto, la madre tiene que salir a trabajar (25% de los trabajadores del país son mujeres).

### *Ambiente Comunitario:*

Ingresos, vivienda, servicios de saneamiento ambiental y cuidados sanitarios, todos asociados al estado nutricional y de salud de los niños. A medida que el ambiente se hace más insano, la frecuencia de gastro-enteritis aumenta y con ello, la gravedad de la desnutrición y el retardo del desarrollo.

*Ambiente familiar:* Estructura y tamaño de la familia, estabilidad, tipo de familia, apoyos intra-familiares, enfermedades crónicas y nivel de ingresos. Se ha encontrado que las familias pobres, con mayor número de hijos, muy seguidos, tienden a presentar mayores índices de malnutrición que las de menos hijos.

*Características biológicas de la madre:* Estado nutricional, salud y edad de la madre se correlacionan con el desarrollo del niño. Se ha descrito un ciclo: madres enfermas y malnutridas tienden a tener hijos enfermos y malnutridos.

*Características socioculturales de los padres:* Educación, ocupación, cociente intelectual, sistema de cuidado diario cuando los padres trabajan, valores, actitudes y personalidad influyen en el desarrollo de los niños. Hay estudios que sugieren que la desnutrición y el retardo psicosocial no dependen tanto de la ausencia de la madre del hogar por razones de trabajo, sino de las características del sistema de cuidado diario para los hijos.

*Patrones de crianza y estimulación en el hogar:* Los estilos de crianza y los niveles y calidad de la estimulación que reciben los niños, se correlacionan con el ritmo de desarrollo y con el aprendizaje que alcanzan, la sensibilidad de la madre a las necesidades del niño, sus respuestas oportunas a la conducta del niño, su grado de aceptación, la calidez afectiva, la estimulación social y sensorial apropiada y, en fin, su capacidad para

apoyar al niño en su interacción con el ambiente y en sus ensayos para manejar la realidad, son todos factores de fundamental importancia. Un programa dirigido a niños menores de 6 años, ha de poner énfasis en todos estos elementos y programar acciones polivalentes que los favorezcan.

### Fundamentación Legal

Las disposiciones jurídicas en las cuales se basa el programa CENTROS DEL NIÑOS Y LA FAMILIA están insertas en varios documentos, no sólo relacionados con los hechos educativos y laborales, sino también en los que se refieren a la protección familiar y que regulan la vida del niño y la familia.

Podemos citar la Ley Orgánica de Educación que, en el Capítulo II, de la Educación Preescolar, y en el Título VI, de las Obligaciones de las Empresas, establece un cuerpo de normas jurídicas relacionadas con la educación preescolar.

Se destacan también las disposiciones legales contenidas en la Constitución Nacional, la que establece "... proteger y enaltecer el trabajo, amparar la dignidad humana, promover el bienestar general y la seguridad social; lograr la participación equitativa de todos en el disfrute de la riqueza, según los principios de la justicia social, fomentar el desarrollo de la economía al servicio del hombre, mantener la igualdad social y jurídica sin distinciones de raza, sexo o condiciones sociales..."

### PREMISAS DEL PROGRAMA

Es Fundamental que se reconozca el derecho que tienen las comunidades y familias para aportar y cooperar en el diseño y ejecución de los

programas dirigidos al bienestar y desarrollo de sus niños.

-El respeto a los patrones culturales y sociales de una comunidad y a sus formas de organización, en particular, es de primordial importancia en el desarrollo de programas socioeducativos comunitarios.

-Los programas que prestan servicios a la población infantil y familias de una comunidad particular, deben desarrollarse sobre la base de un diagnóstico previo de necesidades, hecho por la propia comunidad, a fin de asegurar la adecuación de la acción emprendida a las necesidades sentidas como prioritarias por esa comunidad. Las definiciones "intuitivas" o de "priori" realizadas desde fuera, lesionan un derecho de los usuarios e implican el riesgo de no satisfacer esas necesidades prioritarias. Este diagnóstico es una condición metodológica para trabajar en comunidad.

-Una comunidad, así como una familia, puede ser considerada como una organización que se caracteriza por : 1) *constituir una totalidad*; 2) *poseer entre sus miembros relaciones de interdependencia*; 3) *tender a mantener entre los diferentes elementos o miembros, una especie de equilibrio u "homeostasis" que constituye su forma de ser actual y que es el producto histórico de su desarrollo*. Por ello, la intervención de un agente externo o ajeno al sistema y que pueda traer ideas o hábitos diferentes a los conocidos y aceptados, puede provocar reacciones abiertas o encubiertas de rechazo, en tanto puedan ser vistas como un peligro potencial de alteración del equilibrio alcanzado en el grupo. Es importante, entonces, que el comportamiento de los técnicos que quieran contribuir al desarrollo de una comunidad, se adecue a que las conductas y/o estilos de vida de los miembros de la comunidad respondan a las características únicas de



su historia como grupo y como opciones válidas para responder a las exigencias particulares que les toque enfrentar. No se trata, por tanto, de catalogar esas conductas, actitudes o creencias como "negativas", "insuficientes", "poco elaboradas" o "inadecuadas", sino de conocer su especificidad y explorarlas en profundidad para visualizar y ofrecer alternativas que puedan ser relevantes a esa particular comunidad.

-La atención en educación a los sectores marginales no puede ser abordada en forma restringida o sectorial. Esas comunidades tienen otras necesidades prioritarias (tales como: luz, agua, cloacas, etc.), cuya consideración ha de formar parte de cualquier programa no convencional con contenido educativo.

-Los programas basados en la comunidad deben ser flexibles para aceptar y operar con distintos niveles de compromiso de las comunidades y con metas de alcance variable, como una manera de respetar las diferencias locales.

-En los sectores marginales, las relaciones sociales, familiares y las experiencias afectivas de los niños suelen ser inestables o débilmente estructuradas. Por ello, los programas han de conceder especial atención a la estimulación y enriquecimiento, no sólo de la esfera cognitiva y del lenguaje, sino también del área emocional, brindando a los niños situaciones que contribuyan a perfilar su identidad, desarrollar su auto-confianza, auto-expresión y relaciones con otros niños.

-La idea de que sea la propia comunidad quien esencialmente desarrolle el programa, con el asesoramiento de un equipo técnico, ha de reflejarse, en especial, en las fases de planificación y evaluación.

-El desarrollo que los propios

padres puedan apreciar en sus hijos y los cambios eventuales de éstos al participar en el programa, constituyen un valioso elemento a ser tomado en cuenta para el logro de otros objetivos de orden comunitario.

-Los primeros años de vida son críticos para el desarrollo del niño y las acciones que se tomen para asegurar su bienestar y prevenir problemas futuros, tendrán tanto mayor impacto cuando más precoces.

-El desarrollo del niño, como todo proceso humano, es concebido como un proceso ecológico de interdependencia, no sólo con las personas que conviven en su medio más inmediato, sino con su ambiente total. En el desarrollo influyen tanto factores relacionados a su bienestar como nutrición y salud, por ejemplo, como otros de acción más indirecta como trabajo de los padres, condiciones de higiene mental, nivel educacional de los adultos, patrones de crianza y de cuidado mientras los padres están ausentes, tradiciones y pautas culturales, en general.

-La familia es el agente de mayor trascendencia en el proceso de formación y desarrollo del niño, por lo que las acciones encaminadas a garantizar su bienestar no sólo no deben desvincularse de ella, sino por el contrario, deben fortalecer su capacidad para potenciar los estímulos y actividades presentados al niño por cualquier programa educativo.

-Las familias comparten pautas y valores con las comunidades en las cuales están insertas, y los niños crecen en medio de las facilidades y limitaciones que sus comunidades ofrecen. Por ello, los programas dirigidos al niño deben reconocer plenamente este hecho. En tal perspectiva, el concepto tradicional de currículum como conjunto de estrategias a ser usadas con los niños, sufre

una doble expansión: la familia y la comunidad.

-Las familias pertenecientes a los grupos socioeconómicos menos favorecidos son, por lo general, quienes más necesitan de los servicios que brinda el Estado. Sin embargo, por la insuficiente cobertura de los mismos y/o por lo difícil que resulta a dichos sectores el acceso a través de sus sistemas de admisión, aquéllas permanecen, en grandes proporciones, marginadas de tales servicios.

-El elevado número de niños menores de 6 años que no son atendidos por los programas de educación formal, hace imperativa la búsqueda de alternativas no convencionales, a fin de prestar los servicios que los niños requieren.

-Una vez que una comunidad define y expresa sus necesidades de tipo educativo y asistencial, el apoyo brindado por los programas no convencionales ha de procurar el mejor nivel técnico y científico posibles. No debiera haber discriminación en este sentir entre los programas destinados a niños marginales y aquellos otros dirigidos a los de mejores niveles socioeconómicos.

-Las madres de los niveles socioeconómicos más bajos de la sociedad presentan por lo general, una gran necesidad de apoyo y orientación para el cuidado y estímulo del desarrollo de sus hijos. Las ayudas y oportunidades que se les ofrezcan, han de procurar fomentar sus competencias, así como sus sentimientos de confianza y seguridad.

## **PRINCIPIOS**

El programa "CENTROS DEL NIÑO Y LA FAMILIA" se sustenta en algunos principios que garantizan la coherencia entre los

distintos elementos técnicos, métodos, procedimientos, teorías e instrumentos utilizados en su ejecución, los cuales se describen a continuación.

## **PERTINENCIA**

Se refiere a la correspondencia que existe entre el Programa "CENTROS DEL NIÑO Y LA FAMILIA" y el contexto socioeconómico que determina su presencia en cada barrio o sector.

## **SISTEMATIZACION**

El niño construye su aprendizaje y desarrollo, pero para ello es indispensable que el medio social más inmediato le propicie experiencias significativas. Esta concepción enmarca al programa dentro de una dimensión más amplia, donde las acciones de intervención no están dirigidas únicamente al niño, sino al conjunto de variables que conforman su contexto general. En este sentido, la sistematización se refiere a la concepción de totalidad y al desarrollo de ésta dentro del Programa y a sus relaciones con los otros sistemas con los cuales interactúa.

## **INTEGRIDAD**

Se refiere a la concepción de sujeto del programa, como totalidad concreta que interactúa con los distintos ambientes en los cuales está inmerso.

## **DEMOCRATIZACION**

Se refiere a la determinación del programa de extender su acción a todos los niños entre 0 y 5 años, a las familias y a la comunidad donde se desarrolla el programa sin distinciones de ninguna naturaleza.

## **PARTICIPACION**

El interés, el ánimo, la preocupación y los esfuerzos se colectivizan; en consecuencia las opiniones, intereses y expectativas de todos cuantos participan en el programa son tomados en consideración para el diseño, ejecución, control y evaluación de las acciones. De esta manera se favorece la consecución de los objetivos del programa.

## **PERFECTIBILIDAD**

Los procesos, técnicas, métodos, recursos, teorías... empleados dentro del programa tienen carácter temporal; esto permite el que puedan ser reajustados, perfeccionados de acuerdo a las circunstancias y en función de los objetivos del programa.

## **EDUCACION PERMANENTE**

El programa "CENTROS DEL NIÑO Y LA FAMILIA" se le conceptúa como un instrumento idóneo para el desarrollo de los recursos humanos del país, cuya ejecución implica un proceso constante y progresivo de crecimiento personal profesional y social de todas las personas involucradas en él. De aquí su permanencia como una alternativa válida para el cambio, tanto a nivel social como individual.

## **OBJETIVOS**

- Desarrollar con la comunidad, recursos y acciones para mejorar las condiciones que rodean a las familias y a sus hijos menores de 6 años en las áreas de SALUD, NUTRICION, DESARROLLO PSICOLOGICO, EDUCACION Y ASISTENCIA LEGAL.

- Apoyar y fortalecer las capacidades de las familias para atender el cuidado y desarrollo de los niños

preescolares.

- Apoyar y fortalecer a las organizaciones comunitarias en sus capacidades para desarrollar formas de auto-ayuda tendientes a mejorar las condiciones de vida en los barrios.

## **AREAS DEL PROGRAMA "CENTROS DEL NIÑO Y LA FAMILIA"**

Los componentes del programa no se conciben como programas de servicio pre-establecidos, sino como modalidades a ser desarrolladas durante la etapa de investigación de la comunidad adoptando formas específicas que convengan a cada comunidad. Este es un proceso permanente que va adaptando y reorientando las estrategias y materiales del programa, al mismo tiempo que recoge y apoya las iniciativas y soluciones que la propia comunidad genera y que van en beneficio del desarrollo de los niños.

Los componentes son:

### **Area Pedagógica:**

El área pedagógica tiene como objetivo fundamental brindar al niño de 0 a 5 años, experiencias educativas que favorezcan su desarrollo, en la interacción con sus padres y con organizaciones de su comunidad.

Así como las demás áreas del programa, debe configurarse progresivamente sobre la base de experiencias y evaluaciones sucesivas y desarrollarse bajo la modalidad de cogestión, educación y participación comunitaria. Su desarrollo se fundamenta en premisas del programa, tales como: "el fortalecimiento de la auto-imagen y confianza en sí mismo de los niños y familias y el énfasis en el mejoramiento cualitativo de la comunicación"

La idea central consiste en

diseñar un currículum que, partiendo de estas premisas y de las características de los niños, adultos y familias de cada comunidad, promueva su desarrollo integral colocando el énfasis en el favorecimiento del desarrollo de destrezas lingüística, comunicaciones y socio afectivas, para lo cual debe basarse en el enriquecimiento y mejora de la calidad de la interacción entre adultos y niños.

### **AREAS DE ORIENTACIÓN**

El programa "CENTROS DEL NIÑO Y LA FAMILIA" como hemos venido señalando, descansa fundamentalmente en el papel que tanto la familia como la comunidad cumplen como agentes de orientación directa y permanente durante el proceso de desarrollo del niño; en consecuencia las acciones están esencialmente encaminadas a lograr cambios en los patrones de crianza, estilos de relación adultos-niños, formas de organización comuni-

taria. En otras palabras, el programa actúa directa o indirectamente sobre el niño y los agentes socializados. Los cambios que se operen en los niveles de bienestar de los niños atendidos por el programa serán una consecuencia de la participación de la familia y la comunidad.

Las áreas de orientación como puede inferirse están en función de los objetivos del programa y en relación con los recursos económicos y humanos disponibles.

#### **Area Salud**

Se concibe la salud como la existencia de las condiciones favorables para el normal desarrollo físico, mental, social del niño; en este sentido, el programa se propone suministrar los conocimientos, habilidades y actitudes indispensables para lograr dicho bienestar.

En el área de salud es necesario el apoyo del personal médico y paramédico, con el fin de cubrir varias sub-áreas que consideramos importantísimas, en tanto constituyen de manera combinada una garantía en la baja de la mortalidad y morbilidad en los niños. En relación a esto, entendemos como necesario que todo niño debe tener un cuadro de inmunización, lo cual se logra con la aplicación de las vacunas, además de hacerse control médico periódicamente a los niños sanos. En caso de presentarse emergencias que requieran atención médica es importante que se hagan inmediatamente. Al niño debe garantizársele salud bucal, además debe contar con un medio cómodo e higiénico donde crecer. Todo esto, vinculado a una educación que permita que las familias adquieran actitudes preventivas frente a las enfermedades.

## **Area Nutrición**

Se define nutrición como la ingesta de alimentos y nutrientes requeridos para el desarrollo del niño: en este orden de ideas el programa orienta como determinar el estado

nutricional del niño y la formación de hábitos alimenticios que garanticen la nutrición balanceada del grupo familiar en especial la madre y los niños entre 0 y 5 años.

En este aspecto el Programa planifica con carácter prioritario varios aspectos, como lo son:

Alimentación de la madre en estado de gestación. Promueve la alimentación natural para los niños de 0 a 1 año. En este sentido el Programa a través de estrategias educativas fomenta la lactancia materna en tanto ésta contiene todos los elementos nutritivos que necesita el niño, además de ser alternativa alimenticia de más bajo costo.

Al Programa le interesa el control de talla y peso de los niños, los cuales son indicadores del crecimiento y desarrollo de los niños para así vincular estos datos a la estrategia de suplemento nutricional, el cual se refiere a la entrega de merienda y lactovisoy con el fin de hacerle un seguimiento a la curva de crecimiento de los niños atendidos por el Programa.

Todo esto está enmarcado en una estrategia educativa destinada a la comunidad, las familias y los niños en relación a los hábitos alimenticios y sustitución de alimentos en cuanto al contenido proteico y calórico de los mismos con el fin de garantizar que las familias conozcan alternativas de bajo costo sin sacrificar la dieta balanceada.

## **Area Desarrollo Psicológico**

El propósito de esta área es hacer conocer los patrones de desarrollo de los niños, crear condiciones ambientales y familiares para mejorar los estilos y niveles comunicativos

y de auto-confianza de niños y adultos y orientar a las madres sobre las situaciones que ayudan al desarrollo psicológico de los niños de 0 a 5 años.

Es importante para el Programa que los niños desarrollen los niveles de integración de su familia y la comunidad, además que agilicen su proceso cognitivo a través del manejo de destrezas comunicacionales y psicomotrices, en la búsqueda de fórmulas que desarrollen la auto-imagen y la auto-estima. Todo esto se enmarca en un proceso de capacitación de las familias atendidas por el Centro del Niño y la Familia a través de los promotores, los cuales a su vez tienen un asesoramiento de profesionales de la Psicología y la Pedagogía, donde el coordinador del Centro juega un papel fundamental.

#### *Area de Orientación Legal*

Esta área trata sobre aspectos relacionados con la tramitación de la documentación que la legislación

vigente impone al niño como mecanismo para el disfrute de los beneficios que se desprenden de la misma.

Se trata de adoptar estrategias de carácter educativo dirigidas a las familias del Programa y a los demás miembros de la comunidad con el fin de que ellos tengan conocimiento de las ventajas que le ofrece el Estado en la medida que ellos cumplan con los deberes que el mismo Estado dispone. En este sentido hay una labor de profesionales del Derecho en relación a la información de los pasos a seguir en la gestión de documentos como la constancia de presentación, tarjeta de maternidad, partida de nacimiento, información acerca de la patria potestad y guarda y custodia de los niños, pensión alimenticia, derechos de propiedad familiar, etc.

## AREAS DE ORIENTACION

### AREAS

### CONTENIDOS

#### SALUD

- CONTROL DE NIÑOS SANOS
- CONTROL DE VACUNAS
- ATENCION DE CASOS DE EMERGENCIA
- CONTROL DE ENFERMEDADES
- SANEAMIENTO AMBIENTAL
- UTILIZACION DE LOS RECURSOS LOCALES.

#### NUTRICION

- ALIMENTACION DE LA MADRE EMBARAZADA
- LACTANCIA MATERNA
- EVALUACION DEL PESO Y TALLA DE LOS NIÑOS
- SUPLEMENTO NUTRICIONAL
- SEGUIMIENTO NUTRICIONAL
- EDUCACION Y ORIENTACION EN LA ALIMENTACION

#### DESARROLLO PSICOLOGICO

- RELACION ADULTO-NIÑO
- PSICOMOTRICIDAD FINA
- DESTREZAS VERBALES
- DESTREZAS COGNITIVAS
- DESARROLLO SOCIO-EMOCIONAL

#### EDUCACION

- PROMOCION Y PLANIFICACION FAMILIAR
- LA FAMILIA COMO FACILITADORA DEL NIÑO
- DESARROLLO DEL CURRÍCULO DE PREESCOLAR NO CONVENCIONAL
- MODALIDADES DE CUIDADO DIARIO

## ORIENTACION LEGAL

- OBTENCION DE PARTIDA DE NACIMIENTO
- RECONOCIMIENTO
- PENSION ALIMENTARIA
- TITULOS DE PROPIEDAD
- DISOLUCION DE VINCULOS
- MATRIMONIOS
- CONCUBINATOS
- REHABILITACION DEL MENOR EN SITUACION IRREGULAR O CON TRASTORNOS EN LA CONDUCTA SOCIAL
- SITUACION Y CONDICION EN EL TRABAJO DEL MENOR Y DE LOS PADRES

## ETAPAS DEL PROGRAMA

### Sensibilización

Constituye el primer momento dentro del proceso de instalación del programa. Tiene por objeto establecer contacto con la comunidad seleccionada, especialmente con líderes y miembros de las organizaciones vecinales que operan en dicha zona. El contacto implica una sensibilización hacia las necesidades y problemas que afectan el normal desarrollo de los niños preescolares de la comunidad, desde el momento mismo de su concepción hasta su ingreso a la Escuela Básica.

Las acciones emprendidas durante esta etapa permitirán generar en los miembros de la comunidad, la decisión activa y permanente de incorporarse a la planificación y ejecución del programa seleccionando recursos básicos para el desarrollo del mismo. Incluye además la formalización del apoyo y la coordinación interinstitucional entre la comunidad y los organismos participantes así como la designación por parte del Ministerio de Educación del Director del Centro.

### Diagnóstico

Tiene como meta la detección de las necesidades prioritarias de la población infantil y sus familias, y el inventario de los recursos y sistemas existentes en la comunidad que puedan ser útiles para el desarrollo del programa y la selección de los promotores.

El diagnóstico lo hará la propia comunidad con el asesoramiento y el apoyo de la Dirección de Educación Preescolar del Ministerio de Educación. Se utilizan técnicas de encuestas y entrevistas a las familias, para lo cual se elaboran instrumentos apropiados.

### Redefinición de la Propuesta de Acción

Al término del diagnóstico debe contarse con información válida y suficiente para la redefinición de los componentes básicos de la planificación del programa y su diseño general, teniendo como marco de referencia el documento base del



programa y el apoyo de la Dirección de Educación Preescolar del Ministerio de Educación.

Este plan de acción final deberá ser realizado por la organización comunitaria responsable del desarrollo del programa en la comunidad.

### Promoción

Definidos los componentes y las estrategias del Centro se procede a su promoción en la comunidad, a fin de dar a conocer sus alcances y objetivos facilitar la colaboración con el Centro y

motivar a las familias hacia la utilización de sus servicios.

### Evaluación y Seguimiento

El "CENTRO DEL NIÑO Y LA FAMILIA" es objeto de un continuo proceso de evaluación y seguimiento, por parte del Ministerio de Educación a través de la Dirección de Educación Preescolar y las organizaciones comunitarias comprometidas, a fin de garantizar el cumplimiento de los objetivos, metas y procedimientos previstos y poder ir introduciendo las modificaciones necesarias para su óptimo funcionamiento

## Operatividad en los Centros

La operatividad implica la puesta en marcha del programa, en la comunidad con la participación de todo el equipo ejecutor, entendiéndose como este equipo: el conjunto de Coordinadores, Técnicos, Promotores, Familias, Organizaciones Vecinales, que realizan las acciones del programa, a nivel del Ministerio de Educación e instituciones de apoyo a nivel de las comunidades donde opera el Centro:

### PROCESO ORGANIZATIVO DEL PROGRAMA

La organización inicial del programa en el Ministerio, que incluía un técnico como Director (psicólogo) y un Coordinador Operativo (sociólogo), demostró limitaciones por cuanto las Coordinadoras de los Centros (docentes) no tenían la línea jerárquica y técnica tan familiar a ellas del Supervisor Docente. Se decide incorporar un Supervisor Operativo que cumple ese rol y va ser el portador de la innovación educativa. En un momento inicial de baja capacitación en las estrategias del

programa, el Coordinador Operativo (sociólogo) atendía de preferencia al componente social del programa y el Supervisor Operativo a la "tradicción" educativa.

*Más adelante, ambos pasaron a funcionar como un equipo, lo que resultó muy positivo y el Supervisor Operativo no sólo satisfizo a la "tradicción", sino que fue un agente innovador particularmente exitoso.*

La conducción del programa, inicialmente, era responsabilidad del Coordinador General, quien se reunía regularmente con las coordinadoras de los Centros. Se decidió distanciarlas, por consenso de todo el equipo, y reforzar la asistencia a los Centros, dándose actualmente estas reuniones mensuales o bi-mensuales. Se decide crear un Comité Operativo ampliado, formado por el Coordinador General, el Coordinador y el Supervisor Operativo y el Director de Cendif, como único órgano conductor del programa. Junto con el aumento de los niveles de

capacitación, se llegó a la fórmula actual. Ella comprende la unión de los equipos técnicos del Ministerio y de Cendif que se reúnen quincenalmente (una vez en cada sede) para fijar la línea técnica y las propuestas que van al campo y considerar las que provienen del mismo. Además, un Coordinador General, Jefe del Dpto. Centro del Niño y la Familia, por parte del Ministerio y un Director Técnico por Cendif; un equipo de Supervisor Operativo responsable del cumplimiento de la programación técnica acordada y de dar capacitación complementaria; un equipo de apoyo técnico responsable de capacitar para y en la acción a las maestras y promotores, del apoyo técnico general y de la sistematización de la experiencia y a nivel de los Centros, coordinadores, promotores, con la integración progresiva de organizaciones vecinales y familias.

## **EQUIPO EJECUTOR**

**1. Personal:** Directivo, Coordinador Nacional, Supervisores, Coordinador Zonal.

### ***1.1. Coordinador Nacional:***\*

Es responsable de las actividades de planeamiento, ejecución, y evaluación del Programa.

#### ***Funciones:***

- Integra esfuerzos, controla los flujos de trabajo y realiza todas aquellas labores administrativas indispensables para la consecución de las metas programadas.
- Evalúa sistemáticamente el cumplimiento de sus directrices y decisiones por parte de los equipos de trabajo.
- Tiene atribuciones para ordenar y sincronizar las actividades, variando el curso de lo programado.

- Regulariza el contacto con todas aquellas instituciones organismos y personas que participan directa o indirectamente en la ejecución del programa Centros del Niño y la Familia.

- Coordina, conjuntamente con el Director de Cendif, la investigación y evaluación del programa en cada uno de sus momentos.

- Apoya a la Dirección de Educación Preescolar en el establecimiento y mantenimiento de las relaciones institucionales necesarias, para la marcha del programa.

- Elabora el plan anual de trabajo y la programación correspondiente a cada lapso de ejecución, de acuerdo al Plan Operativo de la Dirección.

- Informa periódicamente de la marcha y resultados del programa al jefe de División de Programas no convencionales y otras Instituciones que apoyan el Programa.

- Elabora el Informe anual.

### ***1.2. El equipo de Supervisión:***

Es responsable de la ejecución de las actividades encaminadas al logro de los objetivos del programa. Cumplen tareas de común acuerdo con el Equipo Técnico, sus funciones son:

- Apoyar y Supervisar el Programa, de acuerdo a las directivas y acciones de la Coordinación General.
- Mantener los contactos interinstitucionales.
- Participar en el seguimiento y evaluación del programa, conjuntamente con el equipo ejecutor.
- Presentar informes periódicos de las

actividades al Coordinador General.

- Participar en la definición de políticas de acción de acuerdo al momento.

- Fortalecer los grupos de cada Centro: fuerza comunitaria (líderazgo) fuerza de grupo (acción de equipo) responsabilidad coordinación.

- Incentivar el desarrollo comunitario.

- Capacitar en las áreas específicas de crecimiento y desarrollo de los grupos.

- Apoyar y participar en las visitas a las familias.

### 1.3. Coordinador Zonal

Es una figura que se incorpora recientemente a la estructura organizativa, esto es debido a la extensión del programa a nivel nacional. Es el responsable de la marcha del Programa en la Zona Educativa o estado y tiene como funciones:

- Apoyar la planificación y desarrollo del Programa.

- Supervisar el Programa.

- Capacitar y coordinar las acciones de los agentes del nivel operativo.

- Participar en el proceso de evaluación.

- Mantener una coordinación permanente entre los niveles operativos regionales y nacionales.

- Establecer y mantener los contactos interinstitucionales.

- Presentar informes periódicos al nivel central y la zona educativa.

### 1.4. El equipo técnico:

Esta conformado por un grupo de funcionarios de diversas disciplinas

pertenecientes a varios organismos e instituciones nacionales e internacionales: Ministerio de Educación, Cendif, O.E.A.

#### *Funciones:*

- Apoyar el desarrollo general del Programa.

- Divulgar, promover y procurar el respaldo y patrocinio para el Programa.

- Respaldar los vínculos interinstitucionales.

- Participar en la investigación y evaluación del Programa.

- Aunar esfuerzos tanto en el campo científico como en el teórico, de acuerdo a las necesidades del Programa.

- Informar de la marcha del programa y proponer las modificaciones necesarias.

## **2 - Equipo de Trabajo Permanentes en los Centros:**

### *2.1. Coordinador del Centro:*

Son responsables de la coordinación, formación y orientación de diez (10) promotores comunitarios ubicados en las zonas de menos recursos. Por las características de los programas no convencionales, el coordinador (docente de Preescolar preferiblemente), cumple un horario más allá de lo establecido por la normativa vigente, utilizando para ello horas tanto diurnas como nocturnas, en atención a las necesidades. Apoyado por el nivel central, zonas educativas y personal técnico.

#### *Funciones:*

- Facilitar y orientar las acciones del Centro, trabajando a tiempo completo

en la comunidad cuando las circunstancias así lo exigen.

- Planificar con la organización comunitaria los componentes y acciones básicas del Programa.

- Orientar y asesorar a nivel individual y/o grupal, sobre los contenidos previstos en la programación.

- Motivar y estimular la participación activa y el cambio de actitudes positivas, para incrementar el esfuerzo en la búsqueda de soluciones a las necesidades reales.

- Velar por la capacitación de los promotores y grupos familiares, sobre conocimientos generales de las áreas que constituyen el contenido fundamental del Programa: Salud, Nutrición, Psicológicos, Educativos, Orientación Legal y Educación Preescolar.

- Supervisar el rendimiento de las tareas cumplidas por los promotores.

- Manejar en forma eficiente la comunicación interpersonal y grupal.

- Orientar y trabajar conjuntamente con promotores y familias las actividades pedagógicas.

- Servir de enlace entre el nivel central y los centros.

- Controlar el número de familias atendidas en cada programación.

- Brindar asesoramiento y capacitación al personal paramédico demostrador del hogar, médicos, comunicadores, trabajadores sociales, psicólogos y otros especialistas requeridos según las características y especificidades del Programa.

- Establecer contactos interinstitucionales a nivel de la zona.

- Participar en el seguimiento y evaluación del programa conjuntamente con la comunidad.

- Presentar informes periódicos de las actividades al coordinador nacional o zonal.

## 2.2. Promotor comunitario:

Es la figura clave dentro del Programa, cuya responsabilidad es la de desarrollar acciones de contacto directo con los usuarios del programa: niños menores de 6 años, las madres, la familia y la comunidad, dirigidas fundamentalmente a las áreas: Salud, Nutrición, Psicológico, Educativa, Pedagógica y Orientación Legal.

Dichas acciones están en relación a las necesidades o problemas detectados y con el empleo de las rutinas, técnicas o procedimientos escogidos y/o formulados por la propia comunidad y la institución sede. Se prevee una compensación económica mensual al promotor, denominada Beca.

### *Acciones y Tareas:*

- Difundir y promocionar el programa en la comunidad.

- Participar en la planificación y realización del programa en sus diferentes momentos: Diagnóstico, Redefinición del Programa, Promoción, Ejecución, Evaluación y Seguimiento.

- Elaborar el plan de visitas conjuntamente con el coordinador.

- Visitar periódicamente los hogares a objeto de evaluar a los niños en las distintas áreas programáticas y orientar a la madre y la familia en relación a los problemas detectados.

- Llevar un registro de las visitas a las

familias.

- Participar conjuntamente con el personal institucional en la exploración de las actividades de la comunidad y la documentación de las necesidades de las familias participantes.

- Participar en las actividades de capacitación que se organicen.

- Elaborar conjuntamente con el coordinador y miembros de la comunidad, material de apoyo y promoción: carteleras, rotafolio, periódicos, murales, volantes, juguetes, etc.

- Presentar informes periódicos de las actividades realizadas al Coordinador.

### 2.3. Representantes de Organizaciones Vecinales:

- Ser miembro de la organización o grupo contraparte.

- Participar: Planificación y evaluación de acciones del programa.  
Selección del Sector.  
Promoción del Programa.  
Seguimiento al Programa.  
Captación de promotores.

### 2.4. Familias participantes en el programa:

Estas vienen a ser las familias

que después de la realización del censo resultan pre-seleccionadas y de acuerdo a los criterios del equipo ejecutor y en entrevistas sucesivas aceptaron pertenecer al programa.

Las familias:

- Participarán en la planificación y evaluación de las estrategias de acción propuestas en el Centro.

- Recibirán orientación en las áreas del programa.

- Permitirán la visita periódica del promotor y coordinador del Centro, en sus hogares.

- Realizarán las acciones necesarias para el cumplimiento de los compromisos del programa.

El programa CENTROS DEL NIÑO Y LA FAMILIA está adscrito a la División de Programas No Convencionales de la Dirección de Educación Preescolar. Dentro de la estructura organizativa de la División existe la COORDINACIÓN DEL PROGRAMA "CENTROS DEL NIÑO Y LA FAMILIA", conformada por el Coordinador Nacional, un equipo técnico, el equipo de supervisión y el personal de Secretaría.

### DESCRIPTORES

*Educación Comunitaria - Educación No Formal - Educación Preescolar - Enfoque ecológico - Investigación/ Acción - Programa de acción (comunidad) - Programa No convencional.*

### Bibliografía

CENTRO DE INVESTIGACIONES PARA LA INFANCIA Y LA FAMILIA - CENIF - "Desarrollo de nuevas estrategias para la Educación Preesco-

lar". Boletín Informativo - Caracas - Venezuela.

CENTRO MEDICO DOCENTE "LA TRINIDAD". Informe Final III Jornada

de Estudio del Preescolar en Venezuela". La Trinidad - Caracas. 1986

COMISION ASESORA PARA EL DESARROLLO DE LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ACCION DESTINADOS A LA ASISTENCIA INTEGRAL DEL NIÑO PREESCOLAR. "Informe Proposición para establecer el PRAP 4-5 Caracas 1983. Multigrafiado.

CORDIFLAN. VII Plan de la Nación. "Lineamientos de Acción". Caracas. Presidencia de la República. Oficina Central de Coordinación y Planificación. Cord plan. 1984.

DEPABLOS, YANIXA. "El Programa Familia, una alternativa de Programa No Convencional de atención integral a la familia y al niño en las comunidades rurales". Facultad de Agronomía de la Universidad Central de Venezuela. Maracay. 1986.

FUNDACREDESA. "Ensayo de un Sistema de Atención Integral al Preescolar"(Proposición). II Jornada de Estudio del Preescolar en Venezuela. Fundación de Centros de Estudios biológicos sobre crecimiento y desarrollo de la población venezolana. Caracas. Venezuela. 1981.

FUNDACION DEL NIÑO. UNICEF. 1978. "Evaluación Programas Hogares de Cuidado Diario. Estudio Ejecutivo. Caracas. Venezuela.

INAM - FIPAN "Promotores Comunitarios de Atención a la Infancia" (Modalidad no convencional de atención al preescolar) Caracas. 1983.

LA BELLE, TOMAS J. "Educación no formal en América Latina y el Caribe. ¿Estabilidad, Reforma o Revolución?" "Editorial Ateneo de Caracas. Caracas, 1987.

MINISTERIO DE EDUCACION. Dirección General de Docencia - Dirección de Educación Preescolar "Lineamientos curriculares Programa Familia" Caracas. 1987.

"Diseño curricular del Nivel Preescolar". Modelo Normativo. Coordinación Técnica de la Dirección de Educación Preescolar. Dirección General de Planificación y Presupuesto. 1983 a.

MINISTERIO DE EDUCACION - CENIF. "Informe sobre el desarrollo del Programa "Centros del niño y la familia". Area Metropolitana. Caracas, julio 1987

"Programa Centros del Niño y la Familia". Caracas, 1985. Multigrafiado.

UNIVERSIDAD METROPOLITANA. Centro de Investigación para la Infancia y la Familia. "CENDIF". "Programa Centros del niño y la familia". Caracas, 1986 - 87.

**Proyecto Especial de Educación Preescolar - Dirección de Educación Preescolar - Ministerio de Educación - Venezuela**

## La participación en el gobierno de la escuela

### Experiencia Organizativo-Pedagógica Consejos de Escuela de la Provincia de Buenos Aires

*A partir de los lineamientos de la política educativa que se plasmaron en la Provincia de Buenos Aires desde 1988 y en relación con los ejes de Justicia Social, Participación, Cultura del Trabajo y Comunidad Educativa, se presenta el programa "Consejos de Escuela", estrechamente vinculado con la regionalización y nuclearización de la educación. Se hace un análisis detallado del marco legal que dió origen a la experiencia y de los obstáculos que se fueron manifestando en el debate previo y durante su implementación. Se concluye con una evaluación del estado actual del proyecto a un año del Decreto de "Autorización a la creación de los Consejos de Escuela" (22 de julio 1988).*

### Política Educativa Provincial

Por: *Prof. Roberto H. Albergucci\**

Para comprender el sentido de los Consejos de Escuela y su lugar en la política educativa de la Provincia de Buenos Aires, hay que remontarse a los lineamientos que inspiraron desde 1988, la acción de gobierno en educación y cultura.

\* Asesor en la Dirección de Enseñanza No Oficial - D.E.N.O. - dependiente de la Dirección General de Escuelas y Cultura de la Prov. de Buenos Aires. Profesor en Filosofía y Ciencias de la Educación.

## PROYECTO POLITICO ALTERNATIVO

El proyecto de "unidad nacional" de la generación del 80, con el objeto de homogeneizar cultural y políticamente al país, construyó un sistema institucional, enciclopédista, centralizado, verticalista y burocrático que favoreció el individualismo a costa de la solidaridad social y de la conciencia nacional, y aisló a la escuela de la comunidad y a la comunidad de la escuela.

Esto significó valorar la educación como medio de movilidad social y factor de progreso: "hacer carrera" es el ideal de la educación. La "igualdad de oportunidades" implica que el que no progresa es porque no quiere estudiar; el éxito, como el fracaso, es el resultado exclusivo de la responsabilidad y del esfuerzo individual ("meritocracia"). El educando, en la medida en que sea receptor pasivo y dócil de conocimientos acumulados en tiempo y forma, está habilitado para integrarse con eficiencia al sistema.

*"El sistema educativo tuvo fines y objetivos que respondieron a proyectos políticos orientados por una fuerte centralización, que obedeció en el siglo pasado a la necesidad por parte de una élite de homogeneizar la cultura frente a la inmigración masiva y lograr una unidad nacional de acuerdo a los modelos eurocentristas, avasallando la cultura que históricamente había conformado el pueblo. En síntesis, se creó un sistema institucional que al consolidar un orden de dependencia externa e interna deterioró la solidaridad social y los valores de la comunidad al punto de imponer el individualismo al sentido de los social y al de la Nación misma..."*

*Aun hoy, la acentuada tendencia centralista que se manifiesta en el sistema educativo, se advierte en todas sus áreas de gobierno (financiamiento, planificación, gestión administrativa, estructura normativa y curricular, y otros aspectos técnico-pedagógico)...*

*Este déficit, imposible de paliar por la falta de planificación y el verticalismo que existe en la toma de decisiones y la creciente burocratización de la gestión administrativa, a tendido a aislar a la conducción central de la escuela y a la escuela de la comunidad...*

*En este cuadro de situación, tanto docentes como alumnos y padres, sufren la ausencia de un marco participativo real en la vida institucional de la escuela, ámbito en el que se hace necesaria una profunda revisión de criterios que revierta la crisis."*  
*(Política Educativa. Lineamientos 1988)*

El proyecto alternativo implica organizar el sistema desde la participación en comunidad educativa, que permita la integración de la escuela en la sociedad como la integración de la sociedad en la vida escolar; desde la cultura del trabajo como forma básica de solidaridad y desde la justicia social como participación en la producción de los bienes y en el acceso de todos al bien común-social. Estos son los "ejes" que inspiran la política educativa.

No ya el progreso social como resultado del esfuerzo individual de cada uno, sino el progreso social como condición para el progreso individual de todos. O mejor dicho, la realización de la persona - finalidad de la educación - se alcanza en y a través de la comunidad, que se realiza con el esfuerzo solidario de todos.



## EJES DE LA POLITICA EDUCATIVA

Los ejes se vinculan de manera que cada uno cobra su sentido más profundo en la relación con los demás.(1)

### JUSTICIA SOCIAL

Este eje reviste particular significación en la política educativa. En un sentido, se trata no sólo de la distribución justa de bienes materiales, sino que incluye la redistribución de los bienes culturales en cuanto condición para la realización integral de la persona. Y, en su sentido más preciso, la justicia social supone la participación solidaria en la modificación de las condiciones de vida que posibilitan la satisfacción plena de las necesidades de cada persona.

El hombre no alcanza su realización solamente en el disfrute de lo que la comunidad produce. Tan importante como eso es la participación en el mismo crecimiento y realización de su comunidad. Es decir, el hombre se realiza también a medida que la sociedad acepta lo que el individuo puede dar de sí mismo en la transformación del patrimonio social.

El sistema educativo es "injusto" en la medida en que cae en ofertas inadecuadas para el crecimiento personal: planes y programas que no satisfacen las necesidades y las expectativas; estructura de organiza-

ción escolar que impiden la participación de la comunidad y la incorporación de las pautas culturales vigentes en las relaciones sociales y en las organizaciones barriales y zonales...La injusticia en la aceptación del aporte cultural del pueblo, conduce a una injusticia en la distribución de la oferta educativa.

La atención exclusiva del aspecto distributivo convierte al hombre en mendigo de aquello que desde una posición dominante quiera dársele. Por el contrario el criterio de justicia social condiciona la mera distribución a lo que el hombre mismo pueda ofrecer, necesita y quiere ser: la justicia social es "el modo presente de aceptar la dignidad humana" (Política Educativa. Lineamientos 1988).

Esta concepción tiene que ver esencialmente con la educación popular, entendida no como propuesta universalizadora y unificadora "al pueblo", sino como acción educativa "desde el pueblo" y su cultura, a partir de y en respuesta a los intereses de la comunidad. Esta participación implica también la capacidad de generar nuevos criterios y nuevas formas de organización de la educación.

*"Participación y justicia social son conceptos subsidiarios entre sí, ya que con la participación popular aspiramos a terminar con la injusticia que conllevó a una concentración del poder, no sólo económico sino también político, a favor de los sectores del privilegio..."*

*En el ámbito de la educación*

(1) Esta lectura de los ejes de política educativa constituye la interpretación realizada desde uno de los organismos de la Dirección General de Escuelas y Cultura -la Dirección de Enseñanza No Oficial, D.E.N.O.- cuyo gabinete integra el autor de este estudio a quien correspondió la formulación que aquí se transcribe y que responde a los objetivos y acciones llevadas a cabo por la gestión integrada por los Directores de la D.E.N.O. Iris Maimone y Carlos Díaz, y el equipo de asesores: Margarita Morel Quino, Graciela Di Leo, Adriana Cuñillo, Omar Algañaraz, Horacio Frontini, Alfa Kunert.

*creemos que la justicia social conlleva a: destacar y respetar los patrones culturales de cada grupo social, lograr la igualdad de oportunidades y de acceso y permanencia en los servicios educativos y mejorar la cantidad y calidad de la educación, atendiendo especialmente a los sectores más carenciados de la sociedad.)*

*(Política Educativa. Lineamientos 1988)*

La participación para transformar la realidad de injusticia social en el área educativa: analfabetismo, repitencia y deserción, grados superpoblados, terceros turnos, etc... Esta participación comunitaria para la justicia social no significa relevar al Estado de su responsabilidad en orden al bien social, porque dejar librado a cada uno a su suerte en condiciones y posibilidades desiguales implicaría profundizar la desigualdad: algunos confunden "autogestión" con "privatización" en educación y en otros ámbitos de la vida social.

## **PARTICIPACION**

En una etapa de democratización como la que transitamos, que requiere procesos y aprendizajes conducentes, intervienen factores que interfieren en la participación popular, que es la esencia de la democracia: predominio de sectores con mayores recursos en la puja por el poder (elitismo); segmento administrativo en todos los niveles de gobierno (burocracia, centralización); obstrucción y confrontación como moneda corriente de acción política (grupos de presión, pseudoprotagonismo); exclusión de hecho de los sectores populares y de los más marginados de los niveles de decisión y de poder. Y la lógica del

sistema político se cumple inexorablemente en el sistema educativo: cuando la "igualdad de oportunidades" no se corresponde como una efectiva "igualdad de posibilidades" para llegar a participar como protagonistas y destinatarios de la educación, las convocatorias a la participación profundizan la estratificación.

Esto significa que el eje de la participación constituye un desafío de la política educativa bonaerense, en la cual los Consejos de Escuela funcionan como instrumento activador. Y no tanto porque no sea un valor reconocido en el marco de los derechos civiles - y la escuela comparte esa valoración - sino porque el desafío consiste en caminar desde una "participación simbólica" a una "participación real"(2) Desde la "cogestión" de estamentos organizados paralelamente - padres entre sí, estudiantes por su lado, equipo docente por otro - con los que la autoridad comparte sus decisiones, a una "autogestión" en la cual los sectores interactúan en la corresponsabilidad del conjunto del proceso educativo.

La participación es el resultado de la corresponsabilidad solidaria y es la condición para el crecimiento en libertad de los integrantes de la comunidad. No hay comunidad sin participación: "se trata de que aquellos que son parte, tomen parte en la gestión de sus propios intereses" ("Abramos la Escuela", Dirección General de Escuelas y Cultura). Y no hay educación sin participación: el juicio crítico y la creatividad para ser sujeto-protagonista. Las condiciones que hacen posible la participación son: conciencia de corresponsabilidad, por la que cada uno siente la "necesidad" de participar; organización a través de

(2) SIRVENT, María Teresa. "Estilos participativos. ¿sueños o realidades?". Revista Argentina de Educación. Año III, Nº 5, diciembre 1984

canales y estructuras, por las que cada uno tiene la "posibilidad" de participar. Esto supone una particular actitud, una práctica de corresponsabilidad y una formación permanente para la participación. El proyecto de Consejos de Escuela trata de hacerlo institucionalmente, a través de una estructura estable para la transformación del sistema educativo desde el ámbito escolar.

*"Generar un ámbito de participación, supone, ante todo, crear en las capacidades de los sectores populares para crear y transformar, y presupone en cada uno una actitud de profundo respeto por el otro, ya que todos tienen algo para aportar, una palabra para comunicar, una experiencia para compartir... En educación, creemos que participar significa crear espacios y condiciones para la reflexión grupal, la autogestión y el cooperativismo; la incorporación de dinámicas grupales y participativas de trabajo, perfeccionamiento, planificación, estudio y evaluación; finalmente, la asunción conjunta de responsabilidades para integrar a la comunidad educativa (alumnos, padres, educadores e instituciones de la comunidad en la búsqueda de soluciones al gobierno escolar." (Política Educativa. Lineamientos 1988)*

La participación a través del Consejo de Escuela significa un ámbito de búsqueda y discusión de alternativas, una voluntad de cambio y la posibilidad de una acción conjunta para la transformación del sistema.

## **CULTURA DEL TRABAJO**

**El trabajo es cultura**

- la forma básica de solidaridad para
- la realización integral de la persona y de la comunidad a través de

- la producción de bienes y
- la transformación de la realidad

Cultura y trabajo son específicamente humanos: el hombre es el único animal que se adapta a la realidad transformándola y en ello alcanza su realización. El hombre se educa a través del trabajo.

La cultura del trabajo es, conceptual y operativamente, el eje central de la política educativa: porque la justicia social implica la participación de la comunidad en la realización del bien social y en el acceso de todos a los bienes. El hombre se realiza en la comunidad que, a su vez, se realiza con el trabajo solidario de todos.

*"...cuando el sistema educativo asume la cultura, está realizando una opción por el trabajo como hecho central de la vida del hombre como una dimensión fundamental de la existencia humana..."*

*En educación creemos que la cultura del trabajo tiene por objetivo resignificar el trabajo como contenido curricular, que como metodología requiere de un docente que sea conductor del proceso de enseñanza-aprendizaje y no recitador de verdades absolutas, permitiendo un ámbito de libertad para que el alumno cree, participe y genere sus propios conocimientos y el de sus pares en el desarrollo del quehacer educativo.*

*Finalmente integrar a los padres y otros miembros de la comunidad educativa al trabajo creativo que, por extensión, genera el aula y el aporte de empresas, sindicatos y organizaciones vecinales para incorporar nuevas experiencias". (Política Educativa. Lineamientos 1988)*

La "cultura del trabajo" implica para la educación el gran desafío de vincular la "cultura escolar" con la "cultura social", es decir con "la cultura". La vinculación con el medio socio-cultural permitirá superar el divorcio escuela-sociedad y escuela-vida. Y desde la escuela deben promoverse nuevos modelos de organización social que despierten la conciencia de las responsabilidades colectivas y posibiliten la participación, expresión y realización de la voluntad popular.

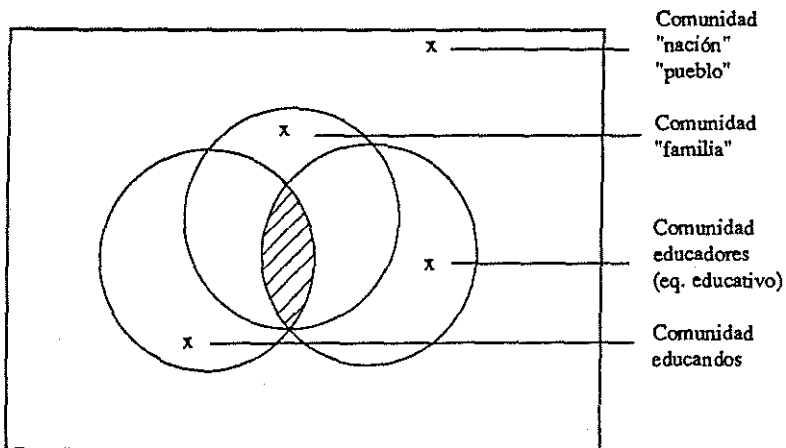
## COMUNIDAD EDUCATIVA

### Es comunidad

- el encuentro de personas-en relación" - relación familiar, escolar, social...-
- que comparten un proyecto-educativo-común

### Es educativa

- para la maduración integral de la persona
- a través de la transmisión crítica y sistemática de la cultura.



"El hombre sólo se educa en la convivencia comunitaria", se decía en los fundamentos del Anteproyecto de Consejos de Escuela. La comunidad educa a través del encuentro de relaciones inclusivas que suponen en cada uno de los integrantes la pertenencia y vincularidad para su realización cultural. El espacio de la comunidad educativa (sector rayado del dibujo) es la convergencia, no de individuos aislados, sino de grupos

solidarios que se vinculan sin perder su pertenencia: los vínculos entre compañeros-trabajadores de la educación, los vínculos de la familia, del pueblo, de la nación, de la cultura, de la tierra...se refuerzan en la comunidad educativa.

*"...fundamos nuestra política educativa en la necesidad de reelaborar los vínculos de los distintos*

*miembros que integran la escuela, porque creemos que lo trascendente del hecho educativo pasa por la calidad de las relaciones sociales que en ella se establecen y no sólo por los saberes que trasmite.*

*Queremos una comunidad escolar que favorezca las libertades por encima de las sumisiones, el pluralismo frente a la uniformidad, la horizontalidad y la participación frente al autoritarismo y la marginación.*

*La comunidad escolar como espacio en el que se integran diversos aspectos de la vida democrática, genera un ambiente que educa cuando asegura un espacio de libertad y creatividad donde se promueve el sentido crítico y*

*se desarrolla el ejercicio de la convivencia solidaria y constructiva. En síntesis, cuando generan una dinámica de participación y se crean los canales para que ésta sea eficaz." (Política Educativa. Lineamientos . 1988)*

No la comunidad que se cierra hacia adentro, sino la comunidad que "comunica": la "ciudad educativa". La comunidad es el agente educativo en la diversidad y en la complementariedad de personas y de roles y en la unidad de un proyecto común. No hay comunidad sin proyecto; no hay proyecto sin comunidad. No hay comunidad sin participación.

## Programa " Consejos de Escuela "

El debate que se originó a partir de la propuesta de Consejos de Escuela está demostrando que su importancia no pasó desapercibida en la política educativa. Quienes se oponían, ciertamente cuestionan una política educativa que no comparten.

*" Serán el pivote de la redemocratización de la comunidad educativa. A través de la participación de sus integrantes (autoridades, docentes, no docentes, padres y alumnos) los consejos de escuela serán el cauce que ofrezcan las soluciones que recuperen la confianza en la empresa de un quehacer colectivo. Con la modalidad participativa propia de cada rama educativa, su aplicación canalizará aquellas propuestas que una estructura verticalista y autoritaria hasta ahora habla vedado.*

*El Consejo de Escuela tiene como objetivo analizar la problemática de la escuela y su ámbito de influencia, con*

*mecanismos de funcionamiento que garanticen la confluencia de las opiniones, la promoción del compromiso de todos los sectores involucrados en la tarea educativa y la orientación del trabajo hacia el logro que la comunidad se plantea.*

*La iniciativa de los Consejos de Escuela apunta por un lado, a superar la pasividad burocrática y por otro, a armonizar la acción de cuantos intervienen en el proceso educativo, integrando el aprendizaje con las experiencias de vida diaria en una búsqueda colectiva de respuestas a las necesidades básicas de la comunidad educativa." (Política Educativa. Lineamientos. 1988).*

Los demás programas y acciones requieren como condición indispensable esta forma participativa de organización escolar. Por ejemplo,

*" que las innovaciones curriculares no*

sean impuestas, sino que surjan de las necesidades de la comunidad educativa";

*"superar la disociación que presenta el perfeccionamiento con respecto a la realidad social y a la práctica docente, tomando como prioridad la situación actual que vive la docencia";*

*"actividades de perfeccionamiento que garanticen espacios de encuentros de docentes para la investigación participativa y la elaboración de propuestas que sean el producto de un trabajo conjunto";*

*"La nuclearización será uno de los programas que consoliden la regionalización y descentralización de la educación"; "la nuclearización supone abandonar la concepción de unidad escuela, como espacio cerrado, y remplazarlo por una más amplia y totalizadora de comunidad escolar. De allí surgirán en primera instancia, las propuestas de reformas curriculares, modalidades e innovaciones técnico-pedagógicas que posibiliten eliminar una concepción lineal de la planificación que se centró en la "diagramación" de regiones con una estructura curricular uniforme en todas ellas porque no contemplaba la participación de la comunidad educativa". (Política Educativa. Lineamientos. 1988).*

De modo que la implementación de los Consejos de Escuela tiene una importancia estratégica en la política educativa bonaerense. Las propuestas participativas en tanto modifican las macro-estructuras de poder vigentes, la rigidez de los procedimientos administrativos y burocráticos y la estratificación de niveles jerárquicos, enfrentan obstáculos difíciles de superar, tanto mayores cuando la propuesta proviene desde el área oficial de gobierno.(3)

## Regionalización, Nuclearización y Consejos de Escuela

El programa de Consejos de Escuela constituye un paso previo para la propuesta de Regionalización y Nuclearización.

El desconocimiento de las diversidades regionales y locales a través de una propuesta educativa uniformadora, como ha quedado dicho, llevó a desvincular la escuela de la comunidad. Ahora se trata en cambio de introducir las problemáticas comunitarias en el ámbito educativo y de abrir la escuela a la comunidad. Generar vínculos entre la educación institucional y las organizaciones sociales regionales y locales (asociaciones intermedias, sindicatos, iglesias de todas las confesiones, sociedades vecinales y de fomento, clubes, empresas...) para favorecer la participación de las mismas en el quehacer educativo y para trascender el espacio escolar en el compromiso con la comunidad escolar.

La participación comunitaria es la clave de la Regionalización: no sólo porque se ha optado por la democratización y la descentralización de la educación desde la base escolar - no desde el gobierno del Estado - sino porque no es posible la regionalización en educación sin la participación de la comunidad en la educación. Debe asegurarse, por un lado, la autonomía del servicio, con su capacidad de iniciativa y de respuesta a la comunidad a través del Consejo de Escuela, y por otra parte, desde el servicio, la relación con el sistema educativo de la provincia y de la nación: información de proyectos, generación de mecanismos de consenso, cooperación mutua

(3) Sirvent, María Teresa, op. cit.

en la realización de los programas. Sin estructuras de participación, las políticas se quedan en los papeles. Participación democrática descentralización y regionalización para que la comunidad sea protagonista del cambio social y de la reforma educativa.

**La nuclearización** consiste en la integración y articulación de los diversos componentes del sistema educativo; escuelas e instituciones que comparten el ámbito geográfico, socioeconómico y cultural sin discriminar niveles ni modalidades,

con funciones administrativas, técnico-pedagógicas y de promoción comunitaria. Es decir, rescatar la vinculación del individuo con el medio, articulando la tarea educativa con los requerimientos de la comunidad y reforzando el carácter social y comunitario del proceso educativo.

**Regionalización, nuclearización y participación** son procesos complementarios y convergentes hacia la democratización de la educación: **Consejos de Escuela: herramienta clave.**



## Escuela - Comunidad

El Consejo de Escuela es una estructura de participación comunitaria en el quehacer educativo de la sociedad. Es una forma de organización del trabajo escolar en el que interactúan alumnos, padres, docentes, directivos, no docentes y las organizaciones de la comunidad cívica y social.

La educación ni empieza ni termina en la escuela. Más aún, la educación no es tal si no se reconoce a la familia, primer ámbito de socialización, y si no respeta sus valores éticos y religiosos, articulados con los valores nacionales; y si no se constituye en un medio de personalización y socialización que permita al individuo insertarse responsablemente en la comunidad social de la que forma parte.

La integración escuela-comunidad implica a la vez la apertura de la escuela a la comunidad y la presencia de la comunidad en la acción educativa escolar. La escuela no como espacio cerrado, sino como ámbito abierto socio-cultural, en cuanto que la realidad social forma parte del proceso educativo integral; y en cuanto que la escuela ha de asumir la problemática social, dando respuesta a las necesidades y haciendo lugar en ella a las iniciativas de la comunidad.

Para ello se requiere también un modelo "social" de organización social:

- Garantizar la participación de todos los miembros de la comunidad educativa a través de la constitución democrática de órganos colegiados.
- Asegurar procedimientos democráticos en las organizaciones de los alumnos, de los padres, de los docentes y no-docentes, y en el

- consejo representativo de todos los sectores de la comunidad educativa.
- Integrar la comunidad educativa y la comunidad social a través de las organizaciones intermedias y sectores representativos de la sociedad.
- Hacer de la escuela un ámbito de reflexión abierta para la comprensión y el compromiso con la realidad social.
- Promover en todos los momentos de la acción educativa, la participación democrática frente al autoritarismo; la convivencia solidaria frente al individualismo y la competencia; el protagonismo y la creatividad frente a la indiferencia pasiva y la delegación de responsabilidades.

## MARCO LEGAL\*

### Intención

En los "considerandos" se expresa la intencionalidad del Decreto 4182/88: "estimular y encauzar la búsqueda de nuevas alternativas y propuestas que...promuevan la integración y la acción coordinada de sus diversos componentes, con vistas a acrecentar la eficiencia de los recursos empleados e irradiar su ámbito de influencia en la comunidad toda"; "estimular la participación democrática, el espíritu comunitario, la convivencia solidaria y la libertad responsable de toda la comunidad educativa"; "modificar y revitalizar las estructuras organizativas y de funcionamiento del sistema educativo"; analizar la problemática de cada escuela y su ámbito de influencia y promover el compromiso de todos los sectores involucrados en la tarea educativa hacia las finalidades que la propia comunidad se plantee"; "que cada comunidad realice su proceso participativo de acuerdo a sus posibilidades concretas, no siendo por lo tanto

\* Decreto 4182/88 de "Autorización a la creación de los Consejos de Escuela"



la presente una iniciativa acabada y estática"; "brindar un reconocimiento legal a muchas y valiosas experiencias de participación desarrolladas a partir del principio de comunidad educativa..."

### Definición

El Decreto, fundamentalmente promueve estructuras de participación en el gobierno escolar. El art.1 empieza diciendo: "Autorízase la creación de los Consejos de Escuela..." con lo cual se supera un aspecto conflictivo del debate previo, en cuanto el Anteproyecto decía: "Créanse los Consejos de Escuela en todos los establecimientos de enseñanza..."

"El Consejo de Escuela es un cuerpo representativo de todos los sectores de cada comunidad educativa, con atribuciones consultivas y ejecutivas que hacen al ámbito exclusivo de su funcionamiento, y su finalidad principal es promover la organización de la misma, estimulando su protagonismo, unidad, vinculación, convivencia solidaria y participación" (art.2). "Podrá realizar, resolver, promover, coordinar y ejecutar todas aquellas acciones que hagan al fortalecimiento de la organización de la comunidad educativa y su zona de influencia, en procura de la finalidad propuesta. En todo lo concerniente a lo técnico-pedagógico y a lo técnico-docente, podrá elevar propuestas ante las autoridades competentes" (art.5).

### Organización

El art.3 establece la integración de cada Consejo de Escuela: directivos - docentes - padres - alumnos - no docentes - asociaciones cooperadoras y representante legal (en

la enseñanza no oficial)

No existe igualación de roles o nivelación de funciones en cuanto que cada representante participa con su competencia y responsabilidad específica. Antes bien, se presupone un primer nivel de organización en los centros y consejos "inter pares": Centro de Estudiantes, Consejo de Profesores, Unión de Padres. Los representantes de cada uno de esos sectores, elegidos democráticamente entre sus pares (art.4), integran, en cuanto tales, el Consejo de Escuela en un segundo nivel.

El art.6 autoriza a "cada Consejo, una vez constituido", a determinar "su propia dinámica de funcionamiento, ajustándola a los requerimientos que establecerá la reglamentación"

Se trata de una norma amplia. No abusiva, porque es respetuosa del derecho como de la realidad. No terminante, porque no es "una iniciativa acabada y estática", (Considerandos). Tampoco ineficaz, porque autoriza, favorece y facilita, permitiendo en el art.9 que "cualquier persona que esté en condiciones de ser electo miembro del Consejo de Escuela, pueda desarrollar todas las acciones tendientes a la promoción y concreción del mismo", y debiendo la dirección de cada servicio educativo brindar toda la información necesaria (art.11).

Se faculta a la Dirección de Escuelas y Cultura para la supervisión y coordinación (art.10) y para dictar las resoluciones de aplicación (art.12).

El Decreto se encuadra, por lo tanto, en el marco del sistema educativo provincial y de la organización vigente, para promover nuevas formas de participación en el gobierno escolar, según el principio universalmente reconocido de la comunidad educativa.

## Apertura a la comunidad

El art.7 posibilita la apertura a la comunidad educativa; cualquier miembro puede participar con voz, sin voto. Y el art.8 permite la apertura a la comunidad social; invitación a representantes de instituciones y organizaciones de la comunidad con voz sin voto.

## Alcances y efectos

De los elementos anteriores surge que la "Autorización para la creación de los Consejos de Escuela" es una iniciativa que promueve y organiza la participación en la Comunidad Educativa dentro de los límites de la organización del sistema educativo provincial y del marco legal actualmente vigente, a partir de la realidad institucional y respetando las experiencias existentes. No constituye una LEY vinculante que establezca y organice un nuevo sistema de educación común o instrucción secundaria y superior, aunque se apunte a la transformación integral del sistema, comenzando por cambiar la estructura del gobierno escolar, complementado con la instrumentación de la regionalización y la nuclearización en la provincia. Así, el punto de partida y el encuadre legal tiene los alcances y los límites que estamos señalando.

Entre un extremo en que el Estado es mero espectador de la no-participación y otro en el que la participación se impone por decreto, existe la alternativa que está en el espíritu del Decreto 4182/88:

- el Estado no interviene como acumulador del poder sino como garante de las nuevas formas de organización en las que funcionan nuevas relaciones de poder (no anomia o a-legalidad);

- la institucionalización de estructuras de participación real no constituye un voluntarismo producto de una decisión política, sino la posibilidad de una base estructural estable que permita su consolidación e incidencia efectiva en todos los niveles del sistema educativo (no espontaneismo de iniciativas aisladas).

Esta "autorización" convocante continúa así y supera una primera etapa de transición democrática (1983-1987) caracterizada por un avance de propuestas exhortativas de participación en comunidad educativa, y por iniciativa tales como la creación de los Centros de Estudiantes en el nivel medio y superior, los Talleres de reflexión para docentes, los Consejos Consultivos en la Educación de Adultos y aún el Congreso Pedagógico Nacional.

Sin embargo, faltaba la creación e implementación estructurada y permanente de canales de participación y sobre todo, la interrelación en la que los distintos estamentos interactúan en forma corresponsable. Este es el paso que la nueva gestión pretende dar desde 1987, partiendo del reconocimiento de las experiencias existentes y promoviendo nuevas formas de participación. En el acto de firma del Decreto ("Abramos la escuela". Dirección General de Escuelas y Cultura) se señala que el mismo ha de constituir, para unos, un desafío; para otros, una confirmación y fortalecimiento. Y para otro sector, a pesar del carácter respetuoso de ese Decreto, en el espíritu y en la letra, será motivo de encendidas polémicas. Para ninguno ha resultado indiferente.

## Reglamentación

Por RESOLUCION 8661/88 de la Dirección General de Escuelas y Cultura se aprueba la Reglamentación

del Decreto 4182/88. El articulado reglamentario está diferenciado en nueve Anexos que corresponden a las distintas modalidades de la enseñanza oficial, si bien sólo aparecen diferencias en los art.3 (integración) y art.5 (atribuciones). Los demás artículos son comunes para todas las ramas de enseñanza oficial.

**art. 1 - Sin reglamentar**

**art. 2 - Implementación gradual, respetando cada realidad.**

**art. 3 - Integración: directivo - docente - no docente - padres - alumnos - cooperadora. Con las siguientes distinciones:**

- **Educación inicial: excluye a los alumnos.**
- **Educación primaria: sólo alumnos de 6º y 7º grados.**
- **Educación especial: en los casos de Retardo Mental Moderado y Severos Trastornos los representantes son sus padres.**
- **Educación superior, Educación de Adultos y Formación Profesional: excluyen a los padres, pero ésta última incluye miembros de la Comunidad u organización comunitaria vinculada al Centro.**
- **Educación Física: incluye representante de la Municipalidad.**

**art. 4 - Elección de representantes:**

- **voto secreto entre pares.**
- **titular y suplente.**
- **reelección hasta dos períodos consecutivos.**

**art. 5 - Atribuciones**

• **Educación Primaria: tiene la particularidad de la recepción de propuestas de alumnos a través de los Consejos de Aula.**

• **Educación Superior: añade la integración con la comunidad.**

• **Educación Física: señala la recepción de iniciativas de la comunidad para la inclusión en sus programas.**

• **Educación Especial: ha de establecer relaciones con instituciones del medio.**

**art. 6 - Reglamento Interno:**

- **coordinador por voto directo de los miembros.**
- **Libro de Actas: a disposición de cualquier miembro de la comunidad o autoridad educativa.**
- **publicidad de horarios de reuniones y resoluciones.**
- **responsabilidad de todos los miembros del Consejo.**

**art. 7 - Sesiones secretas: en forma excepcional por decisión de 2/3 de los miembros presentes.**

**art. 8 - Invitación con voz sin voto, a instituciones y organizaciones de la comunidad.**

**art. 9 - Promoción por miembros de la comunidad educativa.**

**art. 10 - Supervisión de la Dirección General de Escuelas y Cultura.**

**art. 11 - Difusión y promoción por autoridades del establecimiento.**

**art. 12 - Sin reglamentar.**

**Con posterioridad la**

*Dirección General de Escuelas y Cultura promulgó la Resolución 193/89 dedicada exclusivamente a la enseñanza no-oficial y que registra en casi todos los artículos diferencias con la anterior reglamentación, dado el carácter específico de la educación pública de gestión privada.*

*art. 1 - Establecimientos dependientes de la D.E.N.O.*

*art. 2 - Implementación garantizando:*

- ideario institucional
- educación en la participación
- respeto de formas de participación pre-existentles.

*art. 3 - Integración: se añade al Representante Legal; no señala que todos los cargos son ad-honorem como la Res. 8661/88.*

*art. 4 - El Representante legal no es elegido por votación como los demás.*

*art. 5 - No tiene atribuciones respecto del edificio escolar y de fondos o bienes recibidos.*

*art. 6 - No interviene en el destino y/o afectación de fondos y/o bienes.*

*art. 9 - Cualquier persona que esté en condiciones de ser electa miembro del Consejo puede elevar propuestas para su implementación.*

*art. 10 - Dirección General de Escuelas y Cultura: orienta, asesora y supervisa a través de la D.E.N.O.*

## LOS OBSTACULOS

Toda experiencia innovadora, por ser tal, enfrenta una serie de

obstáculos que provienen de la praxis educativa imperante como de las concepciones que la sustentan y legitiman. Praxis y concepción que constituyen el "currículum oculto" y no por eso menos vigente en el sistema o en las instituciones. Lo que aquí proponemos es una reflexión sobre los elementos aportados públicamente a través de declaraciones, solicitadas, presentaciones formales, recursos de revocatoria... y que expresan barreras a las innovaciones propuestas.

El interés de esta reflexión retrospectiva, para objetivar el contenido de las resistencias a los cambios propuestos, radica en que lo que se ha expresado revela el comportamiento que se dará a nivel de instituciones educativas: se tratará de proteger a los individuos de los efectos, reales o imaginarios, del cambio de organización.

Cuando el protagonista del cambio - instituciones, grupos o personas - considera que el objetivo del cambio es indeseable, no pertinente o imposible, la resistencia será inevitable. El gobierno no puede ignorar ni descuidar la importancia de los factores inhibidores, pero tampoco modificarlos a priori con recuros normativos o coheritivos. Habrá que tenerlos en cuenta para programar las acciones superadoras y a la hora de las evaluaciones.

Obstáculos que se derivan de una concepción y práctica "piramidal" del poder

Según esta perspectiva, la autoridad de la escuela sería la parcela de poder que compete a determinadas personas en la jerarquía institucional para el funcionamiento de la comunidad y el logro de sus objetivos al servicio del alumno. Se trata de una

perspectiva "unidireccional" de la autoridad, en sentido vertical descendente, sea bajo la forma de autoritarismo o de paternalismo.

Los demás miembros de la comunidad actúan como canales de transmisión: cada uno funciona en cadena según su rol específico. No sólo son objeto o destinatarios del poder, sino que éste pasa a través de ellos y todos están involucrados en esa red de organización intraescolar.

Esto en el caso del funcionamiento ideal de este esquema. Pero también puede darse que en la trama de relaciones y de estructuras, la autoridad tropiece con determinadas áreas, como por ejemplo la de secretaría o la de administración, que pueden funcionar como "feudos", impenetrables al control de la cúspide, o como "filtros" de información que seleccionan lo que descende a las bases o lo que llega hasta arriba; reproducen en su sector el mismo esquema piramidal de poder y operan como interferencias en el conjunto.

En uno y otro caso, por pasividad y omisión o por armonía y coherencia, resulta reforzada la concepción y práctica de dominio. También los que se ubican en la base de la pirámide y funcionan en el sistema, tienen internalizada la misma concepción que se refleja en la praxis educativa: "ustedes son los que saben" se dice desde los padres (desvalorización de su aporte reflexivo y creativo); se aguardan "las directivas de la superioridad" para actuar como mano de obra que ejecuta, por parte de algunos supervisores, directivos y docentes (sobreevaluación de la autoridad como garantía del rumbo correcto que los subordinados deben seguir). Así se da con frecuencia una transferencia de responsabilidades. En el mejor de los casos, la base de la pirámide participa por "delegación" y

consenso con la cúspide del poder.

Cuando la sociedad toda recupera el valor de la "democracia" y busca formas participativas de organización, estos reductos de autoritarismo cuestionan la legitimidad de esa participación que consideran incompatible con la concepción tradicional de autoridad. Y lo que decimos de la escuela, se puede verificar a nivel familiar, laboral, político, social... con lo cual queremos señalar la dificultad de modificar la realidad escolar a contrapelo de esa difundida concepción de autoridad. El alumno que ha respirado durante años este "clima" de orden, la disciplina de contenidos y de conducta, la fila y el guardapolvo blanco o el uniforme, la sumisión pasiva al maestro o al profesor y al director... ¿cómo puede ser después un ciudadano crítico y creativo, integrado y comprometido en la comunidad, agente de cambio y sujeto de la historia, protagonista en la participación?

**Obstáculos que provienen de la resistencia al cambio de la organización escolar**

El Programa de Consejos de Escuela implica un cambio en la organización escolar y por lo tanto enfrenta las dificultades que interfieren en todo intento de cambio y que pueden tener diversas manifestaciones.

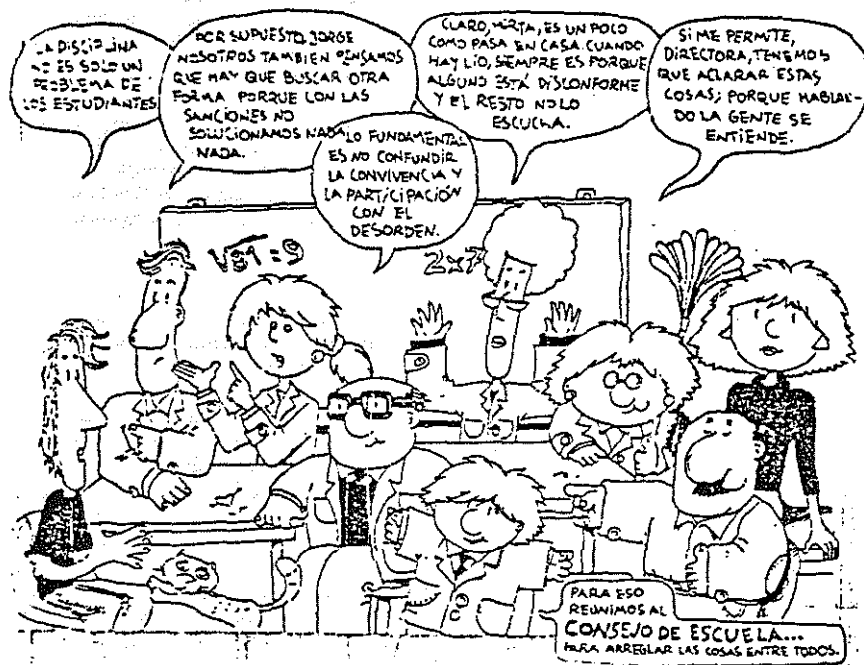
- El miedo a la desorganización que puede traer aparejada una participación amplia de todos los sectores que componen la comunidad: los procesos eleccionarios de los representantes, la discusión de temas urticantes o específicos para los cuales no todos están igualmente capacitados... todo el desorden que esto significa en una determinada concepción de "orden".

En la organización actual

todo el mundo sabe qué exigir y qué esperar, cada uno sabe con cierta seguridad cómo responder a lo que los demás, también con cierta regularidad, esperan de él. La nueva organización, aparte de enfrentar a los miembros de la comunidad con lo desconocido, implica la impredecibilidad de una participación cuyos resultados últimos no se pueden controlar de antemano: las predicciones son más difíciles, inciertos los cursos de acción, imposible la anticipación de las

consecuencias... Ansiedad y temor ante lo nuevo como ante lo impredecible de una participación real.

El miedo a la desorganización puede traducirse en intolerancia frente a las dificultades iniciales, demoras en la toma de decisiones, confusión, indefinición o ineficiencia operativa... Miedo e intolerancia que pueden retrotraer a posturas reaccionarias ahora convalidadas por la negativa experiencia de cambio.



- El deterioro de la calidad de la educación es otro de los riesgos que se señalan como resultado de un modelo "social" de organización del gobierno escolar. Se denuncia el "co-gobierno" como intrínsecamente contradictorio

con las exigencias del proceso educativo. Porque no se ve en que medida se "comparten" o más bien se "diluyen" las responsabilidades. Por la imagen de "inestabilidad" e "incertidumbre" que genera la no-predictibili-

dad del proceso educativo debido a la interacción de diversas acciones y de múltiples factores que intervendrían. Todo lo cual, aparte de ser fuente de tensiones, resulta negativo para la relación educativa.

- El conflicto de intereses y valores es otra explicación de la resistencia al cambio que puede bloquear los intentos de nuevas formas de organización y de participación. A veces el poder y el status de determinadas personas están ligados al cargo que desempeñan en la comunidad; el cambio significa para ellas una potencial pérdida personal. La resistencia se presenta bajo la forma de valores o tradiciones amenazados por el cambio que se propone: discursos conceptuales sobre "comunidad educativa", "democracia", "participación", "autoridad", "orden", "disciplina"... Frente a los riesgos que implica lo nuevo de la participación, estas personas terminan considerando que la situación actual, si no es la ideal, es por lo menos satisfactoria y la que menos compromete estándares y hábitos ya aprobados e impuestos en el transcurso del tiempo, sobre todo cuando las relaciones funcionan regularmente.

La resistencia al cambio ha aparecido con particular fuerza por tratarse de una propuesta de cambio de organización, que si no significa modificación de roles, sí implica modificación de las relaciones entre los distintos roles. Aquí las resistencias son afectivas - oposición a la novedad en sí misma, miedo a perder las ventajas del statu-quo, desconfianza, escepticismo - y se expresan como resistencia intelectual, a través de planteamientos teóricos. Aunque la resistencia sea emocional no significa que sea irracional y que no vaya a formularse con racionalidad e inteligencia.

- La desconfianza se expresa como riesgo de politización de la educación, de contaminación ideológica o de manipulación de la participación por "grupos de presión".
- El escepticismo por la existencia de dificultades ajenas a la problemática educativa o que desbordan el ámbito del centro educativo.
- El miedo hace que la aceptación de la propuesta por parte de directivos y docentes sea meramente formal: por el temor de supuestas sanciones disciplinarias o limitaciones de la carrera docente; en el ámbito de la enseñanza no-oficial se llegó a temer que se condicionaran las subvenciones a la implementación de los Consejos de Escuela.

Obstáculos que surgen de la "identidad institucional" de escuelas de gestión privada.

Existe por una parte una exigencia de tipo empresarial, en favor de la cual se esgrimen argumentos de propiedad privada o de eficiencia en el servicio. O también exigencias de tipo confesional, tendientes a garantizar la originalidad de la iniciativa y la identidad institucional.

Estas exigencias - pueden encontrarse juntas, la empresarial y la confesional, en la misma institución - pueden operar como disculpa que justifica esquemas centralistas y monopolizadores de gobierno escolar; o como coartada argumental para impedir formas participativas de organización, vistas como estructuración anárquica de la escuela.

Se llega así a la paradoja que, instituciones que por pertenencia y por opción, hacen de la "comunidad y participación" valores fundamentales de su ideario con el compromiso de

una corresponsabilidad en los fines de una educación integral, mantienen, sin embargo, estructuras rígidas de concentración y centralización de poder para garantizar esa misma identidad institucional. Es como si se diera una tensión no resuelta entre identidad empresarial o confesional y amplia participación de todos los sectores de la comunidad. Lo mismo sucede con la "opción preferencial por los pobres", los marginados del poder y del saber-poder, que no se traduce en estructuras que los incorpore a la toma de decisiones y no sólo como destinatarios del servicio educativo.

Estos conflictos que surgen de la voluntad de introducir formas de participación real en el gobierno de las escuelas públicas de gestión privada, sólo pueden superarse si el "proyecto educativo institucional" se propone como el marco referencial de la participación, teniendo en cuenta que, tan importante como preservar la identidad y el ideario, es no hacer de la educación no-oficial un "sistema paralelo" al sistema educativo como consecuencia de extremar la postura privatista.

## EVALUACION A UN AÑO DE LA "AUTORIZACION"

En esta etapa, y con las características que hemos dicho que tiene el marco legal, no es posible una evaluación sistemática del funcionamiento de los Consejos de Escuela: el proyecto significó una promoción de acciones y estructuras participativas sin la intención de implementarlas estrictamente según un modelo rígido. La iniciativa del gobierno y las acciones implementadas en el primer

año desde la "Autorización a la creación de los Consejos de Escuela", puede evaluarse positivamente en la medida en que:

- Han resultado aplicables y factibles de acuerdo con las necesidades y las posibilidades que ofrece la realidad.

- Han respondido a los objetivos de la política educativa, en la medida de lo que es posible lograr, y no tanto de lo que es deseable.

- Han facilitado el desarrollo de actitudes positivas hacia las innovaciones que se proponen en la organización escolar, incentivando la creatividad de los agentes educativos en las instituciones.

- Han generado cambios con perspectivas de durabilidad y flexibilidad capaz de adaptarse a las realidades cambiantes de estructuras, grupos y personas.

- Han promovido proyectos de acción susceptibles de mantenerse como procesos de cambio.

Estos elementos, si bien no registrables empíricamente hasta el momento, permiten hipotetizar la importancia innovadora del proyecto y la concretización alcanzada en esta primera etapa.

La Comisión Coordinadora de Consejos de Escuela (4) ha tenido a su cargo la tarea de concientización, control y seguimiento de la implementación de los Consejos de Escuela según las características de cada rama de la enseñanza. Ha realizado un

(4) Esta Comisión funciona en el ámbito de la Secretaría de Educación de la Dirección General de Escuelas y Cultura, con representantes de todas las Direcciones de la enseñanza oficial y no-oficial, coordinada por el Vice Presidente 1° del Consejo General de Educación y Cultura Dr. Rubén Gustavo Oliva.

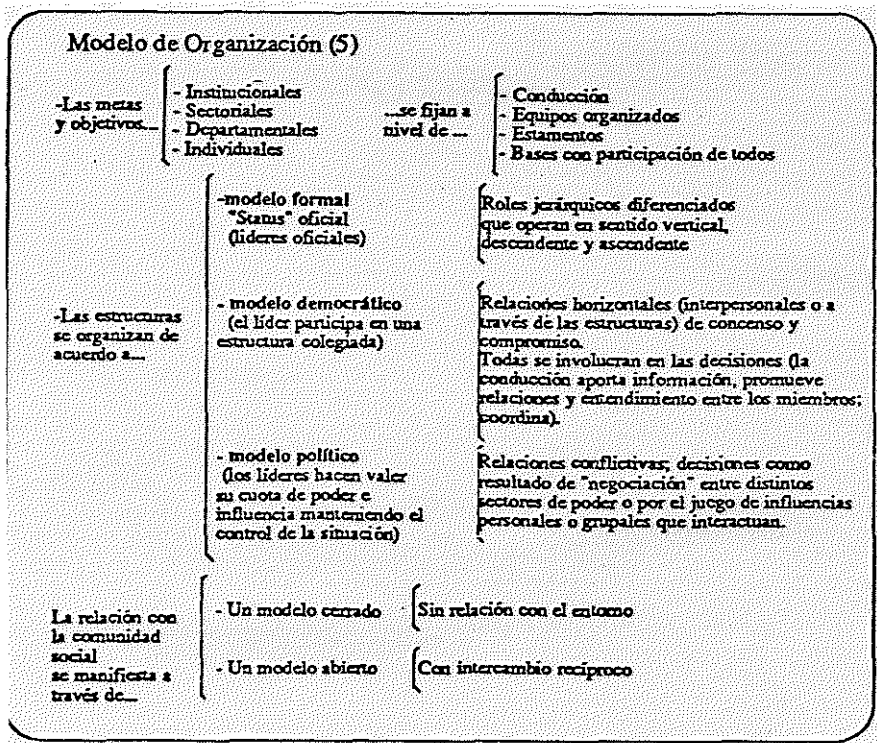


trabajo de difusión y motivación a través de afiches y volantes; un video sobre la participación y un jingle de difusión masiva por T.V. (Canal 2 de La Plata y otros); y sobre todo a través de numerosos encuentros, en forma sistemática y en todas las ramas, con los Jefes de Supervisión, Inspectores y Directivos y aún en forma asistemática en todo el ámbito de la Provincia.

Se dispone hasta el presente de insuficientes datos cuantitativos, aportados por los cuadros de supervi-

sión de las distintas ramas. Se realizó un encuentro expositivo-informativo de evaluación en la primera semana de julio p.pdo., en el que estaban representadas todas las Direcciones, pero sin la intención de realizar un registro riguroso de las experiencias.

Se percibió más bien una variedad de ritmos y de estilos, acorde con las directivas del Decreto y su reglamentación y en el contexto de conflictos docentes continuados a los que se suma la situación de emergencia económica. La Dirección de Adultos, por ejemplo



(5) El marco teórico que ofrecemos está tomado con alguna libertad de BORRELL FELIP, Nuria. "Reflexiones sobre la gestión escolar". En Revista de educación, (286), Madrid, mayo-agosto 1988. 183-191. Difundida por DSI Nº 5, abril 1989, 7-15 de la Dirección de Información y Tecnología Educativa de la Dirección General de Escuelas y Cultura de la provincia de Buenos Aires.

ha contado con mayores posibilidades por cuanto los actuales Consejos de Escuela son una evolución de los Consejos Consultivos existentes desde la gestión anterior, llegándose a concretar un primer encuentro regional en Bahía Blanca que congregó a varios distritos en los que funcionan regularmente los Consejos.

Menos aún contamos con datos cualitativos de los distintos modelos participativos. No se desconoce que la "cultura organizativa" que responde a las más diversas realidades, da lugar también a diversas interpretaciones de los comportamientos institucionales. En una próxima etapa habrá que elaborar criterios de análisis

de la realidad institucional que permitan determinar qué modelo de organización orienta la gestión escolar de cada establecimiento. En ello deberán colaborar los cuadros medios de la estructura administrativa (jefaturas de supervisión, inspectores) operando directamente en los servicios para comprender lo que sucede en la realidad, no para juzgar o ejercer un control coercitivo (eso contradiría el espíritu del programa de Consejos de Escuela), sino más bien con la modalidad de "investigación participativa" para aportar datos desde y hacia la conducción educativa provincial. Para ello habrá que ofrecer marcos teóricos que faciliten el proceso de concientización y favorezcan el cambio (6).

## Investigaciones en Marcha

Como un principio de respuesta referida a la escasa información evaluativa de esta experiencia, cabe señalar que en la Dirección de Investigaciones Educativas (7) de la Dirección General de Escuelas y Cultura se encuentran en vías de realización una serie de investigaciones relacionadas directamente con la implementación de los Consejos de Escuela.

Damos una información somera de tres de los proyectos en marcha, y transcribimos las conclusiones provisionales a las que se ha llegado, hasta el momento, en una de esas investigaciones.

### *"La participación de los Padres en la Escuela Media y el Rol de las Cooperadoras Escolares"*

*Coordinador:* SONIA LAURA HIRSCHBERG DE CIGLIUTTI

*Participantes:* La comunidad educativa del nivel medio del Distrito de Tigre.

*Universo:* Padres de alumnos de las Escuelas del Nivel medio del Distrito de Tigre.

*Fecha de iniciación:* Agosto de 1988.

(6) Ver un modelo en página anterior.

(7) Responsables de estas investigaciones son los Directores de la DIE: Ana M. Cambours de Donini, hasta abril de 1989 y Carlos Jildenberger, a partir de esa fecha, hasta la actualidad.

*Fecha de finalización: Febrero de 1990.*

*Resumen del Proyecto:*

En el marco del rol fundamental que la política educativa de la provincia asigna a la participación de la comunidad, se plantea la necesidad de obtener información sobre las prácticas y discurso de los agentes educativos y también acerca de las familias relacionadas con estos lineamientos de exhortación a la participación.

Se ha elegido el nivel medio para abordar esta problemática, dado que la investigación socio educativa de nuestro país y de América Latina en general, lo señalan como el nivel que sufre la crisis estructural más profunda del sistema educativo formal. En este sentido se sostiene la hipótesis que la participación de los padres y alumnos es imprescindible para la toma de conciencia de las problemáticas que afectan al nivel, como primer paso en el diseño de las políticas de transformación.

El proyecto aborda las nueve escuelas del nivel en un distrito del conurbano bonaerense que se caracteriza por su heterogeneidad social y una aguda segmentación del sistema educativo formal en todos sus niveles, con el objeto de obtener información sobre los grados y niveles de participación de los padres, desde la cotidianidad de la institución educativa y desde el ámbito de interacción en que directivos, padres, alumnos y docentes experimentan, reproducen y transforman la realidad escolar.

*Objetivos:*

- Identificar las distintas formas de participación de los padres en las escuelas de enseñanza media, y relacionarlas con los distintos modelos institucionales.

- Detectar el impacto de las políticas educativas de exhortación a la participación en la vida cotidiana de las escuelas.

*"Factores Facilitadores e Inhibidores para la Participación en la Institución Educativa"*

*Coordinador: ANA MARIA BERTREM (DIE)*

*Participantes: ANA MARIA BERTREM.*

*Universo: Escuelas primarias del Distrito de Tigre.*

*Fecha de iniciación: Junio de 1988*

*Fecha de finalización: Febrero de 1990.*

*Resumen del Proyecto:*

Considerando que las experiencias de macroparticipación en las instituciones son necesarias para lograr una democracia sólida, y que la escuela de cualquier nivel es un marco que deberá ser propicio para su ejercicio, nos planteamos un estudio de casos, focalizado en escuelas primarias y secundarias del conurbano bonaerense. La escuela puede facilitar la intervención de docentes, alumnos, padres y miembros de la comunidad, sea en el planeamiento, sea en actividades habitualmente consideradas extraescolares, como también en algunas escolares. Sin embargo esto está muy distante de la realidad de nuestro país.

La creación de Consejos de Escuela y la nuclearización como base para la descentralización, desburocratización y participación, pueden encontrar obstáculos provenientes de la propia institución como de la comunidad, a través de las representaciones de sus actores, de las prácticas

establecidas, pugnas por el poder entre diversos grupos, en el interior de los mismos, etc.. Esto indica la necesidad de investigar en estos aspectos y al mismo tiempo generar condiciones en experiencias concretas que permitan formular modelos para que la aplicación de políticas educativas al respecto, superen los decretos.

#### **Objetivos:**

- Identificar factores que facilitan y/o inhiben la participación.
- Promover experiencias de participación de la comunidad en la escuela.
- Evaluar su desenvolvimiento.

### **"El Nivel de Participación de las Comunidades Educativas en Función de una Adecuada Implementación de los Consejos de Escuelas"**

**Coordinador:** ESTHER NYDIA AYLLON (DIE).

**Participantes:** ELBA OLAIZOLA, NORMA ZANETTI, NELIDA QUER. (DIE).

**Universo:** Escuelas de nivel primario; dos en la localidad de Balcarce: una urbana y otra rural, y dos urbanas en la ciudad de La Plata; de nivel socioeconómico medio y bajo respectivamente.

**Fecha de Iniciación:** Mayo de 1988.

**Fecha de Finalización:** Diciembre de 1989.

#### **Resumen del Proyecto:**

Este proyecto procura

investigar el grado de participación de los integrantes de la comunidad educativa, siendo los Consejos de Escuela el cauce que desde lo institucional instrumenta esta participación.

La tarea de investigación se centrará en el funcionamiento de estos Consejos de Escuela; se llevará a cabo en escuelas de nivel primario (Oficial y DENO) de categoría rural y urbana, de diferentes estatus económicos en las localidades de La Plata y Balcarce.

#### **Objetivos:**

- a) Registrar el nivel de participación existente en la realidad de cada comunidad educativa.
- b) Impulsar, generar o promover la participación de la comunidad local organizada, entendida como involucración autogestionada en el desarrollo de las comunidades elegidas.
- c) Propiciar la implementación adecuada de Consejos de Escuela.

#### **Conclusiones Provisorias:**

1. La participación real es un objetivo a alcanzar y como tal requiere un proceso. Tal proceso adquiere distinta modalidad en cada caso. De todos modos, la afirmamos como posible, positiva e indispensable. Como condición necesaria, exige compromiso y trabajo constante de todos los miembros de la comunidad educativa y estamentos del sistema.
2. Se ha verificado, a través de los cuatro estudios de casos realizados, la existencia de frenos a la participación real, tales como:
  - Sentimiento de desilusión. Este surge por reiteradas consultas a



los sectores, formuladas desde el sistema y que, en su mayoría, quedaron en una mera emisión de opinión de la que no se obtuvo devolución.

- Falta de experiencia participativa.

- Internalización de la participación como transgresión (esto como secuela de regímenes autoritarios).

- Visión del jefe como necesariamente autoritario.

No obstante, puntualizamos el carácter relativo de esos frenos. Estos no actúan como impedimentos absolutos; obstaculizan y retardan, pero pierden poder en la medida en que se favorece la toma de conciencia. Los hemos visto funcionar con una modalidad peculiar en cada caso, combinándose con frenos propios de la comunidad en cuestión, y generando a su vez, caminos especiales para su superación.

3. Los estereotipos del sistema marcan sitios de poder que es difícil contrarrestar, aún cuando la voluntad de los agentes que ocupan tales sitios sea progresista.
4. El estilo de acción de cada director e incluso su personalidad, resulta fundamental para la estructuración de la comunidad educativa correspondiente.
5. La toma de conciencia -que ya señalamos como indispensable para que se dé la participación real- adquiere ritmos propios en

cada lugar. De todos modos, es constante el juego dialéctico entre dos situaciones contrarias:

- La lucha -o por lo menos el reconocimiento de que se debe luchar- para solucionar las carencias que se padecen. A veces la autopercepción de tales carencias puede estar mínimamente clarificada y detectarse tan sólo a través de sentimientos de disconformidad.

- El reclamo de directivas a la superioridad, con una tácita disposición al sometimiento. Reiteramos que la síntesis entre lucha y sometimiento tipifica cada localidad.

6. El individualismo aparece más marcado en las comunidades, cuanto mayor es su nivel socioeconómico
7. En la marginalidad, la toma de conciencia produce resultados más inmediatos y eficientes, en lo que hace a la organización y autogestión.
8. Los maestros en general, y muy especialmente los de las zonas marginadas, no cuentan con la habilitación necesaria para atender las carencias que les toca encarar.

Cabe aclarar que atribuimos un carácter puramente inductivo a las conclusiones enumeradas anteriormente, ya que reconocen como premisas las inferencias de los cuatro estudios realizados. En una próxima etapa indagaremos su carácter predictivo y posible generalización.

## DESCRIPTORES

*Calidad en la Educación - Coop.  
Escuela/Comunidad - Gobierno  
Escolar - Nuclearización -  
Regionalización*

### Fuentes:

El informe precedente se basa en fuentes de origen oficial, producidas en el ámbito de la DIRECCION GENERAL DE ESCUELAS Y CULTURA de la Provincia de Buenos Aires.

1. "Política Educativa. Lineamientos, 1988". Dirección General de Escuelas y Cultura.
2. "Anteproyecto de Decreto de Creación de los Consejos de Escuela". Fundamentos y Anteproyecto. Febrero 1988.
3. Decreto 4182/88 de "Autorización a la Creación de los Consejos de Escuela".
4. "Abramos la escuela". Dirección General de Escuelas y Cultura.
5. Revista de Educación y Cultura. Año 9. Nos. 1 y 2-3 1988.
6. "Comunidad Educativa". (Difusión Incidencial de la Información). Marzo 1989.
- "Participación", Junio 1988 y "La Participación en la toma de decisión", Abril 1989 (Difusión Selectiva de la Información). De la Dirección de Información y Tecnología Educativa de la Dirección General de Escuelas y Cultura.
7. "Investigaciones Educativas". 1988. Dirección de Investigaciones Educativas de la Dirección General de Escuelas y Cultura.

Además de las fuentes de origen oficial, se han tenido en cuenta elementos de juicio ofrecidos por diversas entidades y asociaciones en presentaciones formales y en declaraciones periodísticas: JUNTA COORDINADORA DE ASOCIACIONES DE ENSEÑANZA PRIVADA DE LA REPUBLICA ARGENTINA (JUCAEPRA), ASOCIACION DE ENTIDADES EDUCATIVAS PRIVADAS (ADEEPPRA), ASOCIACION DE INSTITUTOS EDUCATIVOS PRIVADOS DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (AIEPBA), CONSEJO DE EDUCACION CATOLICA (CEC), UNION DOCENTES ARGENTINOS (UDA), SINDICATO UNIFICADO DE TRABAJADORES DE LA EDUCACION DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (SUTEBA), SINDICATO ARGENTINO DE DOCENTES PARTICULARES (SADOP).

VER MATUTINOS LA NACION: 29 JUNIO 1988 - 18 JULIO 1988 - 21 JULIO 1988 - 29 JULIO 1988 - 20 AGOSTO 1988 - 22 AGOSTO 1988  
CLARIN: 24 JULIO 1988 - 10 AGOSTO 1988 - 14 AGOSTO 1988 - 23 AGOSTO 1988 - 24 AGOSTO 1988 - 15 NOVIEMBRE 1988  
LA PRENSA: 25 JULIO 1988

# resúmenes analíticos

ARGENTINA

Nº 0010

Calidad de la Educación. Aportes para su Análisis.

AUTORES:

Lic. María Rosa Almandoz de Claus y Prof. Ana María Abate de Carciofi.

PUBLICACIONES:

Ministerio de Educación y Justicia. Secretaría de Educación. Buenos Aires, 1988, 20p., (mimeo).

UNIDAD:

Dirección de Planificación Educativa.

DESCRIPTORES:

Argentina. Calidad de la Educación - Estadísticas Educativas - Investigación Educativa - Seminario Educativo.

DESCRIPCION:

Documento presentado en el Seminario de Mejoramiento de la Calidad de la Educación - OEA. Buenos Aires, 4 al 8 de abril de 1988.

El propósito central de este documento es brindar un conjunto de elementos conceptuales y empíricos, asociados al problema de la calidad de la educación en la Argentina, con vistas a elaborar un programa de investigación que intente cubrir la ausencia de un conocimiento integral y crítico sobre el tema.

FUENTES:

19 referencias bibliográficas, Censo Nacional de Población y Vivienda - 1980 y las series de Estadísticas Educativas pertinentes, editadas por el Departamento de Estadística del Ministerio de Educación y Justicia.

CONTENIDO:

Condensamos la Introducción hecha por las autoras, que ofrece una acabada síntesis del documento:

- Para elaborar el documento se fijaron dos objetivos: el primero, intentar delimitar conceptualmente el significado de "calidad de educación" y el segundo, analizar el desarrollo cuantitativo de los distintos niveles del sistema educativo argentino en el período 1976 - 1986,

según aspectos vinculados con el tema de la calidad de la educación. El concepto de "calidad" encierra una alta carga valorativa y evaluativa y por lo tanto se expresa a través de criterios relativos a las diferentes circunstancias y tiempos.

En la primera parte se presentan distintas maneras de abordar el tema de la calidad en función de los criterios priorizados, y se plantea la opción de adoptar como criterios sustantivos para evaluar la calidad de la educación: la pertinencia, la relevancia y la efectividad del sistema educativo para ofrecer respuestas a dos procesos de significación: calidad de vida y democratización.

Se concibe al sistema educativo como un sistema de distribución social del conocimiento y en esos términos algunos de los interrogantes que dieron origen a este trabajo se refieren a la relación entre expansión cuantitativa de la escolaridad y deterioro creciente de la calidad de la educación.

En la segunda parte, se presenta un análisis cuantitativo del crecimiento de los distintos niveles del sistema educativo atendiendo a tres aspectos:

- \* período 1976 - 1986, en el cual se presentan dos tipos de gobierno: de facto (1976 - 1983) y constitucional (1983 en adelante).
- \* zonas categorizadas y ordenadas según porcentajes de hogares con necesidades básicas insatisfechas, estableciendo, en algunos casos, las diferencias entre los contextos urbano y rural.
- \* participación del sector público y del sector privado en la prestación de los servicios educativos.

Los obstáculos para el desarrollo de una tarea de esta índole han sido múltiples:

- El área problemática abordada carece de estudios e investigaciones que permitan ir más allá de un intento exploratorio.
- En la literatura sobre el tema, la calidad de la educación es todavía un término ambiguo, que puede remitir tanto a la relación educación-sociedad— estado como a los perfiles de aprendizaje logrados en un tramo particular de la escolarización.

El cuestionamiento a la calidad de la educación es, en última instancia, un cuestionamiento a los resultados de la acción educativa. Ello no implica suponer que la medición de logros de aprendizaje a nivel individual resuelve la medición de la calidad de la educación.

A la ausencia de estudios e investigaciones sobre el tema se suma la obsolescencia, la discontinuidad y la precariedad de gran parte de las estadísticas elaboradas para el área educativa.



**Nº 0011** Perfeccionamiento Docente a Distancia. Modelos Utilizados. Nuevas Estrategias.

**AUTOR:** Lic. Marta Mena

**PUBLICACION:** Buenos Aires, 1988, 17p. (mimeo)

**DESCRIPTORES:** Calidad de la Educación - Enseñanza a Distancia - Estrategias de la Educación - Formación de Docentes - Seminario Educacional.

**DESCRIPCION:**

Trabajo presentado en el Seminario Taller Formación Docente y Calidad de la Educación. O.E.A. - Buenos Aires, 4 al 8 de abril de 1988.

**CONTENIDO:**

1. Se refiere al crecimiento cuantitativo de los sistemas educativos, que no está acompañado por un aumento de la calidad de la educación brindada, y se remite al trabajo "Estrategias útiles para favorecer la innovación" del ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior), que da respuestas para que los docentes, principales artífices del cambio, interpreten su sentido y se comprometan con él, utilizando las mejores tácticas para implementarlo.
2. Describe las características generales del modelo didáctico que tradicionalmente se utilizó en Perfeccionamiento Docente a Distancia, y dice que la mayoría de ellos se han caracterizado por ser propuestas cerradas que intentan mantener un equilibrio homeostático: propósitos prefijados estrictamente, actividades dirigidas sólo a su logro, controles que determinan el grado de desvío y acciones remediabiles, tendientes a restablecer el equilibrio que implica inevitablemente un acercamiento a las metas prescriptas. En general, el destinatario de estos sistemas ha sido el docente aislado. Los objetivos son planteados desde y por el sistema y los docentes no intervienen en su formulación. Hay en general una tendencia a la elección de materiales autosuficientes con lo que se produce un encapsulamiento del saber.
3. Señala que en estos sistemas, el equipo que cumple el rol de conductor del proceso es el que toma las decisiones respecto al mismo. Es, en suma, quien interpreta, evalúa y da significado a los sujetos, materiales y procesos que interactúan en el sistema de perfeccionamiento docente.
4. Destaca, en la búsqueda de nuevas opciones, valiosos aportes: el nuevo desarrollo en el campo de la teoría del aprendizaje, con las investigaciones de Jean Piaget; las nuevas teorías sociales que ponen énfasis en lo participativo; las experiencias de educación popular con las ideas de Paulo

Freire y muchos otros; los nuevos análisis en el campo de la comunicación, que se apartan sensiblemente de los modelos lineales dominantes (fuente-canal-mensaje-destinatario) para incursionar en un novedoso modelo de convergencia e interacciones.

5. **Brinda una contribución para la construcción de un nuevo modelo didáctico, coherente con los aportes teóricos señalados y con la necesidad de una búsqueda de mayor calidad educativa, especificando algunas características del modelo didáctico de las nuevas estrategias de educación a distancia:**

- \* se basa en la idea del hombre como ser activo, en íntimo compromiso con su realidad, y de la educación en términos de intercambios socioculturales que tengan en cuenta el significado de los acontecimientos, desde la perspectiva de los que participan en ellos,
- \* el propósito direccional es generar, a través de una propuesta abierta, una instancia de auto-socio-construcción del saber o sea una práctica en la que los involucrados participan individualmente como agentes de su propia formación, construyendo cooperativamente sus conocimientos,
- \* los destinatarios de sistemas con este enfoque son los docentes en relación con su grupo de pertenencia: ya no se ve como ideal al sujeto aislado, ahistórico, asocial, sino que los participantes son considerados como integrantes de un grupo con el que comparten expectativas y necesidades.
- \* al abandonar los esquemas transmisor y persuasorio, y convertir al docente en protagonista de su proceso de aprendizaje, los objetivos, como cada uno de los elementos integrantes del currículum, deben necesariamente reflejar esa situación y el destinatario debe tener algún tipo de participación en su formulación;
- \* al igual que los objetivos, los contenidos en este enfoque deben ser seleccionados, organizados y desarrollados con participación de los destinatarios del proceso; el diagnóstico participativo y el trabajo continuo lo hacen posible a pesar de la distancia,
- \* las variaciones en el desempeño del rol del equipo responsable del sistema pasan, en general, por la modificación de ciertas actitudes: si bien conoce, domina la temática y tiene propuestas para hacer, permite el disenso, propone dejando de lado actitudes autoritarias que impliquen presentarse como depositario único e inapelable de los conocimientos; aquí, su función consiste en proponer vías de comunicación que superen las posibilidades de cada medio, integrar los distintos aportes y encauzarlos para que ellos sean socializados, o sea, que todos los participantes se enriquezcan con las producciones de los demás;
- \* la evaluación recogerá información tendiente a establecer con los

participantes la validez y pertinencia de las producciones y concreciones realizadas por el grupo

ARGENTINA

Nº 0012

**Programa de Transformación de la Educación Media. Proyecto: Ciclo Básico General. Aplicación en un número reducido de establecimientos**

**PUBLICACION:**

Ministerio de Educación y Justicia, Buenos Aires, 12 de octubre de 1988, 46p., (mimeo).

**DESCRIPTORES:**

Currículo Experimental - Enfoque Interdisciplinario - Escuela Secundaria (1er. Ciclo) - Grupo Experimental - Programa de Educación

**DESCRIPCION:**

Resolución Ministerial Nº 1624/88, que autoriza, la aplicación, con carácter experimental, del Ciclo Básico General.

**CONTENIDO:**

El Anexo consta de dos partes: I. Fundamentación Teórica del Ciclo Básico General y II. Estructura y Funcionamiento del Ciclo Básico General.

1. La primera parte, FUNDAMENTACION TEORICA DEL CICLO BASICO GENERAL, comprende nueve títulos:

**1. Perfil socio-cultural de la Educación Media.**

El significado de la propuesta en términos de política educativa está basado en :

- a) La integración de los primeros tres años de educación media a la educación básica, común y obligatoria.
- b) La redefinición de la función social y cultural del Ciclo Básico para la integración de los perfiles culturales y sociales fragmentarios que aún coexisten en el sistema.
- c) La formulación de un Ciclo Superior de Orientación y Especialización que permita la inserción social y laboral del joven, y garantice la continuidad educativa a través de un proyecto flexible y coherente con el perfil de desarrollo socio-económico, cultural y democrático del país.

**2. Diseño Curricular y Política Educativa**

Este curriculum está diseñado a partir de los principios orienta-

dores de la política educativa para el nivel medio. Los principios son doce ( igualdad de oportunidades, adecuación del modelo pedagógico a la demanda, redefinición de los fundamentos y contenidos curriculares, formación integral, creación de un Ciclo Superior modalizado, redefinición de la actualización y el perfeccionamiento docente, etc.). A los principios generales agrega dos lineamientos: revitalización de las redes de participación de la comunidad y desarrollo de la regionalización en el marco de una política educativa nacional.

### 3. La Institución como Objeto de Transformación

Se refiere a los procesos que supone el programa de transformación institucional (función activa del alumno en el proceso de aprendizaje, redefinir el rol del docente, centrar el perfeccionamiento docente en las necesidades surgidas de la práctica pedagógica, formas de gobierno escolar más participativas, etc.)

### 4. Perfeccionamiento Docente Integrado al Currículum

Consta de una etapa inicial, orientada a la introducción con el Programa de Transformación y una etapa de perfeccionamiento continuo con espacios y recursos institucionalizados.

Los principios que sirven de base al perfeccionamiento permanente son: a) Principio de participación deliberativa y de autoformación; b) Principio de transformación integral y c) Principio de formación por la investigación.

La estrategia metodológica que ofrece mayor coherencia con el encuadre teórico planteado para el perfeccionamiento es el taller.

### 5. Características de la Propuesta Curricular

El currículum que se establece para C.B.G es *integrado*, en tanto ya no presenta una organización conceptual que fragmenta la realidad, sino que ésta es alcanzada desde una perspectiva fundamentalmente interdisciplinaria.

Se prioriza la estrategia de *resolución de problemas* como metodología de abordaje de la realidad, a partir de la cual se reconstruyen los conocimientos.

La propuesta curricular permite a los alumnos la participación, que implica tomar parte en el diseño de los problemas y en la formulación de estrategias para su resolución.

### 6. Niveles de Concreción del Diseño Curricular

El modelo adoptado tiene en cuenta el establecimiento de tres niveles progresivos de concreción del diseño curricular.

El *primer nivel* incluye la fundamentación teórica, análisis institucional, psicológico y pedagógico; objetivos generales de la educación media; objetivos generales del ciclo básico, es decir, el marco conceptual que sustenta el proyecto.

El *segundo nivel* abarca la definición de las áreas curriculares, su fundamentación teórica y metodológica. Incluye la elaboración de

los ejes conceptuales con las orientaciones específicas por área. Además la secuencia de los ejes conceptuales y finalmente el apoyo bibliográfico general.

El tercer nivel ejemplifica, mediante unidades didácticas por áreas, una de las formas de organización curricular posibles para desarrollar el curriculum.

#### **7. Fundamentación del Enfoque Interdisciplinario**

Tanto el curriculum centrado en los conceptos aislados de la metodología o en esta última aislada de los primeros, fragmentan el proceso de generación del conocimiento e ignoran *la base misma del problema científico que es la búsqueda de la explicación de la realidad, su comprensión causal; su por qué y su cómo.* La interdisciplinaredad como modelo de explicación de la realidad no puede aislarse del concepto, la ley y el hecho, pero al mismo tiempo no puede renunciar a las operaciones del sujeto como constructor de conceptos.

El diseño curricular presenta las siguientes características en lo que hace a su definición interdisciplinaria del sujeto y del objeto de conocimiento:

- a) la organización conceptual interdisciplinaria tendrá un primer nivel de constitución en función del agrupamiento de áreas por disciplinas cercanas.
- b) a partir de las áreas se definen ejes de integración interáreas.
- c) se concibe a "Lengua" y "Matemática" como instrumentos transversales del proceso de aprendizaje del conjunto de las áreas y disciplinas, sin que esto signifique la disolución de los procesos de aprendizaje que le son propios como disciplinas.
- d) el último nivel de concreción del curriculum, el de la programación abierta al docente, consiste en la construcción, a partir de la investigación que el docente realice de los intereses del adolescente y su medio, de ejes de problematización generadores del proceso de aprendizaje centrado en la resolución de los problemas planteados.

#### **8. Objetivos de la Educación Media** Explicita trece objetivos.

#### **9. Objetivos del Ciclo Básico** Son siete.

2. La segunda parte, ESTRUCTURA Y FUNCIONAMIENTO DEL C.B.G., tiene catorce títulos:

### **1. Equipo de Coordinación Central**

Sus funciones e integrantes (Representantes de la Secretaría de Educación, la Subsecretaría de Gestión Educativa y las Direcciones Nacionales involucradas en el Proyecto)

### **2. Equipo de Coordinación Zonal**

Sus funciones e integrantes (La Comisión de Rectores, los Coordinadores de áreas e interáreas y los Coordinadores de los Talleres de Educadores),

### **3. Comisión de Fundamentos e Instrumentos**

\* Instancia interdisciplinaria de asesoramiento y elaboración de los fundamentos epistemológicos y pedagógicos de las áreas y disciplinas involucradas en el diseño curricular del C.B.G.

\* Instancia de apoyo técnico-científico a los programas de formación de Coordinadores de los Talleres de Educadores.

### **4. Comisión de Coordinación de Talleres de Educadores.**

Instancia que permite el desarrollo de un modelo autónomo y creativo de investigación pedagógica en el rol docente.

### **5. Estructura de la Unidad Escolar**

5.1 Taller de Educadores: espacio institucional permanente con participación de los diferentes estamentos (personal directivo, docente y preceptores agrupados por curso).

5.2 Coordinación de áreas e interáreas: espacio institucional permanente de integración de planeamiento educativo elaborado por los docentes.

5.3 Esquema básico de distribución horaria.

### **6. Organización Operativa**

El diseño de las diferentes unidades didácticas abarcará momentos interdisciplinarios, así como abordajes específicos de las disciplinas que lo requieran e integren el área. La responsabilidad de la programación y el logro de los objetivos propuestos será compartido por todos los integrantes de la misma.

Para viabilizar la tarea de equipo surgen las figuras del *coordinador de área* y del *coordinador interárea*.

### **7. Esquema de Asignación de Horas**

La estructura modular es fundamentalmente un marco referencial general.

7.1 Los *Talleres integrados* de las áreas se desarrollarán en el turno correspondiente a las clases.

7.2 Si se compara el esquema básico del CBG con aquellos que corresponden a los Ciclos Básicos tradicionales, se extraen de

tales comparaciones algunas características significativas del nuevo diseño curricular.

*7.3 Ejemplo de situación laboral en el CBG:* se tiende a conformar cargos, agrupando las horas de clase en divisiones de un mismo turno.

## **8. Organización de la Tarea Didáctica**

La tarea didáctica se organiza en dos estructuras cuatrimestrales, conformadas por el número de unidades didácticas que considere necesarias.

La unidad didáctica está compuesta por una serie de secuencias ordenadas.

## **9. Sistema de Evaluación, Calificación y Promoción**

La concepción plantada para el CBG propone un modo alternativo de evaluaciones que considere el proceso de aprendizaje y su construcción grupal e individual.

El período lectivo se cumplirá en dos cuatrimestres, constituyendo cada una de estas etapas una estructura didáctica.

A partir de la finalización del segundo cuatrimestre se inicia el período de recuperación final de diciembre, destinado a los alumnos que no alcanzaron la totalidad de los objetivos promocionales.

Habrá un período de evaluación, en marzo, destinado a los alumnos que no lograron recuperar en el período escolar ni en el de recuperación final de diciembre.

## **10. Presentación de los Talleres**

Los talleres serán el instrumento de integración de las dimensiones teóricas y prácticas del proceso de aprendizaje, superando la dicotomía entre trabajo manual e intelectual.

Cada alumno cursará en el CBG ocho talleres obligatorios y dos talleres operativos.

**11. a 14.** Se refieren a la fundamentación y metodología de las áreas de aprendizaje: Área de las Ciencias Exactas y Naturales, Área de las Ciencias Sociales, Área de la Comunicación y Expresión y Área de la Tecnología.

---

**BRASIL**

**AUTOR:** Walter E. García

**PUBLICACION:** La Educación, revista interamericana de desarrollo educativo. Washington, N° 103, 1988 III, Año XXXII, p. 55/71.

**UNIDAD:** Secretaría General de la O.E.A.

**DESCRIPTORES:** Brasil -Innovación Educativa - Sistema de Escuelas Públicas.

**DESCRIPCION:** Es un artículo que trata de la innovación en los sistemas educativos estatales, haciendo referencias sobre los países de la Región y en particular Brasil.

**FUENTES:** No especifica. Doce referencias bibliográficas.

**CONTENIDO:**

1. El autor se refiere a la innovación según aspectos conceptuales, pedagógicos y estructurales:
  - La innovación en los sistemas estatales es entendida como proposiciones que, usando uno o más de los medios que el autor discute, alteran fundamentalmente el sentido de la educación a través de actos racionales de búsqueda de transformación.
  - Las innovaciones de carácter pedagógico se dirigen a los aspectos cualitativos de la educación: mejoramiento de la enseñanza, mayor eficiencia, mejor desempeño, nuevos equipos. Se relacionan con el maestro, el entorno, el alumno, los padres de alumnos, etc; preocupándose siempre de los actores involucrados en el desempeño cotidiano de la institución educativa. Afirma el autor que la escuela ya se ha modificado extraordinariamente, como lo demuestra la comparación de tratamiento que reciben los alumnos de hoy y el tratamiento recibido por los alumnos de 50 años atrás.
  - Las innovaciones de carácter estructural movilizan componentes políticos y, por extensión, las relaciones de poder con actores sociales, como los cambios bruscos de gobierno y la consecuente implantación de nuevos sistemas políticos, inclusive educativos.
  
2. Trata también la problemática de la expansión de los sistemas de educación pública y su relación con las innovaciones educativas.
  - El autor señala cómo la extraordinaria expansión cuantitativa ha ocasionado problemas al funcionamiento de los sistemas tradicionales de educación, todavía fuertemente selectivos y estructurados para atender a pocos dentro de una óptica estratificada.



- La lentitud de la planificación educativa en superar los problemas y deficiencias del sistema, está llevando a varias posibilidades que el autor menciona: el planeamiento descentralizado: la responsabilidad del gobierno de los recursos y políticas; la responsabilidad del gobierno estatal y municipal en las cuestiones pedagógicas; elección por el ciudadano de la escuela que para sí y para sus hijos mejor le convenga; en fin, la disputa por la hegemonía política entre privatistas y defensores de la escuela pública.

3. Analiza las posibilidades de innovación en los sistemas de enseñanza proponiendo, a título de reflexión, algunas orientaciones que harían el campo más propicio y fértil en ese sentido:
  - Una participación social más activa incorporada a la educación regular, será un paso concreto para que la innovación surja como un marco cualitativo relevante al absorber otros actores en el sistema educativo (líderes comunitarios, políticos, asociaciones de vecinos, etc.)
  - Una mayor apertura para el desenvolvimiento del trabajo en el interior de las instituciones educativas que faciliten, estimulen y valoren la tarea docente.
4. Recomienda que se verifique concretamente lo que pasa en la escuela y su entorno, y da una serie de medidas que juzga indispensable al caso, aunque dice que quizás no resuelvan el problema, pues las decisiones más amplias de innovación educativa están en el universo de las decisiones políticas mayores. No obstante manifiesta estar convencido de que permitirán a los estudiosos de la innovación educativa seguir por caminos más seguros que los que han sido transitados.

---

## COLOMBIA

<b>Nº 0014</b>	<b>La red de Microcentros. Una Estrategia para la Descentralización de la Capacitación en el Proceso de Mejoramiento de la Calidad de la Educación</b>
<b>AUTOR:</b>	Ortíz de Ríos, Amanda; Santos, Alvaro y Colaboradores.
<b>PUBLICACION:</b>	En: Boletín de los CEP. Ministerio de Educación Nacional Nº 9, 1986, p. 3-19
<b>UNIDAD:</b>	Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos.
<b>DESCRIPTORES:</b>	Perfeccionamiento del Docente - Descentraliza-

ción - Municipio - Promoción de los docentes -  
Colombia.

**DESCRIPCION:**

Es un documento que recoge los resultados del proceso de organización, implementación y ajuste de la experiencia a nivel Nacional. Constituye una guía orientadora y un aporte valioso en la conformación de nuevos Microcentros y en el ajuste de los ya existentes.

**FUENTES:**

No indicadas.

**CONTENIDOS:**

- Se refiere brevemente a los antecedentes de la Red de Microcentros.
- Define al Microcentro como "la célula básica de organización educativa a nivel municipio, que consiste en conformar grupos de trabajo de docentes y/o directivos docentes de uno o varios establecimientos educativos de los niveles Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media Vocacional, para desarrollar actividades de capacitación maestro a maestro, conducentes a detectar necesidades, analizarlas y buscarles la solución más adecuada, con el propósito de resolver sus problemas a nivel de aula, de establecimiento educativo y de la comunidad".
- Indica qué se busca con la Organización de un Microcentro.
- Presenta los Tipos de Microcentros que pueden darse, según los niveles de enseñanza, y la forma de organización de los docentes, estrategia que se adaptará según las características propias de la región: integrados, por grados, por áreas y por inter-áreas.
- Señala quiénes ayudan a los docentes en la solución de las dificultades técnico-pedagógicas que se presentan en los Microcentros: equipo tutor local, equipo tutor regional y equipo central, con el cual los equipos tutores regionales establecerán acciones de coordinación para dar respuestas específicas a los problemas de cada región.
- Explicita las funciones de los equipos tutores, destacando que "cada equipo puede elaborar otras, de acuerdo con las características y condiciones de su región."
- Enumera y describe los pasos que deben seguirse para organizar un Microcentro.
- Se refiere a las actividades que permite hacer la Capacitación Maestro a Maestro, que pueden ser Talleres Pedagógicos o desarrollo de Proyectos Educativos.

Entiende por Taller Pedagógico a la acción de capacitación que desarrollan los docentes en el Microcentro, cuyo propósito es lograr respuestas concretas a los múltiples problemas que se presentan en su tarea, a través del intercambio de experiencias y con la asesoría de los agentes educativos seleccionados por ellos mismos.

En cuanto a Proyecto Educativo, lo define como "la secuencia de tareas planificadas como unidad compleja, con una intencionalidad práctica y productiva, que debe lograrse a través del trabajo cooperativo".

- Explica luego qué hacen los integrantes del Microcentro en una Sesión de Taller Pedagógico y qué para desarrollar un Proyecto, señalando que los principales dinamizadores son sus propios integrantes porque son quienes tienen la oportunidad de detectar las dificultades de sus alumnos, proponer soluciones, practicar las recomendaciones y evaluar resultados.
- Menciona que la vinculación de las Universidades a las actividades que desarrollan los Microcentros se da desde el mismo momento en que aquellas participan en la conformación del equipo tutor regional.
- Explicita el sistema de créditos - válidos para el ascenso en el escalafón - que se otorgan a los docentes y a los distintos integrantes de los Microcentros por el trabajo realizado en los mismos.
- Se refiere a la evaluación de los Microcentros realizada desde sus dos ámbitos: el formativo y el sumativo.

#### CONCLUSIONES:

- La organización de la red de Microcentros a nivel Departamental, Intendencial o Comisarial, permite desarrollar un sistema de capacitación maestro a maestro, surgido del intercambio de sus propias experiencias, el cual lo conduce a la obtención de soluciones inmediatas para su mejor desempeño y por ende al mejoramiento cualitativo de la educación.
  - También permite el desarrollo eficaz de otros programas de tipo social, cultural, recreativo y de bienestar de la comunidad, que inciden en la formación del educando.
- 

COSTA RICA

Nº 0015

Centrales Pedagógicas dentro del marco del Mejoramiento Cualitativo de la Educación.

AUTOR:

Martha Charpentier Gamboa, Directora del

Proyecto de Creación de Centrales Pedagógicas.

**PUBLICACION:** Ministerio de Educación Pública. División de Desarrollo Curricular. Dirección General de Educación Académica, San José, 1987, 21p. (mimeo)

**UNIDAD:** Proyecto Creación de Centrales Pedagógicas

**DESCRIPTORES:** Calidad de la Educación - Costa Rica - Educación Preescolar - Material didáctico - Programa de Educación - Seminario

**DESCRIPCION:**

Trabajo presentado en el Seminario sobre Mejoramiento de la Calidad de la Educación, Caracas, Venezuela. 30 de noviembre - 5 de diciembre 1987.

**FUENTES:**

Bibliografía con nueve títulos.

**CONTENIDOS:**

1. El trabajo comienza refiriéndose al Plan para el Mejoramiento Cualitativo de la Educación Costarricense, cuyo desarrollo inició el Ministerio de Educación en el año 1985. Dicho plan está integrado por veintinueve proyectos a cumplir a largo plazo.

Los principales fundamentos de este plan se extraen del marco filosófico, político e institucional del Estado, de la realidad política institucional del Estado, de la realidad política, económica y cultural del país, y del área centroamericana, del desarrollo de la Ciencia y la Tecnología, del avance de las Ciencias Sociales y de la concepción de sociedad, educación y curriculum que sustenta el sistema educativo.

Como paso previo al desarrollo del plan, se determinaron con precisión los criterios o parámetros para el mejoramiento de la calidad de la educación: refinamiento de los aprendizajes; incorporación y retención en el sistema; fortalecimiento de los valores nacionales; desarrollo científico y tecnológico del país; congruencia entre componentes, procesos y objetivos del sistema escolar; utilidad; relevancia; eficiencia; actualidad; prospección; atención a diversos principios.

Enuncia aquellos proyectos del plan que tienen relación directa con el mejoramiento de la calidad de la educación académica en I, II, III ciclos y Educación Diversificada: formación en curriculum, planes de estudio, programa de estudio, capacitación del personal en servicio, investigación, recursos didácticos y centrales pedagógicas.

2. En cuanto a las CENTRALES PEDAGOGICAS, surgen del Programa de Mejoramiento Cualitativo de la Educación - en el nivel de Educa-

ción Preescolar - como respuesta a múltiples necesidades de asesoramiento y capacitación en la confección y empleo de material didáctico.

- El programa se inició con una Central Pedagógica en las Oficinas Centrales del Ministerio de Educación. Con el apoyo de la O.E.A., actualmente se tienen diez Centrales Pedagógicas en diferentes Regiones Educativas del país.

- La Central Pedagógica consiste en un local dividido en dos secciones:

\* La primera es un modelo de aula de Educación Preescolar, organizada en áreas. Contiene los materiales pedagógicos especialmente seleccionados, organizados y clasificados de acuerdo al área. El modelo del aula es un valioso recurso, por la variedad de ideas y materiales que ofrece y porque permite al Asesor de Educación Preescolar dar orientaciones en un ambiente real que facilita la comprensión de las personas que la visitan.

\* La segunda sección consiste en un taller debidamente equipado, donde las visitas confeccionan materiales didácticos y reciben asesoramiento. El marco general de asesoramiento incluye diversos sistemas y procesos de capacitación, de acuerdo con el equipo y las instalaciones con que cuenta cada Central.

Esta sección tiene una pequeña biblioteca profesional, con colecciones y obras sobre pedagogía, métodos, psicología, nutrición, etc. Cuenta también con carpetas con Unidades de Aprendizaje, con material de referencia organizado, de acuerdo con las áreas del currículum y la unidad de aprendizaje; no necesariamente según las disciplinas.

- Los objetivos generales de las Centrales Pedagógicas son:

1-Proporcionar materiales y ayudas audiovisuales que requiere la enseñanza preescolar.

2-Dar entrenamiento en forma teórica y práctica a los maestros, estudiantes de preescolar y padres de familia sobre la confección y el uso efectivo de los materiales, técnicas y métodos adecuados para la atención del niño pequeño.

- Otros servicios que prestan las Centrales Pedagógicas son:

\* Préstamo de Equipo y Material a instituciones educativas.

\* Reproducciones de documentos en polígrafo y grabado de cassettes

\* Foros de maestros: una visita colectiva de todo el equipo docente de una institución a la Central, para que conozca el material y los servicios disponibles o algún tema específico.

- \* Cursos sistemáticos: conferencias y talleres.
- \* Clases de demostración sobre los métodos y técnicas, para integrar los medios en la práctica docente.
- \* Visitas colectivas de estudiantes junto con sus profesores, para que conozcan los servicios de la Central o para capacitar en empleo de medios auxiliares.
- \* Visitas de consulta a las regiones que lo solicitan, para brindar asesoramiento.
- \* Asesoramiento individual o en pequeños grupos, a maestros, padres de familias y estudiantes de la carrera Educación de las Universidades.
- \* El aporte de las Centrales Pedagógicas en el mejoramiento cualitativo de la Educación Preescolar en sus dos ciclos, Materno Infantil y Transición, es muy valioso. Va desde la madre que solicita asesoramiento en técnicas de estimulación para el desarrollo del niño, hasta el profesor universitario que requiere ideas para sus alumnos.
- \* También Asesores Regionales de otras especialidades han coordinado con los de Educación Preescolar y se ha ampliado el servicio a otros ciclos educativos, en materia específica como español, matemáticas y otros.

## ESTADOS UNIDOS

<b>Nº 0016</b>	<b>Buscando la Calidad de la Educación por un Camino Diferente</b>
<b>AUTOR:</b>	Luis O. Roggi - Jefe División Mejoramiento de Sistemas Educativos - OEA/DAE
<b>PUBLICACION:</b>	Organización de los Estados Americanos, Washington D.C. (U.S.A.), marzo de 1988, 27p. más anexos, (mimeo)
<b>UNIDAD:</b>	División de Mejoramiento de Sistemas Educativos.
<b>DESCRIPTORES:</b>	América Latina - Calidad de la Educación - Cambio Social - Formación de Docentes - Seminario.
<b>DESCRIPCION:</b>	

Documento presentado en el Seminario de Mejoramiento de la

Calidad de la Educación. O.E.A. - Buenos Aires, 4 al 8 de abril de 1988.

## FUENTES:

9 notas. Cita fuentes de información estadística.

## CONTENIDOS:

Según nos manifiesta el autor en la INTRODUCCION, el tema de la calidad de la educación se ha situado en el centro de las preocupaciones no sólo de los profesionales de la educación, sino también de sectores mucho más amplios de la sociedad, desde los políticos que asignan recursos en un presupuesto nacional hasta los encargados de seleccionar personal en una empresa, incluyendo a los padres de los estudiantes de cualquier nivel educativo.

Par afrontar este tema considera necesarios dos enfoques:

- la relación entre la expansión de los sistemas educativos y la calidad del producto
- la confrontación entre la calidad del producto educativo así como la del ámbito en que se obtiene - la escuela -, y los requerimientos de la sociedad latinoamericana y del Caribe para las próximas décadas.

Para ello:

1. Con el título LA EXPANSION DE LOS SISTEMAS ESCOLARIZADOS EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE DESDE 1960 comienza con una rápida descripción estadística del esfuerzo realizado desde 1960, en relación con la extensión de la cobertura educativa en todos los niveles educativos:

-Ofrece cifras (tasa bruta de escolaridad primaria, media y superior de la población hispano parlante; tasa de analfabetismo; análisis por niveles educativos).

-Enuncia los intentos de cambios cualitativos acompañando la expansión.

-Hace una breve referencia sobre la situación actual, destacando asimismo que el Caribe angloparlante comparte fundamentalmente la problemática.

2. En el apartado siguiente, EL PROBLEMA DE CALIDAD, amplía el concepto de calidad de la educación para luego, en función de él, sacar algunas conclusiones sobre la calidad y equidad en el contexto de algunas relaciones "educación-sociedad"

- Relaciona la calidad del producto educativo con las variables endógenas y exógenas al sistema educativo (currícula; formación y

capacitación docentes; organización y funcionamiento de la institución escolar; condición socioeconómica y sanitaria; composición y funcionamiento familiar, etc).

- Continúa con la extensión y calidad del sistema educativo, haciendo un breve análisis del fenómeno de deterioro del nivel de la enseñanza en relación con la extensión de la cobertura del sistema educativo.

- Se refiere a la escuela y sociedad en cambio.

- Concluye este punto con el tema calidad y equidad, definiendo una situación en que el nivel cualitativo y la ampliación de oportunidades son mutuamente interdependientes.

3. Pasa aquí el segundo enfoque, a través de EL FUTURO PROBABLE Y SUS REQUERIMIENTOS, COMO CRITERIO DE CALIDAD, esbozando algunos elementos relevantes que caracterizarían, en el corto y mediano plazo, a nuestra Región, para sacar algunas conclusiones, al tratar de convertir aquellas características en requerimientos educativos:

- Delinea un ensayo de caracterización de los escenarios probables para nuestra Región, donde la educación de hoy mostrará sus virtudes y defectos. Parte, para ello, de la aceptación de ciertas premisas que define.

- A partir de esta caracterización, se refiere a las exigencias para la educación pública y situación actual.

4. FRENTE AL PROBLEMA, POSIBLES RESPUESTAS. Comenzando ya a considerar propuestas de acción frente al cuadro descripto, compara las que provendrían de distintas concepciones del fenómeno escolar: una más conservadora o tradicional; otra más amplia y radical.

La primera propuesta según el autor, "podría caricaturizarse diciendo que consiste en mejorar a su conocimiento y a su forma de pensar los conocimientos y valores que le transmitió el docente, de una manera y en una cantidad que éste juzga suficientes".

En la segunda sostiene que, "para que el sistema educativo tenga calidad necesaria para ser útil en la formación del tipo de hombre que necesitan nuestros países en los próximos decenios, es necesario que el proceso de enseñanza-aprendizaje deje de estar bajo control exclusivo del docente y pase a ser, en los hechos, cotidianamente, de manera ordinaria, el resultado de una acción cooperativa entre aquél, la familia y los alumnos".

5. Finalmente propone varias líneas de acción que buscarían modificar profundamente el funcionamiento de las instituciones escolares y los currícula que en aquellas se trabajan.



En este punto, UN CAMINO PARA COMENZAR, se desarrollan algunos Programas que deberían ser prioritarios en el esfuerzo por mejorar la calidad de la educación.

- En primer lugar la transformación de las instituciones educativas, a partir de una triple vertiente:

\* la estructura y el funcionamiento de la organización escolar.

\* los procedimientos de transmisión del conocimiento.

\* la relación social entre el maestro y el grupo al cual pretenden servir.

- En segundo lugar, los Programas de Capacitación en Servicio, centrados fundamentalmente en dos áreas de conocimiento:

\* conocimiento histórico y sociológico.

\* conocimientos psicológicos y psicopedagógicos.

- En tercer lugar, profundos cambios en la formación docente.

- En cuarto lugar, cambios cualitativos en los contenidos, es decir, en los Planes y Programas.

- En quinto lugar, un verdadero movimiento social que ponga el tema de la calidad de la educación a nivel de la opinión pública general y lo saque de la responsabilidad exclusiva de los Ministerios de Educación y las grandes instituciones educativas.

6. Incluye nueve notas, ampliatorias y aclaratorias de sendos puntos del documento.

7. Presenta cinco anexos con datos estadísticos.

---

## HONDURAS

<b>Nº 0017</b>	<b>Proyecto de Desarrollo Etnico PECH (PAYA)</b>
<b>AUTORES:</b>	Antonio Carrera y Lázaro Flores
<b>PUBLICACION:</b>	Ministerio de Educación Pública. Escuela Superior del Profesorado "Francisco Morazan" (E.S.P.) Tegucigalpa, 1988, 12 p. (mimeo)
<b>DESCRIPTORES:</b>	Biculturalismo - Desarrollo Comunitario - Grupo Etnico - Promoción Social - Proyecto

## DESCRIPCION:

Es un proyecto de desarrollo integral que da cobertura a las áreas de SALUD, AGRICULTURA, EDUCACION, ARTESANIA y PATRIMONIO CULTURAL. Lo coordinan el Instituto de Cooperación Iberoamericano (I.C.I.) y la Escuela Superior del Profesorado (E.S.P.)

## CONTENIDO:

1. Este Proyecto se basa en las características específicas de los grupos étnicos. En este sentido procura, por una parte el fortalecimiento de su identidad, su cultura y sus derechos tradicionales; por la otra, impulsar el desarrollo del grupo étnico de acuerdo con sus propias formas de organización social.
2. Describe el Proyecto, actualmente en desarrollo en la zona indígena PECH del sector de Olancho:
  - A. Area Productiva: Los PECH carecen de medios para explotar adecuadamente los recursos que tienen, en razón de lo cual en esta área:
    - \* se han organizado talleres de producción artesanal.
    - \* se quiere lograr que sean los PECH los que asuman sus propios procesos de desarrollo y participen de manera activa en mejorar sus condiciones, para lo cual se ha procurado que la capacitación y la participación sean, desde el inicio, procesos simultáneos.
    - \* el I.C.I. ha donado un equipo para el funcionamiento de los talleres.
  - B. Area Agricultura: En este sector se ha buscado mejorar la producción y productividad y las condiciones de alimentación y de mejoramiento económico, desarrollando los siguientes proyectos: preparación de viveros de café, cultivo de hortalizas y elaboración de abono orgánico.  
Esta formación que los indígenas han recibido está en concordancia con los conocimientos y prácticas tecnológicas de los grupos étnicos y adaptada a sus particularidades socio-culturales y a las formas de organización propios de la étnica.
  - C. Area Salud: El proyecto originalmente se concibió como el espacio ideal para rescatar la medicina tradicional e intercambio con la medicina moderna. En este marco se han realizado investigaciones que permitirán la formación de cuadros indígenas que combinen inteligentemente ambos tratamientos.
  - D. Area Organización Social y Promoción Cultural: Interesan a esta área.
    - \* la infraestructura; habiéndose construido la sede para la

coordinación del Proyecto,

- \* los centros culturales; que se conciben como los espacios organizativos de la etnia de PECH, que permiten el rescate y revalorización de su cultura y la difusión de la misma para que el PECH se sienta orgulloso de su identidad,
- \* la capacitación para la promoción; dándose inicio a los cursos de promoción cultural para los dirigentes de la Federación Indígena PECH de Honduras con el objetivo de formar los cuadros que coordinarían el Proyecto. También con estos cursos se busca fortalecer la conciencia organizativa y conocimiento de la realidad socio-cultural PECH;
- \* la literatura, ya que es un aspecto nuclear del Proyecto la recuperación de la memoria colectiva, en donde los ancianos juegan un papel de primer orden y los jóvenes deben responsabilizarse del rescate y continuidad de esa memoria;
- \* la música; se han preparado instrumentos tradicionales y se organizó a la gente que los ejecutó tradicionalmente.

- E. Area Educación: En el año 1987 culminaron dos investigaciones/ diagnóstico sobre la educación entre los PECH.  
Se preparó el manual y cartilla de alfabetización en español, cuyo enfoque científico y metodológico es bicultural. Se elaboró también una cartilla provisional de enseñanza PECH y, paralelo a esta actividad, se coordinó un curso sobre lingüística con los maestros PECH y ladinos que trabajan en el área PECH.  
Se divulgaron programas a nivel de las emisoras regionales en el sector Olancho.  
Se apoyó a los dirigentes PECH para que gestionaran ante el Ministerio de Educación nuevas plazas para Profesores PECH.

#### CONCLUSIONES:

- A. El Proyecto ha proporcionado los elementos para que el PECH mejore sus condiciones de subsistencia y posteriormente pueda impulsar el desarrollo étnico.
- B. El Proyecto ha contado con la participación tribal.
- C. La promoción cultural es una tarea prioritaria para fortalecer la organización étnica y el Proyecto en general.

---

HONDURAS

Nº 0018

Proyecto ECO

PUBLICACION:

Ministerio de Educación Pública. Escuela

Superior del Profesorado "Francisco Morazan", Tegucigalpa, 1988, 22p. (mimeo).

- UNIDAD:** Escuela Superior del Profesorado "Francisco Morazan".
- DESCRIPTORES:** Enseñanza a Distancia - Enseñanza Primaria - Enseñanza Secundaria - Proyecto Radio Educativa.

**DESCRIPCION:**

El Proyecto ECO se encuentra enmarcado dentro de las estrategias de la Escuela "Francisco Morazan" y responde a los lineamientos del Plan Nacional de Desarrollo en lo que a Educación se refiere. Cuenta con el apoyo de Radio Honduras, mediante el aporte de espacios radiales al momento de extender el Proyecto a nivel nacional.

**CONTENIDO**

1. Hace un análisis de las necesidades del sector educativo hondureño y de las metas previstas en el Plan Nacional de Desarrollo 1989-1990.
2. Analiza también los antecedentes del Programa de Educación a Distancia de la Escuela Superior del Profesorado (PEDESP), creado en 1978 para atender a aquellos profesionales que por cualquier circunstancia no han podido continuar sus estudios, debido a la imposibilidad de incorporarse al sistema presencial de enseñanza.
3. Actualmente el PEDESP atiende un total de 3000 estudiantes en cinco especialidad: Matemáticas, Letras y Lenguas, Ciencias Sociales y Educación para el Hogar. Con todas estas acciones no llega a satisfacer las demandas educativas que se le plantean, por lo que continúa buscando alternativas que le permitan enfrentar este reto, y una de ellas lo constituye el envío de mensajes a través de la radio.
4. Propone alternativas de solución a la situación de atraso en que se encuentra la educación en Honduras:
  - Ampliación de la cobertura del sistema presencial de enseñanza de la Escuela en todo el país.
  - Mejoramiento y ampliación de la cobertura del Programa de Educación a Distancia de la Escuela, estableciendo Centros Académicos en cada uno de los Departamentos del país.
  - Utilización de la radio para la emisión de mensajes educativos para mejorar la calidad de la educación en los niveles primario y medio y para llevar los beneficios culturales a todo el pueblo hondureño.
5. Tomando en cuenta las limitaciones económicas por las que atra-

viesa el país, considera que la alternativa más factible es la propuesta en último término.

6. Se refiere al origen de las ideas innovadoras a partir de las cuales se organizó el Proyecto:
    - necesidad concreta de elevar la calidad de la educación nacional y el nivel cultural del pueblo,
    - imposibilidad, por razones presupuestarias, de llevar la educación y la cultura a todos los sectores de la sociedad hondureña mediante la metodología convencional
    - experiencias de aprovechamiento de la radio para la difusión de mensajes educativos, llevadas a cabo en México, España, Nicaragua, Colombia y otros países.
  7. Especifica los fundamentos teóricos del Proyecto.
  8. Enuncia el Objetivo General del Proyecto y los Objetivos Específicos a corto, mediano y largo plazo.
  9. Describe las etapas del Proyecto:
    - 1a. Etapa: Grabación de los primeros programas a nivel experimental (año 1989 y primer semestre 1990)
    - 2a. Etapa: Inicio de emisiones radiales con una prueba piloto en la ciudad de Comayagua.  
Programas dirigidos a los estudiantes del Programa de Educación a Distancia (segundo semestre 1990)
    - 3a. Etapa: Se continuará con la emisión de los programas mencionados anteriormente, agregándose los que estarán dirigidos a los maestros del nivel primario y medio (primer semestre 1991)
    - 4a. Etapa: Concluye la prueba piloto en Comayagua, en la que se incluirá la difusión de programas dirigidos a la comunidad en general (segundo semestre 1991)
    - 5a. Etapa: Evaluación de lo realizado hasta el momento a través de la prueba piloto (primer semestre 1992)
    - 6a. Etapa: Extensión del Proyecto a nivel nacional, una vez evaluada la prueba piloto (segundo semestre 1992)
  10. Presenta la programación de actividades, con su correspondiente evaluación.
- 

## HONDURAS

Nº 0019

Proyecto Pirámide. Construcción de Equipo de Laboratorio

PUBLICACION:

Ministerio de Educación Pública: Escuela Superior del Profesorado "Francisco Morazan",

Tegucigalpa, 1988, 22p. (mimeo).

**UNIDAD:** Departamento de Acción Comunitaria

**DESCRIPTORES:** Ciencias - Enseñanza a Distancia - Equipo de Laboratorio - Proyecto

**DESCRIPCION:**

Es un Proyecto de la Escuela Superior del Profesorado, que corresponde al Programa de Educación a Distancia, Area "Ciencias Naturales", aprobado en mayo de 1988 y cuya ejecución está prevista para el período julio 1988-julio 1990.

**CONTENIDO**

1. **Comienza con Antecedentes y Justificación:**
  - En el área de las Ciencias, tipificada universalmente como ciencias experimentales, ha sido y sigue siendo un problema grave el equipamiento de los laboratorios de Física, Química y Biología.
  - Tradicionalmente, la política institucional en este aspecto ha sido la de adquirir equipo en el extranjero, ya sea por compra o donación. Esto acusa serias desventajas, tales como fuga de divisas, dependencia tecnológica y cultural, dificultades en la adquisición de elementos para la reparación del equipo dañado, desuso de equipos por falta de piezas, falta de personal capacitado para la conservación y reparación de los equipos, etc.
  - Con la participación en eventos internacionales patrocinados por la UNESCO, ha sido posible conocer la experiencia desarrollada en este campo por otros docentes latinoamericanos.
  - En 1987 la Escuela Superior del Profesorado adquirió, del Multitaler de Materiales Didácticos, un conjunto de módulos de Física (prototipos de equipo y guías para alumnos y profesores) que permitirá impulsar las actividades de investigación didáctica y producción de equipo a través del Proyecto Pirámide.
  - El Proyecto se desarrollará en base a los recursos materiales y humanos con que cuenta la Escuela, con el apoyo del Ministerio de Educación Pública y la ayuda internacional proveniente de agencias y países amigos, a través de asistencia técnica, capacitación de personal y financiamiento externo.
  
2. **Enuncia los Objetivos Generales y Específicos:**
  - En síntesis el Proyecto Pirámide surge con el fin de mejorar la actividad experimental en los cursos de Física, a través de la producción de equipo y la edición de manuales de laboratorio.
  
3. **Hace la Descripción del Proyecto:**
  - Especifica las metas, actividades y recursos necesarios para el desarrollo del Proyecto, con las correspondientes previsiones

presupuestarias.

#### **METODOLOGIA:**

Propone el trabajo que los integrantes del proyecto deben implementar para el desarrollo de las actividades y el logro de los objetivos: distribución del trabajo entre los integrantes del grupo de investigadores, diseño y construcción de los prototipos de las nuevas piezas y equipos, montaje de los experimentos para validar el equipo producido, uso de la asesoría técnica que el proyecto logre incorporar, elaboración y edición del conjunto de guías para experimentación, etc.

#### **EVALUACION:**

El proyecto se evaluará en forma continua y tomando en cuenta los siguientes aspectos:

- (a) La producción de equipos por etapas
- (b) La ejecución presupuestaria.

---

## **MEXICO**

**Nº 0020**

**Manual de Operación del Proyecto "Recuperación de Niños con Atraso Escolar"**

#### **PUBLICACION:**

Dirección General de Programación. Dirección de Planeación. Subdirección de Planeación Sectorial. México, 1987; 25 p. (mimeo).

#### **DESCRIPTORES:**

Dificultades en el Aprendizaje - Enseñanza Primaria - Manual - Proyecto - Retención

#### **DESCRIPCION:**

Es un manual que proporciona criterios generales para el desarrollo de las actividades del proyecto "Recuperación de Niños con Atraso Escolar".

#### **CONTENIDO**

1. Comienza con la Introducción, en la que señala que si bien el Manual proporciona criterios generales, en el aspecto técnico corresponde a cada coordinador estatal y a los maestros participantes, de común acuerdo, la aplicación de los criterios correspondientes, conforme a sus circunstancias específicas, haciendo las adaptaciones y modificaciones que las necesidades y características específicas de los alumnos y su medio exijan, una vez obtenido el

visto bueno de la coordinación central.

- Este proyecto contribuye a impedir que los niños, al abandonar sus estudios, se conviertan en analfabetos funcionales.
- Al proporcionar al maestro materiales didácticos adecuados, se le facilita la rápida recuperación del atraso escolar que se presenta en el grupo a su cargo.

**2. Hace la Descripción del Proyecto:**

- El Proyecto cuenta con tres alternativas de atención:
  - 1) **Prevención de la Reprobación**, cuyo objetivo es evitar la reprobación de los alumnos atrasados en los dos primeros grados de educación primaria, así como proporcionar recursos didácticos diversificados al maestro.
  - 2) **Nivelación de Niños de Primer Grado**. Se pretende que los niños superen su atraso escolar en corto tiempo, mediante tratamiento adecuado de las deficiencias que presentan como repetidores. Después que aprueba el primer grado, se le ofrece el programa básico del segundo.
  - 3) **Nivelación de Niños en Situación de Extraedad**. Con esta alternativa se ofrece a los alumnos desfasados en su edad cronológica, la posibilidad de avanzar dos grados en un ciclo escolar, utilizando recursos pedagógicos adecuados a su grado de madurez. Está dirigida a los alumnos de 3ro. a 6to. grados.

**3. Explica los criterios normativos para la operación del proyecto, que agrupa en criterios generales y criterios didácticos.**

- A) **Criterios Generales:** El proyecto está dirigido a niños que no presenten problemas de lento aprendizaje, retraso mental o alguna otra deficiencia física o psicológica; los mismos deben ser sujetos de una prueba diagnóstica; los grupos contarán con un máximo de 25 alumnos; los maestros son de la misma escuela, deberán haberse destacado en el cumplimiento de su trabajo docente, tendrán un mínimo de tres años de antigüedad; etc.
- B) **La técnica pedagógica que sustente a los recursos didácticos, estará encaminada a resolver las dificultades de aprendizaje de niños considerados normales, pero que por provenir de condiciones socio-culturales y educativas débiles, requieren de mayor estimulación y el empleo de diferentes medios para superar sus deficiencias escolares. Especifica los aspectos relacionados con las áreas consideradas de mayor atención**

**4. Ofrece un listado de los materiales didácticos empleados y el correspondiente aspecto de aprendizaje a estimular.**

**5. Presenta las alternativas y el cronograma de las actividades fundamenta-**



les para la operación del proyecto en los siguientes aspectos:

- A. Programación
- B. Capacitación
- C. Operación
- D. Evaluación

---

MEXICO

**Nº 0021**

**Proyecto Educación Primaria para Niños Migrantes. Manual de Capacitación**

**PUBLICACION:**

Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Programación. Dirección de Planeación. México, 1985, 37 p. y anexos, (mimeo)

**DESCRIPTORES:**

Educación del Migrante - Esc. Activa - Mat. Didáctico -Manual - Proyecto

**DESCRIPCION:**

Es un manual de capacitación para el maestro y/o promotor inserto en el Proyecto "Educación Primaria para Niños Migrantes"

**CONTENIDO:**

1. En la **Introducción** se indica que las actividades que se sugieren en el Manual se han planteado en grado de complejidad creciente, de acuerdo con el nivel de desarrollo del niño, de tal manera que no necesite de instalaciones especiales; que puedan efectuarse en cualquier local disponible y que sólo requieran materiales fáciles de conseguir, económicos y preferentemente de desecho.  
Por otro lado, se invita, a quien tenga interés y experiencia en estos aspectos, a que se ponga en contacto con los realizadores de este manual para aprovechar y coordinar los esfuerzos de todos y cada uno en el mejoramiento del mismo.
2. El objetivo del Manual es proporcionar a los conductores escolares los elementos técnico-pedagógicos y materiales necesarios para el óptimo desempeño de sus funciones en la aplicación del Proyecto.
3. Se refiere a los antecedentes del Proyecto y a las características de la población migrante, a quien va dirigido:
  - La Dirección General de Programación, las diversas Unidades de Servicios Educativos a Descentralizar (USED) de los estados participantes y el Fideicomiso para Obras Sociales a Campesinos (FIOSCER), establecen acciones coordinadas para brindar la educación primaria a los niños migrantes de las zonas cañeras, instrumentando un modelo educativo acorde a las necesidades específicas de esos niños, con esquemas metodológicos adecua-

dos a su contexto social, educativo y cultural.

- Los niños y jóvenes acostumbrados al trabajo desde pequeños, carecen de expectativas educativas. No advierten la necesidad de educarse, sea en un servicio formal o informal, ya que sus padres tampoco recibieron beneficios de este servicio.

4.

Especifica las características del modelo pedagógico utilizado:

- Modelo educativo que funciona en escuelas unitarias multigrado.
- El calendario escolar se adapta a las características de la población migrante, de acuerdo a su tiempo de estancia en la comunidad.
- El horario de actividades es flexible, determinado por las posibilidades de asistir a clases de la población escolar. Es por ello que no se establece un horario uniforme para todas las comunidades atendidas.
- Para fines organizativos, el modelo se divide en tres niveles: Nivel 1 (comprende los aprendizajes de preescolar y los contenidos fundamentales del primer grado). Nivel 2 (contenidos básicos segundo y tercer grado) y Nivel 3 (contenidos básicos de cuarto, quinto y sexto grado).
- En estos niveles, el objetivo de instrucción es hacer del alumno un autodidacta, es decir que estudie por sí mismo, con el asesoramiento y guía del maestro, a partir de un objetivo determinado y realizando las actividades necesarias para llegar a una comprensión integral.

Para los tres primeros grados se utilizan los siguientes métodos:

- a) **Escuela Activa.** Este método se desenvuelve sobre la base de la realización de la clase por parte del alumno convirtiéndose el profesor en un orientador. Se basa en los principios de actividad y libertad
- b) **Enseñanza Individualizada.** Se realiza primero una incentivación común y luego se presta atención al proceso personal de desarrollo. Surgió como un intento de armonizar la economía y la socialización de la educación colectiva, con las posibilidades de ayuda personal de la educación individual.
- c) **Método de la Palabra Generadora.** Se adaptó al programa del proyecto "Educación Primaria para Niños Migrantes", basándolo en el vocabulario propio de los niños migrantes. Describe las características y las etapas del método, a partir de un listado de palabras, comunes a la población escolar a quien va dirigido. Para facilitar el manejo del material, presenta un cuadro en el que consigna el grado inicial o el objetivo correspondiente y la descripción para cada objetivo, en la que consigna la ejercitación a realizar.

- Los cuadernos de 3ro. a 6to., se estructuran con fichas de trabajo, que corresponden a cada uno de los objetivos básicos, cada una con una señal que le indica al alumno y al maestro lo que hará.

5. Se refiere a la Didáctica, planteando que en las actividades educativas se aproveche el juego como un valioso recurso didáctico.  
- En este punto propone normas generales de orientación docentes y ofrece especificaciones sobre el plan de clase, el plan semanal de clase y los elementos de una clase.
  6. Destaca la importancia del Material Didáctico, su finalidad y las condiciones que debe reunir para ser eficaz.  
Hace algunas sugerencias de material didáctico: de apoyo permanente, informativo, ilustrativo visual y experimental, acompañadas de un listado específico para Matemáticas y otro para Lecto-Escritura.
  7. Define y clasifica las actividades extraclase, necesarias para lograr la educación integral, social, artístico y vocacional.
  8. Dedicar un ítem a la evaluación del aprendizaje, a la que define como un proceso permanente sistemático que permite valorar y/o medir hasta que grado fueron alcanzados los objetivos por el alumno. Describe las características principales de cada una de las etapas de la evaluación: diagnóstica, intermedia y final, acompañándolas de los de los instrumentos de evaluación diagnóstico para 1<sup>a</sup> y 2<sup>a</sup> grado, considerando que en este proyecto es de suma importancia iniciar el curso a partir de los conocimientos que cada alumno posee.
  9. Las formas de registro y control se presentan en dos apartados: las que utilizará el promotor a cargo de los grupos de escolares y las de los asesores.
  10. Especifica las funciones del promotor y las del asesor.
- 

PERU

Nº 0022

Los Aymarahablantes en el Perú y su Educación

AUTOR:

Luis Enriquez López

PUBLICACION:

La educación, revista interamericana de desarrollo educativo. Washington, Nº 103, 1988 III, Año XXXII, p. 17/41.

UNIDAD:

Secretaría General de la OEA.

DESCRIPTORES:

Biculturalismo - Educación Bilingüe - Educación No Formal - Educación Preescolar - Enseñanza

## Primaria - Grupo Etnico.

### DESCRIPCION:

El trabajo constituye una revisión del texto de la conferencia que pronunciara el autor ante el Seminario sobre Políticas Educativo-Culturales con Población Altiplánica, organizado por PIUTEC y realizado en la Universidad de Tarapacá, Chile, en noviembre de 1986.

### FUENTES:

Bibliografía con 18 títulos.

### CONTENIDO:

1. El Documento intenta analizar la problemática educativa de la población de habla aymara, particularmente de aquellos ciudadanos aymaras que habitan en el Departamento de Puno, principal reducto en el Perú de este grupo etnolingüístico. Además, luego de un breve recuerdo de las experiencias educativas que atienden a sectores de la población de habla aymara en Puno, se postula un conjunto de consideraciones que deben tomarse en cuenta en toda acción destinada a solucionar los problemas educativos que este grupo enfrenta.
2. A pesar de que Perú ha legalizado el aymara como lengua de uso oficial, el país no ha logrado ser una sociedad bilingüe, sino que presenta una condición diglósica y conflictiva en desmedro de las lenguas indígenas. El autor sostiene que esto impide al pueblo peruano comprender y desarrollar correctamente la naturaleza del país y su destino cultural. Las lenguas vernáculas, son vistas como lenguas venidas a menos, emotivas, mientras que el castellano es reconocido como la lengua de la racionalidad, del prestigio y del poder.
3. El autor presenta un análisis demográfico de las poblaciones bilingües y trilingües, así como de las formas de educación para esas poblaciones, mostrando que, en general las actuales estrategias de enseñanza bilingüe no han logrado solucionar problemas de rendimiento y eficiencia del sistema, además de no propiciar una revalorización creativa de las culturas vernáculas en su relación con el castellano y la cultura occidental.
4. Historia, analíticamente, los esfuerzos desde el año 1902 para introducir el aymara en la educación en el Departamento de Puno, y presenta la experiencia en las comunidades aymaras en Acora, que estima son un modelo a seguir para lograr un cambio favorable al indígena que propenda a su autogestión con seguridad y orgullo.
5. Las acciones en actual desarrollo son:
  - A nivel de educación inicial para niños entre los tres y los seis años de edad, el sistema educativo oficial ofrece atención educativa a tra-

vés del denominado Proyecto Piloto Experimental de Educación Inicial No Escolarizada (PROPEDEINE). Dicho programa es conocido también como la experiencia de los wawa-wasi y wawa-uta (casa de niños) y se viene implementando desde hace casi 20 años con el apoyo de diversas agencias de desarrollo, entre las que se encuentran CARITAS (de la Iglesia Católica), AID (del gobierno de los Estados Unidos) y UNICEF. Los wawa-wasi y wawa-uta marcan el inicio en el país de la atención en gran escala de la población escolar de tres a seis años de edad y, desde una perspectiva de planificación, asume como uno de sus principales componentes, la participación de padres de familia y de la comunidad en la educación de sus hijos.

- A nivel de educación primaria, se cuenta en Puno con un programa de educación bilingüe que se viene implementando desde hace más de diez años, por convenio entre el Perú y la República Federal de Alemania. El objetivo del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe-Puno, es desarrollar un programa bilingüe-intercultural para la escuela primaria, implementado con currículos y materiales educativos adecuados a las necesidades de los educandos del medio rural altiplánico, así como a la realidad cultural de la zona. La educación bilingüe que se quiere implementar no es una educación en dos culturas y a través de dos lenguas, sino una educación que parte y se nutre de la cultura materna de los educandos y que, asegurando la identidad de la misma, incorpora los valores positivos de esta misma cultura en un diálogo crítico y creativo, haciendo uso instrumental de la lengua materna del niño y del castellano.
- A nivel de la educación no formal, existe también en Puno una institución no gubernamental que, si bien durante sus primeros años de existencia puso énfasis en el trabajo de apoyo a la producción y organización de los pobladores del distrito aymara de Acora, durante los últimos años viene asumiendo acciones que se podrían identificar como pertenecientes al área de la educación no formal. Se trata del Comité de Economía y Desarrollo de las Comunidades de Acora (CEDCA), "brazo productivo" de la Federación Distrital de Campesinos de Acora, como ellos mismos se autodenominaron. Desde 1983 el CEDCA incorpora a su estructura organizativa, al lado de los programas de producción (agricultura, pecuaria y artesanía) y capacitación, un tercer programa destinado a dinamizar culturalmente al campesino, centrandose su actividad alrededor de los problemas relacionados con la lengua y cultura aymara. Este programa se denomina MARKAS (Nuestro Pueblo) y comprende tres áreas de trabajo: el área de comunicación popular (tanto a nivel hablado como escrito), el área de promoción y dinamización cultural y el área de educación. A partir de los logros obtenidos con las acciones desarrolladas, el grupo de trabajo ha planteado a las autoridades educativas locales, la posibilidad de establecer un programa educativo bilingüe de naturaleza piloto, en comunidades seleccionadas del distrito, que considere los siguientes niveles:
  - a) el de wawa-uta o jardines de infancia
  - b) el de la escuela primaria
  - c) el trabajo con jóvenes que cursan estudios secundarios en programas de revitalización lingüística y cultural y
  - d) el trabajo con campesinas adultas, con fines de alfabetización

bilingüe.

Este programa, que se desarrollaría en Acora, habrá de ser cualitativamente diferente de las experiencias de educación bilingüe que hasta ahora se han venido dando, si no en el distrito, en otras zonas aymarahablantes del Departamento Puno, por cuanto:

- a) Partiría del deseo y búsqueda de los propios beneficiarios y no sería resultado de una imposición vertical por parte del aparato estatal. Por tanto, constituiría una experiencia de educación con participación comunal.
  - b) Intentaría articular los diversos niveles educativos, hoy aislados unos de los otros.
  - c) Quedaría inserto en una óptica integral de desarrollo del distrito en la que lo educativo-cultural no esté divorciado de lo productivo.
  - d) Contribuiría a la educación rural en el país, por cuanto intentaría desarrollar un modelo educativo adecuado a las características socioculturales y socioeconómicas de las zonas andinas vernaculohablantes.
6. El autor considera que éste es el camino que hay que seguir en la educación de todos los grupos indígenas del país; que el problema de la educación no debe enfocarse sólo desde una perspectiva tecnicista y académica; que el trabajo educativo tiene que ir ligado a las preocupaciones cotidianas del individuo y entre ellas se encuentran, por un lado, la autonomía de producción y comercialización y, por otro, su emancipación social e independencia de producción cultural e ideológica; que únicamente así se podrá avizorar un cambio favorable para el indígena que propenda hacia su autosostentamiento y autogobierno, a partir de una autogestión con seguridad y aun orgullo.
- 

## URUGUAY

Nº 0023

Acciones de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria y Básica en el Medio Rural.

AUTOR:

Luis Walter Gándara, Director del Departamento de Educación Rural.

PUBLICACION:

Administración Nacional de Educación Pública. Consejo Directivo Central. Consejo de Educación Primaria, Montevideo, 1988, 38 p. más un anexo,

UNIDAD:

Departamento de Educación Rural

DESCRIPTORES:

Calidad de la Educación - Educación Preescolar - Educación Rural - Enseñanza Primaria - Seminario

## DESCRIPCION:

Documento presentado en el Seminario de Mejoramiento de la Calidad de la Educación. OEA - Buenos Aires, 4 al 8 de abril de 1988.

## FUENTES:

Sin especificar. Cita fuentes de datos estadísticos.

## CONTENIDO:

- Comienza con una breve reseña informativa de la situación de la educación rural en Uruguay.
- Ofrece algunas explicitaciones sobre datos estadísticos de Educación Primaria Rural.
- Manifiesta que las primeras acciones realizadas en el campo educativo luego del retorno a la vida institucional democrática del país, fueron la realización de una gran consulta nacional sobre la situación del medio rural, involucrando no sólo a los docentes sino a todas las personas que se relacionan con la vida rural.

La implementación de esta consulta participativa se ejecutó en varias fases, comprendiendo talleres departamentales y culminando con un taller nacional con el objetivo general de "elaborar en el contexto del desarrollo nacional, las estrategias de mejoramiento de la calidad de la educación en áreas rurales del Uruguay, con participación de las comunidades e instituciones vinculadas al desarrollo rural".

- Menciona los principales problemas de población, sociales y económicos-educativos detectados en el medio rural, brindando información estadística al respecto.
- Da conclusiones sobre este primer paso:  
"El Taller Nacional sobre "POLITICAS Y ESTRATEGIAS DE MEJORAMIENTO DE LA EDUCACION EN AREAS RURALES DEL URUGUAY" abrió un amplio espacio para futuras acciones de mejoramiento de la calidad y cantidad de la educación en el contexto rural y nacional..."
- Enumera y describe sucintamente los PROGRAMAS, PROYECTOS Y ACCIONES COMUNES DEL SISTEMA EDUCATIVO EN EL MEDIO RURAL. ACCIONES CONCRETAS:

- \* Educación Preescolar Rural: Surge el programa EDUCACION A DISTANCIA, para atender al niño menor de cinco años en su ambiente familiar.  
Este Programa se complementa con educación presencial, creándose clases jardineras en aquellas escuelas en las que el número de preescolares justifica la creación de un cargo de maestro. El Con-

sejo de Educación Primaria aprueba en 1985 el Proyecto de Extensión de la Educación Preescolar al Medio Rural en sus dos modalidades **Presencial y a Distancia**, y a partir de ese momento se le da un nuevo enfoque con la creación del **SECTOR EDUCACION PREESCOLAR RURAL, PRESENCIAL Y A DISTANCIA**, dentro de la Inspección Nacional de Preescolar.

- \* **Programa de Educación No Convencional:** Consiste en cursos a distancia para egresados de escuelas rurales, brindando apoyo educativo a niños y jóvenes que no pudieron continuar estudios de ciclo básico medio o tecnológico.
- \* **Educación del Adulto en el Medio Rural:** Las acciones han sido muy limitadas a la fecha, con excepción de las involucradas en los programas **NO CONVENCIONALES** y de los **PROYECTOS ESPECIFICOS** que funcionan con el aporte de la O.E.A.  
No obstante, un hecho importante y relevante lo constituyó la aprobación del funcionamiento del Proyecto de **ACREDITACION POR EXPERIENCIA**, que ofrece a los adultos que no hubieran finalizado el ciclo escolar la posibilidad de que a través de una preparación y estudio previo se presentaron a una prueba para obtener el certificado que los habilita a continuar actividades dentro del sistema educativo.
- \* **Departamento de Educación Rural (D.E.R.). Asistencia Técnica a Maestros rurales:** El Departamento de Educación Rural desarrolla su actividad en el ámbito rural, asistiendo técnicamente a maestros rurales, a la organización de la escuela, diseño y administración del currículo y a la extensión educativa, involucrando a otros sectores. Lo hace mediante el Programa de Asistencia de Educación Rural (D.E.R.) y a través del Sector Educación a Distancia.
- \* **Oportunidades Educativas para el Joven en el Medio Rural. Experiencia A.E.D.E.R.:** Su objetivo es brindar educación post-escolar a los jóvenes egresados del medio rural. Entre las experiencias en curso señala: **CICLO BASICO INTEGRADO AL MEDIO RURAL; EXPERIENCIAS DE EDUCACION NO FORMAL Y/O CON ESTRUCTURA COMBINADAS** (Destaca el funcionamiento de tres experiencias puntuales de **FORMACION ELEMENTAL en AGRICULTURA Y ARTESANIA**).
- \* **Proyecto Multinacional de Desarrollo Educativo de Zonas Limítrofes y Desfavorecidas Rurales. Programa "UNIDADES MOVILES":** El Programa se orienta a la atención integral del docente, niño y comunidad. A nivel de educación formal, apoya el desarrollo del currículum mediante el aporte de materiales y recursos técnicos que aporta la Unidad Móvil a la escuela. Materiales bibliográficos, audiovisuales y gráficos son seleccionados previamente en base a la planificación del proceso enseñanza-aprendizaje que realizan los maestros Posteriormente llega a la escuela la Unidad Móvil.  
Las Unidades apoyan las modalidades de ayuda mutua, tales como el funcionamiento de agrupamientos escolares (núcleos escolares simples) que adoptan una característica voluntaria y que se orientan a un aprovechamiento de los recursos, dentro de un marco de desarrollo integrado.



\* Proyecto de animación socio-educativo y cultural.P.E.M./O.E.A. / C.E.P.:Otro proyecto similar al anterior, con apoyo de la O.E.A., comenzó a funcionar en la zona del litoral fronterizo con Argentina. Este Proyecto se encamina al logro de cierta animación en las zonas rurales, desfavorecidas en áreas de educación, cultura, recreación y producción.

Pone énfasis en la acción comunal y escolar para la atención de bibliotecas y Casas de Cultura, y acciones de producción granjera cooperativa, atención primaria de la salud, nutrición y hogar y en el desarrollo de un currículo de contexto.

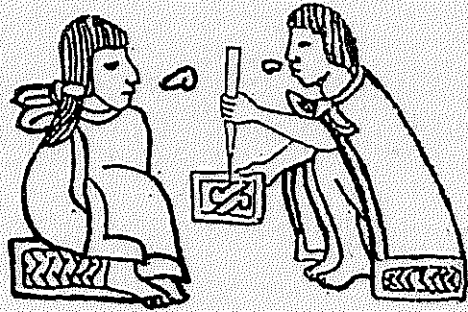
### CONCLUSIONES:

La sociedad uruguaya ha traspasado ya los límites del diagnóstico y de la reflexión discursiva y se adentra en la etapa de realizaciones concretas en función de respuestas requeridas.

Existen en el país puntos de partida comunes, recursos propuestos y desarrollos significativos, que contribuyen al logro de una política de mejoramiento cualitativo de la educación rural, involucrando a la educación preescolar, primaria, básica, de adultos y tecnológica, a las cuales se agregan posturas similares que se operan en las facultades de Agronomía y Veterinaria de la Universidad Nacional.

# publicaciones

## y noticias





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: representaban 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, como *tlān*.

Pintores especializados hacían los libros dibujando sobre largas tiras de papel vegetal llamado *amāl*, que doblaban como biombos para separar sus páginas. Sus libros fueron de carácter diverso: históricos, religiosos y administrativos principalmente.

# presentación de revistas

En esta sección presentamos revistas especializadas que ofrecen contribuciones actuales en el campo de las innovaciones educativas.

Le invitamos a que remita a la Redacción publicaciones que a su criterio merezcan ser presentadas, contribuyendo de esta forma a la difusión de las experiencias innovadoras.

## *Educación de Adultos y Desarrollo*

Es una revista semestral de la Asociación Alemana para la Educación



de Adultos (DVV), foro para el diálogo entre educadores de adultos y autores de África, Asia y América Latina, y el intercambio de información entre ellos y sus colegas de los países industrializados. Pretende diseminar y discutir las nuevas experiencias y los desarrollos de la teoría y de la práctica en la educación de adultos.

Del Nº 32, Marzo 1989, Bonn, República Federal de Alemania, destacamos "*Dimensiones Filosóficas y metodológicas de la instrucción participativa*", artículo redactado por el Dr. Om Shrivastava, presidente de ASTHA, organización que trabaja en la provincia de Rajasthan, en el norte de la India. El artículo fue preparado para ser presentado en un seminario celebrado por la Oficina de Educación de Adultos para Asia y el Pacífico.

## *La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*

Es una revista cuatrimestral publicada por el Departamento de Asuntos Educativos de la Secretaría General de la OEA, *La Educación* apareció por primera vez en enero de 1956, como respuesta a la necesidad, sentida ya desde entonces, de una publicación que contribuyera a orientar, con sentido interamericano, a los educadores de América y que facilitara el intercam-



bio de información entre los organismos encargados de la obra educativa.

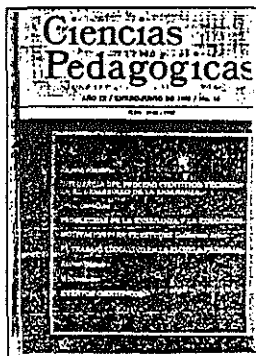
Del N° 108, 1988 III, Año XXXII, destacamos "Inovações nos sistemas estatais de educação" artículo de Walter E. Garcia, educador brasileño, miembro del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Brasil.

El autor trata del cambio en los sistemas educativos estatales (o públicos) según sus aspectos conceptuales, pedagógicos y estructurales. Trata también de la expansión e innovación de la educación pública a través de la absorción de otros actores exógenos al sistema, mediante una mayor apertura para el desarrollo del trabajo en el interior de las instituciones educativas.

### *Ciencias Pedagógicas*

Revista semestral del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas del Ministerio de Educación de la República de Cuba. Es el órgano

informativo del mencionado Instituto, encargado de divulgar, promover y estimular el trabajo científico investigativo, así como de desarrollo, que efectúan el Organismo y sus dependencias. Propicia



además el intercambio con instituciones afines del nivel superior del país y del extranjero.

Editada por la Dirección de Divulgación y Publicaciones del Ministerio de Educación, de su N° 16, Año IX, Enero-Junio 1988, La Habana, Cuba, señalamos "El trabajo educativo en la escuela primaria" de la Lic. Esther Báxter, artículo que recoge la experiencia en una escuela primaria para buscar nuevas vías y métodos que permitan perfeccionar la labor educativa.

### *Quipu*

Boletín de la Red de Servicios de Documentación y Publicaciones de los Ministerios de Educación Iberoamericanos. Su



objetivo es "vincular a quienes trabajan en el ámbito de la información y documentación, de las publicaciones y de la tecnología educativa en los ministerios de educación o en otras instituciones y órganos educativos gubernamentales y no gubernamentales de los países iberoamericanos". Coordinación General: Organización de Estados Iberoamericanos por la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Madrid, España.

En el Número 4, Año III, septiembre de 1988, publica "*Innovación educativa y alfabetización audiovisual*" de Roberto Aparici, artículo que se refiere a los medios de comunicación audiovisual, su utilización en el proceso de aprendizaje y su aprovechamiento para movilizar a estudiantes y profesores en el desarrollo de un proyecto común.

#### **Punto 21**

Revista de educación, de periodicidad bimensual, editada por el CIEP, Montevideo,

Uruguay. Presenta los grandes temas de la problemática educativa en general y los referidos a los distintos niveles de la enseñanza en particular.

En el Nº 45, Junio-Julio 1988, uno de esos temas: "*Mundo profesional y práctica*



*educativa*", de Rodolfo Lémuez, trata "acerca de la necesidad de estudios sobre las estrategias sociales por nuevos espacios de la educación superior" aplicables a la realidad de las sociedades latinoamericanas.

#### **Boletín del Instituto Interamericano del Niño**

Es una publicación especializada en temas de la niñez, la juventud y la familia. La edita el Instituto Interamericano del Niño, organismo especializado de la OEA, encargado de promover el estudio de los problemas que afectan a la infancia, adolescencia, juventud y familias americanas y de recomendar las medidas conducentes a su



solución. La acción del IIN se cumple a través de la Oficina, cuya sede se encuentra en Montevideo, Uruguay.

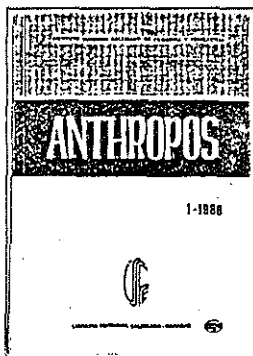
De su tomo 62, Nº 229, Enero-Junio 1988, señalamos *"Algunas características generales de los organismos no-gubernamentales que trabajan por la infancia en América Latina y el Caribe"*, documento preparado por el Dr. Francisco Pilotti, Jefe de la Unidad de Asuntos Sociales, para la 68ª Reunión del Consejo Directivo del IIN, celebrada en Guatemala del 17 al 20 de mayo de 1988, en el que "intenta delinear aspectos históricos y principales características de los ONG en América Latina y el Caribe".

### *Anthropos*

Publicación se-

mestral del Instituto Superior Salesiano de Filosofía y Educación I.S.S.F.E. de Venezuela.

En el artículo *"Alternativas socio-educativas del Iván Illich"*, Año IX-1-16, Enero-Junio 1988, su autor, Gerardo Barbera, se refiere al pensamiento de Iván Illich definiéndolo "como una moneda de dos caras: por una parte presenta sus críticas al sistema de producción industrial de nuestra sociedad y, por la otra, sus alternativas y propuestas de cambios frente a una civilización suicida", agregando que



"aquí nos ocuparemos de sus alternativas con vista a la construcción de una sociedad convivencial, ¿cuáles son sus alternativas? ¿son realizables?, bellos sueños, pero nada más?. En definitiva, ¿qué es una sociedad convivencial?".

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.

# 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...*

*La invitamos a que remita 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

*Argentina. Congreso Pedagógico; un cabildo abierto para educar nuestro futuro.*

Informe final. Buenos Aires: Eudeba, 1988. 24 v.

Contenido: Capital Federal, Buenos Aires, Catamarca, Córdoba, Corrientes, Chaco, Chubut, Entre Ríos, Formosa, Jujuy, La Pampa, La Rioja, Mendoza, Misiones, Neuquén, Río Negro, Salta, San Juan, San Luis, Santa Cruz, Santa Fe, Santiago del Estero, Tierra del Fuego, Tucumán.

*Argentina. Congreso Pedagógico.*

Informe al Presidente de la Nación sobre reforma del sistema educativo. Buenos Aires: Comisión Honoraria de Asesoramiento del Ministerio de Educación y Justicia, 1988. 121 p.

*Argentina. Congreso Pedagógico Nacional y Democracia. Buenos Aires, 10, 11 y 12 de agosto de 1987.* Centro para el debate sobre la Nueva Argentina. 1 carpeta.

*Argentina. Ministerio de Educación y Justicia. Secretaría de Educación, Centro Nacional de Información, Documentación y Tecnología Educativa. Congreso Pedagógico* Guía para el uso de la base de datos bibliográfica. Buenos Aires, 1988, sin paginar.

*Argentina. Ministerio de Educación y Justicia. O.E.A. Dirección Nacional de Educación Superior.*

Proyecto de formación de personal de educación para la renovación, reajuste y perfeccionamiento del sistema y del proceso educativo. Buenos Aires: 1987, 4 v.

*Argentina. Ministerio de Educación y Justicia. O.E.A. Dirección Nacional de Educación Superior.*

Proyecto de formación del personal de educación para la renovación, reajuste y perfeccionamiento del sistema y del proceso educativo. Buenos Aires.



- Anteproyecto de curriculum para la formación de maestros de Educación Básica. 1987. 30 p

- Currículum Maestros de Educación Básica (Correspondiente a los niveles inicial y primario de escolaridad). 1988. 29 p.

\* Fundamentos teóricos.

1988,  
43 p.

\* Ciencias de la educación,  
Presentación. 1988. 50 p.

\* Ciencias de la educación.  
Unidades 1 y 2, 1988. 55 p.

\* Ciencias de la educación.  
Estrategias y actividades de  
lectura comprensiva. 1988,  
37  
p.

\* Ciencias Sociales.  
Presentación. 1988 19 p.

\* Ciencias Sociales. Unidad  
1. 1988, 18 p.

\* Ciencias Naturales.  
Presentación, 1988. 21 p.

\* Ciencias Naturales. Unidad  
1. Módulo 1, 1988. 20 p.

\* Ciencias Naturales. Unidad  
2.. Módulo 1, 1988. 11 p.

\* Ciencias del Lenguaje.  
Presentación. 1988. 14 p.

\* Matemática. Presentación.  
1988, 20 p.

\* Talleres. 1988. 12 p.

Distancia. Modelos utilizados.  
Nuevas estrategias. Por Lic. Marta  
Mena, 17 p.

- Algunas sugerencias y bases para  
la reflexión sobre como los institu-  
tos de formación docente pueden  
potenciar su capacidad de logro de  
los propósitos que definen su que-  
hacer. por Pedro D. Lafourcade. 27  
p.

-Calidad de la Educación. Aportes  
para su análisis. Por Lic. Rosa  
Almandoz de Claus y Prof. María  
Abate de Carciofi. 20 p.

- Calidad de vida, calidad de  
evaluación y formación docente.  
Por Benno Sanders, Representante de  
la O.E.A. en la República Argentina.  
5 p.

-La Reforma Curricular y algunos  
problemas relativos a la calidad de  
la educación. Por Prof. Graciela  
María Carbone. Directora General de  
Planeamiento, Sec. de Educación de  
la Municipalidad de la Ciudad de  
Buenos Aires. 26 p.

- Buscando mejorar la calidad de la  
educación por un camino diferente.  
Por Luis O. Roggi. Jefe de la  
División de Mejoramiento de  
Sistemas Educativos. OEA/DAE.  
Washington D.C. (U.S.A.). 33 p.

*Argentina. Seminario de Mejoramiento  
de la Calidad de la Educación. O.E.A.  
Buenos Aires. 4 al 8 de abril de 1988.*

- Acciones de Mejoramiento de la  
Calidad de la Educación Primaria  
y Básica en el Medio Rural, Uru-  
guay. Administración Nacional de  
Educación Pública. Consejo de  
Educación Primaria. Departamento  
de Educación para el medio rural. 42  
p.

- Perfeccionamiento Docente a

*Argentina. Ministerio de Educación y  
Justicia. Proyecto Multinacional de  
Investigación Educativa. Incidencia  
de la práctica informática en el  
desarrollo intelectual. Buenos Aires:  
1987. 76 p.*

*Argentina. Ministerio de Educación y  
Justicia. Unesco-Orealc.  
Proyecto Principal de Educación para  
América Latina y el Caribe; una  
experiencia; metodologías participa-*

tivas en las escuelas de maestro único y utilización de tecnologías apropiadas en los procesos de aprendizaje. *La Rioja, julio-diciembre de 1985*. Buenos Aires: 1985. 64 p.

*Argentina. Ministerio de Educación y Justicia. Universidad Tecnológica Nacional.*

Proyecto de Educación a Distancia. Treviso (Italia): Elettronica Veneta, s.f. 73 p.

*Argentina. Ministerio de Educación y Justicia. O.E.A. Proyecto Multinacional de Investigación Educativa.* Hacia una experiencia de investigaciones participativa entre maestros, directores y supervisores de zona rural-marginal, provincia del Chaco; propuestas de alternativas y evaluación para mejorar la calificación de los integrantes del subsistema de supervisión. Buenos Aires: 1986. 197 p.

*Argentina. Ministerio de Educación y Justicia. O.E.A. Proyecto Multinacional de Investigación Educativa.* Mujeres criollas y aborígenes: diagnóstico de situación; provincia del Chaco. Buenos Aires: 1987. 247 p.

*Argentina. Ministerio de Educación y Justicia de la Nación. Secretaría de Educación.* De los Planes a la Acción. La Política de Transformación Educativa. Buenos Aires. Mayo de 1989, 267 p.

*Argentina. Ministerio de Educación y Justicia de la Nación. Programa de Transformación de la Educación Media. Proyecto: Ciclo Básico General.* Aplicación en un número reducido de establecimientos. Buenos Aires, 1988. 46 p.

*Argentina. Centros de Estudios de Población CENEP.*

La racionalidad educativa y la racionalidad productiva: las escuelas técnicas y el mundo del trabajo, por María Antonia Gallart. Cuaderno del CENEP N° 33-34, Buenos Aires 1985. 170 p.

*Argentina. Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires.* Decreto de Autorización a la Creación de los " Consejos de Escuela" Consideraciones Generales sobre los Consejos de Escuela. La Plata, 1988. 16 p.

*Argentina. Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires.* Consejos de Escuelas. Reglamentación.

\* Dirección de Educación Inicial. Sin paginar.

\* Dirección de Educación Primaria. Sin paginar.

\* Dirección de Educación Especial. Sin paginar.

\* Dirección de Educación Media, Técnica y Agraria. Sin Paginar.

\* Dirección de Educación de Adultos y F. Profesional. Sin paginar.

\* Dirección de Educación Artística. Sin paginar.

\* Dirección de Educación Superior. Sin paginar.

\* Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar. Sin paginar.

*Argentina. Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires, Dirección de Investigaciones Educativas.*

Investigaciones Educativas. Serie Investigaciones. La Plata, Diciembre 1988, Mimeo, 51 p.

*Argentina. Hernández, Isabel.* Alfabetización y poblaciones indígenas: "Un desafío para fines de siglo".

En: Seminario multinacional sobre reflexiones críticas en torno de la alfabetización de las Américas. Buenos

Aires, Argentina, octubre 1-9 de 1987. 13ª reunión técnica en educación de adultos del PREDE. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia - O.E.A., 1987. 14 p. (Jornada del 6 de octubre de 1987).

*Colombia Ministerio de Educación Nacional.*

La promoción automática en educación básica primaria; acción nacional educativo-cultural. Bogotá: 1987. 40 p.

*Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. ICFES.*

Sistema de Educación Abierta y a Distancia; modelo colombiano. Bogotá: 1984. 112 p.

*Costa Rica, Villalobos Solé, Fernando.* Desafíos de la alfabetización en Costa Rica.

En: Seminario multinacional sobre reflexiones críticas en torno de la alfabetización de las Américas, Buenos Aires, Argentina, octubre 1-9 de 1987, 13ª reunión técnica de educación de adultos del PREDE. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia - O.E.A. 1987. 24 p. (Jornada del 1º de octubre de 1987).

*Costa Rica. Ministerio de Educación Pública. O.E.A. - Universidad Pedagógica Experimental Libertador.* Centrales Pedagógicas dentro del marco del mejoramiento cualitativo de la educación. por Lic. Martha Charpentieri Gamboa. 1987 21 p.

*Chile. Unesco. PNUMA Programa Internacional de Educación Ambiental.* Educación Ambiental; módulo para formación de maestros y supervisores de escuelas primarias. Santiago de Chile: Unesco-OREALC, 1987. 190 p. (Serie Educación Ambiental. 5)

*Chile. Universidad de Tarapacá. Facultad de Educación/O.E.A.* Proyecto Innovaciones para el Desarrollo Cultural, Económico y Social del Mundo Aymara. Un Currículum para el Mundo Aymara, por Germán González Álvarez, Coordinador del Proyecto. Santiago, Chile. Mimeo, 42 p.

*Chile. Universidad de Tarapacá. Facultad de Educación/O.E.A.* Proyecto Innovaciones para el Desarrollo Cultural, Económico y Social del Mundo Aymara. Evaluación de un currículum para el mundo Aymara, por Germán González Álvarez, Coordinador del Proyecto. Santiago, Chile. Año 1987. Mimeo, 42 p.

*Chile. Amadio Massimo y otros.* Educación y pueblos indígenas en Centro América, un balance crítico / Massimo Amadio, Enrique Mayer, Stefano Varese. Santiago, Chile: Unesco-OREALC, 1987. 159 p.

*Chile. Jiménez, Jorge E.* La Red Regional REPLAD: una estrategia innovadora para la capacitación de administradores educacionales/ Jorge E. Jimenez. Santiago de Chile: Unesco-OREALC, 1986. 146 p.

*Chile. Unesco. PNUMA. Programa Internacional de Educación Ambiental.* Educación ambiental: módulo para entrenamiento de profesores de ciencias en servicio y de supervisores para las escuelas secundarias. Santiago de Chile: Unesco-OREALC, 1987. 228 p. (Serie Educación Ambiental, 8).

*España. Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Secretaría General.* Educación, formación profesional y

empleo en Iberoamérica - Sisbe - 84, Madrid: 1986. 200 p.

*Francia. Pfeifer, Rudolf.*  
Educación del Maestro; conceptos y planes.  
En: Unesco. Didáctica sobre cuestiones universales de hoy; proyecto conjunto de la Unesco y de la Confederación Mundial de Organizaciones de Profesionales de la Enseñanza. París: Unesco-Teide, 1986. pp. 109-126.

*Honduras. Escuela Superior del Profesorado "Francisco Morazan"*  
Proyecto de Educación Indígena. Tegucigalpa, octubre 1988. Mimeo, 12 p.

*Honduras. Escuela Superior del Profesorado "Francisco Morazan".*  
Departamento de Acción Comunitaria. Programa de Educación a Distancia. Área: Ciencias Naturales. Tegucigalpa, Octubre 1988. Mimeo, 8 p.

*Honduras. Ministerio de Educación Pública. Escuela Superior del Profesorado "Francisco Morazan".*  
Proyecto Eco. Tegucigalpa, Octubre 1988. Mimeo, 22 p.

*México. Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Planeación Educativa. Dirección General de Programación.*

- Principales Proyectos Innovativos de Educación Pública en México. Octubre de 1988. 14 p

- Manual de Operación del Proyecto "Recuperación de Niños con atraso escolar". 1987. 24 p.

- Proyecto "Educación Primaria para Niños Migrantes" Manual de capacitación. Octubre 1985. 63 p.

- Proyecto "Educación primaria para Niños Migrantes". Informe 1987 - 1988, Septiembre 1988. 8 p.

- Memoria. Segunda Reunión Estatal de Evaluación del Proyecto. Educación Primaria a Niños Migrantes en Zonas Cañeras. Xalapa. Julio de 1986. Sin pagar

*Perú. Espinoza Llanos, Nicéforo.*  
Nuevos rumbos de la educación nacional / Nicéforo Espinoza Llanos. Lima: Escuela Nueva, s.f. 340 p.

*Perú. Reunión del Sistema Nacional de Información Educativa.*  
"Hacia un plan nacional de lectura", Lima, Perú, 25 al 29 de enero de 1988  
Lima: Ministerio de Educación - INIDE-O.E.A., 1988. 1 carpeta.

*Uruguay. Seminario regional 1<sup>a</sup> - Montevideo, 15 al 19 de diciembre de 1986.*

La formación docente y la educación primaria en una propuesta de cambio; Montevideo. Unesco - Administración Nacional de Educación Pública, 1986. 63 p.

*Uruguay. Seminario regional 1<sup>a</sup>. Montevideo, 15 al 19 de diciembre de 1986.*

La educación primaria y la formación docente en una propuesta de cambio, ideas y proyectos innovadores. Montevideo: Unesco - RED. PICPEMCE, 1986. 124 p.

*Venezuela. Ministerio de Educación. O.E.A.*  
Proyecto Multinacional de Materiales para el Aprendizaje en la Educación Básica. Centro de Capacitación Docente "El Mácaro". Mejoramiento de la calidad de los materiales educativos para en mejoramiento de la calidad de la educación, por Lic. Luis A. Tejada H.; Prof. Doris Manano de Díaz; Dr. Nelson Rodríguez y Prof. Dilcia Noguera Marín.

Venezuela. Ministerio de Educación.  
Dirección de Educación de Adultos.  
El Proyecto Especial de Educación  
para el Desarrollo de Poblaciones  
que habitan en Áreas Rurales  
Marginales: Una aproximación  
desde la perspectiva del mejoramiento  
de la calidad de la educación,  
por Lic. Luis Contreras, sin paginar.

## PUBLICACIONES PERIODICAS

Américas. Washington, U.S.A.  
Secretaría General de la Organización  
de los Estados Americanos O.E.A.  
Vol. 40, Nº 1, enero-febrero de 1988  
Nº 2, marzo-abril de 1988  
Nº 3, mayo-junio de 1988  
Nº 4, julio-agosto de 1988  
Nº 6, nov.-diciembre de 1988

Anthropos, publicación semestral del  
Instituto Superior Salesiano de  
Filosofía y Educación I.S.S.F.E.  
Librería Editorial Salesiana. Caracas,  
Venezuela.  
Año IX-1-16. Enero-Junio 1988

Atiza; boletín informativo de literatura  
infantil y juvenil. Guadalajara. España.  
Seminario de Literatura Infantil y  
Juvenil. Biblioteca Pública.  
Nº 25, junio 1988.

Boletín del Instituto Interamericano  
del Niño (IIN). Montevideo Uruguay.  
Tomo 62. Nº 229. Enero-Junio 1988.

Cadernos de Pesquisa Sao Paulo.  
Fundação Carlos Chagas.  
Nº 63, noviembre 1987  
Nº 64, fevereiro 1988  
Nº 65, mayo 1988  
Nº 67, agosto 1988  
Nº 68, noviembre 1988

Ciencias Pedagógicas; revista  
semestral del Instituto Central de  
Ciencias Pedagógicas del Ministerio  
de Educación, La Habana, Cuba.  
Año VIII, Nº 14, enero-junio de 1987  
Nº 15, julio-diciem de 1987  
Año IX, Nº 16, enero-junio de 1988

Contacto; boletín de educación  
ambiental de la Unesco-Pnuma.  
Santiago de Chile, Oficina Regional  
de Educación de la Unesco para  
América Latina y el Caribe.

Vol. XII, Nº 3, septiembre 1987  
XIII, Nº 1, mayo 1988  
Nº 2, junio 1988  
Nº 3, septiembre 1988.

Contribuciones; estudios interdisci-  
plinarios sobre desarrollo y coopera-  
ción internacional. Buenos Aires,  
República Argentina. Konrad-  
Adenauer-Stiftungn A.C. - Centro  
Interdisciplinario de Estudios sobre el  
Desarrollo Latinoamericano -  
CIEDLA.  
1, enero-marzo 1988  
2, abril-junio 1988  
1, enero-marzo 1989  
2, abril-junio 1989

Cuadernos de educación en el nivel  
básico; Serie: Experiencias Nº 1.  
Buenos Aires, República Argentina.  
Proyecto Multinacional para el  
Mejoramiento de la Retención Escolar  
en el nivel Básico en América Latina  
(PREBAL). Ministerio de Educación  
y Justicia. Dirección Nacional de  
Educación Pre-Primaria y Primaria.  
Organización de los Estados Americanos  
O.E.A. Departamento de  
Asuntos Educativos.  
Año 1987.  
Año 1988.

Educación; revista trimestral del  
Ministerio de Educación. La Habana,  
Cuba.  
Año XVII, abril-junio de 1987.  
julio-septiembre de 1987.

Año XVIII, enero-marzo 1988  
abril-junio 1988

- Educación; noticias de educación, ciencia y cultura iberoamericana. Madrid, España. Servicio de Publicaciones de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Año IV, Nº 4, Julio-octubre de 1987.  
5, Nov.-diciembre de 1987.

Año V, Nº 1, Enero-febrero de 1988.  
2, Marzo-abril de 1988.  
3, Mayo-junio de 1988.  
4, Julio-agosto de 1988.  
5, Sep.-octubre de 1988.  
6, Nov.-diciem. de 1988.

Año VI, Nº 26,27 enero-feb. de 1989  
28,29 marzo-abril de 1989

- Educación; colección semestral de aportaciones alemanas recientes en las ciencias pedagógicas. Tubingen, República Federal de Alemania. Instituto de colaboración científica en cooperación con numerosos miembros de Universidades, Escuelas Superiores Pedagógicas e Institutos de Investigación Alemanes.

Volumen 36. Julio-diciembre 1987  
37. Enero-junio 1988  
38. Julio-diciembre 1988

- Educación; revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación. México. Secretaría de Educación Pública. Nº 44, 1988.

Educación de Adultos y Desarrollo. Asociación Alemana para Educación de Adultos. Bonn, República Federal de Alemania Nº 32 Marzo 1989.

Facetas. Buenos Aires, República Argentina. Embajada de los Estados Unidos de América. Servicio Cultural e Informativo.

Nº 81 - 3/1988  
82 - 4/1988  
83 - 5/1989

Gaceta de la Unión de Universidades de América Latina. México. Secretaría General. Segunda época Nº 6, octubre-diciembre 1987.

Información e Innovación Educativas. Ginebra, Suiza. Oficina Internacional de Educación. Nº 52/53, septiembre/diciembre 1987.  
Nº 54/56, marzo/diciembre 1988.

Intercambio: Educación y Desarrollo. Roma, Italia. Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación. DEEP Nº 87/5

88/1  
88/2  
88/3  
88/4  
88/5

Itinerario Educativo; revista de la Facultad de Educación. Bogotá, Colombia. Universidad de San Buenaventura.

Año 1, Nº 3, octubre-diciembre 1987.  
Año 2, Nº 5, marzo-agosto 1988  
Año 2, Nº 6, sep.-diciembre 1988

La Educación; revista interamericana de desarrollo educativo. Departamento de Asuntos Educativos de la Secretaría General de la O.E.A. Washington, E.E.U.U.  
Año XXXII, Nº 102. 1988 I-II  
103. 1988 III

Plural; revista de la Fundación Plural para la Participación Democrática. Buenos Aires, República Argentina.  
Año II, Nº 9, abril de 1988.  
10/11 julio 1988  
12 diciembre 1988  
13 abril 1989

Punto 21; revista de educación. Montevideo. Uruguay. Centro de Investigación y Experimentación Pedagógica. CIEP.  
Nº 45 - Junio/Julio 1988

**Qulpu; boletín de la Red de Servicios de Documentación y Publicaciones de los Ministerios de Educación Iberoamericanos.** Madrid, España. Dirección de Educación de la OEI. Año III, Nº 4, septiembre de 1988

**Revista de Educación y Cultura.** La Plata, Argentina. Dirección de Información y Tecnología Educativa. Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires. Año 9, Nº 1 Marzo-Jun. de 1988  
Nº 2-3, Julio-dic. 1988

**Revista de la Universidad de Antioquia.** Medellín, Colombia. Vol. LIV Nº 209, Julio/sep de 1987  
Nº 214/212/213/214, enero - diciembre 1988

**Ricerca Educativa; revista trimestrale.** Organó del Centro Europeo dell'Educazione. Roma, Italia.

Anno IV, Nº 3, Luglio-settembre 1987.  
V, Nº 1, enero-marzo 1988  
V, Nº 2/3 abril-septiembre 1988

**Tecnología Educativa.** Río de Janeiro, Brasil. Associação Brasileira de Tecnología Educativa. Año XVI, Nº 78/79, Set./Dez. 1987.  
XVII, Nº 80/81/82/83/84, enero-octubre 1988

**Vivencia Educativa.** Buenos Aires, República Argentina. Año III, Nº 24, diciembre de 1987.  
IV, Nº 26, abril de 1988  
27, mayo 1988  
28, agosto 1988  
31, noviembre 1988

**Universidad de Medellín; biblioteca de facultades.** Medellín, Colombia. Nº 51, edición especial.  
52, enero 1988

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.

# innovación y prensa

Uno de los objetivos que persigue este esfuerzo editorial, es el de "establecer una fuente de información actualizada sobre innovaciones educativas, constituyéndose en una herramienta centralizada de dicha información fácilmente accesible para instituciones y personas interesadas".

"Innovación y Prensa" será un espacio destinado a cubrir la opinión de los medios de comunicación de América Latina y el Caribe sobre el universo de las innovaciones educativas.

## EXPERIENCIA EN SAN ANDRÉS DE GILES

# De alumnos a productores

Diano de la mañana  
**Clarín**

Desde el 2 de este mes comenzó, oficialmente, una experiencia inédita en el país: se trata de la escuela media con especialización rural que funciona dentro del Centro Educativo para la Producción Total, ubicado en el km 108 de San Andrés de Giles.

Veintiocho alumnos (7 chicas y 21 varones) realizan un ciclo secundario adaptado a las necesidades productivas de un área que abarca, aproximadamente, 80 kilómetros.

"El sistema de alternancia que pusimos en marcha —explicó Marta Ponte, secretaria del Consejo

Escolar de esa localidad bonaerense—, responde a las características del trabajo rural en que desarrollan sus actividades los jóvenes, y su núcleo familiar".

Los chicos permanecen durante una semana completa en la unidad escolar durante la cual reciben la formación media especializada en producción rural, pero también permanecen en el establecimiento lo que implica la convivencia intensiva con el cuerpo de profesores y entre ellos mismos.

Durante la semana de permanencia escolar se





El equipo que trabaja en el CEPT N°2 de San Andrés de Giles procura introducir a los jóvenes directamente en el mercado laboral.

Imparten las materias del programa organizadas en áreas, lo que permite también la integración de los objetivos curriculares. Luego, en las dos semanas siguientes vuelven a sus hogares, donde trabajan en el campo.

Sin embargo, los jóvenes ruralistas regresan con un plan de búsqueda y documentos de apoyo, asistidos por los profesores de las áreas correspondientes (ciencias sociales, ciencias de la comunicación, ciencias exactas y experimentales y ciencias de la producción).

"La experiencia nació de un diagnóstico previo que puso en evidencia las necesidades productivas de la zona y para permitir el arraigo de los chicos al

medio, en contraposición con la educación tradicional (Impartida en zonas rurales) caracterizada por ser expulsora de los jóvenes que emigraron a zonas urbanas", sostuvo el licenciado Gerardo Bacallini, coordinador del proyecto CEPT de la Dirección General de Escuelas y Cultura de la provincia de Buenos Aires.

El proyecto "se basa en educar a partir de la realidad; la escuela debe brindar un servicio que posibilite la síntesis y reflexión de lo aprendido", agregó Bacallini.

"Las propias familias de los alumnos y la comunidad en su conjunto se convierten en docentes durante el período de alternancia", señaló Gustavo Len-

nard, director del Centro Educativo de Producción Total (CEPT) N°2 de San Andrés de Giles, quien explicó la modalidad solidaria que se impulsa desde la escuela.

Mediante un consejo de administración la comunidad rural maneja autogestionariamente el CEPT. "Así se logró poner en marcha una metodología de educación-trabajo, revalorizando la cultura de la producción rural, respetando la tecnología y los valores del hombre de campo", coincidió todo el equipo, convertido en el primero que oficialmente encara una experiencia de este tipo en el país.

Rubén Alvarez, presidente del consejo administrativo, después de narrar las trabas que tuvo que superar para dotar al centro de unidades sanitarias y mobiliario de dormitorios, así como la adecuación de la infraestructura disponible en la zona, acotó que también la administración recibe las inquietudes de los adultos campesinos: "Piden cursos de extensión sobre inseminación artificial", proyecto que se implementará en el corto plazo.

Buenos Aires, domingo 16 de abril de 1989

★ CLARIN

## Plan de aprendizaje para discapacitados

En la Escuela Diferencial N° 505 General Lemos, de la localidad de Grand Bourg, partido de General Sarmiento, un grupo de docentes desarrollan el proyecto Trabajamos en la Comunidad. La directora del establecimiento, Sara S. de Pérez, comentó que se trata de un proyecto de experiencia de aprendizaje que se ejecuta desde 1987. "Se originó en esta escuela y se basa en fundamentos y principios del nuevo plan de estudios de educación especial, que determina que el objetivo final del aprendizaje de los alumnos con deficiencias mentales leves y moderadas, debe ser su integración a la comunidad", señaló.

Este proyecto surge, de acuerdo con sus responsables, como una necesidad de mostrar a la comunidad las posibilidades reales que un discapacitado tiene para desempeñarse en ella, ya que esta escuela especial cuenta con seis pretalleres: cuero, tejido, costura, economía doméstica, mantenimiento y jardinería y huerta. "Lógicamente, para demostrar las habilidades que pueden adquirir los alumnos en estos trabajos, se les hace desarrollar la tarea en el barrio", dijo la directora.

A través de un diagnóstico de comunidad, las asistentes sociales de la escuela llegaron a la conclusión de que, en esa zona de Grand Bourg existe gran cantidad de viveros; luego de solicitar las autorizaciones correspondientes y preparar en el aspecto teórico a los grupos de alumnos, éstos comenzaron a trabajar en tareas de jardinería y huerta.

Dado este primer paso se organizaron grupos de 16 alumnos, que en forma rotativa desempeñan esta tarea desde el año pasado. Cada uno de estos grupos está a cargo de un docente.

Se intenta que los 135 alumnos que concurren al establecimiento realicen, por lo menos, su experiencia en dos de los seis pretalleres. No obs-



La integración, una meta

tante, se han hecho los contactos necesarios para que el año que viene los chicos trabajen en tapicerías de la zona y en la refacción de viviendas cercanas a la escuela, ya que el grupo que integra el pretaller de mantenimiento construyó, durante el ciclo lectivo anterior, una amplia aula de material que es utilizada para las clases teóricas de los pretalleres. Además, el relevamiento organizado por las asistentes sociales determinó que en el distrito se encuentran varias fábricas de piezas para electricidad; por lo tanto, se está pensando en habilitar, durante el período escolar venidero, el pretaller de electricidad.

"Con esta experiencia podemos observar cómo ellos mismos intentan superarse e integrarse definitivamente en la sociedad que los margina", dijo Pabla Maciel, maestra a cargo de uno de los grupos de trabajo.

## Una reflexión sobre las escuelas

# ¿Desencuentro con la realidad?

Todo intento de reflexionar sobre la educación argentina actual será vana si no se la comprende, a la vez, como resultante de procesos sociales concretos y como generadora, en buena medida, de la configuración que adquieran en el futuro nuestra sociedad y nuestra cultura. En las líneas que siguen, un especialista traza, a partir de desencuentros puntuales entre nuestra escuela y la realidad, un acercamiento global al problema que se transforma en un fuerte llamado de alerta.

---

Por Carlos Silveyra

---

**L**A escuela, aunque parezca una verdad de Perogrullo, es una institución cultural que puede tender o bien a mantener el statu quo o postular los cambios que una sociedad determinada requiere para una etapa histórica determinada. De hecho, de las dos posibilidades esbozadas más arriba, la escuela asume, generalmente, el rol de agente conservador de estructuras, de congelador de modificaciones, de vocero de lo instituido.

Sin embargo es justo señalar una restricción a lo que venimos diciendo:

cuando se hacen apreciaciones globales a menudo se olvida que la escuela no existe, es una abstracción. Existen escuelas específicas compuestas por individuos, normas, edificios, etcétera. Y esos individuos singulares, digámoslo de una vez por todas, diferentes, imprimen modos particulares de accionar a las escuelas.

Hecha esta salvedad, intentaremos analizar en un sentido genérico algunas características de la escuela de hoy para tratar de entender, a partir de ello, cómo son la cultura y la sociedad que la determina.

# primarias y nuestro futuro

## Escuela y realidad

La escuela parece empezar a des-perezarse. Millones de ciudadanos y de niños intentan sacudirla, casi zamarrearla, exigiéndole que se ajuste a las necesidades comunes. Pero no es esta una tarea fácil porque la escuela es remolona por definición. ¿En qué podemos ver esta pereza genética? Entre otras cosas en cómo se vincula con la realidad. Es frecuente leer en los enunciados pedagógicos que "la escuela prepara para la vida". Aquí comienza el accionar encubridor. Efectivamente esta aseveración aparentemente inocente está ubicando a la escuela fuera de la vida en tanto necesita formar individuos para que se inserten en ella... ¡a posteriori! Si la escuela intenta ser agente de cambio social deberá educar en la vida a los sujetos que concurren a ella para aprender.

Esta formulación global tiene muchísimos indicadores en el plano de lo concreto. Cuando les pedimos a los chicos que escriban composiciones estamos escamoteando la realidad. En esencia en el juego de interacciones sociales cotidianas escribimos cuentas, novelas, poemas, cartas, mensajes para dejar fijados con un imán en la heladera, etcétera. Nunca escribimos composiciones, una suerte de ensayo abstracto de laboratorio.

Este efecto disociante también se manifiesta cuando los chicos leen libros de lectura (¿acaso existen los libros para la no lectura?) o cuando les pedimos que resuelvan problemas matemáticos desprovistos de significado real. ¿Quién no recuerda los ridículos problemas de regla de tres compuesta por los cuales 18 obreros construían una pared de 15 metros de largo con 78 baldes? Allí la enajenación pasa por desconocer que el trabajo humano no es el de robots (al

menos yo, cuando discuto con mi mujer en casa, no rindo del mismo modo en mi trabajo, por ejemplo); que los baldes suelen romperse y eso demora la construcción, que si el resultado es que la pared tiene 555 metros de alto es un resultado absurdo, irrealizable.

---En fin, podríamos seguir con los ejemplos indefinidamente. Lo importante es ver el mecanismo que subyace: proponemos actividades artificiosas que responden a un perpetuo "prepararse para" y que nos dejan perplejos cuando debemos "actuar en".

La ineficiencia de esta propuesta educativa se proyecta hacia el futuro (cuando se supone que finalmente entramos en la vida real) pero también se manifiesta en el transcurso del aprendizaje. Transcribiré una anécdota, graciosa en la crueldad, que narra el profesor Oscar Raymundo en su trabajo "La vida cotidiana en la escuela", publicado en la revista "Temas de psicología social". Raymundo cuenta: "Una vez, siendo alumno de la cátedra Aprendizaje que dictaba Emilia Ferreiro, participé de una experiencia sobre lectura comprensiva en una escuela de un barrio de la capital. El primer paso de mi trabajo consistía en pedirle a los alumnos de un primer grado que leyeran la lectura que mejor sabían.

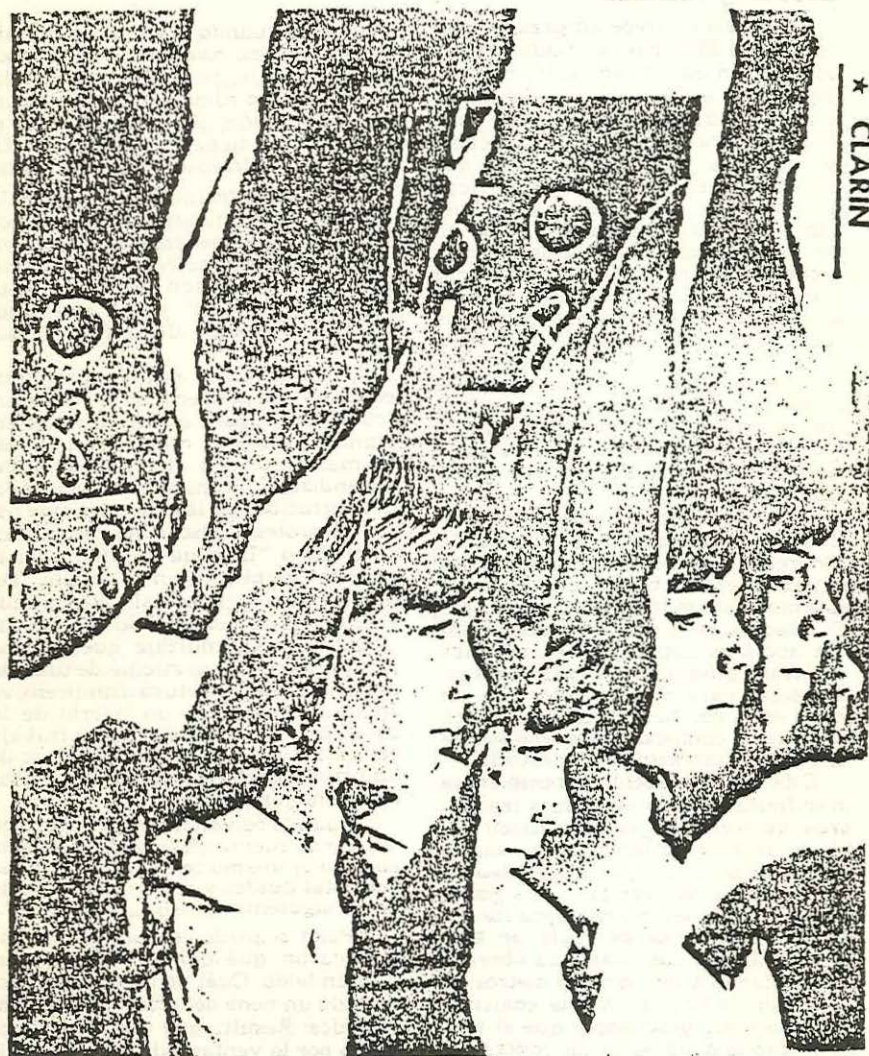
"Cuando comenzaron con el ejercicio me di cuenta de que todos habían elegido el mismo texto y que lo leían con total fluidez y seguridad. El texto era el siguiente: Ojoso salu las lisas".

"Paso seguido les pedía que me explicaran qué quería decir lo que habían leído.Cuál no fue mi sorpresa cuando un nene del grupo explicó para todos: Resulta que una ola grande entró por la ventana de la casa y dejó

todo el living chatito, chatito. El otro dato sorprendente fue la reacción del resto de los chicos ante esta explicación: aplaudieron a aquel que por fin había encontrado algún sentido a lo que habían leído."

Entiendo que en esta anécdota se

demuestra palmariamente lo ridículo y, en cierto modo siniestro, de la concepción de aprendizaje que se basa en ejercicios, valiosos en tanto tales, desprovistas de significación para el sujeto que aprende. El correlato de esta postura en la preadolescencia pasa





por responder a la pregunta frecuente (mucho más frecuente de lo que sospechamos) del tipo "¿Y para qué sirve aprender esto?" con un "Más adelante lo sabrás".

### **Escuela y simulación**

Tal vez otra cara del mismo problema sea la necesidad de la institución escuela de producir no para quien lo precisa sino para quien controla dicha producción. Así sucede cuando los docentes hacen planificaciones que no son una herramienta de trabajo personal y profesional sino que son "papeles para el director y/o supervisor". El desplazamiento del destinatario tiene toda una escala de gravedad: desde la misma prolija planificación que permanece incólume e inmarcesible a lo largo de los años hasta copiar a mano amorosamente planificaciones compradas, "precocidas", ya impresas, realizadas con la mente puesta en niños universales, grupos universales y ejecutables por maestros "tipo".

Algo similar sucede cuando los alumnos de la escuela media estudian para el profesor y no para saber o cuando se realizan actos para que los padres vean "cómo actúan" los chicos y no para que ese acto escolar se convierta en un aprendizaje más.

### **Escuela y creatividad**

Los niños que ingresan en la institución socializadora escuela tienen una capacidad casi ilimitada de creatividad. La expresión, plástica por ejemplo, no se limita por modelos realísticos y los trabajos son despliegues de colores y formas. Paulatinamente ese niño empieza a agrisarse y terminamos, adultos, pudiendo hacer solo mamarrachos y/o monigotes de los cuales nos avergonzamos profundamente. Los colores y las formas se nos fueron marchitando en el camino.

Otro tanto sucede con la lógica. Cuando un niño de tres años, por ejemplo, dice "pusió" por "puso" está realizando un acto de lógica creativa. Nunca escuchó "pusió", pero intenta regularizar un verbo según modelos

incorporados previamente. Si se dice "comió" y "temió", ¿por qué no "pusió"? Muchas veces este tipo de razonamientos, que intentan forzar una regularidad verbal que nuestra gramática ignora, también quedan en el camino. Entiendo que la consideración de los temas de aprendizaje como algo "serio", disociados del juego y de lo placentero, es el eje sobre el que se construye ese agrisamiento.

Cómo entiende la libertad una escuela determinada es un vector decisivo para medir la tendencia, las expectativas culturales que una sociedad deposita en la escuela.

### **Escuela y docentes**

El facilismo en boga nos permitiría adjudicarle todas las tareas del sistema a los docentes. No hay duda que éstos no son ajenos a la realidad escolar. Pero hay cuestiones estructurales de las cuales es la sociedad toda quien debe responder. Ni siquiera es una cuestión específica de los funcionarios de turno.

La opción es la siguiente: deseamos que la escuela sea un aparato reproductor de lo establecido —y entonces el rol del docente continuará siendo el del chivo expiatorio— o la escuela debe ser agente de un cambio social planificado (o al menos acompañarlo) y entonces cada lugar cobra un valor inusitado y deberemos "hacernos cargo" del desafío.

Los alumnos participando responsablemente; los docentes recuperando el nivel de toma de decisiones del cual han sido despojados por la tecnocracia, los padres entendiendo a la escuela como un lugar de educación para sus hijos y no una mera guardería, un depósito más o menos calificado; las autoridades ofreciendo un espacio para crecer a los miembros de la comunidad educativa y pensando en la escuela como un espacio en el cual todos (padres, maestros, alumnos y autoridades) aprenden y enseñan, y la sociedad en su conjunto adoptando una posición renovadora, pero no snob, asociada con el futuro y no exclusivamente con el pasado.



H 0025130



*República Argentina*  
*Ministerio de Educación*  
*y Justicia*



Departamento de Asuntos Educativos  
Servicio de Cooperación y Difusión

*ORGANIZACION*  
*DE LOS ESTADOS AMERICANOS*

PROYECTO PREPARACION DE MATERIALES EDUCATIVOS  
PARA LOS MEDIOS DE COMUNICACION

Es una publicación de la Dirección Nacional de Información, Difusión, Estadística y Tecnología Educativa