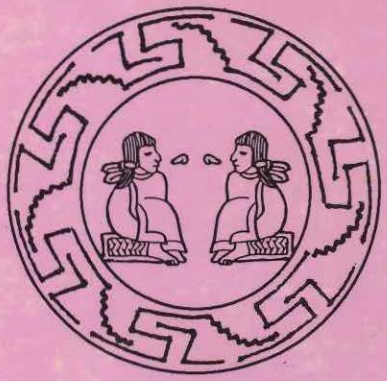
revista latinoamericana de innovaciones educativas



Una realización de la comunidad educativa americana

Año VIII, Nº 22 - 1996 - ARGENTINA

ILUSTRACION DE TAPA

Los MEXICAS o AZTECAS hablaban la lengua *náhuatl*, de sonido suave y melodioso. El *náhuatl* pertenece a la famalia 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 Cultura
y Educación

Organización
de los
Estados Americanos

revista latinoamericana de innovaciones educativas

una realización de la comunidad educativa americana

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

revista latinoamericana de innovaciones educativas

Dirección
Lic. Darío Pulfer

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

Consejo Asesor
Colombia/El Salvador/Guatemala/Venezuela

Asesor Editorial
Lic. Carlos M. Roggi

Coordinación Editorial
Emilce Botte / Cesárea Victoria Pisani

Colaboran en este número
Guiomar Namo de Mello, Glaura Vasques de Miranda y Elsie Rockwell

Edición
Enrique Tornú

Distribución
Dir. Nac. de Gestión de Programas y Proyectos

Sumario

revista latinoamericana
de
innovaciones educativas

Año VIII, Nº 22 Marzo de 1996

Editorial

Opinión

DOCUMENTOS

Innovaciones Educativas

EXPERIENCIAS

Publicaciones y noticias

editorial

Descentralización y autonomía: dos términos de un mismo proceso

Iniciamos 1996 presentando otras de las ricas experiencias que hemos prometido el año pasado como resultado del Seminario Taller Internacional de Innovaciones Educativas que organizamos durante el mes de junio de 1995.

En esas experiencias surgen con claridad los conceptos centrales que hoy se manejan en los sistemas educativos de nuestros países: descentralización de la gestión escolar; fortalecimiento y autonomía de la escuela, democratización y participación en el quehacer educativo de todos los integrantes de la comunidad escolar; evaluación y control de la calidad de los procesos, etc.

Según algunos autores los procesos de descentralización están asociados a distintas concepciones político-ideológicas. Sin embargo no existe mucho material que indique que esas distintas concepciones consideren a aquellos procesos como estrategias necesarias para lograr convertir a la escuela en el centro de las decisiones que hagan al éxito de su propio proyecto pedagógico.

¿Es que la escuela está escindida de los movimientos descentralizadores? ¿Esas concepciones político-ideológicas son el factor principal del éxito o fracaso de la descentralización de los sistemas educativos? ¿No habrá que pensar que ese éxito o fracaso depende, en última instancia, de la determinación de otorgar a las unidades escolares la responsabilidad y los recursos para que puedan asumir los fines inherentes a una educación de

calidad y dar cuenta de ello a la comunidad?

Los materiales que presentamos en este número, tratan de contestar a esos interrogantes y, seguramente, plantear otros que sirvan para seguir avanzando en el conocimiento de los problemas educativos.

Esta es nuestra tarea, y lo hacemos con toda la seriedad que nuestros lectores nos exigen.

En la sección *Documentos* se presenta *"Autonomía de la Escuela: posibilidades, límites y condiciones"*, en donde Guiomar N. de Mello ubica a la institución escuela en el centro de las preocupaciones educativas, y afirma que ello provocará transformaciones significativas en las formas de pensar y efectuar la gestión de los sistemas de enseñanza.

A partir de esta definición, la autora pasa revista a la bibliografía sobre el tema, así como también señala algunas experiencias en esa dirección, centrando luego su análisis en la autonomía de la escuela y su relación con mayores niveles de calidad y equidad de la educación.

Sin embargo, no deja de anotar sus riesgos y limitaciones, y concluye afirmando que la autonomía escolar es una estrategia posible y negociable; un proceso que debe insertarse en un campo de correlación de fuerzas que permita visualizarla con ventaja en término de sus resultados: enseñanza de mejor calidad para todos.

Tratando de responder, desde la práctica, a los mismos interrogantes planteados arriba, incluímos aquí la experiencia de la Red Municipal de Belo Horizonte, la "Escuela Plural", que de la misma forma que la "Escuela Ciudadana" en el Estado de Minas Gerais, y que publicamos en el Nº 20, busca a través de una gestión educativa democrática, asumida como *política de gobierno*, reducir la deserción, la reprobación y la repitencia. El objetivo es desterrar las desigualdades y los múltiples procesos de exclusión que persisten en la escuela.

Es mucho lo que se ha hecho, afirma la Secretaria Municipal de Educación Glaura Vasques de Miranda, responsable de la presentación de este trabajo de construcción colectiva que hoy proponemos: *"Escuela Plural. Propuesta Político-Pedagógica"*. Al mismo tiempo, reconoce la enorme tarea que falta por hacer: quebrar la lógica de las procedencias de grados, de las evaluaciones, de los promedios, de la uniformidad que no reconoce las diferencias de ritmos de aprendizaje, de clase, de género, de raza, de cultura y que hacen afirmar que la escuela sigue siendo rígida y excluyente.

Para ello, se hace necesario una intervención consistente y radical en donde se reconozca al ser humano como sujeto cultural y a la escuela como experiencia de producción colectiva, verdadero centro formador de seres plurales.

Desde otra perspectiva, pero siempre teniendo en cuenta los principios de calidad y equidad del sistema escolar, la segunda experiencia que presentamos se refiere a los *"Cursos Comunitarios: una primaria alternativa para el medio rural"* que, tal como nos expresa Elsie Rockwell, nacieron en México en la década del '70, cuando el gobierno de ese país tenía las razones y recursos para garantizar el acceso universal a las escuelas primarias. A partir de ellos, pudo proporcionarse el servicio educativo a los niños que habitaban en pequeñas comunidades.

La recuperación de las mejores tradiciones educativas de la escuela mexicana, una estructura alternativa y flexible dentro de un sistema integrado, la participación comunitaria, el carácter del servicio social de los Cursos, el trabajo con materiales accesibles -de calidad y significativos para los niños-, la incorporación de innovaciones pedagógicas, etc., son algunos de los rasgos salientes de esta experiencia educativa.

Cobertura y calidad; participación y diálogo; escuela y comunidad, son elementos esenciales para mejorar nuestras escuelas.

La presentación de estos trabajos, como así

también los materiales de las otras secciones de la Revista, en especial los Resúmenes Analíticos, nos permiten otra vez, ponernos en contacto con nuestros lectores, interesados en estos temas.

Como siempre, y para despedirnos con un "hasta la próxima", queremos recordarles que nuestra Revista necesita de la colaboración de toda la comunidad educativa americana. De otro modo, nuestros objetivos y nuestro compromiso serán de difícil concreción.

opiniÓn

documentos

BRASIL

Autonomía de la Escuela: Posibilidades, límites y condiciones (1)

Por: Guiomar Namo de Mello (*)

"El presente trabajo pretende contribuir a la discusión sobre la autonomía de la escuela en el proceso de descentralización de la educación básica, entendiéndola como la responsabilidad y el poder de decisión atribuidos a las unidades escolares y las condiciones para que puedan asumirla realmente, tales como el respaldo técnico y financiero; los mecanismos de evaluación de los resultados y la función de las instancias intermedias y de nivel central del sistema de enseñanza en el marco de un modelo institucional diseñado para escuelas con capacidad para elaborar y realizar su propio proyecto educativo."

La institución escolar: una identidad en construcción

Se encuentra en sus inicios, dentro del campo educativo, una revolución al estilo de Copérnico que ubica a la institución escuela en el centro de las preocupaciones educativas.

Es ésta una revolución aún poco perceptible para algunos educadores y estudiosos de la

(1) En "Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Boletín Nº 26, Santiago, Chile, 1991.

(*) Profesora visitante del Instituto de Estudios Avanzados de la Universidad de Sao Paulo y Consultora del Instituto de Economía del Sector Público, IESP - FUNDAP.

N. de R.: El subrayado en nuestro

educación, en especial en América Latina; pero el proceso está comenzando -con ritmo lento todavía- con posibilidades de que se acelere en los próximos años, momento en el que provocará transformaciones significativas en las formas de pensar y de efectuar la gestión de los sistemas de enseñanza.

Países tan diferentes como Portugal, Estados Unidos y Francia tienen como ***objetivos principales de sus reformas educativas, la autonomía y el fortalecimiento de la escuela.*** Una publicación de la Secretaría de Estado de la Reforma Educativa del Ministerio de Educación de Portugal, relaciona la reorganización de la administración educacional con esta meta: ***transferir a la escuela una cuota sustancial del poder de decisión, entendiendo por autonomía de la escuela "la capacidad de elaboración y realización de un proyecto educativo propio, en beneficio de los alumnos y con la participación de todos los que están involucrados en el proceso educativo"*** (Ministerio de Educación s.d.).

El caso de Estados Unidos, cuyo sistema de enseñanza es de los más descentralizados, es un buen ejemplo de cómo ello no implica, necesariamente, una mayor autonomía de la escuela. CHUBB y HANUSHEK (1991) hacen un balance de las investigaciones y políticas basadas en la premisa "a mayores insumos, mejor educación". Concluyen que ningún factor, sea perfeccionamiento docente, equipamiento, instalaciones físicas o cambios curriculares, muestra una correlación positiva con el mejoramiento de la calidad de la educación, conclusión que -por lo demás- había quedado clara en el famoso Informe Coleman publicado en la década de los 70.

Los autores afirman que "una nueva línea de investigación aparece como más promisoria. Es la línea que se concentra en aquello que es esencial en las escuelas identificadas como de buen desempeño. Este tipo de investigaciones cambió el foco de atención desde los insumos hacia el proceso educativo o en ***como están organizadas las escuelas***" (el subrayado es nuestro). Según CHUBB y HANUSHEK, este cambio de enfoque ha permitido

que los estudios de la educación norteamericana puedan identificar cómo la burocracia de las diferentes instancias del sistema -nacional, estadual, municipal, distritos- entorpece y limita la libertad de acción de las unidades escolares. Estas no cuentan con ningún poder de decisión sobre aspectos sustantivos de su quehacer debiendo, por el contrario, cumplir con requisitos legales y exigencias formales emanadas desde la burocracia del sistema.

En el mismo sentido, Cetron y Gaile (1991), al analizar la calidad de la educación norteamericana señalan cómo la duplicidad de estructuras que toman decisiones acerca de la organización de la escuela, origina divisiones y superposiciones que impiden que la unidad escolar construya su propia identidad: "como la mayoría de las estructuras jerárquicas, el sistema escolar americano se ha concentrado en los métodos y no en los resultados. Por esto es que las decisiones académicas y administrativas estratégicas son aplicadas en las escuelas de un modo vertical, considerando muy poco sus efectos sobre los alumnos y el aprendizaje o su coherencia con otras políticas que se estén poniendo en práctica. Esta es una receta para el fracaso".

En Francia, cuyo sistema es conocido como altamente centralizado y reglamentado, se realizó en 1989 un coloquio sobre un tema bastante sugerente: ***"El establecimiento escolar: política nacional o estrategia local"***. Las actas de este encuentro tienen como tema central el problema de la descentralización de la unidad escolar.

En la introducción del libro que reúne las discusiones de dicho evento, uno de sus organizadores afirma: "Una constatación ha sido constante en la organización de este coloquio: la importancia creciente del "local" en, al menos, los discursos y proyectos. Los establecimientos parecen destinados a tener más iniciativa, autonomía, con una independencia que parece contradecir la tradición de las instituciones educativas francesas. De confirmarse este cambio sería, sin duda, decisivo y alteraría de manera significativa los hábitos, modos

de hacer y de pensar y, principalmente, las formas de administrar y producir la educación. Este coloquio fue concebido, en consecuencia, para comprender mejor estos cambios y, tal vez, para pensarlos mejor. Su objetivo central, a decir verdad, nos lleva a un cambio de polaridad: *el paso desde una visión vertical de los establecimientos, con su conjunto de informaciones y directivas procedentes del nivel central (ministerio, objetivos nacionales, programas), hacia una visión más horizontal de la institución que abarca el conjunto de demandas, presiones y sugerencias venidas desde la periferia (región, autoridades locales, características económicas de la región y, desde luego, sus características de formación). Dicho de otra manera, se trata de un cambio de perspectiva que puede traducirse, en definitiva, en un cambio decisivo de iniciativas y de proyecto" (AECSE, 1990).*

La simple observación de la rutina escolar revela que casi toda la vida de la institución está organizada desde fuera de ella.

Se podría argumentar en contra de esto que la escuela fue siempre un objetivo privilegiado de la reflexión y de la práctica de los educadores. Sin embargo, en este trabajo intentaremos poner en discusión los procedimientos pedagógicos y las estrategias de política educacional que han abordado el tema de la escuela a partir de categorías o modelos homogéneos y que, casi siempre, no incorporan la diversidad de identidades que las escuelas puedan tener. Esto tiene como resultado las explicaciones, normas de organización, propuestas metodológicas y ordenamientos de diferente natrualeza que -haciendo abstracción de las condiciones peculiares de cada escuela- se destinan, en principio, a cualquiera de ellas.

La simple observación de la rutina escolar revela que casi toda la vida de la institución está

organizada desde fuera de ella; desde un punto de vista formal, se percibe como restringido o inexistente el espacio para las decisiones de la escuela sobre sus objetivos, sus formas de organización y gestión, sobre el modelo pedagógico y, en particular, sobre su equipo de trabajo (horario, salario, admisión, permisos, etc.).

Lo que en la práctica termina ocurriendo es la elaboración de estrategias para adaptar o aproximarse a los ordenamientos externos, ya sea en función de la falta de condiciones mínimas para cumplirlos, o por las presiones -muchas veces opuestas- ejercidas por el medio social, el alumnado o por los profesionales que trabajan en la institución.

Los acuerdos entre las exigencias formales y homogéneas y las demandas contradictorias de los protagonistas involucrados en la vida de la escuela ocurren, por regla general y con excepciones que la confirman, más en función de los intereses de los demás protagonistas -profesores, líderes de la comunidad, directores, políticos, entre otros- que en función de las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

Hay evidencias de que la identidad o el modelo institucional de la escuela, donde se incluyen sus modelos de gestión y sus formas de organización, parecen tener alguna relación con la calidad de la educación que ella misma ofrece.

A pesar de este margen de libertad, construída debido a la rebeldía frente a las reglamentaciones formales, esa escuela no es autónoma sino que está abandonada a sus propios intereses y carencias. Por su parte, para los fines de la investigación y del diseño de políticas que buscan cambiar esa situación, las estrategias que las escuelas adoptan, la combinación peculiar que cada una

efectúa de sus recursos financieros, el material humano, el espacio y el tiempo disponible para realizar -bien o mal- la tarea de enseñar, constituyen, de hecho, su identidad.

Conocer e incorporar la identidad de cada escuela dentro de los marcos conceptuales que orientan la formulación de políticas, de los diseños de la estructura del sistema y de la planificación de los cambios, constituye un desafío para la investigación educacional y probablemente una condición para el éxito de las políticas de descentralización.

En un interesante estudio bibliográfico, Derouet (1987) afirma que: "el estudio del funcionamiento de los establecimientos escolares es, sin duda, una preocupación que surgió con mucha fuerza unos quince años atrás, tanto en Estados Unidos como en Francia y en el Reino Unido, pero la bibliografía al respecto es aún pobre y decepcionante. Dentro de la tendencia que llevó a evolucionar la sociología de la educación desde el sistema educativo en dirección a las unidades más pequeñas, ***el establecimiento escolar parece no haber conquistado su espacio propio entre los dos objetivos más clásicos de la investigación: la sala de clase y la relación entre escuela y comunidad***".

La institución escolar parece, por lo tanto, ser un objeto de estudio cuya construcción no se ha concluido, por lo que se hace urgente iniciar este trabajo en la medida en que hay evidencias -como se mencionará más adelante- de que la identidad o el modelo institucional de la escuela, donde se incluyen sus modelos de gestión y sus formas de organización, parecen tener alguna relación con la calidad de la educación que ella misma ofrece. De comprobarse esto, los parámetros y marcos conceptuales de la descentralización deberán contener las condiciones necesarias para la constitución de las identidades escolares con autonomía, orientadas hacia el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y a la democratización del sistema como un todo, flexibles para interactuar con el medio social y con el alumnado, heterogéneas y orgánicamente articuladas con las instancias centralizadas del sistema y cuyos papeles deberán sufrir una profun-

da revisión.

Estudios precursores. Tentativas de políticas.

Desde hace algunos años, se hacen estudios (1) sobre la forma en que se realiza en cada escuela el acuerdo entre los ordenamientos externos y las demandas de su medio social, del alumnado y de los profesionales que trabajan en la escuela; es decir, de su propia identidad. Entre los estudios que mejor han abordado este objetivo en América Latina, se encuentran los de índole etnográfica que datan del inicio de la década de los 80 (aunque algunos hayan sido publicados con posterioridad) realizados por Rockwell (1982), Mercado (1989) y Ezpeleta (1986) en México. En Brasil hay que destacar, entre otros, el trabajo de Penin (1989).

Muchos estudios de los años 80 ***tratan sólo indirectamente el tema de la autonomía de la escuela en el contexto de los procesos de reestructuración y descentralización de los sistemas de enseñanza.*** Sin embargo, son bastante sugerentes en la formulación de estrategias de políticas educacionales con el objetivo de fortalecer las unidades educativas y su organización, a fin de que puedan cumplir con sus metas de mejoramiento cualitativo con equidad, principalmente porque situaron en el centro de sus preocupaciones, la escolarización de los sectores populares.

Se destaca entre sus conclusiones la que sostiene que ***la forma de organización de las escuelas tiende a diferenciarse de acuerdo con el nivel socioeconómico de su alumnado:*** se construyen diferentes tipos de identidades en las escuelas pobres que en las escuelas de clase media. Las primeras tienden a organizarse más hacia el fracaso

(1) Para una revisión comentada de algunos de estos estudios, consúltese el trabajo de Derouet (1987).

previsible de los niños de los sectores populares que para el éxito del aprendizaje. Este análisis es corroborado por la investigación de Ezpeleta (1989) en Argentina.

Hacia fines de los años 80 y comienzos de los 90, *aparecen estudios o ensayos sobre la descentralización* que, considerando el fracaso de esta política para promover el mejoramiento de la calidad de la educación con equidad -como sugiere Rivas (1991)-, construyen hipótesis sobre la necesidad de considerar la dimensión local -especialmente las unidades educativas- como "locus" privilegiados de intervención. La falta de iniciativa y de autonomía en el ámbito en que la relación pedagógica efectivamente ocurre, la dificultad en hacer llegar a las escuelas los recursos consumidos por las máquinas burocráticas y la dudosa efectividad de los "paquetes preparados", los ordenamientos externos, la visión homogénea de realidades locales y escolares muy dispares, surgen como posibles explicaciones para las estrategias de descentralización que han producido efectos contrarios a los previstos: re-concentración del poder, localismo y regionalismos estrechos, aumento de las desigualdades sociales.

Algunos de esos trabajos discuten la cuestión educación en el contexto de la crisis y de la reforma del Estado en América Latina; constituye un marco en esta orientación el análisis que hace Tedesco (1990) sobre el papel del Estado en la educación. Mello (1990) analiza también el papel del Estado a partir de la crítica a la municipalización de la educación en Brasil y reubica esta cuestión en el proceso de cambios político-institucionales por los que pasa el país, insistiendo en la importancia de ampliar la autonomía de las escuelas y su responsabilidad en los resultados obtenidos en términos de aprendizaje de los alumnos. Mello y Silva (1991) analizan cómo la política de expansión cuantitativa condujo a un vacío en el poder de decisión de la escuela e intentan situar la descentralización de los sistemas de enseñanza y la autonomía de la escuela en torno a los ejes descentralización-integración como orientadores de la función o del papel de las instancias centralizadas

del sistema. En el recién citado trabajo de Ezpeleta (1989), se combina el estudio etnográfico de algunas escuelas argentinas con el análisis de las normativas generales del sistema y se pone en evidencia la tensión y la reformulación de funciones que los reglamentos homogéneos generan al interior de la escuela.

Comienza a surgir en la bibliografía latinoamericana y de otros países, un nuevo concepto -todavía por trabajarse más- que es el ***modelo de la gestión de la escuela,*** abarcando sus formas de organización administrativa y pedagógica: las formas de intervención y las relaciones entre los agentes educativos, en especial el director; las formas de interacción con el medio social y el grado en que los alumnos y la comunidad efectivamente se apropian de la escuela como un recurso para su desarrollo y mejoramiento de la calidad de vida.

Este concepto aparece mucho más explicitado en los trabajos recientes de Tedesco (1991) y Moura Castro y otros (1991). En este último los autores intentan identificar, a partir de una investigación, ***lo que hace una buena escuela*** y señalan -entre otros- los siguientes requisitos:

- la escuela como centro de las decisiones;
- recursos y poder situados a nivel de la escuela;
- reponsabilidad y rendición de cuentas de parte de la dirección;
- salarios competitivos que puedan atraer a mejores profesores;
- mecanismos de control y evaluación;
- padres y sostenedores preocupados de controlar la calidad del servicio educativo.

Tedesco, en el trabajo citado, discute el polémico tema de la privatización de la enseñanza en América Latina. Entre los datos analizados por el autor, se incluyen resultados de evaluaciones de aprendizajes efectuadas en escuelas básicas que atienden niños de sectores populares en Chile y en Uruguay.

La comparación entre estos dos países revela que en Chile obtienen mejores resultados los

alumnos de las escuelas privadas subvencionadas, en tanto que en Uruguay son los alumnos de las escuelas ubicadas en pequeñas ciudades del interior los que tuvieron mayor éxito en la evaluación.

Al preguntarse por los factores que podrían estar determinando esas diferencias, Tedesco propone la hipótesis de que "***la explicación de los buenos resultados del aprendizaje en alumnos de familias de escasos recursos, no reside en el carácter privado o estatal del establecimiento,sino en la dinámica institucional de éste.*** Los mejores rendimientos parecen estar asociados a la posibilidad que tenga el establecimiento de definir un proyecto educativo en función de la percepción de ciertos objetivos, de la existencia de tradiciones y metodologías de trabajo compartidas, del espíritu de equipo y de la responsabilidad por los resultados, es decir, de la identidad institucional".

El concepto de modelo de gestión tiene implicancias mayores y más profundas de lo que parece a primera vista. Po lo menos tres de ellas deben destacarse, a pesar de que puedan retomarse más adelante. En ***primer lugar,*** este concepto trastoca la dinámica de funcionamiento del sistema -la revolución al estilo de Copérnico, de la que hablábamos antes- lo que implica redefinir el papel del Estado y de las instancias centrales del poder. En ***segundo lugar,*** como consecuencia de lo anterior, ocurre una reorientación de los modelos de financiamiento y de asignaciión de recursos lo que a su vez exige, como pre-requisito, un adecuado conocimiento de la estructura de costos para orientar las acciones de incremento de recursos y de nivelación de gastos, con miras a compensar las desigualdades sociales y/o regionales. En ***tercer lugar*** conlleva, como consecuencia inmediata, cambios en la estructura y reglamentación de las carreras de los profesionales de la educación.

A nivel no sólo académico sino de formulación de políticas, la década del 80 vio surgir innumerables experiencias orientadas a ampliar la autonomía de las escuelas inspiradas en una racionalidad política (Riva, 1991), dando mayor

énfasis a la democratización de las relaciones internas de la unidad educativa y a la participación de la comunidad. En este marco podrían encuadrarse diversas políticas estaduales y municipales, llevadas a la práctica en Brasil, muchas de las cuales se tradujeron en la creación de Consejos Deliberativos en las escuelas, ampliando la participación de profesores, alumnos y padres en la decisión con respecto a su organización. En algunos casos, estos cambios se asociaron a la elección democrática de los directores de las escuelas, práctica cuyos resultados merecen una evaluación específica.

Sin embargo, todas estas experiencias tuvieron limitaciones serias ya que las estructuras centrales del sistema educativo, así como las normas y reglas homogéneas para todas las escuelas, no fueron alteradas y especialmente, mantuvieron intocables los sistemas de financiamiento y de asignación de recursos para inversiones en innovaciones educativas, centralizados en el ámbito federal.

En la actualidad, algunas políticas educativas se formulan en base a una estrategia diferente. A partir de la realidad de las escuelas y tratando de identificar lo que les hace falta para que puedan ejercer su función de manera más autónoma y eficiente, las nuevas políticas pretenden localizar en las estructuras centrales y en la normativa general y homogénea -pedagógica y administrativa- los principales obstáculos que deben ser removidos para facilitar su papel. En Argentina, se desarrolla una experiencia en este sentido con el objetivo de repensar el modelo institucional de las escuelas medías administrativas por el Ministerio Federal y el papel que éste desempeña. En Brasil, cabe destacar el esfuerzo de las Secretarías de Educación de los estados de Sao Paulo (1991) y Ceará (1991) empeñadas en la revisión de toda la estructura del sistema estadual, con miras a fortalecer y dar mayor autonomía a las escuelas. El seguimiento y la evaluación de estas políticas serán de gran valor para dar respuestas a muchas preguntas y dudas que surgen de estos procesos de

cambios.

Autonomía de la escuela: Contexto y algunos pre-requisitos

La valorización del fortalecimiento y autonomía de las unidades que ejecutan las actividades-fines de las organizaciones no es un fenómeno que ocurra solamente en el campo educacional. Por el contrario, se inserta en un proceso mayor por el que están pasando las sociedades modernas.

El surgimiento de las nuevas tecnologías de información, comunicación y producción provocó cambios no sólo en la organización del trabajo, sino que generó una crisis en las grandes instituciones jerárquicas y verticalistas que aparecieron en el proceso de formación de los estados nacionales (Schwartzman, 1988).

En el trabajo citado, Schwartzman sugiere que la sociedad moderna se hace más compleja debido a la combinación de sistemas de comunicación e información a gran escala, a los cuales tienen acceso un número de personas cada vez mayor y por el redescubrimiento de que la motivación para producir y aprender se da "a nivel de los individuos y de las comunidades con dimensión humana, en las que ellos viven cotidianamente".

Es cada vez más difícil e ineficiente el control centralizado y verticalista de las actividades-fines de las organizaciones y sistemas y esto es aun más verdadero dentro de la estructura del aparato estatal. Las grandes organizaciones, privadas o públicas, desarrollaron una multiplicidad de estructuras centralizadas que se transformaron en sí mismas en un fin, olvidando las necesidades de sus usuarios y de la sociedad. Se hizo, entonces, inevitable -a partir de la incorporación de tecnologías en el ámbito gerencial- reestructurar las grandes máquinas burocráticas destinando para sus actividades-fines más recursos y desarrollando una mayor capacidad de iniciativa

e innovación, así como de responsabilidad por los servicios que prestan. Esta reorientación se ha hecho posible y necesaria gracias a la incorporación de tecnologías micro-organizaciones de información que permiten flexibilizar los controles centralizados y sustituirlos por la evaluación del producto o de sus resultados, con mayor autonomía y responsabilidad con respecto a las actividades-fines. En este sentido, la descentralización y reorganización de los sistemas de educación no serían un objetivo en sí mismas, sino una etapa necesaria para alcanzar la autonomía de las escuelas, reduciendo al mínimo indispensable las normativas y controles externos y homogéneos y abriendo espacio para que las diferentes identidades escolares construyan su propio proyecto pedagógico y de desarrollo institucional.

Este proceso, que es aparentemente simple en su formulación, es muy complejo a nivel de su ejecución si tomamos en consideración factores tales como el crecimiento anormal o "gigantismo", la centralización y la fuerza de los intereses políticos clientelistas, corporativos e ideológicos que las estructuras de los sistemas de enseñanza incorpora a lo largo de su crecimiento.

Se impone, desde ya, y como un requisito necesario para una mayor autonomía de las escuelas, la existencia de un sistema externo de evaluación de resultados cotejados con el aprendizaje de los alumnos de los contenidos básicos y comunes, con el fin de evitar la fragmentación así como la creación de mecanismos de responsabilidad y rendición de cuentas a partir de los resultados.

Por otro lado, y en especial en el caso de los servicios públicos como en la educación, ese proceso de descentralización, para ser efectivo, debe estar acompañado por formas compatibles de financiamiento que conduzcan, no sólo a la racionalización en el uso de los recursos, sino a un aumento significativo del volumen de los recursos destinados a las actividades de enseñanza que se realizan en las escuelas -remuneración de profesores, instalaciones, equipamientos, entre otros-, así como por una gradual disminución de los recursos

que se gasta a nivel de los organismos centrales de apoyo. Esto requiere, por su parte, un conocimiento más cuidadoso del que existe hoy de la estructura de costos del sector educacional, tanto público como privado.

Autonomía de la escuela y calidad de la enseñanza

La cuestión del acceso a la educación básica obligatoria, aunque no está resuelta completamente, ha sido lograda satisfactoriamente en la mayoría de los países latinoamericanos. Actualmente, todos se encuentran ante el desafío de disponer de una cobertura cuantitativa con tendencia a la universalización, sin haber resuelto -al contrario, fueron ampliados y acentuados- los indicadores crónicos de la mala calidad de la enseñanza: la repitencia, la deserción y la subescolaridad que el sistema ofrece, sobretodo a los sectores populares. (2)

La flexibilidad en los puntos de partida y la equidad en los puntos de llegada requiere, casi obligatoriamente, de una mayor autonomía de las escuelas en la medida en que es prácticamente imposible prever la diferenciación social a partir de instancias centralizadas de normatividad y de planificación.

Equidad y calidad pasaron a ser entendidos, entonces, como factores ordenadores de las decisiones de la política educacional. El desafío

2) Consúltese, al respecto Schiefelbein, E. "Repetición: la última barrera para universalizar la educación primaria de América Latina". En Boletín Nº 18. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. UNESCO/OREALC; también Ribeiro, Sergio Costa. "A pedagogía da repitencia", mimeo, 1991.

que su aplicación correcta conlleva es enorme, sobretodo si consideramos que el continente latinoamericano se caracteriza no por una heterogeneidad definida en abstracto, sino que por desigualdades sociales expresadas concretamente en las diferencias en el ingreso y en el acceso a los bienes sociales y económicos que promueven una mejor calidad de vida.

La equidad sólo será lograda si se consigue tener éxito en ofrecer a todos un nivel básico común de escolaridad, con calidad. Alcanzar este nivel, a partir de las desigualdades económicas y sociales, implica la necesidad de estimular modelos diferenciados y flexibles de organización escolar que desarrollen formas propias de interactuar en su medio social, así como una capacidad de gestión pedagógica para cumplir eficientemente la tarea de enseñar lo que debe ser común a todos.

La flexibilidad en los puntos de partida y la equidad en los puntos de llegada requiere, casi obligatoriamente, de una mayor autonomía de las escuelas en la medida en que es prácticamente imposible prever la diferenciación social a partir de instancias centralizadas de normatividad y de planificación. Por otro lado, se requiere también de mecanismos fuertes de compensación financiera y técnica a fin de que la autonomía no produzca efectos regresivos.

Aparece, una vez más, la necesidad de diseñar un sistema de evaluación de los resultados capaz de proporcionar informaciones sobre las escuelas, regiones o poblaciones específicas que presentan dificultades para alcanzar el nivel básico y, por lo tanto, necesitadas de programas de compensación o de discriminación positiva que les destinen recursos adicionales de orden material, humano y de asistencia técnica.

El tema de la calidad de la educación involucra una enorme complejidad, puesto que **el propio concepto de calidad es vago y aún está mal definido en el campo de la educación.** En primer lugar, es necesario distinguir la calidad de

la oferta del servicio educativo, de la calidad del producto. A pesar que ambas están unidas estrechamente, la primera tiene relación con las condiciones de funcionamiento de las escuelas y la segunda, con los perfiles de desempeño que los alumnos debieran alcanzar para que la acción de la escuela pueda ser considerada como exitosa, anualmente o en cada etapa de la escolarización.

Hay consenso en que existe un mínimo de oferta socialmente justa -sin la cual las escuelas no pueden funcionar- que debería asegurárseles a todas, independientemente del alumnado que atiendan o de la región en que están ubicadas (Amaral Sobrinho y Xavier, 1991). La presencia del profesor, por ejemplo y cierto grado de capacitación docente; instalaciones adecuadas; horarios del alumnado no inferiores a cuatro horas diarias de trabajo escolar efectivo; existencia de equipamientos básicos como bancos y sillas, estarían dentro del margen de esta oferta mínima.

Sin embargo, aún en lo relativo a los componentes más obvios de la oferta educativa, como es el caso de las instalaciones físicas, no hay consenso en los modelos básicos de calidad. Hasta hoy se asocia la calidad de la enseñanza con los proyectos arquitectónicos de los establecimientos escolares más que con la calidad del servicio prestado por las personas que los ocupan.

Definir los modelos básicos de calidad de la oferta de los servicios educativos constituye, por tanto, un área de investigación importante para subsidiar las estrategias orientadas a garantizar la equidad a través de la nivelación de gastos y costos y de la compensación de las disparidades sociales y regionales.

¿Cuáles son los componentes o insumos indispensables para promover el aprendizaje? es una pregunta aún sin respuesta, como se apreciará más adelante. Por lo demás, está el problema de la combinación e interacción de esos componentes - materiales de enseñanza-aprendizaje, capacitación de profesores, número de alumnos por curso, duración de la jornada escolar, equipamientos

pedagógicos, entre otros- con las diferentes formas de organización de las escuelas en realidades locales también muy diversas.

A pesar de la complejidad del problema, es urgente desarrollar investigaciones que procuren dar respuestas a esos interrogantes, toda vez que la eficacia de las políticas orientadas para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza dependerá de informaciones más precisas que las actualmente disponibles sobre los niveles básicos de la calidad de la oferta, no sólo para subsidiar las decisiones financieras, como ya se ha dicho, sino también para diseñar escenarios adecuados que permitan ocupar más racionalmente la capacidad física ya instalada, planificar su expansión y para establecer estrategias de elaboración y distribución de materiales pedagógicos y de enseñanza-aprendizaje, de capacitación docente y de mejoramiento de la capacidad de gestión.

CONSENSO SOCIAL SOBRE DEMANDA EDUCATIVA

La calidad del producto educacional -o "calidad política", para usar la expresión de Demo (1991)- constituye un desafío de otra naturaleza y no menos complejo. En primer lugar, no se trata de un tema que debe quedar restringido a los educadores, sino que debería reflejar algún grado de consenso de la sociedad acerca de cuáles son las demandas a ser hechas a la escuela y de cómo verificar si son efectivamente atendidas. ¿Qué tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores se quieren formar en las nuevas generaciones, teniendo en cuenta las necesidades individuales y de la sociedad?

Una perspectiva prometedora se abrió en la Conferencia Mundial de Educación para Todos realizada en Jomtien, Tailandia, en marzo de 1990. Personas representativas de la actividad y de la investigación educativas, pertenecientes a los

gobiernos y a organizaciones no gubernamentales, consagraron el concepto de **satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje.**

"Esas necesidades abarcan tanto los instrumentos fundamentales del aprendizaje (como la alfabetización, la expresión oral, la aritmética y la solución de problemas) como el contenido básico del aprendizaje (conocimientos, capacidades, valores y actitudes) que necesitan los seres humanos para sobrevivir, desarrollarse plenamente, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente, en el desarrollo, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo" (WCEFA, 1990).

En verdad, no hay nada completamente nuevo en este concepto de satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje. Sin embargo, es posible observar un cambio del enfoque con el fin de establecer parámetros de calidad de la enseñanza (no de la educación, genéricamente) en términos que no son vagos ni marcados ideológicamente, como es el caso de "desarrollar el espíritu crítico", "promover la autodeterminación de los pueblos" o la "solidaridad internacional". El énfasis se ha cambiado hacia los instrumentos y contenidos que los individuos -hombres y mujeres- necesitan dominar para que puedan vivir mejor, trabajar y, especialmente, continuar aprendiendo.

Los instrumentos de aprendizaje son bastante objetivos: leer, escribir, contar, expresar, resolver problemas. Es decir, los llamados códigos de la modernidad que, como su propio nombre lo indica, son instrumentos para vivir y convivir en sociedades en formación, en las que el conocimiento pasa a ser un factor decisivo para el mejoramiento de la calidad de vida para el desarrollo productivo con equidad y el ejercicio de la ciudadanía.

Este enfoque sugiere estrategias bien definidas para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Además de universalizar el acceso, buscando la equidad, se destacan dos estrategias que son obvias pero que, paradojalmente, estuvieron relegadas de las políticas educacionales de los

años 80: ***dar atención prioritaria al aprendizaje y mejorar el ambiente del aprendizaje.*** Se rescata, de esta manera, la función de enseñanza para las escuelas, diluida en acciones y programas asistenciales o ideológicos que invadieron el ambiente escolar en la década pasada y que pretendieron atribuir a la escuela o un papel en la redención de la pobreza provocada por la crisis económica del período o como propulsora de cambios estructurales mucho más allá de sus posibilidades.

En síntesis, priorizar los códigos básicos de la modernidad, centrar la atención en el aprendizaje y en consecuencia en la enseñanza, mejorar las condiciones de aprendizaje, implica situar la cuestión pedagógica en el centro de las preocupaciones de las políticas de mejoramiento cualitativo. Esto significa articular prioridades, estrategias y técnicas, señalando la necesidad de promover el paso desde las grandilocuentes proposiciones políticas a la sala de clases. Además, el concepto de satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje reorienta, en parte, el énfasis en el mejoramiento y ampliación de la oferta para valorizar también la calificación de la demanda y la evaluación de los resultados, porque permite establecer metas de aprendizajes posibles, susceptibles de ser medidas objetivamente y que pueden ser expuestas de manera más clara y simple a la población.

Finalmente, el concepto de satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje sugiere una estrategia de acciones conjuntas del Estado y de los sectores no gubernamentales y del ámbito educacional con otros de la actividad nacional. El concepto de acciones se sustenta en consensos sobre lo que es básico: aprender lo indispensable para vivir y producir en el mundo moderno.

El concepto de satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, dada su flexibilidad y objetividad, constituye un parámetro prometedor para diseñar la calidad del producto del servicio educacional. Pero la cuestión no se agota aquí.

Otro parámetro que debe ser tomado en cuenta tiene relación con el perfil del desempeño

necesario y deseado frente a los profundos cambios que las tecnologías de información y gerenciales han provocado en el proceso productivo. Este es un tema que viene siendo discutido por diversos educadores y cientistas políticos entre los cuales se destacan los trabajos de Paiva (1990). El reemplazo de la división "taylorista" del trabajo por la integración de tareas que, muchas veces, exigen un trabajo de equipo; la recuperación del componente cognitivo de los procesos de producción y los cambios que la informática está provocando en la organización y en la gerencia de las empresas en todos los sectores, apuntan hacia nuevos perfiles de la calificación de la mano de obra.

El conocimiento parece ser una variable clave para la modernización y la productividad del proceso de trabajo, así como la capacidad de solucionar problemas, ejercer liderazgo, trabajar en equipo, adaptarse a los cambios. El modelo de capacitación profesional en tareas segmentadas o en etapas del proceso productivo tiende a ser sustituido por otro, con énfasis en la formación básica en ciencias, lenguaje y humanidades. La afirmación de Benedetti, dueño del grupo Olivetti, en una reciente entrevista de la "Revista Veja" revela que el sector más moderno de los empresarios ya percibió este hecho. El entrevistado dice que "la materia prima más importante hoy día es la inteligencia, es decir, la cultura y, por lo tanto, la escuela. La segunda materia prima es el mercado. El país ideal es aquel que tiene un sistema escolar avanzado y una dimensión amplia de lo que es el mercado". (3)

La necesidad de revisar los contenidos escolares no aparece sólo en función del proceso productivo sino en la perspectiva de las características que la sociedad, como un todo, ha adquirido debido a la diseminación de las tecnologías sofisticadas de comunicación e información, al punto que todos estamos expuestos a sus efectos, inclusive a nivel de la vida cotidiana; lo anterior

(3) Revista Veja. 21 de agosto de 1991, página 8.

requiere de la aprobación de conocimientos para que las personas comprendan los cambios que están ocurriendo y sean capaces de benericarse de los avances tecnológicos.

Es la población como un todo y no sólo una élite de iniciados, la que necesita aprender los códigos instrumentales para la lectura de este nuevo mundo que cambia permanentemente. Este salto educativo del conjunto de la sociedad tal vez sea determinante de las diferencias en lo que tiene relación con la capacidad de productividad y de competitividad de esos mismos países.

Por último, la cuestión del conocimiento aparece hoy de un modo vital para el ejercicio de la ciudadanía política, en un mundo que está dejando de ser marcado por las bipolaridades excluyentes -capital-trabajo; clase dominante- clase dominada. Diversos movimientos sociales, con objetivos más delimitados y asociados directamente al mejoramiento de la calidad de vida -derechos humanos, preservación ambiental, defensa del consumidor, por ejemplo- tienden, al parecer, a ser nuevas formas de organización y participación social, orientándose hacia la justicia, la solidaridad y la democracia.

Así es como desde una perspectiva diferente a la de un gran empresario -la de la reconstrucción del socialismo- surgen ideas convergentes que descubren la importancia de la escuela y del conocimiento. Martelli (1991) al discutir las relaciones entre socialismo, libertad y democracia, concluye en que el conocimiento será la llave maestra del equipamiento social y que su expansión es el único elemento capaz de unir la modernización y el desarrollo humano. Al entender la escuela como el motor del desarrollo social y requisito para los nuevos derechos de la ciudadanía, Martelli afirma: "utilidad y justicia, eficiencia y creatividad, autonomía y responsabilidad pueden reconstituir a la escuela que necesita de un verdadero proceso democrático de modernización y de reforma, de liberalización y de autonomía. Es una tarea más audaz, más importante y más urgente que cualquier transformación industrial". Finalmente,

concluye afirmando: "en una época en que la complejidad de los poderes (...) puede dificultar a la mayoría el acceso a la comprensión de lo que sucede hasta en su vida diaria, en una época en que el pensar y el saber actuar pueden provocar separaciones o generar abismos, en una época como esta, el esfuerzo fundamental de quien es partidario de la justicia social (...) tiene que consistir en la promoción de la conquista y en la difusión de las más amplias, extensas y articuladas ofertas de educación, de información, de instrucción, de formación, de actualización cultural, artística, científica, técnica y profesional".

Vale la pena repetir, para concluir, que en países como los de América Latina el gran desafío de la nueva calidad de la enseñanza será el de garantizar la equidad en los puntos de llegada. Sin embargo, esa equidad no se alcanzará partiendo de propuestas y de normativas homogéneas, sino que de las prácticas escolares -modelos de gestión a nivel local- que permitan incorporar las necesidades desiguales y trabajar sobre ellas a lo largo del proceso de escolaridad, de manera que se asegure el acceso al conocimiento y la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para todos. Dentro de este camino se inserta la autonomía de la escuela y para alcanzarla con éxito, se necesita de la competencia técnica y pedagógica y de la capacidad de gestión. Desgraciadamente, la década de los 80 no fue pródiga en investigaciones y experiencias que produjeran respuestas sobre cómo esas competencias y capacidades pueden ser desarrolladas.

Autonomía de la escuela e insumos. Organización escolar.

Durante años se intentó mejorar la calidad de la enseñanza aumentando y perfeccionando los insumos ofrecidos a las escuelas conforme a un

patrón único -capacitación de profesores, material de enseñanza-aprendizaje, equipamientos, salarios y condiciones de la carrera, instalaciones físicas. Todos estos insumos son importantes y un mínimo de ellos es indispensable como base para pensar en la autonomía, en las formas de gestión y en el mejoramiento cualitativo, como ya se dijo.

Por otra parte, varios estudios, comenzando por el ya citado Informe Coleman publicado al iniciarse los años 70 en los Estados Unidos así como la reciente investigación realizada por Chubb y Hanushek (1991), indicaron que, tomados aisladamente, esos insumos muestran poca relación con el aprendizaje de los alumnos.

Pareciera que hay formas de organización de las escuelas que las transforman en más o menos capaces de optimizar el uso de esos insumos y de combinarlos de un modo más eficaz. Si fuese atendible esta hipótesis, el manejo de los insumos no debiera hacerse con iguales criterios para todas las escuelas. Por el contrario, estas debieran tener un razonable poder de decisión para determinar cuáles son los insumos que necesitan y en qué momento, en función de su propio proyecto.

La práctica centralizadora de comprar y distribuir material y libros didácticos, por ejemplo, llega a los límites del absurdo no sólo porque no otorgan ningún margen para la opción de las escuelas, sino porque estos insumos llegan a sus destinatarios casi al final del año lectivo.

Puede encontrarse otro ejemplo en las estrategias de capacitación que tienen como modo de operar el hacer un corte horizontal del componente curricular para todas las escuelas. De este modo, una misma capacitación es ofrecida a todos los profesores de una misma disciplina, siendo originarios de escuelas extremadamente heterogéneas entre sí. Se desconocen experiencias de capacitación en las que la institución escolar, en conjunto con su equipo docente, técnico y administrativo haya sido unidad de capacitación a partir de

las dificultades detectadas por ella misma en la ejecución de su propio proyecto pedagógico. Comienzan a surgir, sin embargo, formas regionalizadas de capacitación que reúnen docentes de escuelas con características semejantes.

El enfoque en la organización escolar, sin disminuir la importancia de los insumos, coloca el énfasis en las características de esa organización que siendo diversas, demandan estrategias diferenciadas a partir de la decisión de la escuela sobre sus prioridades.

Los rasgos o características de las escuelas que parecen determinar su eficacia en el uso de los insumos serían, entre otros:

- la ya mencionada existencia de un proyecto pedagógico que incluya formas propias de organizar las condiciones de enseñanza-aprendizaje, el uso y distribución del tiempo y del espacio físico y la asignación de los recursos humanos;

- la forma de gestión y los diferentes niveles de participación de los agentes internos de la escuela y de la comunidad;

- el tiempo y grado de consolidación de la experiencia del equipo escolar en la elaboración y desarrollo de su propuesta de trabajo;

- la presencia de una dirección con liderazgo y autoridad;

- el grado de profesionalismo de los docentes;

- la existencia efectiva del trabajo en equipo.

Estudios como los ya citados de Tedesco y de Moura Castro y otros (1991), proponen hipótesis que corroboran estas consideraciones. Serán necesarias nuevas investigaciones para profundizar el conocimiento sobre esta interacción entre la organización de la escuela y el conjunto de insumos que requiere para cumplir sus objetivos.

Autonomía de la escuela y demanda por la calidad

Mejorar la enseñanza influyendo sobre la oferta ha sido una estrategia privilegiada por investigadores y dirigentes educacionales. Sin embargo, se ha intervenido poco sobre la demanda de la población por una enseñaza de calidad, idea muy apreciada por Tedesco (1991).

La calidad de la enseñanza es un resultado complejo, poco visible en un corto plazo y no siempre fácil de identificar a través de simples indicadores. La población jugó un papel decisivo en la conquista del acceso a la escuela, en especial en lo relativo a la construcción de establecimientos escolares y-o en la creación de más vacantes. No obstante y a pesar de tener aspiraciones difusas en lo que dice relación con una educación de calidad -en especial sus segmentos más desfavorecidos-, no ha conseguido exigir esa calidad, sino en sus aspectos más elementales como por ejemplo, la existencia de salas, la presencia del profesor y de equipamientos mínimos como bancos o la mantención de los edificios.

Moura Castro y Oliveira (1991), en un artículo bastante provocador, formulan algunas hipótesis sobre lo que denominan "ecuación política" de la educación. Los políticos y dirigentes tienden a actuar de acuerdo con la visibilidad de sus acciones y con los dividendos electorales que le reportan. Los autores afirman que "construir escuelas es un lucro político; luchar para mejorar la calidad de la enseñanza ha sido perjudicial hasta hoy, en la medida en que las discusiones sobre la calidad desgastan y su resultado no es lo suficientemente visible".

Proponen, en un corto plazo la sensibilización de los sectores más organizados de la opinión pública, de los empresarios, de los medios de comunicación, sobre el riesgo que corre el país con la subescolarización que les estamos ofreciendo a las nuevas generaciones.

Silva y otras (1991) se preocupan porque las medidas destinadas al mejoramiento de la calidad no han tenido continuidad ni se han sustentado sistemáticamente, tendiendo a diluirse o desviarse de sus objetivos iniciales una vez que pasa el impacto público causado por su anuncio debido a la falta de apoyo financiero y técnico, así como de seguimiento y de evaluación. Estas autoras llegan a conclusiones semejantes a las de Moura Castro y Oliveira (1991): es urgente sensibilizar a la sociedad para que exija calidad en la educación, así como ya exigió la presencia de la escuela.

Este requerimiento se facilitará en la medida en que la escuela sea efectivamente responsable por el aprendizaje de sus alumnos, contando con las condiciones para que ello ocurra. De no ser así, la escuela puede atribuir a las "instancias superiores" las causas de su mal desempeño y será difícil que la población tenga acceso a los centros de decisión, tradicionalmente inalcanzables y poco transparentes.

Por su parte, las escuelas con capacitación y condiciones de trabajo, a la vez que se hacen responsables de rendir cuenta de sus resultados, podrán ser más accesibles al cobre que de ellos le hagan sus usuarios. Estos podrán comparar los resultados, si el sistema de evaluación adoptado por la escuela entrega información sobre el aprendizaje de los alumnos en forma simple, lo que permitirá que se le pregunte acerca de porqué alumnos que están en iguales condiciones aprenden mejor en una escuela que en otra.

Es un proceso lento, pero promisorio, el de informar a la sociedad acerca de cómo se están desempeñando las escuelas que ella misma financia y puede ser valioso para mejorar los resultados del sistema como un todo en la medida en que la demanda puede ser más exigente.

En síntesis, tanto los movimientos que ocurren en el ámbito interno de los sistemas de enseñanza como en las demás instancias e instituciones sociales, apuntan en dirección a la autono-

mía de la escuela. Aun esa dirección no tiene marcos estables y puede estar sujeta a riesgos y a modas. Los estudios empíricos y evaluativos son pocos: de todos los citados, por ejemplo, sólo se destacan los de Tedesco (s.d.), Moura Castro y otros (1991) y Ezpeleta (1989).

Las interrogantes y las dudas que surgen a partir de la formulación de políticas que pretenden atribuir mayor autonomía a las escuelas, no sólo evidencian una carencia de seguridad en los aspectos técnicos, sino también dificultades políticas que pueden provocar efectos indeseables y hasta opuestos a los que se tienen como meta final, es decir, una enseñanza de mejor calidad con equidad.

Riesgos y limitaciones de la autonomía de la escuela

Cuando se discute la autonomía de la escuela en el ámbito de formulación de políticas educacionales, surgen desconfianzas de distinta naturaleza. Los educadores y los dirigentes que conocen la capacidad de re-concentración del poder que poseen los aparatos públicos en todos los niveles, ***temen que las instancias locales y la propia escuela puedan transformarse en un centro de decisiones inaccesible,*** impermeable a las necesidades de aprendizaje de su alumnado y vulnerable a la interferencia del autoritarismo y del clientelismo político.

De igual forma, los que se preocupan de la necesaria unidad de los sistemas de enseñanza temen -y con razón- ***la fragmentación que podría resultar de un proceso sin control de autonomía creciente de las escuelas,*** si no se protege la capacidad de gestión y de recuperación de la visión de conjunto.

Otro motivo de desconfianza surge de la

inestabilidad y discontinuidad política en países como los nuestros, que puede provocar daños en la educación porque los nuevos dirigentes desean redefinir las funciones de la autonomía para transformarla, en la práctica, en un abandono y falta de compromiso del poder público, en la medida en que los retrocesos en un proceso de descentralización orientado a la escuela pueden desarticular su modo de funcionamiento tradicional, sin que haya habido tiempo de consolidar formas más autónomas de gestión.

Todos estos temores son procedentes y legítimos. Cuando observamos el funcionamiento de la mayoría de las escuelas públicas y una buena parte de las particulares, se percibe hasta qué punto han desarrollado, también, un modelo de gestión centralizado, sin responsabilidades compartidas y sin tener en cuenta lo que significa rendir cuentas a la comunidad, incorporar las aspiraciones de su alumnado o integrarse con su medio social.

La evaluación del proceso de municipalización en Brasil, por ejemplo, revela un cuadro desalentador en el que el alumno municipal cuesta menos y, en general, recibe una enseñanza de peor calidad. La re-concentración del poder en el ámbito de las municipalidades, terminó por aumentar las desigualdades educativas puesto que dentro de la política del país, el municipio es la instancia más frágil y desprovista de capacidad de decisión. Por su parte, el ámbito municipal -aun siendo frágil frente a la esfera estadual y federal- tiende a reproducir los mismos modelos de centralismo y clientelismo que permean el aparato del Estado como un todo.

El temor a la fragmentación se justifica por los antecedentes: ya presenciamos la imposición de modelos curriculares y pedagógicos localistas y estrechos en nombre del respeto a la cultura y a la autonomía local.

De la misma manera constatamos, hasta con perplejidad, que los cambios de gobierno y la inestabilidad político-institucional pusieron nueva-

mente en funciones propuestas que acabaron por no producir ningún resultado o por producirlos contrarios a su formulación original; más aún: se paralizaron los procesos de innovación y mejoramiento de la enseñanza sin evaluarlos, sólo porque fueron iniciados por otras administraciones. Una oportuna discusión del tema de la inestabilidad política es hecha por Silvia (1991) en las conclusiones del análisis que esa autora realizó de la experiencia de la Secretaría Municipal de Educación de Sao Paulo, en el período 83-85.

Aunque se reconozca la legitimidad de estas desconfianzas y temores, es necesario indagar hasta qué punto, en muchos casos, los daños causados por la re-concentración del poder, por la fragmentación y por la inestabilidad política no se derivan, exactamente, de la fragilidad de las escuelas frente a las decisiones del nivel central y a los cambios de dirigentes en las instancias en que esas decisiones se toman.

La municipalización de la enseñanza, por lo menos en Brasil, nunca tuvo como meta el fortalecimiento de la escuela. La disputa acerca de qué instancia de gobierno debería administrar la enseñanza básica, dejó en un segundo plano la unidad escolar propiamente tal, sus necesidades y características.

Como lo señala Silvia (1991) en el trabajo ya citado, la vulnerabilidad frente a la inestabilidad política es consecuencia de la falta de sustentación proveniente de la propia escuela para garantizar la continuidad de muchos proyectos, sumada a la falta de un proyecto educacional de la propia sociedad.

Los modelos curriculares -sean de carácter nacional o local- no fueron, en verdad, formulados por las propias escuelas y sí por las instancias altamente centralizadas del propio gobierno federal, al menos en el caso brasileño.

Pocos fueron los procesos de descentralización que tomaron en serio el cambio en los modelos de financiamiento para hacer realidad la meta de la

autonomía financiera de las unidades escolares y de nivelación de sus costos, contemplando una redistribución democrática de los recursos y corrigiendo las desigualdades sociales y regionales.

Con lo anterior, no se quiere defender el fortalecimiento y la autonomía de la escuela como una panacea, sino que se trata de afirmar que ésta, hasta el día de hoy, no fue efectivamente llevada a la práctica en forma consecuente, dentro de un proceso amplio de revisión de la estructura y del funcionamiento del sistema de enseñanza.

Si se tuviera la oportunidad de recorrer este camino, los temores no debieran impedir que se intentase hacerlo. Ya se han formulado mecanismos para prevenir o atenuar algunos de los riesgos, al menos provisoriamente; un proceso de seguimiento a través de la investigación y de la evaluación podría ayudar a la corrección de los desaciertos que es muy probable que ocurran.

Parámetros de la autonomía de la escuela

No hay respuestas, todavía, para las innumerables y relevantes interrogantes que surgen frente a las estrategias de descentralización y de autonomía de la escuela. Hay algunos consensos que sería interesante inventariar y algunos parámetros que provisoriamente podrían servir como orientación de esas estrategias. Existe, también, un amplio campo de investigación y de audacia política a ser explorado.

LOS CONSENSOS

- Es urgente repensar la estructura de los sistemas de enseñanza, cuyas máquinas burocráticas se agigantaron y se multiplicaron. Esas burocracias

centralizadas se tornaron en sí mismas en objetivos y hace ya mucho tiempo que dejaron de ser apoyo de las actividades-fines, perdiendo de vista la unidad escolar que presta el servicio educacional. Las escuelas, ordenadas desde arriba para abajo o desde el centro hacia la periferia, viven en función de las normativas externas.

- El fortalecimiento de la unidad escolar exige que los mejores recursos humanos existentes sean asignados a las escuelas: que la inversión en la actividad-fin aumente progresivamente, disminuyendo los costos con las actividades-medios, externas a la institución escolar.

- Es importante que cada escuela tenga su propio proyecto institucional y pedagógico, pero esto requiere capacitación y disponibilidad de recursos financieros a ser asignados por la escuela en función de ese proyecto. Esas condiciones no se dan de inmediato y crearlas no es un proceso fácil y rápido. Será necesario dedicar tiempo a la investigación y a la intervención político-administrativa con esa finalidad.

La autonomía de la escuela no implica una falta de compromiso del gobierno con la enseñanza, ni de la propia escuela con sus alumnos. Se trata de establecer directrices centrales mínimas y flexibles sobre lo que es esencial garantizar en educación a toda la población.

LOS PARAMETROS

- La autonomía de la escuela no es un fin en sí misma, sino que debe orientarse al mejoramiento de la calidad de la enseñanza. En este sentido, la construcción de consensos sobre lo que es calidad constituye una tarea importante y no puede quedar restringida, en ninguna hipótesis, a los actores internos de los sistemas de enseñanza. Será necesario encontrar formas para sensibilizar a la clase política, a los empresarios, a los trabajadores y sindicatos, a las iglesias y otros movi-

mientos sociales a fin de que se integren al debate y se comprometan con las decisiones que se adopten al respecto.

- La autonomía de la escuela no exime al Estado de su intervención como tampoco a las instancias centrales de la administración, pero sí requiere de la profunda revisión y fortalecimiento de sus nuevas funciones y papeles.

Entre esas funciones se destacan, sin pretender agotarlas, por lo menos las siguientes:

- adopción de sistemas de financiamiento y de transferencias de recursos orientado a aumentar las sumas destinadas a las escuelas y a la nivelación de sus condiciones de funcionamiento, de modo de compensar las desigualdades regionales y sociales;

- el establecimiento de directrices mínimas y flexibles en cuanto a: contenidos curriculares dirigidos hacia el dominio de los códigos de la modernidad y a los conocimientos que satisfagan las necesidades básicas de aprendizaje; uso racional de recursos humanos y espacio físico; evaluación de los resultados para medir el aprendizaje de los contenidos básicos, identificando las necesidades de aporte financiero y la asistencia técnica, premiando a los que progresan en relación con los objetivos propuestos por la propia escuela e informando a la población;

- prepararse para ofrecer a las escuelas alternativas diferenciadas de capacitación, sobretodo en lo que dice relación con la gestión pedagógica;

- esforzarse por disminuir las exigencias formales y de notas al máximo, creando condiciones para la iniciativa y la innovación en el ámbito de las escuelas y focalizando la atención en los resultados;

- establecer directrices alternativas y diversificadas para modelos de gestión cuyo punto en común sea el compromiso con la calidad de la enseñanza, expresado en un proyecto pedagógico e

institucional propio para cada escuela.

Una nota final

Todas las actuales experiencias de restructuración de las organizaciones orientadas a descentralizar, flexibilizar controles burocráticos y aumentar la autonomía de las actividades-fines, han revelado que no es sólo un programa técnico sino que abarca componentes políticos muy fuertes.

Ya sea a nivel de una empresa o de un Estado como globalidad, se trata de una opción de la cúpula del sistema y debe generarse ahí. No es -o casi no lo es- un proceso participativo de abajo hacia arriba, donde la autonomía de la escuela se va conquistando por la sumatoria del poder de decisión sobre aspectos puntuales -tales como la elección del director- en tanto que se mantiene como intocables la estructura misma del Estado y sin niguna transparencia las fuentes y sistemas del financiamiento, los procesos de decisión sobre las reglas y normas de carácter homogéneo y las prácticas políticas de los órganos centralizados. Se trata de un programa de gobierno o un proyecto del Estado y por esto es que es necesario tener en cuenta que su ritmo y dificultades van a depender de las trabas reales que éste tiene dentro de su propio aparato y de la negociación que permita superarlas.

Bibliografía

AECSE; "Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'education" (ed). *L'etablissement politique nationale ou strategie locale?* Paris: Ministere de l'Éducation Nationale et Editions Nathan, 1990.

Amaral Sobrinho, José y Xavier, Antonio Carlos R.; *Padroes mínimos de gualidade dos servicos educacionais* (versión preliminar). Brasilia:Mimeo Projeto BRA/90/026, 1991.

Castro, Claudio de Moura y Oliveira, Joao Bautista; *Educacao: por onde comecar?* Mimeo, 1991.

Castro, Claudio de Moura y otros; *Dealing with poor students.* Mimeo, 1991.

Cetron, Marvin y Gayle, Margareth; *Educational renaissance: our schools at the turn of the twenty-first century.* New York: St. Martin's Press, 1991.

Chubb, John E. y Hanushek, Eric A.; "Reforming educational reform". En Henry G. Aaron (ed.). *Setting national priorities: policies for the nineties.* Washington D. C.:The Brooking Institution.

Demo, Pedro; "*Qualidade de educacao: tentativa de definir conceitos e criterios de avaliacao". Avaliacao educacional.* Fundación Carlos Chagas, No. 2 Jul-Dic,1990.

Derouet, Jean-Louis; *"Une sociologie des etablissements scolaires: les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique".* Revue Francaise de Pedagogie. January/March, 1987.

Ezpeleta, Justa; *"La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción".* México: Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV-IPN. Cuadernos de Investigación.

Ezpeleta, Justa; *Escuelas y maestros: Condiciones del trabajo docente en Argentina.* Santiago: UNESCO/ OREALC, 1989.

Governo do Estado do Ceará; *Escola Pública: a revolucao de uma geracao.* Fortaleza, 1991.

Martelli, Claudio; *"Socialismo, liberdade, democracia".* O socialismo, do futuro, Vol. 1, Nº 2, 1991.

Mello, Guiomar Namo de; *Social democracia e educacao: teses para discussao*. Sao Paulo: Cortes Editora/Autores Associados. 1990.

Mello, Guiomar Namo de y Silva, Rose Naubauer; *"A gestao e a autonomia da escola nas novas propostas de politicas educativas para América Latina"*. Revista do Instituto Liberal, 1991 (no prelo).

Mercado, Ruth; *"El trabajo cotidiano del maestro en la escuela primaria"*. En La escuela, lugar de trabajo docente. México: Departamento de Investigaciones Educativas CINVESTAV-IPN. Cadernos de Educacion, 1989 (Ponencia para la Segunda Conferencia para la Educación Democrática, Escuela Normal Superior de México, México, 1981. Versión revisada, 1985)

Ministerio da Educacao. Secretaría de Estado da Reforma Educativa *Reforma da Administacao Educacional. Autonomia da escola, gestao escolar nos ensino basico e secundario*. Lisboa, Editora do Ministerio da Educacao, s.d.

Paiva, Vanilda; *"Producao e qualificacao para o trabalho"*. En Maria Laura P.B. Franco y Dagmar M.L. Zibas (organizadoras). Final do seculo: desafio da educacao na America Latina. Sao Paulo: Cortez Ed./ CLACSO-REDUC, 1990.

Penin, Sonia Therezinha; *Escola e cotidiano: a obra em construcao*. Sao Paulo: Cortez Ed., 1989.

Rivas, Ricardo Hevia; *Política de descentralización en la educación básica y media en América Latina*. Santiago: UNESCO/REDUC, 1991.

Rockwell, Elsie; *"De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela"*. México: Departamento de Investigaciones Educativas CINVESTAV del IPN. Cuadernos de Investigaciones Educativas, Nº 4, 1982.

Scwartzman, Simon; *Educacao basica no Brasil: a agenda da modernidade*. Mimeo, 1988 (Palestra preparada para o Seminario Nacional de Literatura, Educacao o Posmodernidades, organizado pelo Centro de Pesquisas Literarias do Curso de Posgraduacao en Linguistica e Letras da PUC de Rio Grande do Sul).

Secretaría do Estado da Educacao; *Nucleo de Gestao Estrategia*. Programa de modernizacao do sistema educacional do Estado de Sao Paulo. Sao Paulo: mimeo, 1991.

Silva, Rose Neubauer y otras; *"O descompromisso das politicas publicas brasileiras con a qualidade do ensino"* Revista Brasilera de Estudios

Pedagógicos, 1991 (no prelo).

Silva, Rose Neubauer *Uma proposta de politica educational democratica e participativa: caminhos e descaminhos*. Ed. Papirus, 1991 (no prelo).

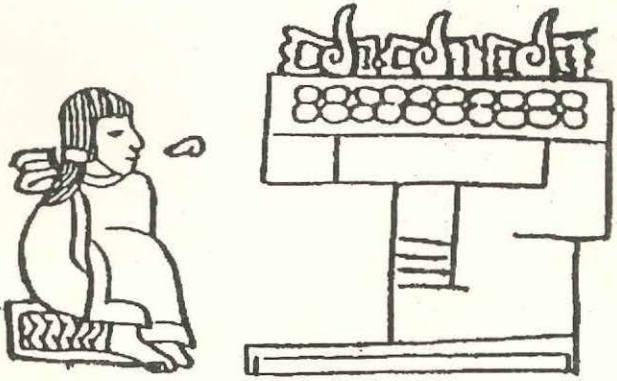
Tedesco, Juan Carlos; *"El rol del estado en la educación"*. En María Laura P.B. Franco y Dagmar M.L. Zibas (organizadoras): Final do seculo: desafios da educacao na America Latina. Sao Paulo; Cortez. Ed./ CLACSO-REDUC, 1990.

Tedesco, Juan Carlos; "Algunos aspectos de la privatización educativa en América Latina". *Revista do Instituto de Estudios Avancados da USPE*, 1991 a (no prelo).

Tedesco, Juan Carlos; *"Estrategias de desarrollo y educación: el desafío de la gestión pública"*. Revista Brasileira de Estudios Pedagogicos, 1991 b (no prelo).

WCEFA. World Conference Education for All. *Declaracao Mundial sobre Educacao para Todos e Plano de Acao para satisfazer as necessidades basica de aprendizagen*. Brasilia: UNICEF. 1991 (Versao portuguesa aprovada pela Conferencia Mundial sobre Educacao para Todos realizada en Jomtien, Tailandia, 5-9 marzco de 1990).

innovaciones educativas



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

experiencias

BRASIL

Escuela Plural
Propuesta Político-Pedagógica (1)

Este texto es la resultante de una etapa de trabajo de construcción colectiva de una nueva propuesta político-pedagógica para la Red Municipal de Enseñanza de Belo Horizonte. Orientó su elaboración, la preocupación acerca del derecho de permanencia de los niños, jóvenes y adultos en una escuela de calidad. Reducir los índices de deserción y reprobación exige profundas transformaciones en la estructura de la escuela pública de enseñanza fundamental. La presente propuesta pretende contribuir para que esos cambios puedan darse en la educación en un contexto de renovación curricular, capacitación permanente y gestión democrática y efectivamente participativa.

Asumiendo la Escuela Emergente

Estamos devolviendo a los profesionales de la Red Municipal, a los padres y a los alumnos, el retrato de la escuela que pudimos captar en los

(1) La propuesta fue coordinada y orientada por el profesor Miguel Gonzalez Arroyo y tuvo la participación de los equipos pedagógicos del Centro de Perfeccionamiento de los Profesionales de la Educación de las nueve Administraciones Regionales de Belo Horizonte.
En Cuadernos de Educación Básica. Serie Innovaciones 5. Secretaría Municipal de Educación de Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil.

innumerable contactos que mantuvimos con la comunidad escolar. Frente a la seriedad de los Proyectos Político-Pedagógicos de las escuelas y a la pluralidad de acciones significativas que se realizan en cada aula, en cada grado, turno y área, la primera sensación es la de estar frente a algo extremadamente innovador. La Red Municipal de Belo Horizonte ha avanzado mucho en los últimos años, pudiendo ser considerada hoy como pionera del movimiento de renovación pedagógica iniciado en Brasil a finales de los años 70. El grado de conciencia y de organización de sus profesionales fue, sin duda, un factor determinante.

La lucha por la autonomía y por la gestión democrática contribuyó para que cada comunidad escolar intentase equilibrar, con realismo, sus problemas y sus posibilidades de intervención. Los Proyectos Político-Pedagógicos son la mejor expresión de ese trabajo serio y pionero.

En la multiplicidad de reuniones realizadas en las escuelas percibimos que, además de las medidas propuestas por los Proyectos Político-Pedagógicos, muchas otras cosas acontecían en las aulas, en los talleres, en los equipos de área y, sobre todo, en la madurez de cada profesional. Hay muchas sorpresas guardadas en los cajones. La Red no siempre conoce toda la riqueza de las acciones significativas que existen en su interior. La autonomía de la escuela puede llevar a una auto-imagen parcializada. Es necesario reconstruir el retrato total de la Red Municipal en la multiplicidad de experiencias emergentes. Estas tienen que ser captadas por los profesionales como una totalidad. No son hechos aislados de este o aquel profesional, de esta o aquella escuela; son materiales diversificados que apuntan en la misma dirección; pero qué dirección es esa? Apuntan a nuevas lógicas; qué lógicas son esas? Apuntan a una nueva concepción de la escuela; qué escuela es esa?

En las reuniones afloran esas cuestiones. Surge la voluntad colectiva de captar los *Ejes Orientadores* de la escuela que está emergiendo. Intentamos destacar esos ejes orientadores y devolvemos nuestro intento para que la Red Municipal, y no solo cada escuela, se asuma como una *propuesta colectiva.*

Si la primera impresión que las escuelas dan es la del orgullo de los profesionales frente a la rica pluralidad de acciones emergentes, un contacto más próximo produce la impresión de inseguridad delante del carácter "transgresor" o no-legal, aunque legítimo, de muchas de esas acciones. Cada año pueden ser cortadas experiencias significativas. En una de las muchas reuniones realizadas, un profesional manifestaba su indignación delante de este cuadro:

"Por qué tenemos que probar a cada gobierno que entra, a cada delegado ó inspector, que lo que estamos haciendo es una cosa seria?". La respuesta podría ser ésta: porque esa multiplicidad de experiencias emergentes no fue asumida como propuesta de la Red, como *Propuesta de Gobierno.*

Recojer los ricos materiales existentes en las escuelas y construir colectivamente una Propuesta de la Red Municipal, asumida y garantizada por el Gobierno, implica alguna sensibilidad política.

Supone tener cuidado para fortalecer y no debilitar la autonomía de las escuelas y de las experiencias emergentes. Cómo? *Primero,* asumiendo esas acciones emergentes como instituídas o como constitutivas del Sistema Escolar y no como periféricas a su rígida estructura tradicional. La inseguridad de muchas escuelas y de sus profesionales, se debe a que el mejor de sus intentos solo puede concretarse en tiempos y espacios extra-sistémicos, fuera del horario de clases, en los pliegues del sistema. *Segundo,* construyendo una dirección más colectiva que legitime esa pluralidad de experiencias asumidas como Propuesta de Gobierno, defendida delante de los órganos normativos e incorporada políticamente como permanente, y no como puntual, en lo que hace a los recursos, tiempos, estatutos y planes de carrera de sus profesionales, etc.

Con frecuencia somos acusados de falta de dirección. Tenemos miedo de no poder equilibrar la dirección con la autonomía, posiblemente por que nos formamos en el mismo movimiento social que sostiene la construcción democrática de la sociedad, del estado y de la instituciones, como de la escuela. El miedo no será el mejor consejero. No podrá intimidarnos en las tentativas de construir colectivamente una dirección para la Red Municipal que se reinvindica hoy como necesaria.

El trabajo que devolvemos a los profesionales, padres y alumnos, ***se estructura en la siguiente lógica:***

- recoje y destaca la pluralidad de experiencias emergentes en la Red Municipal;
- intenta captar la orientación colectiva apuntada en esas experiencias;
- concretiza esa orientación colectiva en propuestas de intervención en la estructura de nuestro Sistema Escolar.

La realización de este trabajo que devolvemos a las escuelas, tuvo la participación de muchos y diversos grupos: directores de educación de las Regionales y sus equipos, equipos del CAPE y de la SMED, directores de escuela, coordinadores de áreas, profesores y profesoras, padres y

madres, alumnos y alumnas. Es necesario avanzar en esa construcción colectiva discutiendo cada punto, cada eje orientador, cada propuesta de acción, cada estrategia, etc.

El trabajo que estamos desarrollando está centrado, en este primer momento, en ***cuatro núcleos***, que juzgamos vertebradores de la totalidad de la Propuesta:

- Los *Ejes Orientadores* de la Escuela que queremos. Intentamos sintetizar las direcciones o ejes apuntados como los más determinantes en las experiencias de la Red. Creemos haber acertado al destacar la búsqueda de una escuela más plural, de ahí la denominación de la propuesta: *Escuela Plural.*

- La *organización del trabajo* o la nueva lógica de organización de los tiempos de los profesores, de los alumnos y de los procesos cotidianos. Las experiencias emergentes no se quedan en la periferia de lo que sucede cada día en la escuela, sino que apuntan a nuevas lógicas en el ordenamiento temporal del trabajo escolar.

- Los *contenidos* y los *procesos*. Intentamos captar el cómo reorientar lo que se enseña y se aprende, las concepciones y las prácticas de lo que es considerado el quehacer diario: el proceso de enseñanza-aprendizaje, qué nueva concepción y qué nuevas prácticas emergen de nuestras escuelas.
- La *evaluación*. Destacamos la evaluación, proceso polémico donde se concentran innumerables y valiosas experiencias de la Red, como pieza clave de cualquier propuesta escolar innovadora.

Esperamos poder devolver a los profesionales, las partes centrales del trabajo realizado, de las experiencias recogidas y de las acciones necesarias para la construcción colectiva de la Propuesta de la Escuela Plural. Son aspectos centrales de lo cotidiano de nuestras escuelas: la calificación plural y permanente de los profesionales; las relaciones escuela-movimiento sociocultural; la materialidad de la escuela; la construcción de la escuela democrática; la formación técnico-profesional; la educación infantil; la educación de jóvenes y adultos (supletoria, nocturna regular, alfabetiza-

ción); la educación especial; la educación de 5º a 8º grado y la secundaria.

El trabajo que ahora presentamos apunta a los ejes orientadores, no solamente de los cuatro primeros grados de la educación básica, sino para toda la Escuela Plural y la totalidad de los niveles y ciclos de formación.

Los Ejes Orientadores de la Escuela Plural

La Red Municipal de Belo Horizonte, a través de sus profesionales, está inserta en el movimiento de renovación pedagógica iniciado en el Brasil, al final de la década del 70.

Con audacia y profesionalismo, fueron extendiéndose experiencias significativas en las escuelas. Podríamos recordar el movimiento de *gestión democrática* -elección de directores, organización de los colegiados, revitalización de los gremios libres, movimiento de elaboración e implementación del proyecto político-pedagógico de las escuelas y de los subproyectos por áreas problemáticas-; el movimiento de *renovación metodológica*, sobre todo en el área de la alfabetización; el movimiento de *capacitación permanente* de los profesionales en sus lugares de trabajo mediante el reordenamiento de los tiempos de formación (horarios de estudio, investigación, proyectos, producción).

Nuestras escuelas innovaron en las estrategias sobre el nuevo ordenamiento del tiempo, aulas-ambiente, aulas paralelas; como estrategias de reorganización de los turnos (intermedios, de tiempo integral); en las estrategias de continuidad y de promoción, de aumento del tiempo en la escuela, de diversificación de las áreas/actividades y de los procesos de evaluación...

Se puede percibir que muchos de esos cambios son sentidos como "transgresores" respecto del ordenamiento institucional vigente. Pero sobreviven por el empeño de las escuelas o de grupos de profesionales sensibles a las tendencias pedagógicas actuales y, sobre todo, a la necesidad de garantizar la permanencia de los alumnos y alumnas en una experiencia más rica de educación.

Esas experiencias emergentes en la Red Municipal, apuntan a una concepción de la educación y a una propuesta de escuela diferentes del

modelo culturalmente aceptado (internalizado como "ideal"). Pero la escuela culturalmente reconocida, aquella que vivimos como alumnos y profesionales, se transformó en una institución "tan aceptada", que su imagen nos impide considerar y legitimar otras formas de organización.

Hay una tensión entre la escuela "aceptada" y la escuela "emergente". La Red Municipal se propone asumir la escuela emergente. Y lo que los profesionales, padres y alumnos esperan: que a partir de esas prácticas renovadoras de las escuelas, se construya colectivamente una ***Propuesta Político-Pedagógica de la Red como un todo*** y que esta propuesta sea asumida por el Gobierno Municipal.

Esas transformaciones de lo cotidiano de la escuela no son un hecho aislado de nuestra Red. Señalan respuestas por el movimiento democrático y por el movimiento de renovación pedagógica. Movimientos que exigen nuevas respuestas de las instituciones educativas como garantía del avance de los derechos sociales de todos los ciudadanos.

Comencemos por explicitar el ***significado*** de ese conjunto de acciones emergentes que acontecen en nuestras escuelas. Estas señalan los ***ejes orientadores*** de la construcción colectiva de la Propuesta Político-Pedagógica que pretendemos para toda la Red Municipal.

UNA INTERVENCION COLECTIVA MAS RADICAL

Cuando analizamos los Proyectos Político-Pedagógicos de las escuelas, percibimos que en todos ellos hay un ***objetivo central***: reducir la deserción, la reprobación y la repitencia. Los profesionales de la educación, en la medida que avanzan en el reconocimiento y defensa de sus derechos, se vuelven más

Nuestra escuela no es democrática e igualitaria, excluye en nombre de la lógica de las precedencias de grados, de las evaluaciones, de los promedios, de la uniformidad que no reconoce las diferencias de ritmos de aprendizaje, de clase, de género y de raza, de cultura...

serias de los profesionales sensibles a los avances de los derechos sociales. Incorporan nuevas concepciones de la educación escolar, construídas

sensibles a la desigualdades y a los múltiples procesos de exclusión que aún persisten en nuestra sociedad y, sobre todo, en la institución de la cual son responsables: la escuela.

Mucho se ha hecho en los últimos años. Avanzamos en la democratización del acceso y en la calificación de los profesionales, en la renovación de los curriculos, métodos y material didáctico. Pero continuamos con altísimos índices de deserción y, en especial, de reprobación. Los sectores populares no consiguen obtener una experiencia formadora sin interrupciones, repitencias y desajustes entre edad y grado.

La Red Municipal de Belo Horizonte no pretende adherir a propuestas fáciles de promoción automática, rebaja de exigencias o empobrecimiento de los contenidos para un abaratamiento de los costos de la educación popular. Pero tampoco pretende acomodarse y esperar que algunas medidas de intervención puntual alteren en algunos porcentuales esos índices. No es posible convivir con esos elevados e injustos índices de reprobación-exclusión del derecho legítimo del pueblo a su educación.

El fracaso escolar de los sectores populares golpea en nuestra sensibilidad social y profesional, como un desafío a ser enfrentado con mayor radicalidad de lo que lo fue en el pasado. La propuesta de *Escuela Plural* pretende entroncarse con las experiencias emergentes de la Red que apuntan hacia un diagnóstico más global de los problemas y hacia una intervención colectiva más radical: ***intervenir en las estructuras excluyentes del sistema escolar y en la cultura que legitima esas estructuras excluyentes y selectivas.***

Partimos de la hipótesis que la estructura de nuestro sistema escolar y la cultura que lo legitima son selectivas y excluyentes. Nuestra escuela, en cuanto institución -más allá de la buena voluntad de sus maestros- mantiene la misma organización rígida y excluyente desde que fuera constituída hace ya más de un siglo.

Desde entonces hasta ahora, la conciencia de la igualdad de derechos avanzó, pero el Estado y sus instituciones sociales continuan apegadas a la vieja lógica de la exclusión y la selectividad. Nuestra escuela no es democrática e igualitaria, excluye en nombre de la lógica de las precedencias de grados, de las evaluaciones, de los promedios, de la uniformidad que no reconoce las diferencias de ritmos de aprendizaje, de clase, de género y de raza, de cultura...

Pretendemos intervenir en esa lógica y en esa estructura escolar. Sabemos que nuestra pretensión es más arriesgada que dejar intacta la máquina

que produce la exclusión y los altos índices de fracaso de la mitad de los niños, adolescentes y hasta jóvenes y adultos de los sectores populares. Nos guía la convicción de que concentrar los esfuerzos solo para aminorar los estragos o los efectos en algunos porcentajes cada año, sin ir a la raíz del problema, no es la mejor forma de garantizar el derecho popular a la educación y a la cultura.

Proponemos construir colectivamente un nuevo ordenamiento para la Educación Básica de la Red Municipal, que sea más democrático e igualitario que el actual.

SENSIBILIDAD HACIA LA TOTALIDAD DE LA FORMACION HUMANA

Los movimientos democráticos y de renovación pedagógica, critican a los sistemas escolares por haber perdido la pluralidad de funciones socio-culturales que la sociedad espera de ellos.

Podemos detectar una asincronía entre la escuela y el movimiento social. Este exige de las escuelas una formaciónm más pluralista. Aquellas se cierran en la educación de los aspectos singulares.

La ley Nº 5.692/71, aún en vigencia, limitó nuestro Sistema Escolar, imponiendo curriculos orientados basicamente al dominio de habilidades y saberes para la inserción en el mercado de trabajo. Otras dimensiones de la formación humana quedaron marginadas.

Nuestra escuela fue perdiendo, progresivamente, su función socializadora, al mismo tiempo que se diversificaban las identidades socio-culturales de los ciudadanos. Los movimientos de renovación pedagógica intentan cubrir ese desfasaje. La Escuela Nueva, por ejemplo, pretende abrir la escuela a la vida, simulando situaciones de la vida real. En la década del 80, los profesionales se volvieron más sensibles a la diversidad de las culturas, identidades y saberes y buscaron mecanismos para abrir la escuela a las diferentes culturas y saberes de los alumnos.

Actualmente, las propuestas van más lejos aún. Pretenden construir una escuela más plural, en un doble sentido:

- ***Primero,*** sintonizada con la pluralidad de espacios y tiempos socio-culturales en que participan los alumnos, donde se socializan y forman.
- ***Segundo,*** extendiendo sus funciones y recuperando su condición de espacio-tiempo de socialización e individualización de la cultura y de construcción de identidades diversas.

El movimiento social

actual, que reubica el derecho de todos a su realización plena como sujetos socio-culturales, encuentra eco en nuestras instituciones educativas, en tanto ellas se redefinen como espacios y tiempos de vivencia de esos derechos.

Es la multilateralidad *versus* la unilateralidad de la formación humana.

El tiempo de la escuela se entiende cada vez más como la oportunidad de una vivencia de socialización, lo más plena posible, de los profesionales y de los alumnos. Hay nuevas dimensiones de la formación humana que han sido colocadas hoy en las luchas por el derecho a la educación. Nuestras escuelas están acompañando ese movimiento. Dentro de ellas, está cambiando la concepción de una educación estrecha, limitada.

Nuevos aspectos de la formación de los profesionales y de los alumnos están buscando espacios legítimos en los currículos de nuestras escuelas. Tenemos experiencias de trabajo que sobrepasan los límites de los contenidos curriculares: trabajos interdisciplinarios con temas comunes; proyectos que articulan arte y alfabetización; matemática y producción de textos; talleres y prácticas que rescatan la historia de la comunidad, la alegría en la escuela, la educación sexual, las identidades étnicas, la cultura, etc.

La escuela está encerrada en si misma, en sus rituales de transmisión-promoción-retención, mientras la ciudad recrea su propia cultura y sus valores éticos y crea nuevos tiempos-espacios y nuevos rituales públicos de vivencias culturales.

Son inumerables las prácticas que intentan extender la estrecha concepción de la educación todavía vigente. Nuevas dimensiones en la formación de los alumnos, alumnas y profesionales, presionan para tener un lugar legítimo en los Proyectos Político-Pedagógicos de las escuelas. Cada área y cada grupo de educadores podrá identificar diversas acciones que apuntan a esa sensibilidad creciente hacia una pluralidad de aspectos en la formación humana de los niños y jóvenes y de los propios profesionales.

LA ESCUELA COMO TIEMPO DE VIVENCIA CULTURAL

Estamos en un momento histórico de gran sensibilidad respecto de la realización del ser humano como sujeto cultural. Las instituciones escolares se distanciaron de su cultura y de sus correspondientes procesos de producción y manifestacción. Ellas habían sido espacios importantes de la cultura y estuvieron abiertas a las vivencias culturales de la nación, de las comunidades, de los grupos sociales.

Todavía quedan, en lo cotidiano escolar, sobre todo en los primeros grados, tiempos rituales -celebraciones que abren espacios para las vivencias culturales; pero están marginados. Se los considera tiempos perdidos, robados al escaso tiempo de enseñanza-aprendizaje. Son considerados como cosas de niños. No son utilizados como tiempos de fuerte formación y vivencia cultural para todas las edades.

La escuela está encerrada en si misma, en sus rituales de transmisión-promoción-retención, mientras la ciudad recrea su propia cultura y sus valores éticos y crea nuevos tiempos-espacios y nuevos rituales públicos de vivencias culturales. Una de las demandas más actuales es la de espacios públicos que permitan la vivencia colectiva, la recreación y expresión de la cultura. Nuestras escuelas están avanzando en la recuperación de su función de espacio público privilegiado de la cultura.

No solo los profesores de las áreas de arte consiguieron mayores espacios. La mayoría de los profesionales intenta vincular sus áreas de conocimiento con las dimensiones culturales. Tenemos experiencias que vinculan lo cotidiano y lo lúdico, el arte y la biblioteca, el teatro y la expresión corporal, la cultura y la higiene bucal, el aprendizaje y los valores sociales de los niños, la identidad y la percepción del espacio social, la cultura y la conciencia de la negritud, el arte y el reciclaje de la basura, talleres de arte y textos, matemática, títeres, juegos, proyectos integrados de literatura infantil con educación física, educación artística, etc.

Las escuelas intentan extender sus rígidos tiempos para incorporar talleres de teatro, clases de capoeira, educación corporal con alumnos y madres, semanas del folklore, de la mujer, de la violencia, de la cuestion social, festivales de danzas, recreos culturales, celebraciones, y actividades como: " niños en el parque", "pinta y borda", "manos a la tierra", "rescate del recreo","coral", etc.

La escuela se abre como espacio cultural de la comunidad: fiestas, juegos para padres, alumnos y profesores, rescate

de la historia y la cultura de la comunidad, extensión de la educación artística a la comunidad.

se concentraba en la transmisión-recepción de informaciones y saberes. Una educación "de banco". Sin embargo, las

Las instituciones escolares saben que solo serán educativas en la medida en que se constituyan como centros de formación colectiva. Es en esa tarea que ellas adquieren su identidad y su autonomía más plena. Y en esa formación colectiva, los profesionales y los alumnos se afirman como sujetos plurales.

Son acciones que apuntan a una nueva escuela, articulada con la producción cultural de la ciudad, con los diversos grupos y con los organismos públicos, sus programaciones y manifestaciones. Una escuela que multiplica sus tiempos culturales. Que abre sus curriculos a las dimensiones culturales que los penetran. La cultura no está ya encerrada en un horario de clase curricular ni en las habilidades de un profesional. *La totalidad de la experiencia escolar pasa a ser cultural.*

LA ESCUELA COMO EXPERIENCIA DE PRODUCCION COLECTIVA

La experiencia escolar tradicional, tanto para el alumno como para el profesor,

personas solo se forman en la medida en que participan de un proceso de producción. Se forman participando en la producción de su propia existencia y en la construcción de la ciudad, del conocimiento, de los valores, de la cultura...

Nuestras escuelas avanzaron bastante en esa dirección: tenemos experiencias de discusión y producción colectiva de normas disciplinarias, trabajos en común entre disciplinas y áreas y entre profesores y alumnos en la producción de material pedagógico, textos y libros, en la gestión colectiva, en el intercambio de informaciones y estudios, en los proyectos de apoyo, etc.

La discusión, elaboración y aprobación de los Proyectos Políticos-Pedagógicos de las escuelas, los talleres, los

grupos de estudio, los horarios para proyectos, son algunas prácticas, entre otras, que van creando un nuevo estilo y una nueva cultura de construcción colectiva de lo cotidiano en la escuela.

Las instituciones escolares saben que solo serán educativas en la medida en que se constituyan como centros de formación colectiva. Es en esa tarea que ellas adquieren su identidad y su autonomía más plena. Y en esa formación colectiva, los profesionales y los alumnos se afirman como sujetos plurales.

Un análisis de los Proyectos Político-Pedagógicos elaborados y aprobados por las escuelas de la Red Municipal muestra cuanto se avanzó en esa dirección. Ellos fueron un momento muy fructífero de construcción colectiva. Además, todos se proponen la formación del ciudadano para su participación en la sociedad. Todos esos Proyectos apuntan a que la escuela forme esos sujetos colectivos a través de su participación en la construcción de espacios escolares humanizados y en la medida en que el tiempo de la escuela propicie vivencias colectivas de valores, interacciones, lenguajes múltiples, comunicación, investigación-producción, interaccion con la ciudad, con la multiplicidad de procesos de producción-reproducción externos a ella.

La participación en los movimientos sociales, de los padres, de la comunidad, de los alumnos, de los profesionales y auxiliares, sólo adquiere sentido pleno en la construcción de la escuela en tanto proceso colectivo de formación.

La escuela se fue constituyendo como un institución estructurada de espacios, tiempos, rituales, lógicas, precedencias, ciclos, disciplinas y grados. La escuela administra mecanismos regulados de transmisión , evaluación, promoción y retención. Administra también el trabajo de sus profesionales y los somete a una división rígida y jerárquica. La autonomía de los profesionales, su calidad, quedan condicionadas a esa materialidad.

LAS VIRTUALIDADES EDUCATIVAS DE LA MATERIALIDAD DE LA ESCUELA

Todos los Proyectos Político-Pedagógicos de las escuelas enfatizan el peso de la materialidad como pre-condición para su implementación. Remarcan, no solo las condiciones físicas y las condiciones de trabajo que son, todavía, condiciones limitadoras de las propuestas, sino también la organización de los tiempos, espacios, procesos; la organización del trabajo, de los ciclos, los grados, el recorte de horarios, las jerarquías...

La Red Municipal busca redefinir los aspectos significativos de la estructura y organización de la escuela: experiencias de aulas-ambiente, de aulas paralelas, de módulos paralelos, una graduación más flexible, pruebas interdisciplinarias, evaluaciones procesuales, nuevos criterios de agrupación de los alumnos, organización por temas interdisciplinarios, mecanismos de integración extra-turno, flexibilización de horarios para articulación de grados y docentes, proyectos de jornada integrada, etc.

La centralidad dada a esos aspectos materiales y organizativos de la escuela muestra el avance de la conciencia de los profesionales, en el sentido de captar que la experiencia escolar no se reduce a una relación interpersonal entre educadores y educandos. La escuela se fue constituyendo como un institución estructurada de espacios, tiempos, rituales, lógicas, precedencias, ciclos, disciplinas y grados. La escuela administra mecanismos regulados de transmisión, evaluación, promoción y retención. Administra también el trabajo de sus profesionales y los somete a una división rígida y jerárquica. La autonomía de los profesionales, su calidad, quedan condicionadas a esa materialidad.

Cada escuela forma parte de un Sistema de Enseñanza articulado en niveles y grados. El flujo de la formación escolar se dá a través del pasaje por esos procesos instituidos y ritualizados. Los profesionales experimentan, día a día, cómo esos procesos instituídos y, más específicamente, la organización del trabajo, son pesados y deformadores. La experiencia ha demostrado que soñar con una educación diferente sin redefinir esas estructuras y esa organización del trabajo, queda sólo en sueños

Las virtualidades educativas de la escuela dependen, en gran parte, de la capacidad de modificar esas estructuras de modo que sean más formadoras. ***Una escuela de***

calidad no puede desconocer el peso que tiene esa materialidad.

Los procesos de socialización y formación de los educadores y de los educandos, se construyen en esa red de estructuras y de mecanismos reguladores. ***Las virtualidades educativas no están solamente en la naturaleza de los contenidos, ni sólo en la voluntad y el arte de los profesionales o en el sentido dado a la relación educador-educando. Las virtualidades formadoras, o deformadoras, están sobre todo en el carácter humanizador de las estructuras escolares, en su carácter democrático, igualitario o excluyente.***

Concientes del peso educativo de esa materialidad, los profesionales crean mecanismos de intervención en la estructura escolar, en los valores y en la cultura que ella materializa. Los profesionales perciben que no es suficiente redefinir el sentido de las relaciones interpersonales, los contenidos transmitidos o los procesos de su aprensión y evaluación. Las viejas formas de institucionalización de la educación escolar están hoy en cuestionamiento. En esa dirección van las propuestas más osadas de intervención que ya aparecen, de manera puntual, en la Red Municipal. Falta asimilarlas en una Propuesta de Gobierno y reconocer públicamente su legitimidad.

LA VIVENCIA DE CADA EDAD DE FORMACION SIN INTERRUPCION

La separación entre tiempo de formación y tiempo de acción, tiempo de infancia y tiempo de adultez, hace del tiempo escolar una etapa que solo encuentra sentido como preparación para otros tiempos. La infancia y la adolescencia dejaron de tener sentido en sí mismas como edades específicas de vivencia de derechos. El niño y el adolescente no son reconocidos como sujetos de derechos en el presente. De ahí que la escuela sólo se piensa como tiempo de preparación para la vivencia de derechos en el futuro.

En la década del 70, se hablaba de la escuela como tiempo de preparación para el trabajo. En la década del 80, se enfatiza el tiempo de la escuela como preparación para la ciudadanía futura.

La mayoría de nuestros Proyectos Político-Pedagógicos reafirman esa visión de la escuela como preparación del niño para la vivencia conciente de sus derechos en el futuro, cuando sea adulto.

Esa concepción del tiempo de la infancia y del tiempo de la escuela, está arraigada en nuestra cultura pedagógica, en la representación social y en nuestra formación y práctica profesional. La

escuela siempre soñada como garantía de la futura república, de la futura democracia, de la futura ciudadanía, del futuro progreso, de la futura vivencia de los derechos, de la futura libertad, de la futura igualdad... Los movimientos sociales democráticos vienen luchando contra esa permanente negación de los derechos en el presente y su extrapolación para tiempos y edades futuras.

El movimiento social pretende re-colocar a cada edad presente como tiempo específico de construcción de la experiencia histórica. La infancia o la vida adulta son igualmente edades de formación y de vivencias plenas de los derechos.

En consecuencia, las *educacionales son re-pensadas como tiempos y espacios de ciudadanía y de derechos en el presente, para que el tiempo de la escuela permita una experiencia, lo más plena posible, de la infancia y de la adolescencia, sin sacrificar auto-imágenes, identidades, ritmos, culturas, lenguajes, representaciones, etc., en nombre de la preparación para la vida adulta.*

SOCIALIZACION ADECUADA A CADA EDAD DE FORMACION

Encontramos en la Red Municipal, experiencias significativas que pretenden reducir las rupturas en los procesos de socialización provocadas por la

El tiempo de la escuela deberá ser un tiempo de formación, en la convivencia entre sujetos de la misma edad o ciclo. Las rupturas o interrupciones de ese proceso no son justificables por diferencias de raza, clase, género, ritmo de aprendizaje, etc.

escuelas, su organización, sus tiempos y espacios están siendo revisados para ser redefinidos y adaptados a ese avance en la conciencia/vivencia de los derechos de la infancia.

Las instituciones

reprobación y consecuente repitencia. Los profesionales de la escuela pública popular vienen enfrentando esa realidad crónica, a veces con medidas más tradicionales, a veces más radicales. Podemos recordar las siguientes: experiencias de

aceleración; creación de niveles intermedios, aprobados de forma especial y garantizando estrategias de continuidad; tiempo integral para disminuir el desfasaje edad-grado; mantenimiento de grupos según el criterio de edad, etc.

La escuela está retomando la centralidad de su función socializadora de valores, creencias, rituales; se va asumiendo como espacio de construcción de identidades, de auto-imágenes y de hábitos de convivencia en la diversidad. En estos avances, la pedagogía redescubre la fuerza socializadora y formadora de la **convivencia** entre alumnos y alumnas de la **misma edad** o ciclo de edad de formación.

Las diversas iniciativas que intentan mantener a cada educando con sus pares de edad de socialización, buscan ser fieles a esa vieja y renovada pedagogia que había sido marginalizada y sacrificada en nombre de la fidelidad estricta a la lógica de las precedencias, de los pre-requisitos, del vencimiento de etapas de dominios y habilidades; a la lógica de las evaluaciones de rendimientos promedio, de reprobaciones, repeticiones e interrupciones y de rupturas de grupos y de quiebras de los cursos de socialización propios de cada edad/ciclo de formación.

Las experiencias de la Red Municipal muestran lógicas novedosas que merecen ser asumidas como Propuesta de Gobierno y reconocidas como legítimas.

Pretendemos que toda la Red Escolar asuma que el tiempo de la escuela deberá ser un tiempo de socialización/formación, en la convivencia entre sujetos de la misma edad/ciclo de formación/socialización. Las rupturas o interrupciones de ese proceso no son justificables por diferencias de raza, clase, género, **ritmo de aprendizaje**, etc.

La escuela y sus profesionales deben redefinir la cultura, la estructura y la organización escolar, para permitir a los sectores populares (los más reprobados en la vieja lógica excluyente), la vivencia de cada edad/ciclo de formación sin interrupción.

NUEVA IDENTIDAD DE LA ESCUELA, NUEVA IDENTIDAD DE SUS PROFESIONALES

Las modificaciones habidas en la Red Municipal tienen como sujetos centrales a los trabajadores de la educación. El movimiento de renovación pedagógica que surge en las escuelas, recibe su inspiración del movimiento social más amplio por la democracia y por la igualdad de derechos; esa misma conciencia inspiró en los últimos 15 años a la organiza-

ción de educadores y su compromiso con la escuela pública democrática.

Construyendo esa nueva escuela, se fue construyendo un nuevo profesional, con una nueva identidad, nuevos valores, nuevos saberes y habilidades. Construyendo la nueva Escuela Plural, se irá construyendo un Profesional más Plural, más politécnico.

La gestión democrática de la escuela, la elaboración de los Proyectos Político-Pedagógicos, los talleres por área y por proyectos interdisciplinarios, el planeamiento, la investigación y la producción colectiva, facilitarán un proceso enriquecedor de capacitación permanente en el trabajo.

Las luchas por tiempos remunerados de estudio e investigación, de proyectos y de producción colectiva y por la creación del CAPE, son la expresión más concreta de la nueva conciencia de los profesionales de la Red Municipal sobre su derecho a la formación permanente en el trabajo. Además de esos tiempos y espacios de formación, una variedad de acciones está apareciendo en el quehacer cotidiano de nuestras escuelas: encuentros de profesores por áreas y por grados, para capacitación teórico-práctica; trabajo colectivo con equipos de apoyo; producción colectiva de textos y libros; participación en cursos, seminarios y conferencias pedagógicas, locales y nacionales, etc.

Los profesionales de la Red Municipal han ampliado, no solo la concepción de la educación de los alumnos, sino su propia concepción de capacitación profesional. La creación de los departamentos, la afirmación del dominio de los saberes por área de enseñanza, representó un avance en la calificación, pero no se cayó en una concepción cerrada y "especializada"o restringida de la calificación por recorte del conocimiento. Los profesores profundizaron su calificación, sin estrecharla.

Dimensiones más amplias forman parte hoy del *perfil del profesional de la educación.* Este se considera como sujeto del proyecto total de la escuela y reivindica su participación calificada en la construcción de ese proyecto total. Reivindica todavía algo más: ***ser reconocido como sujeto socio-cultural, con derecho a tiempos, espacios y condiciones de participación en la cultura.***

Los ejes orientadores de la Escuela Plural señalan que esta Propuesta pretende que el tiempo de la escuela sea una vivencia enriquecedora para los alumnos y alumnas, como sujetos socio-culturales. Considerar a los profesionales de la educación como los agentes

centrales de esa construcción, es muy poco. *Su tiempo de trabajo en las escuelas habrá de permitirles a ellos también una vivencia como sujetos socio-culturales.*

Reorganización de los tiempos escolares

ORGANIZACION DE LOS TIEMPOS ESCOLARES, HOY

Directores, supervisores, profesores, auxiliares y alumnos pasan más de veinte horas semanales juntos, en la escuela, durante más de 180 días al año.

Cómo ocupamos ese tiempo escolar? Qué lógica guía la organización temporal, la organización de los espacios y la distribución de los contenidos y de los aprendizajes? *Organizar y administrar el tiempo es una de las tareas más conflictivas del sistema escolar.* Para ilustar, recordamos la definición del calendario, la distribución de las aulas, de los días de pruebas, de los horarios de cada área y materia, del recreo, de los sábados lectivos, de los días feriados, etc.

Administrar el tiempo de la escuela es tensionante, porque juega con intereses privados, con otros tiempos de nuestras vidas en otros empleos, en la familia, en el estudio... El tiempo de la escuela es tiempo de trabajo, tiempo bien o mal remunerado, tiempo de realización o alienante. Tiempo en que están en juego derechos de los profesionales y de los alumnos.

Por qué el tiempo de la escuela es tan conflictivo? Porque es un tiempo instituído, que fue durante más de un siglo cristalizándose en calendarios, niveles, grados, semestres, bimestres, rituales de transmisión, evaluación, reprobación, repitencia...

El movimiento de los trabajadores de la educación viene luchando por un mayor control del tiempo escolar. Los movimientos sociales luchan también por alargar el tiempo de la escuela. Los jóvenes y adultos trabajadores luchan por adecuar el tiempo rígido del trabajo a un tiempo más flexible de la educación.

Por qué el tiempo de la escuela es tan conflictivo? Porque es un tiempo instituído, que fue durante más de un siglo cristalizándose en calendarios, niveles, grados, semestres, bimestres, rituales de transmisión, evaluación, reprobación, repitencia...

El tiempo escolar obedece a una *lógica institucionalizada* que se impone sobre los alumnos y sobre los profesionales de la educación. Entender esa lógica es fundamental para entender muchos de los problemas crónicos de la educación escolar. Es fundamental, sobre todo, para entender y corregir los problemas de deserción, reprobación y repitencia, el crónico fracaso escolar que excluye a los sectores populares de su derecho a la educación básica. Es fundamental para entender parte de las tensiones de los profesionales con el trabajo escolar.

Veamos lo que orienta la lógica temporal instituída en nuestro sistema escolar:

- Es un lógica *"transmisiva"*, que organiza todos los tiempos y espacios, tanto del profesor como del alumno, en torno de los "contenidos" a ser transmitidos y aprendidos. Los contenidos constituyen el *eje vertebrador* de la organización de los grados, los niveles, las disciplinas, las evaluaciones, las recuperaciones, aprobaciones o reprobaciones.

- Esa lógica temporal da prioridad al carácter *precedente y acumulativo* de los contenidos, de su transmisión y aprovechamiento. El dominio del contenido A precede al dominio del contenido B que, a su vez, precede a C, etc. El primer bimestre precede al segundo, el primer grado precede al segundo y así sucesivamente: *los avances de la ciencias, en la mejor comprensión de la lógica de la construcción del conocimiento, superan esa concepción lineal.* Esa linealidad justifica que, cuando los contenidos y habilidades de los tiempos precedentes no se han dominado, el alumno tendrá que repetir el intento, cuantos años sea necesario. Si esa repitencia quiebra la autoimagen del educando o lo hace distanciar del grupo de edad de socialización que le corresponde, no importa. Lo importante es mantener la lógica temporal precedente y acumulativa de los contenidos. Estos se imponen como el eje vertebrador de nuestra

escuela.

- Esa lógica temporal se articula en torno de supuestos *ritmos promedio* de aprendizaje. Independientemente de la diversidad de ritmos culturales de los alumnos y alumnas, de sus condiciones socio-culturales, de los diferentes procesos de socialización, de las diferencias de género, raza, clase social, todo niño y adolescente tendrá que dominar al *mismo tiempo las mismas habilidades y saberes* (el 60% aprueba, el resto reprueba).

- Esa lógica temporal supone la *simultaneidad* de los aprendizajes. Si el educando consigue aprender el promedio o más, del total de habilidades predefinidas para cada recorte de los contenidos de las materias o disciplinas, pero no consigue el promedio propuesto tan sólo en una materia, será obligado a repetir todo el proceso hasta que en *todas* las disciplinas, *simultaneamente*, obtenga el promedio requerido.

- Esa lógica trabaja con *tiempos predefinidos* para cada dominio y habilidad: tiempo para la adquisición de la escritura., del cálculo, etc. Los programas recortan esos tiempos minuciosamente. El aprendizaje y la socialización de los alumnos y alumnas están presos de esa secuencia y los maestros son forzados a ser fieles cumplidores de esa secuencia pre-establecida. Las tareas para el hogar y las pruebas tienen que obedecer a esa secuencia rígida. Los profesores y los alumnos manifiestan tensiones y conflictos constantes entre esos tiempos predefinidos y los tiempos vividos y posibles.

- Esa lógica temporal viene reduciéndose a *tiempos cada vez más cortos*. Actualmente la suerte del alumno no se decide como antiguamente en la prueba final -al final del año lectivo-, sino que la suerte del 20% o más de los alumnos

La lógica temporal acumulativa y dicotómica, que exige para todos los mismos ritmos, promedios y dominios, y en tiempos parcelados y cortos, esta relacionada con los altos y persistentes índices de reprobación y repitencia de nuestro sistema educativo.

puede estar sellada en la primera prueba bimestral. Al final de cada período, el educando puede "estar en rojo", y entrar en la categoría de los irrecuperables o "lentos", de los condenados a la repitencia.

- Esa lógica temporal es *dicotómica*. Separa el tiempo de alfabetizar y matematizar, del tiempo de la educación artística, física, de biblioteca, de educación de la sexualidad..., separa el tiempo administrativo del pedagógico, el tiempo de enseñar y de recuperar, el tiempo de capacitación y el de trabajo, el tiempo cognitivo y el tiempo cultural, el tiempo de transmitir y el tiempo de evaluar.

Experiencia de la nueva lógica en la Red Municipal

Los altos y persistentes índices de reprobación y repitencia no son algo accidental a esa lógica temporal precedente, acumulativa y dicotómica, que exige para todos los mismos ritmos, promedios y dominios simultáneos y en tiempos parcelados y cortos. ***Esa lógica es en sí misma excluyente y selectiva***, al ignorar las diferencias socioculturales. Es una lógica perversa para los sectores populares. Ella hace inviable su derecho a la educación, y traba innumerables medidas tomadas para disminuir los persistentes índices de reprobación, evasión y repitencia. Allí está enraizada la persistencia de esos altos índices y de su declinar excesivamente lento, a pesar de los numerosos esfuerzos que se hacen.

Los profesionales de la Red Municipal tienen conciencia del peso de esa lógica temporal e intentan superarla y redefinirla. Las experiencias orientadas hacia una nueva organización de los tiempos son valiosas: proyectos que buscan prolongar el tiempo de permanencia del alumno, a través de la jornada integrada y del tiempo integral; proyectos que pretenden garantizar su continuidad, flexibilizando la rigidez de la gradación, suprimiendo la diferencia entre 1º y 2º grado o integrando otros a la serie; proyectos que priorizan el tiempo del alumno y su edad como criterios de organización de los grupos para el mantenimiento de su identidad y para disminuir las distorsiones edad-grado; la organización de horarios más colectivos, de modo de posibilitar una mayor articulación entre grados y profesores; la organización del tiempo pedagógico por proyectos pedagógicos, proyectos por área o tema, etc.

Tenemos también en la Red Municipal proyectos para adaptar los tiempos de aprendizaje a los ritmos de socializa-

ción del alumno; recuros de apoyo y avance en el siguiente grado, en vez de la clásica vuelta para atrás o repitencia; proyectos para abrir nuevos horarios pedagógicos de estudios guiados, nuevos tiempos de talleres, de producción, de integración de grupos extraturno (1º a 4º); para articular los tiempos, antes separados, de las aulas especializadas en talleres integrados; para trabajar con horarios más flexibles en la educación de jóvenes y adultos, para crear una estructura de módulos y de aulas paralelas; proyectos para redefinir la vinculación del tiempo del profesor a un determinado grupo o grado, adoptando formas más flexibles, rotativas y colectivas, etc.

a partir de una lógica temporal más democrática.

La nueva lógica de los tiempos en la Escuela Plural

Qué lógica de la organización escolar dará cuenta de la totalidad de las dimensiones formadoras que debe trabajar la Escuela Plural?

La estructura que pretendemos se articula en una nueva concepción del tiempo de la educación. Los contenidos no serán el eje de la organización de los niveles, los grados, las evaluaciones, aprobaciones o

La organización escolar que pretendemos se articula en una nueva concepción del tiempo de la educación. Los contenidos no serán el eje de la organización de los niveles, los grados, las evaluaciones, aprobaciones o reprobaciones. Los educandos pasan a ser el eje vertebrador.

La Propuesta de Escuela Plural pretende valorizar ese conjunto de prácticas emergentes y revertir la lógica temporal que sirve de eje vertebrador de nuestro Sistema Escolar, excluyente y selectivo. Pretende organizar el tiempo de la escuela, de enseñanza-aprendizaje y de socialización,

reprobaciones. ***Los educandos pasan a ser el eje vertebrador.***

Los contenidos escolares, la distribución de los tiempos y espacios se someten a un objetivo central más plural: la formación y la vivencia sociocultural propia de cada edad o ciclo de formación de los

educandos. La lógica de la enseñanza y aprendizaje de habilidades y saberes básicos no se abandona, sino que se condiciona a una lógica más global y determinante: ***la lógica de la formación de identidades equilibradas, de la vivencia de la cultura y de la socialización apropiadas a cada edad homogénea de formación.***

En consecuencia, el tiempo escolar se organiza en flujos más flexibles, más largos y más atentos a las múltiples dimensiones de la formación de los sujetos socio-culturales. Se redefinen los criterios de lo que es precedente, de lo que es aprobable o reprobable, éxito o fracaso, en el derecho a la educación y a la cultura básicas. Se redefine la estructura graduada que es superada por la estructura por ciclos de edades homogéneas de formación: los ***Ciclos de Formación.***

La organización por ciclos de edad, tiende a "conceder" más tiempo para el aprendizaje para los alumnos, construyendo conceptos, valores, etc. Por ello, hay que definir para cada Ciclo de Formación lo que se desea construir, cuáles son los componentes cognitivos y afectivos, las vivencias y las convivencias. El educando tendrá un tiempo más largo y más flexible que el de la actual organización, respetándose así los ritmos diferenciados y diversos del desarrollo de los seres humanos.

Ciclos de Formación Básica

Entendemos que la escolaridad básica definida por la legislación como primaria, de los 7 a los 14 años, es el punto de partida para las transformaciones. En esos años, el ser humano desarrolla su formación básica, adquiriendo conocimientos escolares, incorporando elementos que favorecen su socialización, afectividad, desempeño corporal, etc. Es el actual período de la Educación Básica, garantizada como derecho de todo ciudadano en la Constitución. La enseñanza secundaria, la enseñanza nocturna regular o las diversas modalidades especiales a las que asisten jóvenes y adultos mayores de 14 años, no está fuera de nuestra preocupación. Podemos encontrar en la Red Municipal, acciones significativas en esos niveles, que apuntan en la misma dirección que la Escuela Plural y a veces de modo mas osado. Consideramos que la búsqueda de la pluralidad en la formación y el nuevo ordenamiento de los tiempos, también orientará las acciones innovadoras en esos niveles de educación. Pero dada su especificidad, las propuestas concretas sobre ellos serán presentadas en otro informe.

Veamos ***cómo se organiza actualmente el tiempo de la Educación Básica:***

- es considerado como un ciclo único de 8 (ocho) años, entre los 7 y los 14 años de edad;

- los contenidos y habilidades a ser dominados por cada alumno se dividen en períodos anuales, semestrales y bimestrales;

- en cada uno de esos cortos períodos, todos los alumnos deben dominar el promedio (60 %), de los contenidos predefinidos;

- el alumno que no consigue los dominios previstos en todas las materias en el curso de un año (grado), tendrá que repetir *todas* las materias, durante uno o varios años lectivos;

- hay un tratamiento diferenciado en los cuatro primeros grados y en los cuatro últimos, pudiendo configurarse dos Ciclos de Educación Básica, superpuestos por la Ley 5.692/71: la antigua Enseñanza Primaria (cuatro primeros grados) y el antiguo Gimnasio (cuatro últimos grados).

En los cuatro primeros grados predominan la diferenciación limitada de contenidos, el tratamiento más global de la formación del niño, con un grupo reducido de profesionales y una distribución flexible del tiempo.

En los cuatro últimos grados predomina un tratamiento parcelado de los contenidos y de la formación del adolescente, la autonomía de las áreas y la diversificación de los profesionales por saberes especializados. La distribución de los tiempos es rígida, parcializada y desconectada.

La organización del Ciclo de Educación Básica que pretendemos

El eje central de la organización del tiempo de la Educación Básica será el educando y sus ciclos o edades más homogéneas de formación. A partir de eso, entendemos como más adecuada, desde el punto de vista del desarrollo formativo de los alumnos, la organización del actual período de Educación Básica, en tres *Ciclos de Formación*:

Primer Ciclo Básico (período característico de la infancia) comprenderá a los alumnos/as en los siguientes grupos de edades: 6-7, 7-8, 8-9.

Segundo Ciclo Básico (período característico de la preadolescencia) comprenderá a los alumno/as en los siguientes grupos de edades: 9-10,10-11, 11-12.

Tercer Ciclo Básico (período característico de la

adolescencia) comprenderá a los alumnos/as en los siguientes grupos de edades: 12-13, 13-14, 14-15.

Partimos del supuesto, confirmado por las ciencias humanas, de que dentro del gran período de la Educación Básica (7-14) hay ciclos menores y más homogéneos de formación y socialización que tienen que ser respetados y organizados pedagógicamente. La organización que proponemos - tres ciclos homogénesos de tres años cada uno - nos parece la más adecuada a nuestra realidad socio-cultural, donde predominan diversidades y ritmos muy diferenciados. No pretendemos que cada ciclo de tres años se constituya en una unidad curricular tan completa que desvirtue su condición de parte de un período más global de Educación Básica.

Dentro de cada Ciclo de Formación se debe respetar la organización de los grupos por edad, de modo que el alumno esté junto a sus pares de edad, facilitando los intercambios socializadores y la construcción de auto-imágenes e identidades más equilibradas. Permaneciendo en el mismo grupo de edad, tendrá mayores oportunidades para una formación-socialización equilibrada.

ORGANIZACION DE LOS CICLOS EN LA ESCUELA PLURAL

Ciclos	*Etapa de desarrollo*	*Edades de formación*	*Agrupamientos*
Primero	*Infancia*	*6, 7 y 8/9 años*	*6-7 años* *7-8 años* *8-9 años*
Segundo	*Pre-adolescencia*	*9, 10 y 11/12 años*	*9-10 años* *10-11años* *11-12 años*
Tercero	*Adolescencia*	*12, 13 y 14/15 años*	*12-13 años* *13-14 años* *14-15 años*

La propuesta pedagógica de cada ciclo obedecerá a la lógica sugerida en el item "Ejes Orientadores". En consecuen-

cia, tenderá a la adquisición de conocimientos y también, y no secundariamente, a la socialización de viviencias y experiencias, valores, representaciones, identidades de género, raza, clase... Contemplará todas las vías de que se valen los seres humanos para conocer, experimentar, construir y reconstruir la realidad, para comunicarse e interrelacionarse, para socializar sus valores, mantener la memoria colectiva, etc.

La multiplicidad de esas áreas y de esas vías de conocimiento y experiencia serán articuladas de manera flexible a lo largo de cada Ciclo de Edad de Formación, ***previendo ritmos y énfasis diferenciados*** de conocimientos, de habilidadaes y de vivencias en la formación de las múltiples dimensiones pretendidas.

Esta estructura flexible y plural permite una mayor profundización en el conocimiento y en el desarrollo de destrezas, actitudes y valores. Facilita una adecuada construcción de significados culturales y, sobre todo, una mayor y más equilibrada integración-socialización entre los alumnos, como sujetos activos y solidarios en la construcción de sus identidades.

Esta estructura flexible y plural no ignora, sino que exige, la permanencia de las clásicas áreas curriculares: lengua y literatura, matemática, conocimiento del medio natural y social, educación artística o educación física, pero deberán articularse con los tiempos de las experiencias y vivencias individuales y colectivas.

Esta estructura flexible y plural y de mayor extensión, facilita un mayor respeto por las identidades, las diferencias, las condiciones socio-culturales, superando las viejas lógicas de las precedencias, de los ritmos y dominios promedio, de los tiempos cortos de aprobación - reprobación, de las injustas interrupciones del curso normal de socialización de los educandos con sus pares.

Los dos primeros Ciclos (de 6 a 11/12 años) se constituyen en la etapa fundamental del desarrollo socio-cultural y de la socialización, de modo que se solidifique una formación básica que posibilite un desarrollo más complejo, que será lo característico del tercer Ciclo (de 12 a 14 años).

El planeamiento escolar tendrá como objeto y espacio cada uno de los Ciclos de Formación e incluirá un proceso de evaluación constante, de forma que las dificultades puedan ser percibidas y trabajadas pedagógicamente dentro del ciclo. La nueva organización de los tiempos y del trabajo supone que el alumno continua con el mismo grupo de edad,

sin rupturas o repitencias.

Al final de cada Ciclo de Formación puede suceder que un alumno no consiga un desarrollo equilibrado en todas las dimensiones de la formación apropiada al ciclo de edad. Cada situación indicará la conveniencia o no de la permanencia en ese ciclo durante más de un año, o la de proseguir con sus pares en el ciclo siguiente.

La permanencia de alumnos en el ciclo de edad por más de un año, deberá considerarse como excepcional y de modo alguno como un práctica escolar habitual, como acontece actualmente en el pasaje de grado.

Este aspecto deberá ser considerado colectivamente. Nunca será dejado a criterio de un profesor. Será una decisión ponderada por el equipo de trabajo como un todo. Deberá tomarse en cuenta la pluralidad de dimensiones que están en juego, los beneficios del mantenimiento del educando con sus pares para la socialización y el desenvolvimiento equilibrado de habilidades y saberes, vivencias y convivencias. Como orientación, podrá aplicarse el principio de que un alumno no debe distanciarse de sus pares de la misma edad de formación más de dos años, bajo pena de quebrar sus posibilidades de un proceso equilibrado de vivencia socio-cultural y de aprendizaje.

Implementación de la organización por Ciclos de Formación

Cómo se procesa la definición de contenidos y estrategias de formación deseados en cada ciclo ?

Para cada Ciclo de Formación deben definirse los contenidos escolares básicos de las diversas disciplinas, abordados desde la perspectiva propia de cada edad y dándoles un tratamiento pedagógico dentro de la perspectiva plural. Es necesario dar significado a los contenidos escolares. Deberán incluirse, en cada ciclo, contenidos curriculares que amplien y alarguen la información escolar, posibilitando el desarrollo de las diversas potencialidades de los educandos.

Por ejemplo, formarán parte de los contenidos escolares las artes plásticas (pintura, diseño, escultura, modelaje, etc.), las danzas, las artes escénicas, las culinarias, la fotografía, la informática, las leyes laborales, la ecología, la huerta, las cuestiones de afectividad-sexualidad, la familia, la ciudadanía, el trabajo, etc., dimensiones éstas que ya están siendo trabajadas en nuestras escuelas.

En este proceso deberá intervenir el colectivo de la comunidad escolar, de forma tal que se detecten sus "exigen-

cias"y que se socialicen los procesos pedagógicos y las vivencias.

El *proceso de evaluación* deberá ser también colectivo y continuo, comprendiendo como participantes a los alumnos y profesores. La evaluación procesual tendrá como función primordial , el diagnóstico del desarrollo alcanzado y de las lagunas que perdurasen en cada momento, posibilitando rever y re-planificar nuevos procesos y abordajes.

Será necesario *adecuar la organización de los grupos* por fajas etarias. De esta manera, en el año 1995, los principales esfuerzos se volcarán a los dos primertos ciclos (6 a 11/12 años), donde se producirán necesariamente los mayores cambios. En el tercer ciclo, en el secundario, en la educación de jóvenes y adultos, en la educación infantil , en la educacion especial, las transformaciones posibles para 1995 están siendo consolidadas en propuestas específicas, dada la peculiaridad de cada área. Insistimos en que consideramos los ejes orientadores de la Escuela Plural, como validos para todas las áreas. La concentración de esfuerzos , en este momento, en los dos primeros ciclos de Formación Básica no es excluyente de otros niveles y áreas, ni de los profesionales y educandos que en ellas trabajan. No pretendemos frenar acciones de avanzada, ya existentes y posibles, sino más bien estimularlas y apoyarlas.

Pensemos en los dos primeros ciclos.

Proponemos incorporar, en estos años de escolarización básica, a todos los niños que, teniendo 6 años, cumplirán los 7 años en el transcurso del siguiente año. Esta idea se justifica en el sentido de hacer cumplir , de hecho, el derecho a la escolarización desde los 7 a los 14 años, pues quien cumple 7 años en mayo, agosto o noviembre de cada año no tiene hoy una vacante garantizada en la escuela. Nuestra escuela atiende, en cada inscripción que hace anualmente, a los niños que cumplen 7 años hasta el 30 de abril del año siguiente. Pretendemos ir más lejos. Asi es que en la constitución de las grupos de pre-escolar, ya en 1995, se debe priorizar a los niños inscriptos que tienen 6 años y cumplen los 7 hasta el 31 de diciembre de 1995.

En 1995, por lo tanto, los alumnos con 6 años de edad (y que cumplen 7, en cualquier día de 1995), los de 7 y los de 8/9 años deberán estar en el primer ciclo. Naturalmente que, los alumnos con 8 años que ya estuviesen cursando en la actualidad el 2º grado podrán estar en el 2º ciclo y en él cumplirán los 9 años.

Los alumnos que tengan más de 10 años -y todos los mayores que no hubiesen concluído el actual 4º grado-

serán incluídos en el 2º ciclo. Serán organizados en grupos que pasarán por procesos específicos de formación y socialización, en un trabajo pedagógico adecuado a sus edades.

Reafirmamos que el 3º ciclo será objeto de mayores dicusiones en 1995, y que los cambios que ya aparecen, están siendo articulados en un proyecto relativo a ese ciclo. Luego que éste se consolide, será objeto de debate y definición colectiva de los profesionales y los alumnos.

Estrategia de implementación

Proponemos la siguiente estrategia de implementación de la Propuesta de Escuela Plural en las escuelas de la Red Municipal, ***a partir de 1995.***

ESCUELAS DE PRE-ESCOLAR A 4º GRADO

- implantación de los dos primeros Ciclos de Formación;
- implantación del Proyecto de Educación Infantil, para los alumnos menores de 6 años;
- priorizar la matrícula (en el pre-escolar) de los alumnos que, teniendo 6 años, cumplen los 7 antes del 31 de diciembre de 1995;
- creación del tercer año del 2º ciclo en 1996.

ESCUELAS DE 1º A 4º GRADO

- implementación de los dos primeros Ciclos de Formación;
- en la medida de lo posible, matricular en el 1º ciclo a los alumnos que cumplan 7 años antes del 31 de diciembre de 1995;
- creación del tercer año del 2º ciclo en 1996.

ESCUELAS DE 1º A 8º GRADO

- implantación del Proyecto de Educación Infantil con los alumnos menores de 6 años;

- implementación de los dos primeros Ciclos de Formación (dejando a criterio de la escuela incluir el 5º grado en el 2º ciclo en 1995);
- implantación opcional del Proyecto del 3º Ciclo de Formación en 1995.

ESCUELAS DE 5º A 8º GRADO

- queda a criterio de la escuela iniciar en 1995 el 2º Ciclo de Formación;
- elaborar un Proyecto que incorpore los desdoblamientos de la Escuela Plural en el 3º Ciclo (durante todo el año 1995);
- implementación opcional del Proyecto del 3º Ciclo de Formación (Anexo);
- implantación del Proyecto de Educación de Jóvenes y Adultos a partir de 1995.

ESCUELAS QUE OFRECEN EL NIVEL SECUNDARIO

- implantación opcional del Proyecto de Secundario en 1995;
- elaborar en el transcurso de 1995 un Proyecto que incorpore los desdoblamientos de la Escuela Plural en los cursos del secundario.

MODELO DE IMPLANTACION

Tipo de Escuela	1995	1996
Pre-escolar a 4º grado	- Implementación del Proyecto Educación Infantil en el Pre-escolar.	- Creación del 3º año del 2º Ciclo de Formación.

Tipo de Escuela	1995	1996
Pre-escolar a 4º grado	- Dar preferencias a los alumnos que cumplen 7 años al 31-12-95. - Implementación del 1º y 2º Ciclos de formación.	
1º a 4º grado	- Implementación del 1º y 2º Ciclos de Formación.	- Incluir a los niños de 6 años. - Creación del 3º año del 2º Ciclo de Formación.
Pre-escolar o 2º a 8º grado	- Implementación del Proyecto de Educación Infantil en el Pre-escolar. - Dar preferencia a los almunos que cumplen 7 años al 31-12-95. - Implementación del 1º y 2º Ciclos de Formación, siendo opcional la inclusión del 5º grado. - Elaborar el proyecto que incorpore lo relativo al 3º Ciclo. - Implementación del Proyecto de Educación para Jóvenes y Adultos.	- Incorporación del 5º grado al 2º Ciclo de Formación.
5º a 8º grado.	- Implementación opcional de los Ciclos de Formación. - Elaborar el proyecto que incorpore lo relativo al 3º Ciclo. - Implantación del Proyecto de Educación de Jóvenes y Adultos.	- Implementación del 3º Ciclo de Formación.
Secundario	- Implantación opcional del Proyecto de Secundario. - Elaborar el proyecto que incorpore la escuela Plural al secundario.	- Implantar el Proyecto de Secundario.

Organización de los tiempos de los profesionales

Reorganizar los tiempos escolares implicará reorganizar el tiempo del profesor? Reformular el tiempo de la escuela es un punto extremadamente delicado, pues se mezcla con los tiempos de los alumnos y, sobre todo, de los profesionales. Tiene que ver con otros tiempos de sus vidas, otros empleos, la familia, el estudio, el perfeccionamiento, etc.

Exactamente, por tratarse de un punto tan tenso y delicado será necesario un proceso de definición madurado colectivamente. Algunos supuestos podrán orientar esa construcción colectiva sobre los tiempos de los profesionales en la Propuesta de Escuela Plural:

1º) Mantener las conquistas de importancia respecto a la jornada de trabajo, tiempos de dirección, gestión colectiva, de coordinación de áreas, tiempos de Asamblea Escolar, Colegiado, Consejo de Clase, de feriados, de receso escolar, etc.

2º) Crear tiempos de Coordinación Pedagógica. La implementación de la propuesta de Escuela Plural exigirá la creación de un equipo que se responsabilice de la coordinación y de las articulaciones necesarias con los equipos de las Regionales, del CAPE y de la SMED.

La composición de la Coordinación Pedagógica podría ser:

- el director o vice-director;
- los supervisores y/u orientadores del turno;
- un profesor elegido por sus pares.

En las escuelas que no tuvieren orientador/supervisor se elegirán dos profesores por turno.

Excepto el director o vice, todos los miembros de la Coordinación Pedagógica dedicarán, obligatoriamente, un mínimo de 8 horas semanales a actividades con los alumnos. Esto nos parece muy importante, tanto en el sentido de mantener siempre vivo ese contacto, como en cuanto a permitir que el colectivo de profesionales del turno se responsabilice por las tareas de la escuela.

3º) Vincular un grupo de profesionales para cada Ciclo de Formación. Cada colectivo administrará y dará cuenta de la totalidad de dimensiones a ser trabajadas en cada ciclo. Esa vinculación profesional implicará tiempos de trabajo más diversificados y, consecuentemente, formadores de un profesional más polivalente.

En los Ciclos de Formación es importante que no se pierda de vista la necesidad que

tienen los alumnos poseen de un vínculo más concreto con el profesor. Son enormes las ventajas de la relación de un profesor por grupo y podemos aprender mucho de ello. En la Escuela Plural, la organización de las aulas y actividades con los alumnos debe ser discutida y planeada en el marco del Ciclo, teniendo siempre un conjunto de profesionales trabajando con grupos de alumnos. Por lo tanto, proponemos que se establezca la figura del ***profesor acompañante*** de cada grupo, que será aquel con el cual se establecerán mayores vínculos (analizando más de cerca sus problemas, críticas, sugerencias; realizando atenciones individuales; relacionándose con sus padres; coordinando actividades específicas; etc.).

Sabemos que la reorganización de los tiempos de los profesionales es uno de los puntos mas delicados. Hay derechos ya conquistados. Insistimos en que esta Propuesta de Escuela Plural deberá respetarlos y equilibrarlos debidamente y siempre con la participación de los propios profesionales y de sus entidades representativas.

Los procesos de formación plural

En la educación escolar, el proceso de enseñanza-aprendizaje es concebido como un punto fundamental. Pero si la afirmación de que ese proceso es central no parece ser, en principio, polémica, no sucede lo mismo cuando tratamos de verificar el acuerdo sobre lo que significa ese proceso, es decir, lo que se entiende por enseñar y aprender en la educación básica.

La concepción mas extendida en nuestra cultura escolar es que aprender es sinónimo de copiar, de memorizar un conocimiento ya establecido. En consecuencia, enseñarlo es transmitirlo. El conocimiento es visto, en esta perspectiva, como algo ya dado, verdad absoluta que está fuera del aprendiz y que debe ser inculcada para, despues de asimilada, ser utilizada.

Los contenidos son vistos como fines en sí mismos, completamente descolocados de la realidad. A ellos se someten los educadores y los educandos, cuya interrelación pasa por el filtro del contenido. El compromiso del profesor pasa a ser con "el programa" y no con la formación de sus alumnos.

Estos, muy pronto descubren que, para ser "bien aceptados" en la escuela, deben memorizar los contenidos de forma pasiva, aún sin comprenderlos.

Se crea, de esa forma, una concepción transmisiva y acumulativa del proceso de enseñanza-aprendizaje y una dicotomía entre lo que se aprende en la escuela y su uso social; pues los aprendizajes escolares acaban por no servir para formar sujetos autónomos, participantes de un mundo que está en constante cambio, exigiendo siempre una toma de posición y reflexión por parte de quien en él actua.

Esa concepción ha sido cuestionada a partir de la construcción de un *nuevo concepto de educación*, gestado en un proceso más amplio de la sociedad. En el campo social, la lucha de los trabajadores por sus derechos, entre ellos, el derecho a la educación, ha puesto en jaque esa visión de la enseñanza-aprendizaje. En el campo de la epistemología, se retoman las reflexiones hechas por investigadores que consideran al conocimiento como el fruto de un proceso de interacción entre sujeto y objeto. En el campo de la práctica pedagógica, muchos educadores están buscando un nuevo sentido para la relación enseñanza-aprendizaje, redescubriendo el vínculo entre el aula y la realidad social.

Todo conocimiento es construido en estrecha relación con los contextos en que se lo utiliza, siendo, por eso mismo, imposible separar los aspectos cognitivos, emocionales y sociales presentes en los procesos de enseñar y de aprender. Un cambio cognitivo es, al mismo tiempo, un proceso individual y social.

En nuestra Red Municipal, varias experiencias han apostado en esa dirección: propuestas alternativas de alfabetización que toman en cuenta la experiencia sociocultural de los niños; trabajos con un tema generador en la enseñanza nocturna; trabajos diversos en la perspectiva constructivista; aprendizajes centrados en la investigación y en la lectura de la realidad; educación más personalizada, que considera los desfasajes culturales de los alumnos; prácticas diferenciadas que tienen como centro las diferencias de los educandos; enseñanza de la lengua a partir de

textos diversificados; proceso de enseñanza-aprendizaje organizado por talleres de proyectos; procesos flexibles de educación de adultos con énfasis en la perspectiva cultural; aulas-ambiente y módulos paralelos; pedagogía de proyectos por área o tema; estudios sociales y de historia, a partir del rescate de la historia de la comunidad; proyectos interdisciplinarios con temas comunes a todos los profesores.

En esta nueva perspectiva, aprender deja de ser un simple acto de memorización o de acumulación de informaciones. Y enseñar, ya no significa más repasar contenidos preparados. El concepto de enseñanza-aprendizaje gana un nuevo significado, dejando de ser un fin en sí mismo, desvinculado del contexto en que está insertado. En esta postura, todo conocimiento es construido en estrecha relación con los contextos en que se lo utiliza, siendo, por eso mismo, imposible separar los aspectos cognitivos, emocionales y sociales presentes en esos procesos. Un cambio cognitivo es, al mismo tiempo, un proceso individual y social.

Por ello, el desafío que se presenta hoy a la escuela Plural es conjugar, con armonía, el aprender a aprender con el aprender a vivir, como dos realidades que se encuentran y se confunden constantemente a lo largo de todo el proceso educativo. Esto sucede porque el conocimiento es global, tiene muchas dimensiones y no se aprende teniendo como referencia una única perspectiva. De ahí que sea fundamental considerar en todo proceso la práctica social de los sujetos que en ella están involucrados, pues no es posible concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje sólo como una actividad intelectual. Se aprende participando, vivenciando sentimientos, tomando actitudes delante de los hechos, escogiendo procedimientos para obtener determinados objetivos. Se enseña, no sólo por las respuestas dadas, sino principalmente por las experiencias proporcionadas, por los problemas creados, por la acción desencadenada.

El proceso de enseñanza-aprendizaje continua siendo, así, uno de los puntos centrales para la discusión sobre la escuela, pero visto ahora en una perspectiva más global, plural y humanizada.

EL PROCESO DE APRENDIZAJE: UN PROCESO GLOBAL

La formación, en nuestra cultura escolar, es considerada sólo como una actividad intelectual. Esto hace que se ponga un gran énfasis en el aprendizaje de hechos, conceptos, principios, en fin, en la teoría. No se concibe el conocimiento como acción,

considerando como cosas opuestas el saber y el hacer, la teoría y la práctica, el trabajo intelectual y el trabajo manual, la ciencia y la cultura. De este modo existe una supervaloración de los procesos cognitivos en detrimento de otros . Mucho se ha avanzado en la pedagogía del discurso y de la palabra, pero estamos muy distantes de una pedagogía de la acción., de la intervención. Y cuando la misma está presente, se considera suficiente que el alumno conozca cuales son las formas de actuar, sin preocuparse por su capacidad de actuar, de intervenir en la práctica, o se sostiene que es preciso primero "saber acerca de", para despues "poner en práctica", disociando el proceso de pensar y el de actuar.

Si se entiende el aprendizaje a partir de una visión globalizante, la Escuela Plural se incluye en un proyecto de formación activa, donde los procesos de conocer e intervenir en lo real no se encuentran disociados.

Para eso, es necesario incluir, como derecho a la educación, el derecho a aprender de manera ordenada y sistemática, el conjunto de formas básicas y colectivas de hacer, de enfrentar problemas , de construir la ciudad, de reproducir la existencia, de traducir la ciencia en tecnología. El derecho a saber hacer, a saber convivir.

En esa perspectiva, algunos procesos, hasta ahora marginados dela rutina escolar, pasan a ser valorizados, como los siguientes:

Procesos corporales y manuales

En la rutina escolar hay poco tiempo para la acción corporal y manual, considerando que no sólo la educación física y artística, sino todas las disciplinas, usan un conjunto de procedimientos para el dominio de destrezas de motricidad, de manipulación, de movimiento, de acción, de producción.

Esos tiempos son mas escasos de lo que deberían ser. El ritmo de nuestras escuelas es monótono, repetitivo, poco activo. Los alumnos y alumnas permanecen demasiado tiempo inertes, parados mirando un cuadro, copiando. Pasan horas en la misma postura, en los mismos espacios: en el pupitre, en el aula. No hay tiempo para el recreo, por falta de espacio o por exceso de materias o por falta de sensibilidad. No hay tiempos de confección de materiales creativos, por falta de elementos o de tiempo.

La educación del cuerpo -no su adiestramiento o control- merece mayor atención en los procesos escolares. Es una de las lagunas más lamentables en nuestra pedagogía.

Reubicar el cuerpo en la centralidad que él tiene en la construcción de nuestra identidad y en la totalidad de nuestra cultura exige, de todos nosotros, creatividad profesional.

Procesos socializadores

Al concebir la escuela como un espacio de socialización, no estamos pensando solamente en las relaciones interpersonales que, aunque muy importantes dentro de ese proceso, no son su eje central. La escuela es una institución, esto es, un conjunto instituido de prácticas-símbolos, rituales, procedimientos, jerarquías. La inserción en esa institución es el mecanismo más fuerte de socialización, de construcción de roles, identidades, auto-imágenes, representaciones, valores éticos.

Es frecuente considerar todos esos procesos como meros escenarios donde ocurre el aprendizaje, sin comprender que son, también, procesos formadores y, como tales, deben ser campo de discusión e intervención de todos los que buscan la construcción de la Escuela Plural. Las actividades grupales -los debates y asambleas- acerca de las normas, reglas, tiempos, en las que participan activamente los alumnos, son ejemplos de cómo esos procesos socializadores pueden ser revitalizados en el cotidiano escolar.

Colocar esos procesos como parte constitutiva del aprendizaje, significa concebirlo en una perspectiva plural, donde la construcción de conceptos y habilidades no oculte la centralidad de la construcción de valores, representaciones y actitudes respecto de la dignidad de la vida, de los derechos, de las diferencias de género, raza o ritmos; respecto del cuerpo, la sexualidad, las fiestas, el arte, el trabajo..., en la formación integral de los alumnos.

TEMAS TRANSVERSALES Y DISCIPLINAS CURRICULARES: UN NUEVO CONCEPTO CONCEPTO DEL CONTENIDO ESCOLAR.

Al romperse con la concepción acumulativa y transmisiva del proceso de enseñanza-aprendizaje surge, para muchos profesores, la siguiente cuestión:

¿Qué es lo que, al final, voy a enseñar en la escuela? Hasta ahora, la escuela estaba organizada a partir de la lógica de las disciplinas -Portugés, Matemática, Ciencias... Esa organización proviene de larga data. Se origina en los pensadores de la antigua Grecia y persiste hasta nuestros días. La

escuela con esos contenidos tiene un origen histórico determinado por las preocupaciones de los intelectuales griegos. A pesar de todos los avances que ha tenido la humanidad, esas disciplinas han permanecido, hasta hoy, como eje de toda la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela.

Pero, ***si ése no será ya más el eje, ¿cuál será?***

Si tenemos como objetivo el desarrollo integral de los alumnos en una realidad plural, es necesario que consideremos como objeto de conocimiento, las cuestiones y problemas enfrentados por los hombres y mujeres de nuestro tiempo.

La vivencia de las diversidades de raza, género, clases, relaciones con el medio ambiente; la vivencia equilibrada de afectividad y sexualidad; el respeto a la diversidad cultural son, entre otros, temas cruciales a los que hoy todos nos enfrentamos y que no pueden ser desconocidos por la escuela.

La incorporación de estos temas exige, por lo tanto, repensar los contenidos escolares, estableciendo la relación entre las disciplinas curriculares y los temas contemporáneos. Esta relación será diferente si el eje pasa por los nuevos temas de interés social, las disciplinas curriculares o la interacción entre ambas.

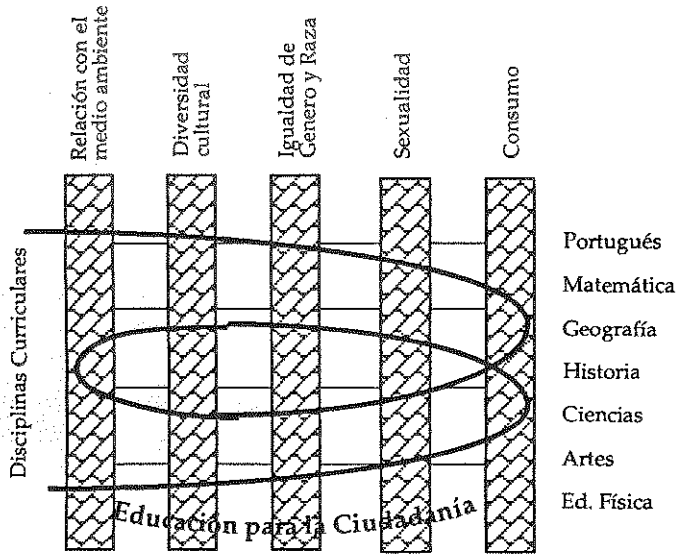
Si elegimos a las disciplinas como eje vertebrador de los contenidos, caemos en la concepción autoritaria de que existe un conocimiento absoluto y neutro que debe ser presentado a los alumnos, independientemente del contexto en que acontece el proceso educativo.

Por otro lado, ***si despreciamos la importancia que los conocimientos científicos tienen para la transformación de la realidad,*** corremos el riesgo de caer en el pragma-tismo, en una visión esponta-neísta de la realidad, desconociendo su dimensión histórica.

Por lo tanto, repensar los contenidos escolares no significa abandonar las disciplinas curriculares o simplemente aglutinar con ellas los temas actuales, sino dar a esos contenidos un nuevo significado.

Pensando en un diseño curricular, lo que se busca es la ruptura con un modelo compartimentado en disciplinas aisladas, donde el conocimiento se presenta descontextualizado de la realidad. La propuesta es que este curriculo sea construído a partir de la definición colectiva de los temas que representan los problemas actuales, no de forma paralela a las disciplinas curriculares sino transversal a ellas, como nos muestra el siguiente cuadro:

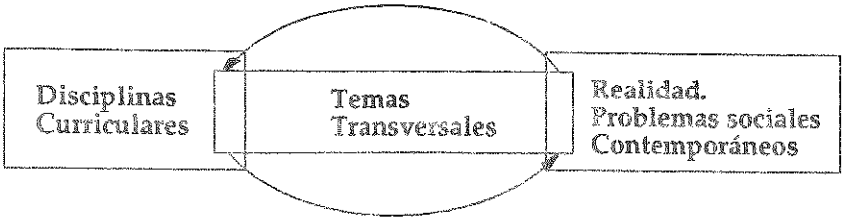
TEMAS TRANSVERSALES



Este esquema ilustra la integración entre algunos de los posibles temas transversales(*) y las disciplinas curriculares. El cruzamiento resultante de ambos ejes es el soporte a partir del cual es posible construir un proyecto curricular y una programación de contenidos coherentes y significativos. La educación para la ciudadanía es el tema transversal y nuclear, que se inserta en todas las disciplinas e impregna todos los demás temas.

La inserción de los temas transversales como contenidos curriculares, posibilitará que las disciplinas se relacionen con la realidad contemporánea, dotándolas de valor social, como muestra el siguiente cuadro:

(*) El término temas transversales ha sido usado en las bibliografías que discuten la cuestión y será utilizado aquí para referirse a los temas que abarcan problemas contemporáneos.



En esa perspectiva, el proceso de enseñanza-aprendizaje no tiene como finalidad la transmisión de conocimientos estructurados, sino la formación de sujetos capaces de construir, de forma autónoma, sus sistemas de valores y, a partir de ellos, actuar críticamente en la realidad que los rodea.

PROYECTOS DE TRABAJO: UNA NUEVA PROPUESTA DE RENOVACION PEDAGOGICA

El cambio de una determinada concepción, para ser viable, tiene que traducirse en acciones concretas. Así, la discusión sobre una propuesta de intervención pedagógica gana sentido e importancia, si se refiere al proyecto de Escuela Plural.

En éste no hay espacios para actividades aisladas y descontextualizadas y lo que se busca es una propuesta global de intervención.

La representación de lo que es una intervención globalizante ha sido concebida de distintas maneras, pudiendo caracterizarse, al menos, tres versiones diferentes.

La globalización como sumatoria de disciplinas

Es una concepción que se encuentra generalizada en nuestra cultura escolar. La idea es la de la definición de un tema, a partir del interés del grupo o del programa escolar, que será trabajado en todas las disciplinas. El tema tiene una función de motivación, en el sentido de facilitar la comprensión de los contenidos de las disciplinas. El alumno apenas participa en el momento de la elección del tema (cuando participa). Cabe al profesor de cada disciplina (aunque sea la misma persona que se coloca a veces como profesor de Matemática, a veces de Portugués o de Ciencias), planear, organizar y transmitir su contenido. Muchas prácticas centradas en el tema generador o en los centros de interés, siguen esa lógica

La globalización como un lugar de intersección de varias disciplinas

La concepción de globalización ligada a un trabajo interdisciplinario ha ganado espacio entre los educadores, en este último tiempo.

La idea de la interdisciplinariedad está centrada en la integración de varias disciplinas afines. Nació del interés de los profesores de distintas materias en hacer un trabajo conjunto, más global. Así, un tema como la independencia del Brasil es considerado a partir de varios puntos de vista: histórico, geográfico, científico, literario. Hay, en esta perspectiva, un avance en relación a la concepción anterior, ya que ésta exige el trabajo conjunto de los profesores, un trabajo de equipo. Lo que se cuestiona en esta visión es el hecho de que no se toma en cuenta el punto de vista del alumno, manteniendo la concepción de que la presentación de un tema bajo varios puntos de vista garantiza, por si sola, la visión relacional del alumno.

En verdad, no hay garantía de que el alumno consiga construir las relaciones presentadas. Para ellos, las informaciones pueden ser vistas de forma aislada y fragmentada, pues aprender a establecer relaciones exige un nivel de comprensión que necesita ser construído. Es decir, que *la globalización tiene que ser construída por los alumnos y no ser "dada" por los profesores.*

El aprendizaje no es solo el fruto de una acumulación de nuevos conocimientos sobre los esquemas de comprensión de los alumnos sino una reestructuración de esos esquemas, a partir del establecimiento de relaciones entre los conocimientos que ya posee y los nuevos con los cuales se enfrenta.

La globalización como un proceso de formación

La noción de globalización, en esta última perspectiva, es considerada

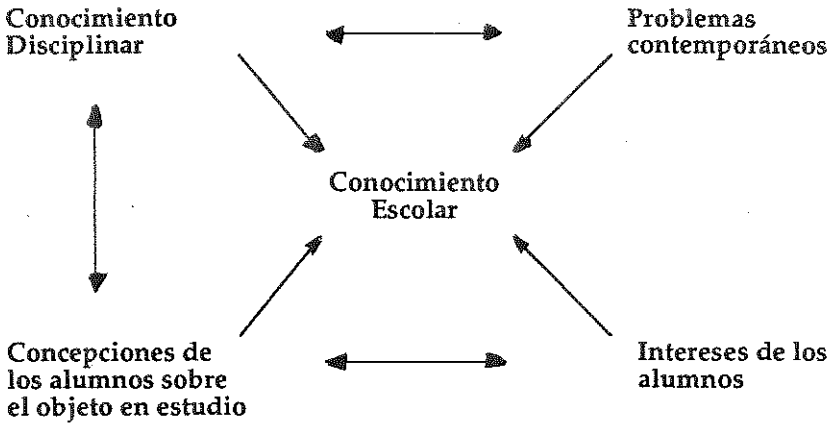
tanto desde el punto de vista del contenido a ser trabajado como del alumno que lo aprehenderá. La preocupación se centra, por lo tanto, en el proceso de construcción del conocimiento en forma globalizada por el aprendiz, más que en la forma global de presentación del conocimiento.

En esta visión, la concepción de globalización se funda en el principio de que el aprendizaje no es solo el fruto de una acumulación de nuevos conocimientos sobre los esquemas de comprensión de los alumnos sino una reestructuración de esos esquemas, a partir del establecimiento de relaciones entre los conocimientos que ya posee y los nuevos con los cuales se enfrenta. De este modo, lo que se pretende es que los alumnos consigan aprender a aprender y a vivir, o sea, aprendan a organizar sus propios conocimientos y a establecer relaciones, utilizando los nuevos conocimientos para enfrentar nuevos problemas y actuar en el mundo. De esa manera, su aprendizaje va adquiriendo un valor relacional y activo. Ese proceso exige que se ofrezca a los alumnos, experiencias de aprendizajes ricas en situaciones de participación. No se forma un sujeto participante y autónomo hablando sobre autonomía y democracia, sino ejercitándolas.

Es en esta tercera perspectiva que se inserta la propuesta de los proyectos de trabajo que tiene como eje la participación de los alumnos en su proceso de aprendizaje, produciendo algo que tenga significado y sentido para ellos.

Los proyectos -definidos, construidos y evaluados colectivamente por el grupo de alumnos y el profesor- se configuran como el producto de una negociación donde se busca satisfacer los intereses individuales y cumplir una función social. Esto da a la actividad de aprender un sentido nuevo, donde las necesidades de aprendizaje surgen de las tentativas de resolver situaciones problemáticas. Así, los educandos saben qué y para qué estan aprendiendo. Un proyecto genera situaciones de aprendizaje que son, al mismo tiempo reales y diversificadas. Posibilita también que los educandos, al decidir, opinar y debatir, construyan su autonomía y su compromiso con lo social.

En esta perspectiva, el conocimiento escolar está construído a partir del reconocimiento de las cuestiones que son de interés social y de su reflexión, teniendo como referencia el conocimiento cultural acumulado, presente en las distintas disciplinas.



Para que esa alternativa interactiva se concretice, es preciso distinguir adecuadamente qué aspectos del conocimiento escolar dependen de la formación académica de los profesores y cuáles dependen de la experiencia cultural de los alumnos. Por ejemplo, al organizar un proyecto, los profesores deben considerar el contenido de las disciplinas, no para convertirlo directamente en conocimiento escolar a ser transmitido mecánicamente a los alumnos, sino para apoyar su intervencíon pedagógica, pautada en los problemas sociales contemporáneos y en las concepciones de los alumnos acerca de esos problemas. Es en el punto de encuentro de todas estas variables que se va gestando el conocimiento escolar.

En este modelo, la escuela pasa a ser un espacio significativo de aprendizaje, un medio estructurado y un lugar estructurante de experimentación, realización, confrontación, conflicto o éxito, abierta al contexo social en que está inserta.

LA ORGANIZACION DE PROYECTOS DE TRABAJO

Al pensar en el desarrollo de un proyecto, pueden explicitarse tres momentos diferentes:

a) *Problematización*: es el punto de partida, el momento detonador del proyecto. En esta etapa inicial, los alumnos expresarán sus ideas, creencias o conocimientos sobre el problema en cuestión. Este paso es fundamental, pues de él depende todo el desarrollo del proyecto. ***Los alumnos no entran a la escuela como***

hojas en blanco; ya traen, en su bagaje, hipótesis explicativas, concepciones sobre el mundo que los rodea. Y es desde esas hipótesis donde debe partir la intervención pedagógica pues, dependiendo del nivel de comprensión inicial de los alumnos, es evidente que el proceso tomará uno u otro camino.

Es en la fase de problematización que el profesor detecta lo que los alumnos ya saben o lo que aún no saben sobre el tema en cuestión. Es también a partir de las cuestiones relevadas en esta etapa que el proyecto es organizado por el grupo.

b) *Desarrollo*: es el momento donde se crean las estrategias para buscar respuestas a las cuestiones e hipótesis relevadas en la problematización. Aquí, también, la acción del sujeto es fundamental. Por eso, *es necesario que los alumnos se enfrenten con situaciones que los obliguen a confrontar puntos de vista, rever sus hipótesis, presentar nuevas cuestiones, manejarse con los nuevos elementos que ofrece la ciencia.* Para eso, es preciso crear propuestas de trabajo que exijan la salida del espacio escolar, la organización en pequeños y grandes grupos, el uso de la biblioteca, la visita de personas invitadas a la escuela, entre otras acciones. En ese proceso, los niños tiene que utilizar todo el conocimiento que poseen sobre el tema y enfrentarse con conflictos e inquietudes que los llevarán al desequilibrio de sus hipótesis iniciales.

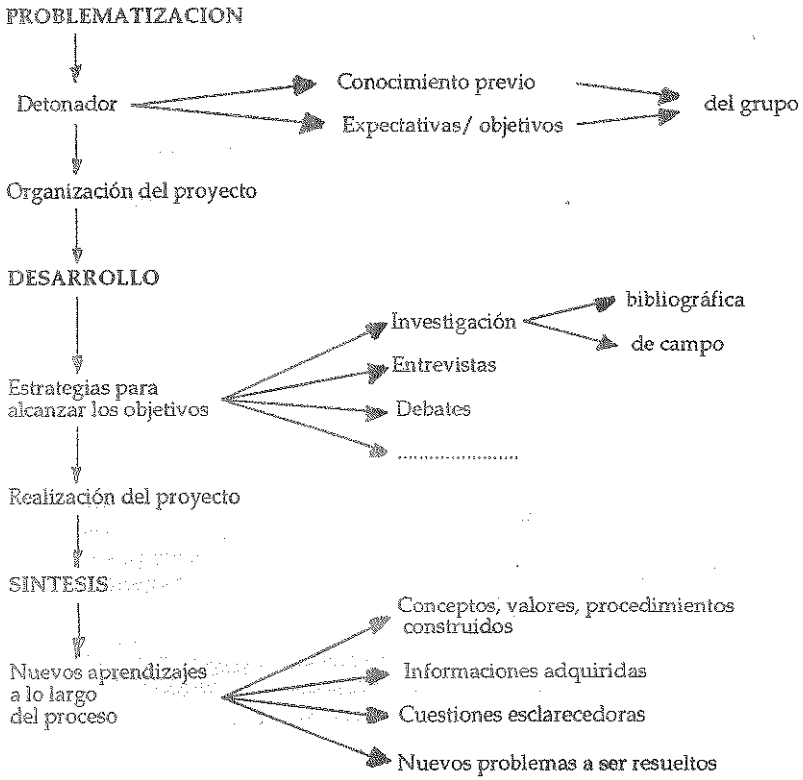
c) *Síntesis*: En todo este proceso, las convicciones iniciales van siendo superadas y otras más complejas van siendo construídas. *Los nuevos aprendizajes pasan a formar parte de los esquemas de conocimiento de los alumnos* y servirán de conocimiento previo para otras situaciones de aprendizaje.

A pesar de que explicitamos tres momentos dentro del desarrollo de un proyecto, es importante destacar que son momentos de un proceso y no etapas estancas. La comprensión de la metodología como técnica es común en nuestra cultura escolar y de ella proviene la significación y reducción de la pedagogía de proyectos como una técnica de enseñanza. Entendemos que esta pedagogía no puede ser una técnica sujeta a reglas predeterminadas. Los proyectos son procesos contínuos que no pueden ser reducidos a una lista de objetivos y etapas. *Es una postura que refleja una concepción del conocimiento como producción colectiva, donde la experiencia vivida y la producción cultural sistemati-*

zada se entrelazan, dando significado a los aprendizajes construídos. Estos aprendizajes no sirven solamente para la resolución de los problemas propuestos para un proyecto específico, sino que son utilizados en otras situaciones, mostrando así que *los educandos son capaces de establecer relaciones y utilizar el conocimiento aprendido siempre que sea necesario.*

En esta perspectiva, los proyectos de trabajo no se insertan en una propuesta de renovación de actividades sino en un cambio de postura pedagógica.

ESQUEMA ILUSTRATIVO DEL DESARROLLO DE UN PROYECTO



UN MODELO DE PLANEAMIENTO DE UN PROYECTO DE TRABAJO

La propuesta de planeamiento aquí presentada tiene como objetivo dar un marco de referencia a la discusión teórica anterior, buscando relacionarla a la práctica pedagógica desarrollada en el aula. No debe ser considerada como una receta sino como un modelo a ser analizado, discutido y re-significado.

Proyecto: Propaganda de Juguetes

Ciclo: Inicio del 2º Ciclo de Formación Básica (niños de 9 años)

Justificación:

La sociedad en la cual vivimos está caracterizada por el consumo. La introducción de nuevas técnicas de comercialización (venta a plazos, tarjetas de crédito, cheques con fecha diferida) amplían la capacidad de compra de los consumidores. Los medios de comunicación de masas (diarios, radio, televisión...) llevan la posibilidad de consumo a toda la población, creando necesidades y deseos. Frente a esta realidad, el individuo se enfrenta con dos problemas: por un lado, es un individuo consumidor y, por el otro, es alguien inmerso en un medio social de consumo, independientemente de ser o no consumidor.

Dentro de esa masa consumidora, la población infantil ocupa un lugar significativo. El mercado infantil es, actualmente, un gran negocio, pues los niños son inducidos a pedir una serie de juguetes y, a la vez, inducen a los adultos a comprarlos.

La escuela debe brindar a los niños los elementos necesarios para que construyan conocimientos, procedimientos y actitudes que les permitan situarse en la sociedad de consumo de una manera consciente, crítica, responsable y solidaria.

La publicidad es un hecho, una realidad. De ahí la necesidad de conocerla, decodificarla, aprender a interpretar sus mensajes. Es preciso que no sólo se ***vea*** la publicidad, sino que se la ***lea*** de forma crítica, posicionándose frente a ella.

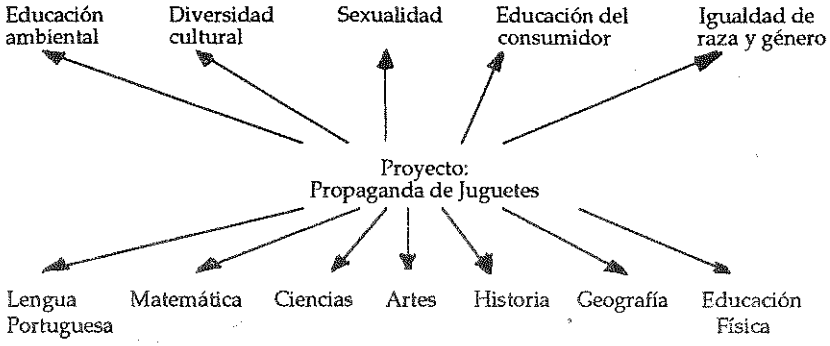
Este proyecto se inserta en una propuesta de reflexión sobre los aspectos esenciales de la propaganda de juguetes, buscando favorecer una acción crítica, que rompa con los estereotipos y falsos valores presentes en ese tipo de propaganda.

Objetivos a partir del tema transversal y del área de conocimiento:

Abordamos este tema

transversal a partir del área de Lengua Portuguesa, aunque reconociendo que otras áreas también están presentes, sólo que no de forma sistematizada.

RELACION ENTRE TEMAS TRANSVERSALES Y AREAS DISCIPLINARIAS



OBJETIVOS

Area disciplinar: Lengua Portuguesa	Tema transversal: Educación del consumidor
• Reconocer textos publicitarios, identificando su función social y sus características. • Combinar recursos lingüísticos y no-lingüísticos para interpretar y producir textos persuasivos.	• Estructura y fundamento de la sociedad de consumo: Identificar la estructura y funcionamiento del sistema de publicidad. • La conducta del consumidor y las consecuencias del consumo.

Area disciplinar: Lengua Portuguesa	Tema transversal: Educación del consumidor
• Reflexionar sobre el uso de la lengua como medio para inculcar ideas, valores y comportamientos. • Utilizar la lengua oral para intercambiar ideas, experiencias o sentimientos.	• Analizar los mecanismos usados en las propagandas para incentivar el consumo y los problemas causados al consumidor. • Defensa del consumidor. Identificar y utilizar soluciones alternativas para enfrentar las propagandas de juguetes.

Etapas y secuencia de la evaluación

1. Problematización ⟷ Relevamiento

Disparador —— Conocimiento previo ⟷ Objetivos del proyecto

Cartel publicitario de un juguete

- Presentación del cartel investigando:
  - tipo de texto
  - asunto
  - ilustración
  - título
- Discusión sobre la situación comunicativa del texto:
  - a quién está dirigida la propaganda?
  - cuál es el objetivo del autor?
  - qué recursos usó el autor para alcanzar el objetivo?
- Registro de las cuestiones apuntadas por los alumnos.
- Debate sobre la función de las propagandas de juguetes y lo que ellas causan en los

niños y en sus padres.

- Organización del proyecto de trabajo con los alumnos, a partir de las cuestiones relevadas en las problematización:
  - qué es lo que ya sabemos?
  - qué es lo que nos gustaría saber?

2. **Desarrollo** (propuesta que puede y debe ser reformulada, a partir de la participación de los alumnos)

a) Contrucción de una guía para analizar propagandas de juguetes, presentadas en la televisión o en los diarios:

Análisis de las propagandas:

- Seleccione 5 anuncios de juguetes, escriba su nombre y marque con una X en las casillas que correspondan a los trucos utilizados:

Trucos publicitarios	**Propaganda de juguetes**
- Para embellecer el producto:	
* El juguete aparece mayor de lo que es	( )
* Los ambientes que aparecen son siempre bonitos	( )
- Para que no sea olvidado:	
* La imágen se repite varias veces	( )
* El texto repite también la marca	( )
* La música es fácil y repetitiva	( )
- Para incentivar su compra:	
* No se indica el precio del juguete	( )
* Aparecen accesorios no incluidos en el juguete	( )

Obs.: Cuadro construido con los niños, a partir del análisis de la propaganda.

b) Socialización de las investigaciones realizadas y reflexión sobre la función de las propagandas y sus consecuencias para los niños que están expuestos a ellas.

c) Entrevistas con niños para observar el impacto de las propagandas de juguetes:

Guía de entrevista:

- Tienes muchos juguetes?
- Hay algún juguete que te gustaría tener? Cuál?
- Cómo sabes de la existencia de ese juguete?
- Tenés deseos de tener los juguetes que aparecen en la propaganda?
- Siempre puedes comprar los juguetes que ves en las propagandas?
- Si no puedes comprarlos, cómo te sientes?
- Los juguetes comprados son mejores que los inventados? Por qué?

d) Tabulación de las entrevistas y construcción de un cuadro con los datos recolectados.

e) Discusión sobre las condiciones de vida de la mayoría de las personas y sobre los efectos de la propaganda. Discutir la posibilidad de pensar alternativas para incentivar la construcción de juguetes inventados en sustitución de los comercializados.

f) Organización de un campaña publicitaria en defensa de los juguetes inventados, para lo cual es necesario:

- realizar un listado de juguetes que no requieren el gasto de dinero;
- registrarlos en un folleto (o construírlos y hacer una exposición);
- elaborar carteles publicitarios para divulgar el folleto.

g) Proceso de producción:

- Análisis de diversos carteles.
- Aspectos a ser observados en el proceso:

  * caracteres empleados
  * el recurso del diseño para seducir
  * el slogan
  * el texto en relación a su estructura

h) Fijar los carteles en lugares públicos y divulgarlos con los niños entrevistados.

3. **Síntesis**

- Durante todo el proceso, se crearon situaciones de diálogo, de confrontación

de opiniones, de construcción de nuevos valores. Esos momentos deben servir como instrumento de evaluación.

- Algunos instrumentos deben ser construídos para evaluar el proceso. A continuación se presentan algunos ejemplos.

Instrumento de evaluación del proceso de producción de un cartel publicitario:

Nombre:

Fecha:

Mi cartel tiene:	SI	NO
* Formato grande	( )	( )
* Letras grandes	( )	( )
* Diversidad de colores	( )	( )
* Un espaciamiento característico con escritos sin líneas paralelas horizontales	( )	( )
* Un slogan breve, que causa impacto	( )	( )
En relación al texto, hay:		
* Frases costas, sin verbos	( )	( )
* Juego de palabras	( )	( )
* Frases de convencimiento	( )	( )

Registro de observación
Educación del consumidor

Contenidos de aprendizaje	*Aspectos observados*
Conceptos	Conocimiento de los mecanismos de publicidad.

Registro de observación *Educación del consumidor*	
Contenidos de aprendizaje	*Aspectos observados*
Conceptos	Influencia del texto publicitario. Mecanismos de defensa del consumidor.
Procedimientos	Rlevar los problemas. Recogen informaciones. Realizar investigaciones. Extraer conclusiones. Organizar campañas educativas.
Actitudes	Curiosidad. Interacción con los otros. Interés por las cuestiones sociales. Posicionamiento delante de los problemas sociales.

La Evalución en la Escuela Plural

LA EVALUACION, HOY.

La evaluación es una de las dimensiones a ser consideradas al pensar en un proyecto de escuela, pues ella permite

interpretar la realidad, redefiniendo metas y procesos a partir de esa interpretación. La evaluación, por lo tanto, es una pieza clave de cualquier propuesta escolar innovadora.

Al pensar sobre la evaluación, debemos tener en mente las respuestas para las siguientes preguntas:

- qué evaluar ?
- para qué evaluar ?
- quién evalúa ?
- cuándo evaluar ?
- cómo y con qué evaluar ?

Si buscasemos en el concepto de evaluación, existente hoy en nuestra cultura escolar, esas preguntas se responderían de la siguiente forma:

- *¿Qué evaluar?*

La evaluación está centrada en un solo aspecto del proceso del alumno, esto es, en su desempeño cognitivo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. No se considera como objeto de evaluación el proyecto de escuela, el trabajo del profesor, el proceso del alumno en forma global.

- *¿Para qué evaluar ?*

Si el objeto de la evaluación es el desempeño cognitivo del alumno, la evaluación sirve para decidir si él debe ser aprobado o no. Así, se evalúa para registrar un resultado numérico y, con éste, aprobar o reprobar.

- *¿Cuándo evaluar ?*

La evaluación se realiza al final del proceso. Como tiene carácter de aprobación o no, la época propia para su realización es cuando se acaba el proceso y se tiene un producto que , entonces, es evaluado.

- *¿Quién evalúa ?*

El poder de evaluar es del profesor quien, en el papel de juez, determina si el alumno es bueno o malo. Si es bueno, es aprobado; si es malo, es reprobado. Al alumno le resta escuchar la sentencia, sin derecho a apelación. A los padres sólo se les comunican los resultados mediante una reunión o, a veces, al recibir el boletín del hijo.

- *¿Cómo y con qué evaluar?*

La evaluación se realiza a través de pruebas, en un momento estanco del proceso. Es la cantidad de puntos obtenidos en la prueba, y no el proceso vivido, lo que determina el resultado del alumno, o sea que el resultado es sinómino de los puntos

que le otorga la prueba. Esta, a su vez, debe ser "neutra" y "objetiva", practicamente descontextualizada del proceso, para que se la considere "digna de credibilidad".

Hay, por lo tanto, una visión reducida y equivocada del proceso de evaluación. Lo que predomina es un modelo cuantitativo centrado en el alumno. De ahí que los resultados negativos, con una alta tasa de reprobación, no han repercutido en un proceso de reflexión de todo el proyecto escolar: ***la nota, en este caso, refleja sólo el desempeño cognitivo*** del alumno y revela un problema que se concentra en él y no en el proceso educativo

Esta visión ya ha sido cuestionada, y muchas escuelas de la Red Municipal han buscado formas alternativas de ruptura con ese modelo: nuevos procesos de evaluación interdisciplinaria; eliminación de las pruebas bimestrales; evaluación procesal con auto-evaluación; eliminación del sistema de notas; evaluación, no para la retención de los alumnos sino para el proyecto de aceleración; evaluación más flexible para la equiparación de los alumnos por criterios de edad; evaluación flexible en la educación de jóvenes y adultos; evaluación vinculada al proyecto de "dependencia"...

Todas estas experiencias apuntan hacia la necesidad de repensar el sentido de la evaluación en un proyecto educativo que concibe a la escuela en su dimensión plural.

LA EVALUACION EN LA NUEVA LOGICA

Entendiendo la evaluación como un derecho, en el proyecto de Escuela Plural no cabe evaluar para clasificar, excluir o sentenciar, aprobar o reprobar. En la perspectiva de la Escuela Plural, las cuestiones referentes a la evaluación son explicitadas como sigue:

- *¿Qué evaluar?*

  La evaluación tiene que incidir sobre los aspectos globales del proceso, tanto en las cuestiones ligadas al proceso de enseñanza-aprendizaje como en las que se refieren a la intervención del profesor, al proyecto curricular de la escuela, a la organización del trabajo escolar, a la función socializadora y cultural, a la formación de las identidades, de los valores, de la ética, etc., en fin, a su Proyecto Político-Pedagógico. De este modo,

no se puede pensar más que el único evaluado es el alumno y su desempeño cognitivo.

- *¿Para qué evaluar ?*

Se evalúa para identificar los problemas y los avances y para redimensionar la acción educativa. Con la evaluación, se irán diagnosticando los avances y dificultades del proyecto en sus múltiples dimensiones, además de detectar sus causas y las acciones más adecuadas para su redimensionamiento y continuidad. *La evaluación, por lo tanto, es un proceso formativo y contínuo.*

- *¿Quién evalúa?*

Los agentes de evaluación son aquellos que son sujetos del proceso o participantes del mismo, o sea:

* el grupo de profesionales de la escuela

* el grupo de alumnos

* el consejo escolar

* los padres y madres de los alumnos

* los agentes educativos de apoyo (de las regionales/CAPE/ SMED).

Dependiendo de lo que esté siendo evaluado, uno u otro agente tendrá la responsabilidad mayor en el proceso. Si, por ejemplo, lo que se evalúa es el proceso de enseñanza-aprendizaje y de socialización de un grupo de alumnos, participarán como agentes centrales de esa evaluación, el profesor acompañante, los profesores del Ciclo de Formación, los alumnos y sus padres. Si el objeto de evaluación es el proyecto pedagógico de la escuela, esos agentes se ampliarán con la participación de representantes del cuerpo docente, padres, funcionarios y miembros de las Regionales, coordinados por la dirección y el Consejo Escolar.

- *¿Cuándo evaluar ?*

Entendemos que la acción evaluativa es continua y no circunstancial, reveladora de todo el proceso y no sólo de su producto. Dentro de ese proceso de evaluación formativa, podemos identificar tres momentos claves: el inicial, el contínuo y el final. Cada uno de estos momentos posee una especificidad, siendo que el momento inicial tiene una función diagnóstica, el contínuo, la de acompañar el proceso y el final, la de identificar los avances logrados y los

aspectos a ser trabajados en un momento posterior, que se constituirá ,entonces, en el momento inicial de una nueva fase del proceso.

Es lo que nos muestra el siguiente cuadro, caracterizando los tres momentos que deben tenerse en cuenta en la evaluación del proceso de Formación Básica, en un determinado proyecto. Cuadros semejantes a éste pueden construirse al evaluar, por ejemplo, el proyecto pedagógico de la escuela o la práctica del grupo de profesores.

MOMENTOS DE LA EVALUACION

	Evalución inicial	*Evalución continua*	*Evaluación final*
Para qué?	Identificar los conocimientos, valores y actitudes previos de los alumnos (diagnóstico).	Percibir el grado de avance de los alumnos en realción a los objetivos. Reorientar y mejorar la intervención.	Identificar los resultados finales del proceso de aprendizaje-socialización. Relevar los objetivos para nuevos aprendizajes.
Qué?	Se evalúan los esquemas de conocimientos, valores y actitudes previos, pertinentes para la nueva situación de aprendizaje.	Se evalúan los progresos, bloqueos o impasses presentes en el proceso de enesñanza-aprendizaje-socialización.	Se evalúan los grados de aprendizaje alcanzados, a partir de los objetivos y contenidos fijados.
Cuándo?	Se realiza al comienzo de cada fase de aprendizaje-socialización.	Acontece durante el proceso de aprendizaje.	Se realiza al final de una fase de aprendizaje-socialización.
Cómo?	A partir de situaciones problematizadoras donde los alumnos revelan lo que valorizan y saben y lo que les gustaría saber y vivenciar.	Mediante una observación sistemática del proceso de aprendizaje y del registro e interpretación de esas observaciones, a partir de la producción de los alumnos.	Observación, registros e interpretación de la producción de los alumnos en que se utilizan los contenidos aprendidos y vivenciados. Auto-evaluación.

Como la organización de la escuela pasa a ser por Ciclos de Edad de Formación, de tres años y no sólo de un año, es importante pensar el proceso de evaluación para la organización de los grupos de referencia, el acompañamiento del proceso y el pasaje de un ciclo a otro. Pensando en los tres momentos señalados, la acción evaluativa sería como sigue:

Evaluación Inicial: Sirve para organizar a los alumnos de un mismo Ciclo de Formación, en grupos de referencia. Como criterios de agrupamiento se considerarán la edad, la experiencia escolar anterior, el universo y las vivencias culturales. Es importante indicar que no existe, en esto, una tentativa de homoge-neización sino de organización de grupos que puedan interac-tuar, que tengan canales abiertos de intercambio y confrontación de hipótesis.

Evaluación Contínua: Sirve para ir constatando lo que está siendo construído por los niños y lo que está en vías de construcción. Cumple también el papel de identificar las dificultades en el proceso, de manera de ir programando actividades diversificadas y no dejar que se acumulen los problemas. Es a través de ella que los profesores dan secuencia a sus proyectos y definen las competencias a ser priorizadas.

Evaluación final: Como la evaluación es contínua y procesal, esta evaluación no tiene carácter definitorio para la aprobación o reprobación. Sirve para tener un diagnóstico global del proceso vivido; diagnóstico que servirá para la organización del próximo Ciclo de Formación. Puede suceder , sin embargo, que algún alumno no consiga un desarrollo equilibrado en todas las dimensiones de la formación apropiada al ciclo de edad, dificultando su interacción en el grupo de referencia. En ese caso, se verá la conveniencia o no de su permanencia en el ciclo durante más de un año o la de proseguir con sus pares en el ciclo siguiente. Este aspecto deberá ser analizado colectivamente. Nunca será dejado a criterio de un profesor. Será una decisión ponderada por el equipo de trabajo como un todo. Debe tomarse en consideración la pluralidad de dimensiones que están en juego, los beneficios del mantenimiento del educando con sus pares para la socialización y el desarrollo equilibrado de habilidades y saberes, vivencias y convivencias. La permanencia de algún alumno en el ciclo de edad, por más de un año, deberá ser visto como una situación excepcional y de ningún modo, como práctica escolar habitual, como acontece actualmente en al pasaje de grado.

- **¿Cómo y con qué evaluar?**

El proyecto de Escuela Plural rompe con la lógica de la evaluación sumativa, donde el alumno necesita obtener un número X de puntos para pasar al próximo año. De esa forma, no se puede pensar en la prueba como el único instrumento de la evaluación. Se necesita construir otros, siempre a partir de criterios que no estén ligados al número de puntos alcanzados sino a los objetivos definidos.

Las siguientes son algunas de las formas que pueden ser implementadas:

a) Evaluación del proyecto pedagógico de la escuela:

- *Asamblea Escolar,* con participación de los alumnos, profesores, funcionarios y padres, con una reunión regular semestral para discutir y definir normas, calendarios, eventos, entre otras cuestiones globales. Esta Asamblea debe ser precedida de discusiones en los varios segmentos participantes, que llevarían sus propuestas a la reunión. La Asamblea elige un consejo que acompañará la implementación de las decisiones tomadas.

- *Seminario,* para el intercambio de experiencias entre escuelas de una misma regional, con el objetivo de analizar y evaluar los proyectos pedagógicos de las mismas.

b) Evaluación del proceso educativo en cada ciclo de formación:

- *Consejo de Ciclo,* reunión semestral con los profesores del ciclo y representantes de los alumnos, en número equivalente al de los profesores, además de un miembro de la coordinación pedagógica, para discutir y evaluar el proceso educativo del grupo.

- *Consejo de Padres,* reunión bimestral con los padres, el profesor acompañante, representantes de alumnos y un representante de la coordinación pedagógica, para discutir y evaluar el proceso educativo del grupo.

c) Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en cada ciclo de formación:

Para una evaluación contínua del proceso de enseñanza-aprendizaje es preciso crear instrumentos que posibiliten, a los alumnos y profesores, acompañar el proceso.

- *En relación a los profesores:*

* *la observación*: Observar, permite al profesor obtener información sobre las habilidades cognitivas, las actitudes y procedimientos de los alumnos, en situaciones más o menos espontáneas. Pero, para ser eficaz, es preciso romper con las apariencias que, muchas veces, llevan a construir falsas relaciones. Es el caso de creer que el alumno no tiene dificultades de comprensión porque no falta a clase o está quieto o, al contrario, tiene dificultades por que conversa o hace desorden en el aula.

El proceso de observación debe acompañarse de un *cuidadoso registro*, donde se anoten las observaciones, a partir de los criterios definidos y los objetivos propuestos, como en el modelo que se presenta a continuación:

Nombre: ***Grupo:***

Proyecto:

Observaciones sobre contenidos:

Contenidos	***Aspectos Fundamentales Secundarios***
Conceptos	***incoherencias*** ***dificultades*** ***avances***
Procedimientos	***incoherencias*** ***dificultades*** *avances*
Actitudes	*frente a las explicaciones* *frente a las experiencias* *otras actitudes*

* *los tests, pruebas y trabajos*: Desvinculados de sus funciones de sanción y juicio de valor, los tests son oportunidades de percibir los avances o dificultades de los alumnos en relación al tema en cuestión. Para eso, su formulación debe basarse en cuestiones de comprensión y raciocinio y no de memorización mecánica.

* *las entrevistas y conversaciones informales*: Es preciso que el profesor instale canales de comunicación entre él y los alumnos para que pueda oir lo que los alumnos están percibiendo, diciendo, manifestando sobre su proceso de aprendizaje. Esto puede hacerse en forma individualizada, en pequeños grupos o en charlas colectivas.

Es importante señalar que además de construir los instrumentos, es necesario que el profesor los sepa interpretar, para que sean realmente eficaces.

• *En relación a los alumnos:*

* *auto-evaluación*: Si queremos formar sujetos autónomos, es preciso que el alumno ejercite la autonomía a partir de una reflexión sobre su proceso de aprendizje y socialización. Para ello, debe proveerse de instrumentos que lo ayuden en tal proceso. Instrumentos que enfoquen las varias dimensiones de su proceso educativo, como los ejemplos que siguen:

AUTO-EVALUACION SOBRE UN INFORME DE VISITA A UN MUSEO

Nombre: **Fecha:**

Yo escribí acerca de:.....

Con:.....

	SI	NO	Observ.
A. La organización del informe: * coloqué un título * coloqué subtítulos * coloqué números * subrayé * hice parágrafos * escribí siempre en línea * hice esquemas * coloqué ilustraciones * mi trabajo está limpio y bien presentado			
B. El texto propiamente dicho: * escribí lo que había visto * escribí consultando mis anotaciones * escribí sobre cosas de las que no tenía certeza * digo si la visita me agradó o no y por qué * hice una descripción del orden de la visita			

Esta auto-evaluación debe ser construída con los alumnos, después de haber discutido y estudiado sobre cómo se hace un informe. La auto-evaluación será realizada confrontando el cuadro con el informe elaborado. A partir de ella, el alumno podrá revisar su texto, pidiendo apoyo cuando tenga dificultades.

Otro ejemplo:

Qué me gusta y qué no me gusta de la escuela:

* me gusta mucho ir a la escuela
* me gusta poco ir a la escuela
* no me gusta ir a la escuela

* Opinión del niño:.....
.....
* Opinión del profesor:.....
.....
* Opinión de los padres:.....
.....

* *ficha evaluativa*: Otros dos instrumentos deben ser construidos. Uno, que muestre a la familia el proceso educativo de su hijo y otro, que acompañará al alumno en el caso de su transferencia a otro establecimiento de enseñanza. El boletín que hasta ahora se usaba, no responde a los objetivos de la Escuela Plural. Debe ser sustituido por una ficha evaluativa del alumno que contenga informaciones sobre su proceso, en lo que se refiere a los aspectos cognitivos, afectivos, de socialización, etc.

Para finalizar, es importante destacar que los instrumentos de evaluación, por diversos que sean, deben reflejar la filosofía de la Escuela Plural, siendo la expresión de una relación pedagógica basada en el diálogo y en la búsqueda colectiva de soluciones.

De esta forma, el proceso de evaluación deja de ser un instrumento de sanción, pasando a ser un instrumento de construcción de un proceso educativo más plural.

0

Cursos Comunitarios:
Una Primaria Alternativa para el Medio Rural

Por: Elsie Rockwell (*)

El sistema de Cursos Comunitarios ofrece educación primaria en comunidades rurales pobres, donde no existen escuelas regulares. Es de cobertura nacional y financiado por el gobierno. Desarrolla una fuerte participación comunitaria. Es equivalente al programa nacional y ofrece el certificado oficial de primaria. Se implementa con jóvenes semiprofesionales que usan materiales diseñados específicamente para el trabajo multigrado. Ha desarrollado modos flexibles de organización y de enseñanza, con el objeto de ofrecer con mayor eficacia la primaria completa.

Gracias a este sistema fue posible llevar la escuela a los niños, evitando, así, los costos y riesgos que implicaba el enviar a los niños hasta las escuelas de los pueblos.

I. Introducción

Cursos Comunitarios fue establecido en 1973 por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), una agencia gubernamental y

(*) Antropóloga educativa. Investigadora en el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (IPN), en México. Ha coordinado varios proyectos de desarrollo curricular, entre ellos "Dialogar y Descubrir", para el programa Cursos Comunitarios.

descentralizada que maneja varios programas educativos innovadores. En 1975 y posteriormente en 1989 el CONAFE solicitó a varios investigadores educativos del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV-IPN) de México que desarrollaran el currículo y los materiales para Cursos Comunitarios. En el presente trabajo se examinarán algunos aspectos del desarrollo del modelo, se analizará el diseño experimental del currículo y los materiales, y se discutirán los criterios necesarios para evaluar la eficiencia y calidad de Cursos Comunitarios.

II. Llevar la escuela a los niños, no los niños a la escuela

Las innovaciones educativas deben, con frecuencia, su impulso inicial a momentos políticos particularmente intensos. Cursos Comunitarios no fue una excepción, pues nació en la década de los 70, cuando el gobierno mexicano tenía las razones y los recursos suficientes para proyectar una reforma a gran escala. A pesar de que ha sido cuestionada en años recientes, la Reforma Educativa de los '70 logró un considerable avance cualitativo y cuantitativo de la educación en el país.

Uno de los desafíos que México enfrentó durante los '70 fue el de garantizar el acceso universal a las escuelas primarias para cubrir la totalidad de la "demanda efectiva". Durante esa época, el cálculo estadístico oficial de la "demanda efectiva" excluía a ciertos grupos, entre ellos, a la "población dispersa" que vivía en aldeas aisladas, donde no se consideraba rentable establecer una escuela oficial. Bajo el impulso de la reforma, la Secretaría de Educación Pública (SEP) buscó alternativas para proporcionar educación primaria a los niños de miles de comunidades con menos de 100 habitantes.

Se propusieron varias soluciones. Algunas autoridades sugirieron revivir el programa de "escuelas de circuito", con maestros ambulantes. Otras, favorecían el sistema de internados establecidos para niños indígenas y rurales. También se consideraba factible el dotar a las comunidades con fondos federales para que contrataran maestros locales. Sin embargo, la logística de estas propuestas resultaba poco práctica, y el

Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación se opuso a la existencia de un sistema educativo paralelo.

Surgieron, entonces, dos soluciones de características contrastantes: los albergues indígenas y los Cursos Comunitarios. En las regiones indígenas, la SEP contrataba jóvenes bilingües, como promotores, para enseñar castellano, lectura y escritura en los primeros grados de primaria, mientras cursaban sus estudios de secundaria o de Normal. Para proporcionar la primaria completa a los niños indígenas de las comunidades dispersas, se establecieron albergues en los pueblos, donde los alumnos viven de lunes a viernes para poder asistir a las escuelas de estas poblaciones.

Para los niños rurales no-indígenas, la SEP puso en marcha, a través del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), el sistema de Cursos Comunitarios. Inicialmente, los instructores comunitarios del programa impartían sólo los primeros dos o tres grados. Sin embargo, en muchas localidades los padres llegaron a exigir que se ampliara el servicio para cubrir los grados superiores. Cuando las evaluaciones comparativas mostraron que en los Cursos se lograban resultados equivalentes a los de las primarias cercanas, se decidió que los instructores ofrecieran la primaria completa (seis grados). Gracias a este sistema fue posible llevar la escuela a los niños, evitando así los costos y riesgos que implicaba el enviar a los niños hasta las escuelas de los pueblos.

III. La recuperación de tradiciones educativas

Al diseñar Cursos Comunitarios se retomaron ciertas tradiciones educativas mexicanas, un hecho que se debería tomar en cuenta cuando se consideren programas similares en otros países.

Las Escuelas Rurales, establecidas por el gobierno post-revolucionario en México durante los años '20 y '30, ofrecían precedentes importantes. La revolución (1910-1917) había generado una demanda significativa de escuelas públicas en las áreas rurales. La población del medio rural financiaba, voluntariamente, la construcción y el equipamiento de esas escuelas y vigilaba el trabajo escolar. Durante aquellos años, los maestros rurales eran semiprofesionales; ingresaban

al servicio sin formación normalista y recibían cursos de capacitación en servicio, así como frecuentes visitas de sus supervisores. Habitualmente, trabajaban con tres o cuatro grados al mismo tiempo. Uno de sus logros fue conseguir que se aceptara la coeducación en el medio rural durante una época en que las escuelas urbanas aún separaban a niños y niñas. Tras el impulso de las reformas en los años '20, estos maestros consideraban la acción social y el desarrollo comunitario como parte integral de su trabajo. A pesar de que las escuelas rurales fueron incorporadas gradualmente al modelo general de la escuela urbana, sus logros sobrevivieron en la memoria de los educadores y la gente del medio rural a lo largo del país. De esta manera, contribuyeron a legitimar el programa de Cursos Comunitarios.

Otros antecedentes también incidieron en el diseño de los Cursos Comunitarios. En México, todos aquellos que reciben educación superior deben proporcionar un servicio social para poder obtener el grado o certificado de estudios. Este fue un precedente importante para establecer el sistema de becas que el CONAFE ofrece a jóvenes que realizan un servicio como instructores comunitarios.

El diseño de un currículo para Cursos Comunitarios también consideró algunas disposiciones nacionales. A lo largo del presente siglo, se ha generalizado una convicción igualitaria en la educación mexicana: se ha sostenido que la educación primaria debe dar a todos los niños acceso al mismo conocimiento básico, y que ningún sector recibirá una educación "de segunda". En una de las acciones encaminadas a favorecer esta igualdad, el gobierno mexicano desarrolla y distribuye, desde 1960, libros de texto gratuitos nacionales de cada materia para todos los niños que asisten a la primaria en el país. Estos libros de texto fueron el recurso pedagógico y la referencia básicos en el desarrollo del currículo para el programa de Cursos Comunitarios.

IV. Una estructura alternativa para ofrecer la primaria

Para lograr una educación primaria universal se requiere establecer estructuras flexibles, alternativas, dentro de un sistema integrado. La larga búsqueda de un modelo claro y

funcional para Cursos Comunitarios ilustra este punto. Desde un principio, el sistema se planeó para funcionar a escala nacional. Inicialmente cubrió 100 localidades en un estado, y alcanzó los 10.000 cursos en la totalidad de los 31 estados en cinco años. Inicialmente, Cursos Comunitarios fue concebido como una forma de promover y subsidiar "escuelas privadas" mediante una transferencia de recursos a comités locales, que se encargarían entonces de contratar a los instructores. Como el CONAFE asumió cada vez más la administración y el desarrollo del sistema, la modalidad inicial se volvió insostenible. Sin embargo, la institución no podía establecer legalmente un sistema paralelo de contratación de maestros.

En 1980 se desarrolló el modelo actual, que combina servicio social y becas a los instructores. Ingresan al programa, como instructores comunitarios, jóvenes originarios del medio rural, de edades entre 15 y 21 y que hayan completado la escuela secundaria (grados 7 a 9). Al principio, se matriculaban paralelamente en un sistema especial, "abierto", para completar dos años de estudios post-secundarios mientras realizaban su trabajo como instructores. Para finalizar el tercer año dejaban el servicio y asistían a clases regulares, recibiendo la misma compensación. Esta doble responsabilidad afectó tanto a sus estudios como a su actividad docente. Por ello, el modelo fue modificado. Ahora, los instructores trabajan uno o, si lo desean, dos años en una comunidad, recibiendo alimentos, habitación, y un pago mensual aproximadamente equivalente a U$S 100 (1). Al terminar este período, los ex-instructores reciben una beca por tres años (U$S 90 mensual) para proseguir su propia educación en la escuela que elijan.

El carácter institucional del Consejo Nacional de Fomento Educativo garantizó la viabilidad del programa. El CONAFE depende directamente de la Secretaría de Educación Pública (SEP); no obstante, tiene personalidad jurídica y presupuesto independientes, y funciona fuera de la estructura administrativa que se encarga de la educación primaria. Los funcionarios del más alto nivel son designados por el Secretario, pero un equipo técnico relativamente estable se ha hecho cargo durante largo tiempo del desarrollo de Cursos Comunitarios, así como de otros programas de educación comunitaria (servicio pre-escolar rural, educación para la salud, publicaciones, programas de becas). La oficina central establece las pautas de administra-

(1) El salario mínimo legal en México es ligeramente más alto, y los maestros de nuevo ingreso ganan aproximadamente U$S 450.

ción y de capacitación, publica materiales didácticos y complementarios, y elabora los exámenes empleados para la evaluación y la acreditación. El CONAFE opera por medio de Delegaciones estatales que cuentan con un reducido personal técnico y administrativo. Este se encarga de la capacitación, la supervisión y la evaluación para los programas educativos.

Los instructores comunitarios reciben, por lo general, un curso intensivo de dos meses durante el verano que precede a su ingreso en el servicio. El personal a cargo de los cursos de capacitación ha sido de diversos tipos a lo largo de la existencia del programa: han participado desde maestros con experiencia en escuelas rurales hasta jóvenes con estudios universitarios. Sin embargo, el sistema ha retornado una y otra vez a lo que parece ser la mejor opción: hoy en día, la capacitación es impartida principalmente por ex-instructores, quienes permanecen dentro del sistema por uno o dos años adicionales. Además de dar el curso básico, estos capacitadores trabajan durante el año escolar como "tutores", con diez a veinte instructores a su cargo. Visitan las comunidades y coordinan reuniones mensuales, donde los instructores cobran su compensación, intercambian experiencias, discuten problemas comunes y revisan materiales. Los capacitadores, a su vez, reciben cursos anuales y son supervisados por el personal técnico de CONAFE.

La participación de la comunidad es un componente básico del sistema . Las localidades a las que llega el servicio de CONAFE albergan más o menos a una decena de familias. Los habitantes eligen un comité local rotatorio denominado ***Asociación Promotora de Educación Comunitaria (APEC)***. Las APEC firman anualmente un contrato con CONAFE, donde aceptan alojar y mantener al instructor y adecuar o construir un local para la escuela. Establecen el horario para el Curso y promueven la inscripción de niños y jóvenes, sin límite de edad o escolaridad previa. Los representantes de las APEC se reúnen con el personal de CONAFE tres veces al año y proporcionan constantes informes sobre la marcha de los Cursos.

Los instructores permanecen en la comunidad la mayor parte del tiempo. Por ello, establecen vínculos estrechos con los padres de familia y pueden discutir con ellos el progreso de cada niño o niña. Los padres, a su vez, pueden supervisar el trabajo del instructor, sugerir soluciones prácticas a determinados problemas y, por lo general, influir en el trabajo escolar. Al principio se impartían clases en alguna de las casas; actualmente casi todas las comunidades atendidas cuentan con un local escolar, construido a veces con la ayuda financiera de los gobiernos

locales. Frecuentemente, los instructores se involucran en otras actividades comunitarias, promueven campañas de salud o de alfabetización de adultos, y ofrecen ayuda para proyectos de desarrollo. Así, establecen fuertes lazos entre la comunidad y los programas de CONAFE.

V. Dialogar y descubrir: aprovechando las ventajas de la escuela unitaria

El modelo pedagógico y los materiales didácticos para el programa Cursos Comunitarios fueron desarrollados por un equipo de investigadores del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV-IPN), mediante convenio con el Consejo Nacional de Fomento Educativo. Los primeros manuales de instructor comunitario se habían elaborado por el DIE entre 1975 y 1978 y se utilizaron durante quince años. Considerando los cambios que se habían hecho en los programas nacionales y los libros de texto, en 1988 el CONAFE solicitó al DIE que renovara los materiales. El equipo del DIE elaboró una nueva serie de 9 libros, titulada *Dialogar y descubrir*, que han sido editados entre 1989 y 1993. Se utiliza el material completo por primera vez durante el año escolar 1993-1994. En ambos casos, participaron miembros del personal técnico de CONAFE y un grupo de instructores comunitarios, particularmente en el proceso de experimentación del material en el campo. La metodología y la conceptualización pedagógica desarrolladas por el equipo que elaboró la serie *Dialogar y descubrir* han sido contribuciones significativas al campo educativo.

RELEVANCIA LOCAL Y EQUIVALENCIA NACIONAL

Un desafío importante en la elaboración de un currículo para Cursos Comunitarios, fue el de lograr que los contenidos fueran equivalentes a los del currículo nacional y, además, relevantes para la población de las localidades atendidas. Queda claro, a través del trabajo de campo, que un currículo relevante no tenía que ser, necesariamente, un currículo "rural". Los niños del medio rural necesitan y desean aprender muchas cosas que no forman parte de su entorno inmediato; los temas de realidades distantes o pasadas pueden resultar fascinantes para ellos.

Además, existen actividades -como los juegos, las ilustraciones y los experimentos- que poseen un atractivo intrínseco para los niños. Por otra parte, no se propuso que la primaria debe proveer habilidades e información susceptibles de adquirirse más eficientemente por otros medios, como la participación directa en el trabajo, en la vida social o en los proyectos comunitarios. Así, los contenidos de Cursos Comunitarios pueden parecer más convencionales que aquéllos frecuentemente incorporados a programas de educación no-formal. Sin embargo, los contextos extraescolares y el conocimiento cultural local brindaron, de hecho, referentes fundamentales al seleccionar y presentar un conocimiento escolar significativo para los niños.

Ya que el sistema escolar mexicano pretende garantizar la igualdad y permitir la movilidad en todo el sistema educativo, fue importante asegurar la equivalencia del currículo de Cursos Comunitarios con el programa nacional. Sin embargo, era necesario introducir algunos cambios. En la selección de los contenidos, el equipo procuró, más que conservar una paridad formal con los programas oficiales, establecer una equivalencia real con aquello que de hecho se enseña en la primaria y, a la vez, promover un mejor aprovechamiento. Basándose en investigaciones recientes, el equipo consideró que algunos de los temas oficiales de cada grado se planteaban en los programas vigentes en 1988 de una manera demasiado compleja o extensa para su eficaz enseñanza en la primaria, independientemente del medio social. Por ello, se eliminaron aquellos temas que se consideraron inadecuados para cualquier niño -y no sólo para el del medio rural- en determinado grado. Muchos de estos cambios habían sido sugeridos también por otros educadores (la reducción de los temas de gramática, por ejemplo) y han sido subsecuentemente incorporados a la actual reforma educativa de primaria en México. Al reducir contenidos y enfatizar más bien el enfoque pedagógico, el programa de *Dialogar y descubrir* espera promover un aprendizaje más significativo y duradero de los conceptos y las competencias esenciales.

En cierto sentido, el principal problema no fue definir el contenido temático, sino readecuar la estructura del currículo oficial. Cuando los programas para cada grado marcan una secuencia diferente de temas y materias, el maestro de escuela unitaria completa tiene que trabajar con seis temas diferentes al mismo tiempo, lo cual es muy difícil de lograr. En realidad la enseñanza multigrado sólo es factible si el docente puede enseñar temas similares simultáneamente a varios grados. Esta condición requiere el diseño de un "currículo cíclico", es decir, una programación en la cual por lo

menos algunos contenidos se repitan en los sucesivos grados o ciclos, cada vez con mayor profundización. En este caso, los niños vuelven a trabajar esos contenidos cada año y comparten los conocimientos que ya han adquirido con alumnos de grados inferiores. El equipo que trabajó en *Dialogar y descubrir* consideró que esta estructura cíclica ofrecía ventajas, pues los niños podrían abordar los conceptos básicos varias veces, desde distintos niveles de desarrollo, y así ampliar su comprensión y competencia a medida que progresaran en la primaria.

Siguiendo esta lógica, el equipo reordenó los contenidos para los seis grados en tres niveles, que corresponden a los "ciclos" de dos grados, y se cursan normalmente en dos años cada uno. Así, al trabajar con toda la primaria, los instructores organizan actividades para sólo tres subgrupos, en lugar de seis. Cada materia -Español, Matemática, Ciencias Naturales, Historia y Geografía- comprende cuatro o cinco unidades por nivel. Los temas que eran considerados para un grado en los programas oficiales se hicieron extensivos a todo el nivel o bien se eliminaron. Muchos temas, incluso, coinciden para dos niveles, aunque se distinguen actividades para cada nivel. Las materias complementarias -educación física, artística y tecnológica- se trataron colectivamente y fueron integradas a las actividades propuestas en otras. Esta estructura guió la elaboración de los *Manuales del Instructor Comunitario*, como material básico del programa.

El diseño del currículo tomó en cuenta otras consideraciones. El cálculo del tiempo de clase disponible en un año escolar impuso restricciones a la estructura y al contenido curricular. Las decisiones acerca de qué incluir en cada nivel se basaron en diversos criterios pedagógicos, así como en la relevancia local de cada tema. La selección final de los contenidos no se hizo sino hasta después de un largo proceso de experimentación: toda propuesta fue sometida a la prueba de los niños e instructores en el campo. De esta manera fue posible centrar los materiales de *Dialogar y descubrir* en los componentes esenciales del currículo de primaria.

VINCULAR APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA

El desarrollo del modelo pedagógico y de los materiales *Dialogar y descubrir* se basó en los resultados de investigaciones, realizadas a lo largo de diez años por los miembros del equipo, sobre aprendizaje y la enseñanza de los contenidos académicos en primaria, así como sobre la vida cotidiana en las escuelas primarias.

Un principio básico,

compartido por los autores, fue que los niños del medio rural aprenden, fundamentalmente, de la misma manera que cualquier niño, aun cuando sus mundos materiales y culturales sean muy diferentes. Las oportunidades de aprender que tienen estos niños pueden estar condicionadas por los recursos de su medio; asimismo, sus maneras expresarse y relacionarse con el conocimiento, están arraigadas en la cultura local. Sin embargo, los procesos básicos que utilizan los niños para darle sentido al mundo son universales. Los niños de cualquier parte construyen su propio conocimiento de los significados y regularidades que encuentran en su ambiente para poder apropiarse del conocimiento que los adultos poseen acerca del mundo. Este proceso no se da en un vacío: requiere de una intensa interacción social de los niños con sus semejantes y con otras personas que posean conocimientos diversos. Los términos *Dialogar y descubrir* expresan este concepto de aprendizaje, que subyace al modelo pedagógico de Cursos Comunitarios.

Una segunda convicción del equipo se refería a la necesidad de tomar en cuenta los requerimientos de la práctica docente, así como las condiciones materiales de las escuelas, al diseñar las actividades de aprendizaje. Dentro de cualquier escuela, un solo adulto trabaja con un grupo de niños dentro del reducido espacio del aula. Esto impone la organización de un trabajo colectivo, antes que la atención individual a cada niño. Aunque las actividades en equipo y los diversos medios didácticos pueden ampliar las oportunidades de aprendizaje, consideramos que el maestro es, finalmente, irremplazable. Su tiempo es escaso y debe usarse sabiamente, en estrecha interacción con los niños.

Al diseñar actividades para Cursos Comunitarios, los autores tuvieron que considerar las condiciones particulares de la escuela unitaria, donde un solo docente debe trabajar con niños de distintas edades y capacidades. Enseñar en esta situación, a menudo se considera "anti-pedagógico" o, incluso, "imposible". Los investigadores optaron por transformar esta condición en una ventaja. La estructura de la escuela unitaria nos obliga a diseñar actividades que mantuvieran el interés de los niños, incluso durante varios años sucesivos y que, por otro lado, promovieran la interacción entre estudiantes de distintos niveles. El hecho de que los instructores no podían atender a todos los niños al mismo tiempo, favoreció la adopción de actividades en las cuales los alumnos aprenden de manera más autónoma. El reto fue diseñar materiales o actividades que propiciaran cierta interacción entre los alumnos y, frecuentemente, con otras personas de la comunidad.

Al elaborar los materiales, los autores tuvimos que considerar la compleja relación

entre dos procesos: el aprendizaje y la enseñanza. Las actividades diseñadas debían relacionarse con los mundos particulares, culturales y materiales, de los niños. Al mismo tiempo, debían ser factibles dentro de las condiciones de la escuela unitaria. Se distribuyó cuidadosamente el tiempo total de enseñanza en la programación anual de las actividades incluidas en los manuales. Estos materiales preven que mientras un nivel trabaje con el instructor, los otros dispongan de diversas actividades que puedan realizar con poca atención del instructor. Se consideraron también los intereses, recursos y conocimientos de los instructores al diseñar las actividades.

Para garantizar una mayor correspondencia entre las condiciones reales de Cursos Comunitarios y los componentes pedagógicos del programa, el equipo estableció una metodología para diseñar y probar todos los materiales con unos 30 instructores en servicio. Además, se adoptaron los siguientes criterios para guiar el trabajo, basados en investigaciones previas y en la experiencia de los miembros del equipo:

- Relacionar las actividades de enseñanza con el contenido. Dado que el currículo enfatiza el dominio de conceptos y competencias básicas, es esencial que los niños aprendan de manera activa. La comprensión que los alumnos pueden alcanzar de los contenidos curriculares depende del tipo de actividades que realizan en las clases.

- Determinar una secuencia cuidadosa de actividades. Esto implica dejar que los niños se involucren con los contenidos, a través de actividades que les sean significativas, antes de que el docente enseñe procedimientos y conclusiones "correctas". Es importante vincular las actividades de una clase a otra y dar tiempo para que puedan revisarse y, en caso necesario, volver a realizarse.

- Incorporar el conocimiento local al conocimiento escolar. Aun cuando se relacionen con los contenidos escolares, las actividades deben ser abiertas, a fin de integrar el conocimiento previo de los niños y aprovechar los recursos culturales de la comunidad.

- Diseñar actividades teniendo en mente la enseñanza multigrado. Sugerir diversos niveles de participación en las actividades colectivas, así como formas de enriquecer los materiales para los estudiantes más avanzados. Equilibrar las actividades que dependen del maestro con aquellas que promueven la autonomía de los alumnos.

- Enfatizar la interacción, no la individualización. El trabajo colectivo conduce a un aprendizaje más efectivo. Los niños deben aprender juntos;

deber resolver y revisar ejercicios conjuntamente, en grupos de dos a cuatro. Los estudiantes mayores pueden enseñar a los menores.

- Proporcionar materiales accesibles, de calidad, y significativos para los niños. Usar recursos locales, pero también enriquecer el ambiente alfabetizador de la escuela y la comunidad con materiales impresos y escritos. Combinar las actividades en las que se manejen materiales con otras en que se analicen ilustraciones y textos. Dejar que los niños manipulen y usen el equipo normal de la escuela: libros, pizarrón y materiales didácticos.

- Incorporar tanto tradiciones como innovaciones pedagógicas. Muchas actividades provechosas (la dramatización, por ejemplo) cuentan con amplia legitimidad al interior de las escuelas, y pueden ser incorporadas más fácilmente que otras propuestas más radicales. No es posible descalificar a toda la enseñanza "tradicional"; por otro lado, muchas actividades "innovadoras" resultan poco prácticas en el aula.

- Diseñar sesiones de evaluación periódicas (en lugar de aplicar pruebas constantes), en las cuales los alumnos se expresen tanto oralmente como por escrito. Estas sesiones deben incluir preguntas y revisiones colectivas y proporcionar retroalimentación inmediata. Es importante preparar a los estudiantes para los exámenes oficiales, pero no favorecer que se enseñe únicamente en función del examen.

- Determinar la factibilidad de las actividades propuestos. Lograr que todas se adecuen a:

- las condiciones materiales de la escuela unitaria.
- los límites estrictos del tiempo disponible en un año escolar.
- las características de un texto que se pueda leer fácilmente.

Estos y otros criterios ayudaron a lograr cierto equilibrio en los materiales pedagógicos dirigidos a los Cursos Comunitarios. No todas las actividades propuestas satifacían cada criterio, por supuesto, pues incluso el período de cuatro años de desarrollo resultó demasiado corto para resolver los múltiples problemas encontrados en el trabajo de campo. Pero la experimentación en el campo proporcionó información sobre el desarrollo de las actividades y los resultados inmediatos en el aula. Los miembros del equipo hacían seguimientos de las actividades que realizaban los instructores a partir de los materiales provisionales en las comunidades seleccionadas. Además, observaban cómo los niños e instructores interpretaban los textos y realizaban su

trabajo y luego analizaban las respuestas y los trabajos del grupo. Muchas actividades se eliminaron o rediseñaron tras la experiencia en el campo. Todas fueron reescritas muchas veces a fin de garantizar claridad, tanto para los niños como para los instructores.

Los materiales resultantes de la serie *Dialogar y descubrir* -un texto introductorio, dos manuales para instructores, cuatro cuadernos de trabajo para los alumnos del nivel III, una serie de tarjetas de trabajo para el nivel II y un libro de juegos- tienen otro componente esencial: ***se insistió en contar con ilustración e impresión de buena calidad.*** El uso de fotografías blanco y negro y dibujos a línea producidos específicamente para el proyecto tenía una función importante, pues aumentó en gran medida la comunicación efectiva con los instructores y los estudiantes.

Frecuentemente se considera que la investigación y el desarrollo experimental de materiales didácticos es un lujo en países -incluido México- donde el pulso político determina los plazos para las reformas educativas. Rara vez se canalizan recursos hacia la producción de respuestas innovadoras a los constantes problemas relacionados con la universalización de la educación básica. Considero, más bien, que este tipo de desarrollo de alternativas es una necesidad insoslayable para la concreción de los objetivos de la iniciativa de Educación para Todos, firmada en la reunión mundial en Jomtien, en 1990.

VI. Los instructores comunitarios: Una apuesta a la juventud

Los maestros son el factor más importante de cualquier programa educativo, y las recomendaciones internacionales enfatizan correctamente la formación de docentes y la mejoría de condiciones de trabajo. No obstante, han sido en gran medida maestros semiprofesionales quienes han logrado extender el servicio de educación primaria a los sectores más marginados en todo el mundo. En el sistema escolar mexicano, muchos docentes aún no cuentan con estudios de nivel superior. Por otro lado, una elevada tasa de deserción docente ha obligado a los gobiernos estatales a contratar un número creciente de maestros no certificados. Dada esta situación, es interesante analizar la experiencia del CONAFE

con los instructores comunitarios.

Se han señalado varias desventajas en el hecho de trabajar con maestros semiprofesionales. Los instructores poseen un conocimiento limitado de los conceptos básicos que deben enseñar, pues la enseñanza secundaria -en México y en todas partes- tiende a transmitir un conocimiento especializado antes de que los estudiantes dominen las competencias básicas. El hecho de que los instructores estén en servicio sólo por uno o dos años no permite que acumulen la experiencia necesaria para solventar la carencia de una formación de más alto nivel. Además, muchos ven a los instructores como demasiado jóvenes para cumplir con los múltiples papeles sociales que se esperan de un maestro en el México rural, o, incluso, para ganarse el respeto de alumnos que son casi de su misma edad. Algunas de estas desventajas se reflejan en la elevada tasa de deserción de instructores y en la dificultad de encontrar jóvenes calificados, problemas que han sido recurrentes en el sistema de Cursos Comunitarios.

Contra todo ello, la mayoría de los instructores llegan a ser maestros efectivos en las comunidades, y, a la larga, mejores estudiantes. Los parámetros de madurez en las áreas rurales difieren de los urbanos, y los instructores asumen responsabilidades que van más allá de sus edades. A pesar de que trabajan bajo la vigilancia de los padres de familia, muchos se convierten en líderes en las comunidades; enseñan, y al mismo tiempo aprenden, prácticas que contribuyen a una vida mejor.

Por otro lado, los instructores tienen ciertas ventajas por el hecho de ser jóvenes. Suelen establecer una relación cercana, afectiva, con los niños y se ganan su confianza, ayudándolos así a permanecer en la escuela y aprender. Frecuentemente son más flexibles que los maestros mayores, y más receptivos a las prácticas educativas innovadoras. Aquellos que disfrutan su trabajo, participan en las actividades -los juegos, los experimentos y los proyectos- que se diseñaron para los niños, y aprenden junto a ellos. Por su cercanía a los niños, en edad y experiencia, pueden comprender sus perspectivas y comunicarse más efectivamente con ellos.

Por lo general, los instructores valoran el hecho de que los manuales didácticos de la serie ***Dialogar y descubrir*** estén cuidadosamente estructurados, aunque otras personas han cuestionado este aspecto de los materiales. No obstante contar con los manuales, los instructores trabajan autónomamente, y, a menudo responden en primer término a los padres de familia. Los más

creativos utilizan los materiales a la vez que enriquecen o varían las actividades con sus propias ideas. Quienes no los usan, en cambio, tienden a enseñar sólo los contenidos tradicionales, y de manera rutinaria.

Por las mismas razones, los mejores capacitadores han sido ex-instructores. A pesar de su juventud, son ellos quienes pueden comunicar con mayor eficiencia a los instructores que recién ingresan lo que significa la experiencia en la comunidad. Además, habiendo utilizado los materiales, están en una mejor posición para enseñar su uso que quienes, aún siendo profesionales, nunca han manejado un grupo multigrado en el medio rural. La participación de algunos instructores en el desarrollo y la experimentación de los materiales resultó ser fundamental. Con la misma intención, se incorporaron testimonios de instructores al manual de capacitación, ***La experiencia de ser instructor,*** desarrollado para el programa.

VII. Eficiencia y calidad

Es claro que toda alternativa para ofrecer la primaria, debería satisfacer ciertos criterios de calidad y eficiencia. Aunque el sistema de Cursos Comunitarios ha recibido tanto elogios como críticas en México, no se ha realizado una evaluación externa integral del programa. Existe información parcial disponible que permite apreciar sus resultados. Sin embargo, lo importante en este momento es abrir la discusión acerca de los criterios utilizados para evaluar el tipo de programas innovadores que representa Cursos Comunitarios.

APROVECHAMIENTO E IMPACTO

El modelo pedagógico de Cursos Comunitarios, ***Dialogar y descubrir,*** pretende impulsar una mejor enseñanza y un aprendizaje significativo y duradero del conocimiento básico, mediante el uso de materiales de alta calidad. Los resultados de este objetivo son particularmente difíciles de medir cuando se trata de un programa que funciona a escala nacional. Asimismo, resulta complicado establecer el impacto social que el sistema puede tener en las comunidades, así como sobre los instructores y su futuro desempeño en la sociedad.

Las dos únicas evaluaciones comparativas entre el sistema del CONAFE y otras escuelas rurales se realizaron en

1978 y 1979 (2). Ambos estudios concluyeron que, aunque el nivel general fue bajo, el rendimiento en los Cursos Comunitarios era equivalente, refiriéndose a cuarto grado, al que de las escuelas primarias de las mismas regiones. En tercer grado, llegó a ser incluso superior. Sobre estas bases, se agregó al programa el tercer nivel, correspondiente al quinto y sexto grado. Sin embargo, no se ha hecho un estudio comparativo al nivel terminal de la primaria (3). El análisis de los exámenes anuales que ha realizado el personal de CONAFE, muestra que el aprovechamiento, tal como se mide en estas pruebas, sigue siendo relativamente bajo.

Aunque es evidente la necesidad de realizar una nueva evaluación comparativa, ***quisiera expresar diversas reservas al respecto. La primera*** atañe el tipo de prueba utilizado, pues los formatos de opción múltiple no logran medir adecuadamente las competencias básicas que pretenden desarrollar -incluyendo, por ejemplo, la capacidad de expresarse por escrito- los programas innovadores, como ***Dialogar y descubrir***. Será importante desarrollar métodos alternativos de evaluación.

En segundo lugar, no es posible atribuir el aprovechamiento escolar a una propuesta pedagógica si no se cumplen varios requisitos. Primero, debe haber transcurrido el tiempo suficiente para que la propuesta se transforme en parte normal de un sistema y se apoye mediante procesos adecuados de capacitación y de evaluación. Por otro lado, es necesario contar con un diseño de investigación sofisticado, que integre y controle las variables de capacitación, supervisión y uso real de los materiales. La observación cualitativa de clases debe ser una parte integral de la valoración de este tipo de proyectos. Asimismo, es necesario incorporar a la evaluación general de Cursos Comunitarios la interacción entre el programa y las condiciones o los cambios en las comunidades.

RETENCION Y EFICIENCIA TERMINAL

Cursos Comunitarios se estableció con el objeto de ofrecer una primaria completa, en una época en que la mayor parte de las escuelas ubicadas

(2) La primera se hizo en 1978, y fue financiada por la Fundación Ford; véase: Suárez, Aurora y Elsie Rockwell, ***"Evaluación de Cursos Comunitarios"***, Informe Final. La otra fue realizada por la Secretaría de Educación Púbica, a través de la Dirección de Evaluación, en 1979. Los resultados no fueron publicados.

(3) La Dirección de Evaluación cuenta con nuevos datos comparativos, que parecen confirmar los resultados de los años setenta.

en pueblos rurales sólo ofrecía de dos a cuatro grados. Por tanto, la evaluación de la eficiencia terminal del programa debe adoptar como parámetro los índices de retención de las escuelas rurales, y no los índices nacionales o los derivados de las escuelas urbanas completas.

Se presentan varios problemas al intentar calcular los índices de retención en el sistema de Cursos Comunitarios. Las estadísticas que publica la Secretaría de Educación Pública para Cursos Comunitarios no son adecuadas, ya que no toman en cuenta su estructura propia de niveles del sistema. A pesar de que el CONAFE ha obtenido información sistemática durante los últimos años, no hay manera aún de hacer el seguimiento de generaciones de alumnos. La tasa oficial de deserción es alta (15%), pero ésta incluye a los niños cuyos Cursos fueron suspendidos porque los instructores desertaron o porque las comunidades se retiraron del programa. Estas cifras también consideran a alumnos cuyas familias emigran, o que se trasladan a otras escuelas. Si se contaran sólo aquellos niños que dejan de asistir al Curso, a veces temporalmente, aun cuando sigan viviendo en la comunidad, el índice de deserción anual quizá sería del 3%. La mayoría de estos niños reportan la necesidad de trabajar como su razón para abandonar el Curso.

La matrícula promedio de los últimos cinco años ha sido de aproximadamente 100.000 alumnos, de 6 a 15 años. 5.000 niños, en promedio, han obtenido el certificado de primaria cada año durante este período. Alrededor de tres cuartas partes de los niños matriculados toman el examen final en cada nivel, pues las políticas varían de estado a estado, y no siempre se pide a todos los alumnos que lo presenten. Actualmente, aprueban cerca de la mitad de quienes sí lo hacen; algunos se promueven después de cursar sólo un año en el nivel. La promoción más alta se da en el nivel II, la más baja en el III.

La matrícula de fin de años en 1991-1992 fue de 82.715. De estos alumnos, el 53% estaba en nivel I, 27% en el nivel II y 20% en el III. Durante ese año escolar, 5.647 estudiantes recibieron el certificado de primaria, lo que representa casi el 7% del total de los tres niveles. El promedio nacional de certificación sobre la matrícula final total en primaria para el mismo año fue del 13%, y casi del 7% en las escuelas indígenas bilingües.

Estos datos indican que los Cursos Comunitarios han ampliado, de hecho, las oportunidades de completar la educación primaria para niños y niñas que se hallan entre los más marginados del país. No obstante, todavía falta mucho para garantizar que un mayor

número de niños alcancen el nivel III y completen su educación.

COSTO - BENEFICIO

Los criterios para determinar la relación costo-beneficio varían mucho, y deben establecerse con cuidado al hacer comparaciones entre sistemas. Aparentemente, si el presupuesto total del sistema de Cursos Comunitarios se divide entre la matrícula total, el costo por alumno resulta más alto que aquél reportado para las escuelas regulares. Esto ha influido en decisiones encaminadas a reducir el número de comunidades atendidas durante los últimos años. Pero este cálculo incluye componentes no considerados en el sistema regular, tales como las becas de tres años que reciben los ex-instructores (actualmente cerca de 20.000) para continuar sus propios estudios. CONAFE ha calculado los costos directos del programa en aproximadamente U$S 100 por año por alumno, lo cual es la mitad del costo de su propio programa alternativo, FIDUCAR, que cubre gastos de transporte y alimentos para niños de comunidades rurales que asisten a primarias completas en pueblos cercanos.

En general, la experiencia de Cursos Comunitarios confirma el hecho de que no es posible proporcionar el servicio de primaria a los niños de regiones aisladas mediante programas compensatorios de menor costo que el de las escuelas regulares. Las alternativas efectivas requieren mayores recursos, particularmente durante la etapa de desarrollo. Sin embargo, pueden ser comparativamente rentables, siempre y cuando se integren a un sistema unificado.

SOSTENIMIENTO A LARGO PLAZO

Cursos Comunitarios ha perdurado por más de veinte años, sobreviviendo a varios cambios políticos y administrativos. Nació como un programa de transición, bajo el supuesto de que la "población dispersa" dejaría eventualmente de existir. A pesar de que éste no ha sido el caso, los recortes presupuestales, las prioridades cambiantes y los problemas administrativos han reducido el apoyo gubernamental a Cursos Comunitarios. Hoy, el sistema funciona en aproximadamente la mitad de las comunidades que alguna vez fueron atendidas.

A pesar de los recortes, diversos factores han contribuido a la longevidad de Cursos Comunitarios. La demanda y el apoyo de las comunidades han sido fundamentales en muchos casos. Sin embargo, este apoyo debe ser renegociado cada año, y se pierde cuando los problemas administrativos minan la

continuidad del servicio y la confianza en el sistema. Por otra parte, algunas comunidades son incapaces de cubrir los gastos que suponen mantener al instructor y proveer el local escolar. Otras optan por enviar a los niños a escuelas cercanas, sobre todo si éstas ofrecen cierta calidad y mayor continuidad.

La garantía de un presupuesto estatal anual ha contribuido a mantener el programa, como lo ha hecho también el trabajo de integrantes del personal técnico que consideran valioso el sistema de Cursos Comunitarios. La calidad de la propuesta curricular también explica la longevidad del programa. El desarrollo y la modificación de los modelos operativo y pedagógico han respondido a necesidades reales del sistema. Estos factores han asegurado una continuidad mayor a la que suele encontrarse, ya que durante la pasada década fueron suspendidos varios programas innovadores gubernamentales.

GESTION ADMINISTRATIVA Y TECNICA

Los programas que operan en escala nacional, como Cursos Comunitarios, se enfrentan con numerosos problemas administrativos, entre ellos la relación entre la gestión centralizada y las iniciativas locales. En el caso de Cursos Comunitarios, la experiencia y la administración del equipo central resultaron esenciales para impulsar la innovación y fijar normas de calidad. El CONAFE, frecuentemente ha incorporado al personal de las Delegaciones estatales a los procesos de toma de decisiones. También ha apoyado iniciativas locales, otorgando a los equipos de las Delegaciones un margen de decisión en los procedimientos de supervisión, capacitación y gestión. Además, algunos integrantes del equipo central tienen años de experiencia en Delegaciones y comprenden la perspectiva regional.

La Secretaría de Educación Pública ha descentralizado recientemente todo el sistema escolar básico, transfiriendo a los estados la administración de las escuelas antes controladas por el gobierno federal. Sin embargo, dispuso que el CONAFE mantuviera bajo su gestión los programas educativos comunitarios, con objeto de canalizar fondos especiales hacia las zonas más necesitadas. No obstante, ha sido difícil desarrollar fórmulas efectivas para coordinar la iniciativa local y la dirección central.

Si los equipos locales no cuentan con personal competente, las iniciativas locales, en lugar de impulsar innovaciones,

simplemente reproducen las prácticas del sistema escolar tradicional. Los equipos locales del CONAFE varían mucho en cuanto a su nivel de compromiso y calidad. El cambio constante de personal y la carencia de programas de formación han afectado la capacidad en las Delegaciones. Desde el principio se cuidó que el funcionamiento de Cursos Comunitarios no dependiera de un personal especializado. No obstante, en la práctica, la participación de los equipos técnicos resulta esencial para el éxito del programa.

Aunque CONAFE es una dependencia relativamente pequeña, no ha sido inmune a la burocratización. Esta ha provocado un divorcio entre las decisiones técnicas y las administrativas y genera un papeleo excesivo, que ocupa tiempo e impide la flexibilidad local. También se ha creado problemas debido a los múltiples programas dirigidos a las comunidades, pues los instructores tienen que llenar constantemente largos cuestionarios, llevar a cabo campañas de diferentes tipos y, generalmente, fungir como intermediarios entre la comunidad y un gran número de programas gubernamentales de desarrollo. Aunque estos programas resultan valiosos por sí mismos, sobrecargan el tiempo de los instructores y reducen la atención a los niños que cursan la primaria.

LA PROYECCION A ESCALA NACIONAL

Cursos Comunitarios fue diseñado desde el inicio para proyectarse a escala nacional. En 1981 alcanzó un punto máximo de casi 15.000 cursos, con unos 300.000 estudiantes. Actualmente, sin embargo, llega a menos de 8.000 comunidades. Además, el tamaño de cada grupo ha disminuido, pues, tras varios años de operación del sistema, la edad promedio de los estudiantes en cada comunidad se normalizó. Por otro lado, se establecieron escuelas regulares en las comunidades más grandes, y éstas dejaron de ser atendidas por CONAFE.

Aunque Cursos Comunitarios es un programa de escala importante, aporta sólo una pequeña parte de la matrícula total de la educación primaria en México. Los 8.000 Cursos equivalen a casi un 10% de las primarias, sin embargo, se trata en realidad de microescuelas, que promedian una docena de estudiantes cada una. Así, los niños que asisten a Cursos Comunitarios son solamente una fracción (6%) de la matrícula total.

El programa podría extenderse a unos 200.000 niños más, que habitan unas 20.000 comunidades donde el progra-

ma sería viable (4). Sin embargo, esta cifra difícilmente convencerá a los encargados de la planeación nacional de realizar la inversión necesaria. Actualmente, la "población dispersa" quizá plantea un problema menor, en México, que el de otros grandes grupos que aún carecen de educación primaria completa: todos los niños del campo egresados de escuelas rurales "incompletas" y que no pueden financiar los gastos de asistir a la escuela más próxima; los hijos de varios millones de trabajadores migrantes temporales que viajan a lo largo del país y a los Estados Unidos; decenas de miles de niños indígenas que no asisten a las escuelas albergues para completar la primaria; y un número creciente de desertores en las zonas marginales de las ciudades, en lo que hoy es un país predominantemente urbano.

No es posible cubrir esta demanda mayor mediante la reproducción mecánica de un solo modelo; se requiere el desarrollo de alternativas para enfrentar cada problema específico. Sin embargo, es posible aprovechar la experiencia e inversión previas del sistema de Cursos Comunitarios para atender a otros niños que carecen de servicios educativos. Así, el CONAFE actualmente está probando variantes de este programa en unos 100 campos de trabajadores migrantes. De cualquier forma, la experiencia de Cursos Comunitarios debería extenderse más allá del CONAFE, y aprovecharse en el sistema educativo regular, donde podría ayudar a resolver los problemas de enseñanza multigrado en el medio rural. Las propuestas incluidas en los materiales *Dialogar y descubrir* se han difundido, hasta ahora, sólo de manera informal, mediante el contacto entre los instructores y maestros de otras escuelas.

EL VINCULO CON EL SISTEMA NACIONAL

Uno de los principales retos del programa *Educación Para Todos* acordado en Jomtien en 1990 es el de *"crear un sistema integrado"*, en el que las diversas modalidades se complementen y se refuercen mutuamente. Las posibilidades y la flexibilidad de cualquier sistema alternativo están condicionadas por los vínculos específicos que éste guarde con el sistema nacional.

Cursos Comunitarios se

(4) Aunque el censo de 1990 enlista unas 65.000 comunidades no-indígneas con menos de 100 habitantes cada una, muchas de éstas se encuentran cercanas a poblados con escuela, o bien son demasiado pequeñas para sostener al instructor.

vincula al sistema nacional, principalmente por medio de instructores, quienes continúan sus estudios en cualquiera de las veinte modalidades de educación post-secundaria (grados 10 a 12) existentes en el país. Como los ex-instructores regresan al sistema regular, los calendarios anuales para Cursos Comunitarios deben coincidir con aquellos establecidos a nivel nacional. Sin embargo, las autoridades locales tienen cierto margen para delimitar el período de vacaciones y responder clases perdidas.

La acreditación de los estudios también toma en cuenta al sistema nacional. Los padres de familia requieren boletas oficiales al final de cada año, pues los niños deben estar en posibilidad de trasladarse a cualquier otra escuela. Las boletas han suscitado problemas por el pasaje entre una organización flexible de tres niveles y el sistema escolar organizado por grados. Están basadas en el criterio propio que utiliza el CONAFE para agrupar y evaluar a los niños y, además, dan una equivalencia con los grados para facilitar, en caso necesario, la transición a otras escuelas. Sin embargo, esto confunde frecuentemente a los padres y debilita el modelo pedagógico al introducir una referencia a los grados en un sistema organizado por niveles.

Los padres de familia ven a Cursos Comunitarios como una opción legítima porque ofrece un certificado de primaria idéntico al extendido por las escuelas regulares. Sin embargo, como el sistema funciona sin maestros certificados, la SEP ha exigido que los alumnos del programa, a diferencia de sus contrapartes de otras escuelas, presenten un examen nacional estandarizado. En este sentido, para completar la primaria en Cursos Comunitarios, los niños enfrentan criterios más estrictos que aquéllos de las escuelas regulares.

Muchos de los problemas de vinculación se generan porque la estructura educativa general tiene poca flexibilidad en la organización de alternativas para ofrecer la primaria. A pesar del discurso de la igualdad, no todas las escuelas primarias son iguales. Alrededor de un tercio de ellas tienen maestros que deben trabajar simultáneamente con entre dos y seis grados, siempre cumpliendo con los mismos requisitos impuestos a las escuelas completas, que cuentan con uno o más maestros por grado. Así, los maestros de escuelas multigrados deben cubrir los programas y llenar la documentación de cada grado por separado. La negativa a reconocer que existen estructuras escolares diferentes afecta las condiciones de trabajo y la eficiencia de todas las escuelas en el medio rural, no sólo las de Cursos Comunitarios. No es sorprendente que ambos sistemas enfrenten problemas similares: altos índices de

deserción docente, papeleo excesivo que recorta el tiempo dedicado a la enseñanza, y una crisis de legitimidad social.

La politización de las reformas educativas ha causado cambios rápidos y constantes, y la reforma actual en México ha dejado poco tiempo para la consolidación y evaluación de propuestas pedagógicas. Menos aún ha dado condiciones para tomar en cuenta la diversidad del sistema y para permitir cierta flexibilidad en la organización escolar y curricular. La posibilidad de contribuir a los objetivos acordados en Jomtien, mediante esquemas educativos alternativos, se vincula estrechamente con el funcionamiento general del sistema educativo. Los objetivos sólo podrán alcanzarse cuando los sistemas nacionales consideren seriamente la diversidad de problemas involucrados en garantizar una educación universal y de calidad a una población diferenciada.

Referencias Bibliográficas

Consejo Nacional de Fomento Educativo, *CONAFE, Educación Comunitaria*, México, CONAFE, 1982.

Consejo Nacional de Fomento Educativo, Dirección de Programas y Desarrollo Educativo, *Resultados del Aprovechamiento Escolar del Ciclo 1990-1991*, México (mimeo).

Consejo Nacional de Fomento Educativo, Dirección de Desarrollo de Sistemas, *Compendio de Indicadores Educativos* (Ciclo Escolar 1991-1992), México (mimeo).

Fuenlabrada Irma and Eva Taboada, *Curriculum and educational research: an innovation for basic education*. Prospects Nº 81, Paris, 1992.

Suárez, Aurora y Elsie Rockwell, *Evaluación del Sistema de Cursos Comunitarios*, Consejo Nacional de Fomento Educativo, México, 1978.

Rockwell, Elsie, Antonia Candela, Irma Fuenlabrada, David Block, Laura Navarro y Eva Taboada. *Investigación básica e innovación didáctica: el nuevo Manual del Instructor Comunitario* (Dialogar y Descubrir), en: Memorias del Primer Encuentro de Innovaciones en Educación Básica, Centro de Estudios Educativos-Editorial Esfinge, México, 1991.

Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto, *Estadística básica del sistema educativo nacional*. Fin de cursos 1991-1992, México, 1993.

DIALOGAR Y DESCUBRIR (serie para Cursos Comunitarios)

Manual del Instructor Comunitario, Niveles I y II, con Fichas. Rockwell, E. (coordiandora), D. Block, H. Balbuena, A. Candela, C. Díaz, I. Fuenlabrada, J. González, L. Navarro, F. Reyes, P. Safa, E. Taboada y S. Vernon. México, Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 1989.

La experiencia de ser instructor. Rockwell, E. y R. Mercado, CONAFE-DIE, México, 1990.

Manual del Instructor Comunitario. Nivel III. Rockwell, E. (coord.), D. Block, A. Candela, I. Fuenlabrada, L. Navarro, E. Taboada, H. Balbuena, J. González, M. C. Larios, G. Quintero, F. Reyes, CONAFE-DIE, México, 1992.

Matemática. Cuaderno de Trabajo del Nivel III. Block, D. , I. Fuenlabrada y H. Balbuena, CONAFE-DIE, México, 1992.

Historia y Geografía, Cuaderno de Trabajo del Nivel III. Taboada, E. y F. Reyes, CONAFE-DIE, México, 1992.

Español. Cuaderno de Trabajo del Nivel III. Navarro, L., G. Quintero y M. C. Larios, CONAFE-DIE, México, 1993.

Ciencias Naturales. Cuaderno de Trabajo del Nivel III. Candela, A. y J. González, CONAFE-DIE, México, 1993.

Libro de juegos. Niveles I, II y III. Rockwell, E. (coord.), D. Block, A. Candela, I. Fuenlabrada, L. Navarro, E. Taboada, et al, CONAFE-DIE, México, 1993.

resúmenes analíticos

MEXICO

Nº 0097 **La atención del niño preescolar. Entre la política educativa y la complejidad de la práctica.**

AUTOR: **Arroyo Acevedo, Margarita**

PUBLICACION: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano A.C. México, 1995, 135 p.

DESCRIPTORES: Enseñanza preescolar, política educativa, supervisión escolar, calidad de la educación, curriculum.

DESCRIPCION:

Este libro constituye una antología de tres ponencias presentadas en 1994 en el Seminario de «Educación, fin de siglo» sobre política educativa en preescolar y cuatro sobre la calidad de la educación desde el niño.

FUENTES:

Bibliografía con 24 autores.

CONTENIDO:

1- Modernización educativa en preescolar (Mercedes Ramos Calleja).

a) Cobertura. El subsistema de atención a la población infantil en México sufre aún la incapacidad para responder a la totalidad de grupos de población ubicados geográficamente en la diversidad del país, a lo que se añaden características culturales y de lenguaje de los

niños indígenas o de aquéllos con limitaciones físicas o mentales. Como se señala, este problema subsiste a pesar de la autonomía de los estados, la implementación de una política descentralizadora y la creación de equipos técnico-pedagógicos a cargo del establecimiento de estrategias específicas, acordes con las necesidades regionales. La respuesta del servicio educativo a las poblaciones en aislamiento ha partido de un cambio estructural en el subsistema preescolar, bajo la premisa de que el incremento de la oferta educativa debe estar acompañado de la calidad necesaria traducida en contenidos, metodología y evaluación adecuados.

b) Calidad. Se construyó un curriculum con tendencia globalizadora y con una forma de trabajo por proyectos que permite al niño la apropiación de formas de pensamiento lógico, la generación de un sentido democrático individual y colectivo con herramientas básicas para influir desde los aprendizajes de la escuela en su entorno familiar y social.

La distribución de material didáctico constituyó un esfuerzo importante para fortalecer la práctica docente.

En cuanto a la actualización docente, desde 1989 se inició una intensa actividad, creándose cinco programas derivados del general: Práctica docente, Desarrollo del niño, Apoyo a la función del director, Apoyo al docente para la orientación a padres de familia y Programa de Educación Preescolar.

Se creó un Sistema Integral de Evaluación con el que se ha posibilitado una ponderación realista de la calidad de la presentación de los servicios, sistematizando la información.

2- Evaluación de la práctica docente en educación preescolar: otra perspectiva (Mirna Guadalupe Fiol Higuera).

La supervisión escolar presenta graves deficiencias de origen y tradición, con problemas localizados que requieren ser atendidos en el contexto de las necesidades de los actores del proceso educativo y de la propuesta curricular en la que la evaluación sea una vía de contrastación y autocorrección. Las acciones posibles son:

a) Redefinición de la normativa que regula la práctica educativa y la supervisión escolar.

b) Establecimiento de procesos horizontales en las acciones de supervisión escolar, con énfasis en la integración de equipos de trabajo, para la elaboración del diagnóstico del proyecto de trabajo, de seguimiento y evaluación del quehacer docente.

c) Propiciar encuentros académicos entre los docentes y directivos que posibiliten un espacio de intercambio de sus experiencias docentes.

d) Impulsar una nueva actitud del supervisor para que sus relaciones con los profesores estén libres de desconfianza.

e) Promover espacios de reflexión sobre el desarrollo de los maestros como profesionales.

f) Integración de un Programa de Formación y Actualización de Supervisores como asesores de la práctica docente.

g) Implementación de políticas de simplificación administrativas y reelaboración de los registros de supervisión con criterios de evaluación más cualitativos.

h) Ejecución de políticas de negociación y selección en la instalación de programas.

i) Desconcentración de zonas escolares en zonas urbanas, urbano marginadas y rurales atendiendo a criterios de dispersión geográfica, demográfica y características socio-culturales de las comunidades donde se ubican los centros escolares, a fin de garantizar una relación más estrecha entre la supervisión y la práctica docente.

j) Instalación de un programa de apoyo permanente a la supervisión.

k) Implementación de Programas de Apoyo al Medio Rural, con atención especial a la práctica docente.

l) Promoción de la integración de un diplomado de formación de supervisores, en los estudios de posgrado de las escuelas formadoras de docentes.

m) Diseño y desarrollo de proyectos de investigación y fortalecimiento de la práctica docente, así como de vinculación con el nivel de educación primaria.

Se sugiere como metodología de trabajo la instalación de un taller de supervisión que tenga como propósito la construcción grupal de un proyecto de reconceptualización de la supervisión.

3- Obligatoriedad y función social del jardín de niños en México (María Bertely Busquets).

Resulta precipitado descubrir la obligatoriedad de la educación preescolar cuando subsisten preguntas que responder en torno a la función social del jardín de niños en México y, particularmente, en las comunidades en las que trabajan. La legitimidad del proyecto escolar se construye a partir de las negociaciones establecidas entre dicho proyecto y las necesidades de las familias a las cuales va dirigido. La existencia de un consenso activo en torno a la escuela es básico para que dicha legitimidad se logre.

Para el caso de los jardines de niños, las comunidades parecen no estar interesadas en legitimar un servicio que no les resulta útil. O se genera el consenso necesario para legitimar los servicios o se pierde la oportunidad de que sean demandados. Para la educación preescolar, en general, y para los jardines de niños, en particular, es una cuestión de sobrevivencia. Para los hijos de las madres trabajadoras se trata, básicamente, del logro de una verdadera justicia social.

4- El lugar del niño: sentido y naturaleza de los contenidos en la propuesta metodológica del nivel preescolar (Margarita Arroyo Acevedo).

La calidad de la educación es una preocupación permanente en el ámbito de la política educativa. Si bien no es posible una definición única de calidad de la educación se puede adoptar una en el marco de un compromiso con un determinado esquema de valores.

En el programa actual de educación en México, la propuesta metodológica general, tanto en sus definiciones conceptuales, como en los acercamientos didácticos, fue realizada en líneas generales y muy abiertas; éstas han estado sujetas a distintos niveles de interpretación y generando dificultades en su comprensión y puesta en práctica por parte de docentes, personal técnico administrativo y en general de los involucrados en la tarea educativa. Todo ello ha provocado debates que, lejos de ser negativos, hablan de un curriculum centrado en el niño en procesos de construc-

ción social.

Si bien la escuela tiene la función de trasmitir conocimientos socialmente valorados a través de los contenidos escolares, la naturaleza de la experiencia escolarno puede apuntar solamente a la trasmisión formal de los mismos. Este punto de vista toma especial relevancia en el jardín de niños, al que tiene que reconocérsele, prioritariamente, una función de socialización.

Existen diferentes visiones de contenidos, que provienen de diversa fuente y que todos juegan un papel importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el cual se trabajan y articulan a la experiencia escolar. En el actual programa de preescolar, los contenidos implican no solo aprendizajes, sino valores, actitudes, habilidades intelectuales, psicomotoras y otras; contenidos del pensamiento del niño que provienen de su subjetividad personal, así como de las ideas y representaciones que tienen sobre el mundo, contenidos que provienen de la sociedad y la cultura en que viven, contenidos del saber humano en el campo de las ciencias y las artes. Se asume como contenido no sólo a la estructura temática, sino también a los procesos afectivos, sociales e intelectuales que operan, en la forma de abordarlos y en la relación entre niños y docentes.

5- La integración de contenidos. El papel de lo general y de lo específico: ¿un problema didáctico? (Myriam Nemirovsky).

Entre los criterios existentes de recortes de contenidos para ser trabajados en el aula, la autora ha elegido tres, a saber:

a) Propuesta por tema. Los temas, a su vez, pueden ser integradores de una serie de contenidos. Durante el período dedicado al tema elegido, éste se constituye en el núcleo estructurador de la mayoría de las actividades y se da por finalizado cuando se asume que la mayoría de los contenidos que se pretendían abordar han sido suficientemente trabajados.

b) Propuesta por área. Las actividades se aglutinan en torno a cada área; dentro de cada una de ellas se determinan recortes temáticos. El término de las actividades depende de cuándo se asume que la mayoría de los temas del área que se pretendían abordar mediante el recorte establecido han sido suficientemente trabajados.

c) Propuesta por proyecto. El criterio básico que determina

el recorte es la realización de una tarea grupal compleja que requiere un proceso de preparación. Durante el período dedicado al proyecto elegido, éste se constituye en el núcleo estructurador de la mayoría de las actividades y su término se produce en el momento del cierre, marcado por el fin de la tarea emprendida. La secuencia de las actividades está impuesta por el proyecto mismo; es decir, cuándo llevar a cabo cada actividad, cuál antes y cuál después, lo determina la tarea general asumida.

Pero, en resumen, cuando el niño es el centro de quehacer docente; cuando su participación, sus posibilidades, sus conocimientos, su modo de ser, de pensar, de jugar, de reír y de trabajar se convierten en el eje y en el sentido de la escuela; cuando el conocimiento como tal es asumido como un inacabable camino, es entonces cuando se puede afirmar que se ha elegido la alternativa válida.

6- La infancia, el tiempo y el exilio (Helí Morales Ascencia).

Octavio Paz dijo: «en la infancia sólo hay presente; uno deja de ser niño cuando es desterrado del presente». Si bien es cierto que el niño vive un presente continuo, éste no es sin historia. A partir de la complejidad de lo que es un niño, la autora señala algunos obstáculos que pueden presentarse frente a la relación entre un niño como personaje fundamental del proceso de conocimiento y una escuela que también tiene su historia.

El niño hace historia jugando. Jugar es intentar poner de un modo visible la complejidad de la historia; es anudar el pasado y el futuro en el presente como acto. En el juego se interpretan los modos subjetivos como un niño vive su deseo en relación con los otros. La escuela tradicional ha respondido con desconfianza al juego y con disciplina ante las historias particulares. Para poder entender el juego del niño, se hace necesario poner un poco de silencio a la disciplina. En el juego el niño siente alegría porque está creando un texto nuevo, una nueva historia, y esto produce placer. El juego está prohibido porque *crea* en lugar de repetir e introduce la *risa* donde se exige solemnidad.

Quien juega dice plásticamente aquéllo con lo que sueña. El gran problema es que las maestras y maestros no puede jugar porque han olvidado su infancia. Por otra parte, al ir a la escuela, el niño deja su hogar y en este sentido se convierte en exilado.

Compartir este exilio es convertir a éste en fecundo terreno para crear y recrear.

7- Estrategias didácticas y sujeto cultural en preescolar (María Bertely Busquets).

El éxito o el fracaso de las estrategias didácticas y pedagógicas puede ser explicado a la luz de la sensibilidad socio-cultural básica. Los estilos comunicativos en conflicto, aprendidos por los maestros y alumnos como miembros de determinadas clases, razas, culturas o etnias, pueden provocar problemas de comunicación en clase. De ahí la importancia de que el maestro revise y adapte sus concepciones a los grupos con los que trabaja.

MEXICO

Nº 0098 **Telesecundaria Rural vinculada a la comunidad.**

AUTOR: **Salomón F., Gabriel**

PUBLICACION: Fundación para la Cultura del Maestro Mexicano, México, 1995, 77 p.

DESCRIPTORES: educación rural, comunidad escolar, enseñanza de la lengua, investigación.

DESCRIPCION:

Este documento es la expresión de un trabajo educativo cuyo fin es responder a la compleja problemática de la educación en el campo, para que ésta, a su vez, de respuesta a las necesidades, expectativas y problemas de los hombres y mujeres campesinos.

FUENTES:

Bibliografía con 9 autores.

CONTENIDO:

a) Características y condiciones de la región.

La zona elegida para la implementación del proyecto está ubicada en Zautla Ixtacamaxtitlan de la Sierra Norte del Estado de Puebla.

La población total de esta área es de 49.580 habitantes en 1987; 91 comunidades con 3.500 habitantes cada una. La actividad económica principal es la agricultura. Es una zona de extrema pobreza con una explotación exacerbada del trabajo campesino por el capital, la amenaza permanente de la destrucción de la identidad del sujeto y del grupo social, la obligada disolución de las relaciones entre los campesinos y la naturaleza y el permanente deterioro de la calidad de vida a niveles que ponen en peligro la existencia humana misma. La mujer desempeña la mayor parte del proceso de producción agrícola.

b) Desde hace tres años se creó la zona 37 de telesecundarias estatales para realizar esta experiencia de trabajo educativo. La zona comprende 6 escuelas. La intención era demostrar la validez de la educación en el campo, siempre y cuando sea de calidad y responda a los problemas, cubra necesidades y sea factor de desarrollo.

c) El Cesder. Tiene como finalidad apoyar y promover procesos de desarrollo generados con los productores y las comunidades, a través de una relación de trabajo fundada en el respeto. El Cesder está estructurado en 3 programas de Formación de Recursos Humanos, de Promoción del Desarrollo y de Vinculación para el Desarrollo, y cuenta con 10 proyectos de trabajo.

d) Tipo de educación. Una escuela rural de tipo moderno y de espíritu progresista, tiene que ver no solamente con la educación de los niños, sino también con la instrucción de los adultos y con el mejoramiento de la comunidad tomada por entero. Sus cuatro grandes finalidades son: la formativa, la cognitiva, la instrumental y la social comunitaria.

e) Las estrategias que orientan este modelo son:

- Generar situaciones educativas como programa de participación de los alumnos en la producción de conocimientos significativos y relevantes sobre su persona y el contexto físico, social y cultural en que viven.

- Encauzar la alternativa educación-producción como estrategia de aprendizaje agropecuario o agroindustrial.

- Promover la apropiación de la palabra.

- Confrontar los saberes tecnológicos para recuperar las prácticas relacionadas con la producción.

- Promover la participación en una comunidad educativa, como estrategia para fortalecer la capacidad de autogestión.

f) Metodología para la generación de situaciones educativas:

- Selección del tema de investigación a tratar en el taller.

- Organización del taller fijando objetivos, actividades, dinámicas para integrar equipos; estructurar el apoyo que deben dar las matemáticas, la lectura y la redacción; definir el tiempo requerido para la iniciación del taller y para la etapa de presentación - devolución de resultados.

- Desarrollo de las actividades del taller.

- Resolución de las actividades. Se recomienda especialmente la creatividad.

Conclusiones:

No puede hablarse de congruencia entre los contenidos normativos o programas de estudio y la realidad nacional y, sobre todo, la realidad rural.

Es decir, se trata de buscar por una parte todos los contenidos que requiere o se desprendan del tema generador y los ejes temáticos y, por otra, buscar en los programas, los contenidos que se articulan con el tema y los ejes. Esto de forma tal que se le dé congruencia al aprendizaje, que se presente el saber como un todo que da respuesta a las dudas del joven y al mismo tiempo que dé instrumentos para resolver los problemas del diario vivir, en una realidad concreta.

El campesino necesita recuperar su identidad, los elementos de su cultura y revalorarlos. Precisa conocer los problemas de su comunidad para analizarlos, proponer opciones de solución y participar con los adultos, según sus capacidades. Necesita, en una palabra, una sabiduría que se nutra de los avances de la ciencia y la tecnología para recuperar su vocación agrícola, así como establecer condiciones de vida mejor para él y los suyos.

N°:0099 **Género y Educación**

AUTORES: **Bonder, Gloria; Subirats Martori, Marina; Van den Eynde, Angeles; Blat Gimeno, Amparo.**

PUBLICACION: Revista Iberoamericana de Educación, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Madrid, España, Nº 6, 1994, 252 p.

DESCRIPTORES: Curriculum - educación de la mujer - política educacional - elaboración de políticas.

DESCRIPCION:

En estas monografías las autoras destacan los obstáculos que se presentan cuando se trabaja en favor de la igualdad social de la mujer, así como los logros obtenidos a partir de la implementación de medidas administrativas y de política educativa para facilitar la consecución de la mencionada igualdad.

FUENTES:

Bibliografía con 170 títulos.

CONTENIDO:

1- Mujer y educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades. Autor: Gloria Bonder.

La realidad demuestra que el movimiento de mujeres en América Latina ha alcanzado un nivel de madurez e incidencia en los ámbitos institucionales, culturales y políticos que lo colocan como un interlocutor insustituible de cualquier proceso de transformación de nuestras sociedades y, por ende, de nuestra educación.

Entre 1980 y 1990 la tasa de escolarización de las mujeres creció más que la de los varones. La mayor igualdad de oportunidades se produjo en los niveles altos, manteniéndose las mayores discriminaciones en los grupos rurales pobres y ha persistido la diferencia entre las muy educadas y las analfabetas.

El Informe Mundial sobre la Educación 1991 revela que países como Guatemala, El Salvador y Bolivia tienen entre un 30% y un 50% de mujeres analfabetas; en Argentina, Uruguay, Costa Rica y Cuba ellas representan entre el 4% y el 7% de la población femenina total.

Uno de los problemas de la región es la deserción escolar. En 1980 sólo el 44% de los estudiantes completaban estudios primarios. En cuanto al nivel secundario, las mujeres tienen preferencia por una educación media que conduzca a la universidad o a profesiones del sector servicios, tales como el bachillerato o la escuela comercial. Los varones, en cambio, son mayoría en los establecimientos de educación técnica y agropecuaria.

En cuanto al nivel superior, la participación femenina creció entre 1970 y 1985, de un 35% a un 45%, optando preferentemente por las áreas correspondientes a educación, bellas artes y ciencias sociales. Las únicas carreras mayoritariamente masculinas son ingeniería y agronomía.

Todas las propuestas que apunten a generar ámbitos educativos no discriminatorios en razón de género, es importante que se integren a las reformas que están realizando los sistemas educativos en la mayoría de los países de América Latina. Estudios recientes indican que a pesar del crecimiento del nivel educativo, no se produjeron, como se esperaba, cambios significativos de la posición de la mujer dentro de la estructura ocupacional, ni en la escala salarial.

Desde mediados de los ochenta y con el avance del movimiento feminista, comienzan a producirse trabajos críticos cuyo propósito es promover la reflexión y el cuestionamiento del papel que juega la educación en la reproducción de la desigualdad social de la mujer.

El estudio comparativo sobre mujer y educación es un campo en incipiente proceso de construcción que requerirá de una inversión considerable en términos de difusión de resultados, intercambio de investigadores, publicaciones y establecimiento de prioridades nacionales y regionales para lograr el desarrollo esperable.

En nuestra región, pocas veces se transfieren los resultados de las investigaciones a la formulación de políticas o de programas de capacitación. La investigación de este tema no alcanzará su máximo aprovechamiento a menos que se creen y se potencien los mecanismos institucionales

que permitan una efectiva articulación entre investigadores, planificadores y ejecutores de políticas de Igualdad de Oportunidades para la Mujer en los Ambitos de la educación.

El 8 de marzo de 1991 el gobierno argentino crea el Consejo Coordinador de Políticas Públicas para la Mujer (actual Consejo Nacional de la Mujer) con la finalidad de promover la inclusión de las necesidades y perspectivas de las mujeres en todas las políticas públicas, y coordinar los programas o áreas provinciales y nacionales que se ocupan de mejorar su coordinación social. El Consejo Nacional inicia su gestión incidiendo en la política educativa. En junio del mismo año el Ministerio de Cultura y Educación se compromete a desarrollar el programa PRIOM que representa la primera respuesta del gobierno argentino a los compromisos asumidos al ratificar la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer.

2- Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. Autor: Marina Subirats Martori.

La coeducación designa una cierta manera de entender la educación de niños y niñas: hombres y mujeres deben recibir igual educación y hacerlo conjuntamente. Esto se comprendió tardíamente pues en España, recién a partir de 1970, se generaliza la escuela mixta. Sin embargo, la coeducación no garantiza la igualdad. De hecho, la posesión de un título universitario supone para los varones una ventaja sobre el resto de jóvenes de su misma edad en el momento de encontrar empleo. En el caso de las mujeres, en cambio, la posesión de un título universitario no confiere tales ventajas respecto al conjunto de mujeres de su misma edad que desean trabajar; es decir, en el mercado de trabajo se valoran distintamente los niveles educativos según se sea hombre o mujer.

La antropóloga Margaret Mead ha demostrado que las aptitudes y capacidades atribuídas a las mujeres y a los hombres varían de una a otra sociedad, de una época a otra. Esto significa que las diferencias están establecidas por la biología, sino que su determinación es social. La distinta normativa social para ambos grupos comporta también relaciones de poder, que determinan la minusvaloración tanto de las mujeres como de los roles que se considera que ellas deben desempeñar.

Lo que confiere capacidades, comportamientos o

personalidades distintas es el género. El género es un conjunto de normas diferenciadas para cada sexo, que cada sociedad elabora según sus necesidades y que son impuestas a los individuos a partir del nacimiento, como pautas que deben regir sus comportamientos, deseos y acciones.

La denominación de un género por el otro constituye la base de un orden social jerárquico, que determina las posiciones de los individuos al margen de sus capacidades específicas. Este orden social jerárquico ha sido denominado patriarcado.

El término sexismo se utiliza en las ciencias sociales para designar aquellas actitudes que introducen la desigualdad y la jerarquización en el trato que reciben los individuos, sobre la base de la diferenciación de sexo. El sexismo, derivado del orden patriarcal de la sociedad, es una pauta cultural a la que hoy se oponen casi todas la leyes vigentes en el mundo occidental. Sin embargo, las discriminaciones sexistas siguen estando profundamente arraigadas en la cultura.

Las consecuencias negativas que el sexismo comporta para todos los individuos, se daban para las mujeres. Como se ha podido comprobar, las mujeres no han alcanzado aún la igualdad social, tanto por el tipo de profesiones y estudios que eligen como por el rendimiento económico y de status que obtienen de ellos.

Varios estudios se han encaminado al análisis del curriculum oculto, es decir, de las pautas de carácter no formal y sobre todo ideológico que se transmiten en la práctica escolar. Precisamente, la coeducación, en el momento actual, plantea como objetivo la desaparición progresiva de los mecanismos discriminatorios, no sólo en la estructura formal de la escuela, sino también en la ideología y en la práctica educativas.

En la enseñanza, a pesar de ser mayoritarias las mujeres, sus posiciones en la estructura educativa suelen ser inferiores a las de los varones.

El orden sexista, que aparece por la desigualdad y desvalorización de las mujeres enseñantes, frente a sus colegas varones, tiene también sus efectos negativos sobre alumnos y alumnas, porque a través de esta estructura docente se refuerza el modelo "normal": las continuas posiciones subordinadas de la mujer en otros ámbitos no escolares.

Se utiliza la expresión "androcentrismo en la ciencia" para explicar que, en su mayor parte, la ciencia actual está construida desde el punto de vista de los hombres, punto de vista que se convierte en medida de todas las cosas. La herencia cultural que se sigue transmitiendo excluye el sexo femenino de la historia y del saber en general, y no muestra ejemplos de mujeres que hayan contribuido a mejorar las condiciones de la vida colectiva. De esta manera, mientras los niños y los jóvenes pueden identificarse con los héroes, los guerreros, los sabios o los artistas, las niñas y las jóvenes difícilmente encuentran precedentes de mujeres en la cultura y en el poder que les proporcionen un estímulo similar.

En España se ha iniciado una crítica de los sesgos androcéntricos en la filosofía, la historia, la psicología, la economía, la literatura, etc. y, por lo tanto, empiezan a existir las condiciones para poder avanzar en un conocimiento no androcéntrico de la creatividad humana.

El análisis sociológico de la integración escolar muestra la existencia de un conjunto de prejuicios y pautas de comportamiento no explícitos que maestras y maestros utilizan en su interrelación y que contradicen muchos de los valores afirmados explícitamente por el sistema educativo. En síntesis, para alcanzar una enseñanza realmente coeducativa hay que partir no sólo de la igualdad de los individuos, sino también de la integración de los modelos genéricos; es decir, hay que facilitar el acceso de las niñas a las profesiones que siguen siendo reductos masculinos. Al mismo tiempo es necesario introducir la valoración de actitudes y capacidades devaluadas.

La educación no puede hacer desaparecer las desigualdades; pero es una pieza fundamental para reducirlas.

3- Género y Ciencia ¿Términos Contradictorios? Autor: Angeles Van den Eynde.

Hay dos aspectos que caracterizan estos años de finales del siglo XX. Uno de ellos es el papel que juega el conocimiento en la configuración de las sociedades, como consecuencia del desarrollo científico-técnico y de su aplicación al proceso productivo. El otro es la modificación del papel de la mujer en la sociedad, debido a su incorporación a distintos ámbitos de la vida social, desde la esfera política hasta el mercado de trabajo, lo que ha tenido como consecuencia una modificación de su papel en la familia y en la estructura de ésta. En este contexto, sin embargo, la participación de las

mujeres en la generación y transmisión de la ciencia, es todavía muy inferior a la de los hombres dedicados a esta tarea. El hecho pone en evidencia la pervivencia en nuestras sociedades de modelos tradicionales, estereotipos, creencias y mitos, que actúan sobre nuestro pensamiento de forma inconciente. Estas creencias se articulan y configuran bajo la influencia de factores relacionados con la comunidad científica, con la familia, con la educación y con la sociedad en general. A partir de ellos se construyen mecanismos que actúan como elementos de discriminación.

La ciencia, si rechaza a la mujer, rechaza también un conjunto de valores imprescindibles para la creación científica. El progreso científico se logrará mejor integrando a las mujeres en el eje principal de la cultura dominante.

Transformar esta situación exige cambios profundos. Cambios en la actitud de las mujeres, en su propia valoración y autoestima. Cambios también en las estructuras patriarcales de la ciencia, para hacerlas más democráticas, más participativas, más transparentes. Cambios en las mentalidades, para acabar definitivamente con las tradiciones, los mitos y las cosmologías que durante siglos han pretendido expulsar a la mujer del conocimiento científico.

4- Cooperación Internacional, género y desarrollo. Autor: Menchu Ajamil García.

La concepción sobre género y desarrollo es una perspectiva que ha aparecido recientemente en las iniciativas del desarrollo en algunos países del tercer mundo. La investigación no sólo se constituye en un ingrediente central para comprender las relaciones de género y su impacto en el desarrollo, sino también para poder incidir sobre ellas a través de formas de intervención adecuadas. En consecuencia, la cooperación internacional para el desarrollo está llamada a cumplir nuevos retos sobre bases más firmes que permitan corregir a tiempo el curso de los errores.

El enfoque del género en el desarrollo requiere avanzar de la retórica a la acción y concentrar sus esfuerzos no sólo en iniciativas de desarrollo en términos de transformación productiva y equidad social y de género, sino también en iniciativas de desarrollo para construir las nuevas bases de la participación democrática para el ejercicio de la ciudadanía por parte de los hombres y mujeres de los pueblos.

5- Informe sobre la igualdad de oportunidades educativas

entre los sexos. Autor: Amparo Blat Gimeno

Las reflexiones sobre la escuela deben tener en cuenta la relación que ésta mantiene con la sociedad, con el entorno y con la política educativa. La escuela no es una institución aislada, cerrada en sí misma, ni desconectada de la vida cotidiana social, económica, política y cultural que existe en el medio en el que está inserta. Por ello, la revisión del concepto de educación desde la coeducación, debe incluir no sólo los aspectos referidos a las actuaciones en los centros escolares, sino también implicar a los ámbitos familiares, sociales, económicos y políticos, ya que todos ellos condicionan el proceso educativo desde sus diferentes características estructurales y funcionales.

El cambio en las relaciones sociales entre mujeres y hombres es uno de los aspectos más importantes que se han producido durante el siglo actual. La presencia cada vez mayor de las mujeres y de lo femenino en las relaciones sociales ha supuesto la valoración de su rol. Pero este cambio requiere la necesidad de compartir las responsabilidades domésticas y laborales. El avanzar por este camino supone una transgresión de estereotipos que puede ser considerada como un factor que desordena e introduce el caos en el orden establecido. La meta es llegar a la relación entre iguales. La escuela coeducativa deberá superar la dicotomía entre los modelos femenino y masculino, reconocer la pluralidad de modelos sin que tenga que existir una jerarquización entre ellos, con hegemonía de lo masculino, considerar la totalidad de las personas como sujetos y la relación entre ellos sin desigualdad. En definitiva, la coeducación pretende crear un nuevo modelo de relación, de interpretación, creación y valoración, en el que las personas puedan reconocerse en diferentes roles, actitudes y expectativas sin discriminaciones de ningún tipo.

MEXICO

Nº 0100	**Programa para abatir el rezago educativo (PARE).**
AUTOR:	**Dr. Eduardo Weiss**
PUBLICACION:	Departamento de Investigaciones Educativas

del CINVESTAV - IPN

DESCRIPTORES: deserción escolar - supervisión escolar - perfeccionamiento del docente - tecnología educativa.

DESCRIPCION:

El Programa para Abatir el Rezago Educativo fue creado en 1991 y surgió con el fin de reducir la inasistencia de los alumnos de las zonas marginadas, su reprobación y deserción y elevar la calidad de su aprendizaje, al fomentar la participación social, mejorar las condiciones materiales de las escuelas, apoyar la supervisión, incentivar y capacitar a los maestros y proveer materiales educativos.

FUENTES:

No se mencionan.

CONTENIDO:

Es responsabilidad del Ejecutivo Federal cumplir la función compensatoria de las principales deficiencias educativas en el país.

La política compensatoria tiene las siguientes funciones:

1- Asignar mayores recursos a aquellas entidades con limitaciones y carencias más acusadas.

2- Diseñar y ejecutar programas especiales que permitan incrementar los niveles educativos en las zonas mas desfavorecidas o en aquellas cuya situación es crítica.

El responsable es el consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). La atribución fundamental es atender las insuficiencias de cobertura del Sistema escolarizado en educación preescolar y primaria.

El Consejo desarrolla los siguientes programas compensatorios:

1- Programa para abatir el rezago educativo.

2- Programa Escuelas de Solidaridad.

3- Programa de Educación Comunitaria.

4- Programa de desarrollo de la Educación Inicial.

1- Programa para abatir el rezago educativo.

Se instrumenta en los estados de Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Oaxaca en el nivel de educación primaria. En un período de 4 años beneficiará a un millón quinientos mil alumnos y 48.000 maestros en 13.000 escuelas, destinando una erogación total de 554.711 millones de dólares (1992-1995).

2- Libros para escuelas de Educación Indígena.

Objetivo: fortalecer los valores culturales; propiciar la incorporación de los niños indígenas al sistema escolar, su transición a una educación impartida en español y asegurar su permanencia en la escuela.

Estrategia: elaborar, imprimir y distribuir materiales escritos, libros de texto, etc. en las principales lenguas indígenas. Aplicación de los textos en el aula.

Política: atender a alumnos y maestros de los primeros cuatro grados en educación primaria indígena. Se imprimieron y distribuyeron 873.000 libros (1992-1994).

3- Bibliotecas Escolares.

Objetivo: ampliar los conocimientos y el espíritu de investigación. Fomentar el hábito de la lectura.

Estrategia: establecer la biblioteca escolar con 159 títulos.

Política: beneficiar a todas las escuelas primarias públicas.

Total escuelas beneficiadas: 6918 (1992-1993)

4- Almacenes de distribución.

Objetivo: asegurar libros de texto gratuitos, material didáctico y apoyos necesarios.

Estrategia: construir y equipar almacenes regionales de distribución. Los gobiernos estatales asignan y capacitan personal responsable para su funcionamiento.

Dotar a cada almacén de un vehículo de 3,5 toneladas.

Política: entregar las obras terminadas a los gobiernos estatales. Atender al total de las escuelas de Educación Básica en el Estado.

Total almacenes contruídos y equipados: 43 (1992-1994).

5- Capacitación y Actualización del Magisterio.

Objetivo: ofrecer actualización contínua a docentes de educación primaria rural, urbana e indígena y a instituciones formadoras de docentes.

Estrategia:
- Cursos intensivos durante los meses de verano.
- Cursos semiescolarizados durante 3 meses.
- Eventos académicos que permitan llevar a las instituciones información sobre estudios, avances e innovaciones recientes.

Estas acciones serán reforzadas con material de apoyo audiovisual, radio, televisión, videocasettes y audiocasettes.

Política: la actualización está dirigida a maestros de escuelas oficiales en servicio, personal de dirección y supervisión, maestros y directivos de escuelas normales de educación primaria, centros de actualización del magisterio y unidades de la Universidad Pedagógica Nacional.

Total a actualizar en 1992-1996: 256.610 personas.

6- Materiales de Apoyo Audiovisual.

Objetivo: difundir material educativo a través de los medios de comunicación electrónica.

Estrategia: se preve elaborar materiales y aprovechar diversos medios. Los elementos son:
- Videos de apoyo a la actualización de docentes (1993-1996: 60).
- Audiocasettes de apoyo didáctico (1993-1996: 260).
- Programas de radio de trasmisión abierta (1993-1996: 540).
- Audioprogramas de apoyo a la educación

indígena (1993-1996: 280).
- Serie radiofónica experimental (1993-1996: 156).
- Proyecto piloto de teleprimaria (1993-1996: 1080).

Política: los materiales audiovisuales serán congruentes con los planes y programas de estudio oficiales.

7- Infraestructura y Equipamiento de Escuelas.

Objetivos:
- Construir, equipar y mantener en buen estado los espacios educativos.
- Eliminar el rezago en la construcción de espacios educativos.
- Reforzar los inmuebles educativos en Chiapas, Guerrero y Oaxaca.
- Fomentar una cultura de mantenimiento de inmuebles.

Estrategias:
- Construir y equipar los espacios educativos de rezago y los correspondientes al 50% del crecimiento en la matrícula escolar.
- Reforzar los inmuebles educativos en las zonas sísmicas.
- Realizar las reparaciones necesarias.
- Poner en marcha el Programa de mantenimiento preventivo de los inmuebles educativos.

Políticas:
- Se construirán espacios educativos.
- Se diseñarán las aulas para una matrícula de 25 niños.
- Se abatirá el rezago educativo en un período de 4 años.

Metas: 1992-1994: 6117 aulas y 4957 anexos.
1992-1994: 696 reforzamientos de escuelas.
1992-1994: 1174 mantenimientos correctivos de escuelas.

8- Supervisión Escolar.

Objetivos: apoyar el proceso educativo; fortalecer la dignidad profesional de los supervisores escolares.

Estrategia: a. Reordenar y estimular la práctica de los supervisores.
a.1. Ofrecer cursos de capacitación y actualiza-

ción.

a.2. Incorporar programas de trabajo trimestrales para apoyar con mayor frecuencia a los maestros.

a.3. Estimular económicamente la labor realizada.

b. Brindar la infraestructura necesaria que facilite su tarea.

b.1. Construir y brindar el mobiliario básico de oficinas para supervisores.

b.2. Asignar vehículos y el arrendamiento de lanchas, avionetas y semovientes.

Política: se dará atención exclusiva a los supervisores y jefes de sector.

Metas:
- Estímulo a supervisores. Período 1992-1995: 1059.
- Estímulo a jefes de sector. Período 1992-1995: 137.
- Equipos de reproducción: período 1992-1995: 143.
- Vehículos. Período 1992-1995: 276.
- Oficinas supervisión. Período 1992-1995: 1100.
- Oficinas jefes de sector. Período 1992-1995: 143.
- Arrendamiento de viajes en avionetas, lanchas y semovientes. Período 1992-1995: 1536.

9- Incentivos al Buen Desempeño Docente.

Objetivo: arraigar a los docentes que prestan sus servicios en las zonas rurales e indígenas de marginación extrema.

Estrategia: asignar a partir del ciclo 1991-1992 un estímulo económico a las localidades rurales e indígenas aisladas y dispersas (N$ 805.0).

Política: se dará prioridad a las escuelas cerradas, unitarias y bidocentes. Posteriormente a las tridocentes y si las metas y recursos lo permiten se atenderá a las escuelas tetradocentes y pentadocentes marginadas.

Metas: 1991-1995: 5400 incentivos.

10- Mejoramiento del Sistema de Información.

Objetivos: contar con una base de datos del Programa que permita identificar problemas en la realización de las actividades de los componentes. Apoyar a las

Unidades Coordinadoras Estatales con los elementos electrónicos necesarios para optimizar la operación del Programa.

Estrategia: el proyecto contempla 7 fases que consistrán en:

- Definición: se establecerán las necesidades de información, tiempo, costo y recursos necesarios para la realización del sistema.
- Análisis: se definirán las acciones para satisfacer las necesidades de información y forma de operación.
- Prototipo: se desarrollarán los programas orientados al manejo, por parte del usuario, de pantallas de captura, reportes y menús.
- Diseño lógico: consistirá en estructurar las soluciones que proporcionará el Sistema en respuesta a las necesidades de información.
- Diseño físico: traducirá al Diseño Lógico en programas, bases de datos, etc.
- Prueba: detectará los errores en los módulos, probando el sistema como un todo.
- Puesta en marcha: se realizará la capacitación del recurso humano para el manejo del sistema y se instalará la infraestructura requerida por el mismo.

Política: se utilizarán lenguajes de cuarta generación. Se vincularán los elementos técnicos con los ejecutivos.

Metas: obtener en 1994 reportes generados por las Unidades Coordinadoras Estatales de carácter cuantitativo y cualitativo del proceso y desarrollo de las acciones emprendidas y a emprender en el marco del Programa. En 1993 se obtendrán resultados primarios del sistema de información. A principios de 1994 se obtendrán los manuales del usuario.

ESPAÑA

Nº 0101 **Etica comunicativa y educación para la democracia.**

AUTOR: **Hoyos Vásquez, Guillermo.**

PUBLICACION: Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Nº 7, Madrid, España, 1995, 28 p.

DESCRIPTORES: filosofía, ética, transformación educativa, democracia, política.

DESCRIPCION:

En este trabajo monográfico, se intenta relacionar la ética con la política, mediadas por el proceso educativo, que haga posible democratizar la democracia.

FUENTES:

Bibliografía con 37 títulos.

CONTENIDO:

La segunda mitad del siglo XX ha asistido a la recuperación de la teoría ética, hasta el punto de que se puede afirmar que la filosofía ya no es metafísica o teoría del conocimiento, como ocurrió en la modernidad, sino filosofía moral. Esto hace pensar en un giro ético de la filosofía en el momento actual. El imperativo fundamental es hacer una gran transformación de carácter educativo, el cual supone un nuevo ethos cultural que supere la pobreza, violencia, injusticia, intolerancia y discriminación, que permita asimismo la maximización de las capacidades intelectuales y organizativas.

A través del proceso educativo, se puede ir obteniendo que el ethos cultural penetre la sociedad civil. Es allí, donde una ética que recoja lo mejor de la discusión contemporánea, tiene que poder incidir en la convivencia ciudadana y en la democratización de la democracia.

Los principios éticos de una sociedad se manifiestan en situaciones de normalidad y en casos extremos de desobediencia civil, en los cuales se lucha por la sustancia ética de la sociedad civil. Esta se articula hoy como solidaridad social y las fuerzas de dicha solidaridad sólo se pueden regenerar y recrear hoy en las diversas formas comunicativas de reconocimiento mutuo, de interrelación y de prácticas de autodeterminación social.

Una educación comprensiva, reflexiva y dialogal en

valores, prepara mejor no sólo por sus contenidos sino sobre todo por sus procedimientos comunicativos, para una sociedad civil que aspira a ir superando el autoritarismo y a más pluralismo en la participación política y en las realizaciones de una democracia, cuya eticidad signifique más justicia, mas equidad y mayor solidaridad, y en la cual convergerán la teoría, filosofía ética, y su praxis representada por una auténtica transformación educativa.

---

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: representan ideas, algunas muy abstractas y complicadas, como los signos que representan fechas y los que nombran ciudades, pueblos y lugares. Además, su escritura, ya en evolución, empleaba muchos signos que representaban sonidos vocálicos como *a*, *e*, o silábicos, tales *tlan*.

Pintores especializados hacían los libros dibujando sobre largas tiras de papel vegetal llamado *amatl*, que doblaban como biombos para separar sus páginas. Sus libros fueron, principalmente, de carácter diverso: histórico, religiosos y administrativos.

publicaciones y documentos

Los límites editoriales de la Revista hacen imposible el comentario de todo el material recibido acerca de las diferentes experiencias innovadoras que pudieran ocurrir en el campo educativo. Sin embargo, creemos que toda publicación o documento producido con esfuerzo y dedicación es el inicio de un diálogo que espera respuesta; por eso decidimos darlos a conocer...

Invitamos a ustedes a que remitan a la Redacción, publicaciones y documentos que, a su criterio, merezcan ser conocidos, contribuyendo de esta forma a la difusión de experiencias innovadoras.

Para solicitar información adicional sobre el material publicado, dirigirse por carta a la redacción de la Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas. Una realización de la comunidad educativa americana: Paraguay 1657 - 2º piso, Buenos Aires (1062), Argentina.

OBRAS

Argentina. Gonzalez Cuberes, María Teresa. **Al borde de un ataque de prácticas. La enseñanza construcción e interacción.** Buenos Aires. Aique, 1993. 277 p.

Argentina. Gibaja, Regina E. **El tiempo instructivo.** Buenos Aires. Aique, 1993. 99 p.

Argentina. Giannattasio de Génova, Susana. **El planeamiento departamental en la educación. Una perspectiva interdisciplinaria en la currícula modular.** Buenos Aires. La Colmena, 1992. 107 p.

Argentina. D'Alfonso, Pedro G. **Cómo formar una mente creativa.** Buenos Aires. Métodos, 1993. 119 p.

Argentina. Piovano de Coppoli, Silvia I. **Escribir derecho o derecho a escribir? Algunas reflexiones acerca de la ortografía, los chicos y la escuela, desde el enfoque psicogenético.** Buenos Aires. Bonum, 1993. 78 p.

Argentina. Haurie de Materi, Lilia; Alzabé, Bernabé. **Educación de trabajo productivo en la posmodernidad.** Buenos Aires. La Colmena, 1991. 172 p.

Argentina. Alen, Beatriz; Delgadillo, Carmen. **Capacitación**

docente. Aportes para su didáctica. Buenos Aires. Tesis Norma, 1994. 143 p.

Argentina. Migone de Faletty, Raquel C. **Orientación vocacional. Enfoque integrado de la orientación vocacional, educacional y ocupacional.** Buenos Aires, Bonum, 1993. 95 p.

Argentina. Kaufman, Ana María; Rodriguez, María Elena. **La escuela y los textos.** Buenos Aires. Santillana, 1993. 207 p.

Argentina. Borthwick, Graciela. **Los espacios creativos en la educación. Experiencias de la artista plástica. Sus propuestas de acción creativa en la educación.** Buenos Aires. Bonum, 1993. 163 p.

Chile. Kaplun, Mario. **A la educación por la comuncación. La práctica de la comunicación educativa.** Santiago, Chile, UNESCO/OREALC, 1992. 234 p.

DOCUMENTOS

Argentina. Braslavsky, Cecilia. **El concepto.** La Tiza. Año 6, Nº 1 marzo. 1995; p. 5-6.

Argentina. Pardo, Carlos. **Educación, calidad y eficiencia.** La Tiza. Año 6, Nº 1 marzo. 1995; p. 27-28.

Argentina. Storani, Federico. **La Calidad del Sistema Educativo.** La Tiza. Año 6, Nº 1 marzo. 1995; p. 25-26.

Argentina. Almirón, Mario. **Calidad de la educación e igualdad de oportunidades.** La Tiza. Año 6, Nº 1, marzo. 1995; p. 12-13.

Argentina. Blejman, Bernardo. **Diseño y organización de proyectos institucionales.** Novedades educativas. Nº 52, abril. 1995; p. 18-20.

Argentina. Lumerman, Juan Pedro. **Aproximación al concepto de calidad de la educación.** La Tiza. Año 6, Nº 1, marzo. 1995; p. 9-11.

Argentina. Escobar, Graciela Noemí. **Radio abierta desde la clase de Música.** La Educación en nuestras manos. Año 4, Nº 32, mayo 1995; p. 15-17.

Argentina. González Prado, Ana María. **La educación no formal: alternativa y motor de cambio: La experiencia Norte Joven.** Herramientas. V. I, Nº 37, ene.-feb. 1995; p. 42-45.

Argentina. Sagardoy, J. M. **La biblioteca escolar.** Belén. Año 5, Nº 41, Mayo. 1995; p. 8-13.

Argentina. Chiñas Villanueva, Hermilio. **La necesidad de la investigación y expreimentación en la educación básica.** El maestro. Año 5, Nº 58, feb. 1995; p. 2-16.

Argentina. Merialdo, Daniel. **Educación y medios de comunicación.** Ensayos y experiencias. Año 1, Nº 3, ene-feb. 1995; p. 9-11.

Argentina. Buenos Aires (Prov.). Dirección General de Cultura y Educación. **Capacitación docente 1995: Desarrollo de los temas de los contenidos básicos comunes.** Módulo 1. S. l.: s.e.l, 1995.

Argentina. Puiggros, Adriana. **Lineamientos prospectivos y prioridades educativas para América Latina: innovación permanente del sistema educativo.** Alternativas Pedagógicas, 1995, Argentina.

Argentina. Frigerio, Graciela. **¿Se han vuelto inútiles las instituciones educativas?** En, Para qué sirve la escuela, 1995, Argentina.

Bolivia. Centro de Promoción de la Mujer Gregoria Apaza. **Mujer y medios de comunicación.** La Paz, Bolivia, Cotesu, 1993. 38 p.

Chile. Ministerio de Educación. **La relación escuela-familia en educación básica.** Revista de Educación Nº 223, Diciembre, 1994, Chile.

Chile. Ministerio de Educación. **La escuela y sus códigos de autoridad.** Revista de Educación Nº 223, Diciembre, 1994, Chile.

Chile. Ministerio de Educación. **Modelo escuela abierta.** Revista de Educación Nº 223, Diciembre, 1994, Chile.

Chile. Ministerio de Educación. Programa de Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación. **Seminario Taller Internacional sobre Innovaciones Educativas; Buenos Aires, 1995.**

Chile. Brunner, José Joaquín; Catalán, Carlos. **La televisión en Chile. Notas para una conversación.** Santiago, Chile, FLACSO, 1993. 29 p. (Educación y Cultura Nº 31).

Colombia. Torres Azócar, Juan Carlos y Duque Giraldo, Horacio. **El proceso de descentralización educativa en Colombia.** Revista Colombiana de Educación, Nº 29, Santafé de Bogotá, D.C., Colombia, 2º semestre de 1994.

Colombia. Pacheco Giraldo, Juan Carlos; Rodríguez Salazar, Adriana. **La educación no formal ¿baja calidad y pobreza?** Revista Colombiana de Educación Nº 29, Santafé de Bogotá D.C. 2º Semestre de 1994.

España. Antúnez, Serafín. **La escuela como centro de cambio.** Revista de Educación Nº 304; mayo-agosto 1994, Madrid, España.

España. LLinares, Salvador; Sanchez, Victoria y García, Mercedes. **Conocimiento de contenido pedagógico del profesor. Tareas y modos de representación para las fracciones.** Revista de Educación Nº 304, 1994; Madrid, España.

España. Novick de Senén González, Silvia. **Una nueva agenda para la descentralización educativa.** Revista Iberoamericana de Educación, Nº 4, enero-abril 1994. España.

España. Duschl, R. A. **Más allá del conocimiento: los desafíos epistemológicos y sociales de**

la enseñanza mediante el cambio conceptual. Enseñanza de las Ciencias, Nº 1, Marzo, 1995, Barcelona, España.

España. Ibañez Aramayo, Javier. **La ESO, una enseñanza para todos.** Comunidad escolar, Año 13, Nº 498, 24 mayo de 1995; p. 3.

Estados Unidos. Puiggros, Adriana. **Los límites de las alternativas pedagógicas tradicionales.** Revista La Educación, Nº 119, Año XXXVIII, 1994, OEA. Washington, USA.

Estados Unidos. Pardini, Priscilla **Force parents tu be involved? Obligar a los padres a involucrarse?** The Education Digestmay 1995.

Estados Unidos. Fuhrman, Susan H. **Bringing systemic reform to life. Una real reforma sistémica educativa.** The Education Digestmay Michigan, 1995.

Estados Unidos. Mayer, Richard E.; Steinhoff, Kathryn; Bower, Gregory; Mars, Rebecca. **A generative theory of textbook design: using annotated illustrations to foster meanningful learning of science text. Una teoría generativa del diseño de libros de textos: el uso de ilustraciones anotadas para un aprendizaje de textos científicos.** Educational Technology Research and Development. 1995.

Estados Unidos. Verhine, Robert. **Understanding education in Latin America: the challenge of complexity.** Comparative Education Review, vol. 39, Nº 2, Mayo 1995, Chicago, Estados Unidos.

Estados Unidos. Vernon, Daniel and Walberg, Herbert J. **Effective Schools in Developing countries.** Comparative Education Review, Vol 39, Nº 2, Mayo 1995, Chicago, Estados Unidos.

Estados Unidos. Benham Tye, Bárbara. **The meaning of international experience for schools.** Comparative Education Review, Vol 39, Nº 2, Mayo 1995, Estados Unidos.

Estados Unidos. Newby, Timothy; Peggy A.; Stepich Donald, Colab. **Instructional analogies and the learning of concepts.** Educational Technology research and development, Nº 1, Jan-Feb. 1995, Washinghton, Estados Unidos.

Inglaterra. Lauglo, Jon. **Forms of descentralisation and their implications for education.** Comparative Education, vol. 31, Nº 1, March 1995, Inglaterra.

Inglaterra. Bjerg, Jens. **Danish education, pedagogical theory in Denmark and in Europe.** Comparative Education, vol. 31, Nº 1, March 1995, Inglaterra.

México. Eroles, Carlos. **Educación, comunicación y acción comunitaria.** CREFAL-REDUC. Segundo Semestre, México, 1994.

México. Quintero S, Marta Yolanda; Carroni D, Gina. **Fundamentos epistemológicos de la educación: uso de los conceptos en educación.** CREFAL-REDUC. Segundo Semestre, México, 1994.

México. Eichelbaum de Babini, Ana María. **La educación argentina en el mundo.** CREFAL-REDUC. Segundo Semestre, México, 1994.

México. Chiñas Villanueva, Hermilio. **La necesidad de la investigación y experimentación en la educación básica.** El Maestro, Nº 58, febrero 1995, México.

Perú. Red de Educación Popular entre Mujeres. CEAAL. **Memoria de Seminario Taller. Identidad comunicativa y propuesta alternativa para la mujer.** Lima, Perú, Abraxas, 1993. 168 p.

Venezuela. Herrera, Mariano. Centro de investigaciones culturales y educativas. **Seminario Taller Internacional sobre Innovaciones Educativas ¿Qué son los proyectos de plantel?** Buenos Aires, 1995.

Venezuela. López C., Centro de Investigaciones culturales y educativas. **Seminario Taller Internacional sobre Innovaciones Educativas Los proyectos de plantel: una alternativa de acción.** Buenos Aires, 1995.

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

OPINION • CLARIN • Lunes 27 de noviembre de 1995

Clarín

DEBATE

¿Una escuela sin amonestaciones?

D E B A T E

La concejala Juliana Marino propuso eliminar el uso del sistema de amonestaciones en el secundario

- *Aquí, dos especialistas en educación analizan el tema*

- *Una funcionaria plantea que hace falta crear una "disciplina del trabajo"*

INES AGUERRONDO
Subsecretaria de Programación y Gestión Educativa

- *Y un educador sostiene que todo sistema de convivencia precisa sanciones*

SERGIO GUELERMAN
Director de escuela secundaria

Que el aula se acerque a la vida

INES AGUERRONDO

EL comportamiento global del adolescente y del púber en la escuela más que un problema en sí es una especie de indicador, de termómetro, que señala que algo anda mal. La "mala conducta" de los alumnos es respuesta a algo que los disconforma, es **protesta** frente a una situación que no resulta agradable.

¿Que el aprendizaje debe realizarse con **esfuerzo y dolor** y por esto es lógico que a los chicos les desagrade la situación de enseñanza? ¿Que lo que pasa es que el alumno reacciona frente a una propuesta pedagógica, generada por el mundo adulto, que lo **aburre** profundamente? El camino que encontraremos para la resolución de la indisciplina estará de acuerdo con la explicación que creamos más correcta entre estas dos posturas y sus variantes.

Orden en la sala

Disciplina e indisciplina son conceptos que distan mucho de ser unívocos: según quién conteste obtendremos repuestas diferentes. Lo que es indisciplina para un profesor puede no serlo para otro. La misma conducta del alumno se sanciona en una escuela y no en otra.

Son conceptos relativos, se piensan en relación con otra cosa: en relación con lo que se cree que debe ser **la norma de respeto** (o el tipo de vínculo) en la escuela, o en relación con lo que se cree que debe ser la dinámica de actividades en la clase.

Que la escuela debe formar para la vida, no solo entregando los conocimientos necesarios sino también generando **actitudes y modos de comportamiento** útiles para convivir en sociedad, es una idea, creo, compartida por todos.

Entonces, lo deseable sería que en la escuela las pautas de convivencia y las normas sociales que rigieran fueran similares a las que rigen en este momento en las relaciones fuera de la escuela. Si hoy –como ocurre generalmente– un adolescente tutea y llama por su nombre de pila a los adultos con quienes tiene un trato más o menos asiduo; si hoy un adolescente impone su criterio estético a la vestimenta y arreglo personal en su vida diaria fuera de la escuela, **no cumplimos** con la pauta de **formar para la vida** cuando en la escuela se sancionan acciones de esta clase como **falta de respeto**.

Desde este punto de vista las normas que pautan la conducta escolar **chocan** con una serie de experiencias concretas del adolescente fuera de la escuela. La flagrante contradicción es una de las causas que provoca la reacción.

No quiero sugerir que el comportamiento del alumno puede ignorar fórmulas elementales de respeto hacia el profesor o hacia los demás adultos y compañeros de la escuela. Por lo contrario, lo que intento mostrar es que, para que tenga validez, ese respeto debe precisarse desde lo que en la actualidad la sociedad define como modos aceptables de relación, y no desde un modelo perimido y ritual que se sigue manteniendo.

Había una vez un modelo...

El modelo de disciplina escolar hoy vigente nació en las escuelas medias del orden nacional en las cuales regía como Reglamento General para los establecimientos de enseñanza secundaria, normal y especial, y se aprobó por decreto Nº 15.073 del 17 de mayo de 1943. Pocas modificaciones se introdujeron luego; las principales, en 1957 y en 1985. El hecho de tener todavía validez práctica un reglamento de 1943 sugiere una serie de comentarios, pero mucho más pertinentes

◆◆◆

La concepción educativa que originó estos reglamentos regía a fines del siglo pasado

pueden ser estos cuando se toma conciencia de que en este reglamento de 1943 se sistematizaron las normas vigentes en ese entonces, que eran el reglamento para los colegios nacionales de 1893, y el reglamento para las escuelas normales de 1925. Es decir que la concepción de educación que dio origen y explica los actuales reglamentos escolares vigentes en la enseñanza media es la que regía a fines del siglo pasado y primeras décadas del actual.

¿Cuál era esa concepción pedagógica?

Estos reglamentos sugieron en la época del cientificismo positivista, que en el área de la educación entendía al conocimiento como un bien que el docente posee y transmite a los jóvenes. Esta línea de pensamiento imponía el oír y repetir como forma de excelencia, de donde el orden –entendido como pasividad, silencio y abstención por parte de los alumnos, prohibición de interrumpir el discurso del profesor o el recitado de la lección de un compañero– se hacía indispensable para el aprendizaje, o mejor dicho, para la enseñanza.

En resumen, la concepción pedagógica que subyace en la propuesta del reglamento actual (que incluye las amonestaciones) concibe solo un tipo de comportamiento externo como positivo para el aprendizaje: aquel que no moleste la práctica de la rutina escolar ni en relación con el docente ni en relación con los demás alumnos.

Paso a la disciplina del trabajo

¿Cómo sería en la realidad del aula un modelo de convivencia escolar que sostuviera en la práctica la tarea pedagógica desde otra concepción? Lo contrario a esta disciplina del orden no es el "laissez-faire" o la indisciplina. No significa que cada uno haga lo que quiera, que no se deben obedecer reglas y que no debe haber límites. Debe haber límites y deben respetarse las reglas. La diferencia es que los límites no son tales porque estén en el reglamento.

Creo que lo válido es oponer a la disci-

◆◆◆

Los alumnos se comportan según los criterios usuales fuera de la escuela

plina del orden la disciplina del trabajo, es decir un ordenamiento y una convivencia que nace no de una imposición sino de la necesidad de que se realice una tarea. Es la misma tarea, es el trabajo a realizar, lo que va determinando cuándo el movimiento de alumnos que se registra en el aula es el necesario, cuándo incomoda para una adecuada producción.

Los profesores que todavía siguen esperando que el orden de los alumnos sea previo a su entrada al aula, que lo esperen en silencio y que luego no haya ruido ni movimiento actúan como si la disciplina (el orden) fuera una condición para que él desarrolle su tarea, como si la dis-

ciplina (el orden) fuera externo a la tarea que él desarrolla.

Los alumnos, por otro lado, tienden a comportarse según los criterios usuales fuera de la escuela. Nadie les pide que antes que comience un espectáculo (cine, etc.) estén en silencio. El silencio viene cuando el desarrollo de la tarea lo hace necesario para llevarla a buen término y, en este sentido, es consecuencia de la tarea y no condición de ella.

Por ello, para que la escuela enseñe para la vida, para reproducir dentro de la escuela las normas usuales de la sociedad, es necesario que también dentro de ella el orden de la tarea realizada surja a partir de las necesidades de los sujetos involucrados.

Pero, sin duda, esto no puede hacerse sin un reacomodamiento total de los elementos del sistema educativo. Es necesaria una nueva escuela.

Las sanciones son necesarias

SERGIO GUELERMAN

EL proyecto de la concejala Marino proponiendo la eliminación de las amonestaciones en las escuelas secundarias ha concentrado la atención de la ciudadanía sobre un tema poco analizado, pese a la importancia que este reviste. Comencemos diciendo que **la sanción es algo necesario en todo sistema de convivencia** y las amonestaciones no son más que un tipo de sanción posible.

En el caso del sistema escolar, la sanción es –sobre todo– un acto pedagógico y como tal debe ser entendida. Así, padres y docentes debemos medir con cuidado, pero sin temores, la aplicación de los límites correctos en los momentos adecuados. Creemos que a la amonestación se llega solo en aquellos casos donde las palabras no tuvieron efecto preventivo y debe llevar al alumno a reflexionar acerca de lo realizado.

◆◆◆

Hay que centralizar la aplicación de sanciones en los directivos

Pero lo importante no es la amonestación, sino la prevención y el trabajo posterior que debe realizarse con el alumno y su familia. Entender la sanción como un fin en sí mismo es lo que llevó a muchos a transformarla en un trámite burocrático sin contenido pedagógico. De este modo, el uso (y el abuso) de las amonestaciones dependerá más de las individualidades de quienes las apliquen que del sistema disciplinario vigente en la actualidad.

Así, con las mismas normas disciplinarias, encontraremos colegios secundarios extremadamente permisivos y otros francamente autoritarios. Por otra parte, no podemos soslayar el hecho de que el autoritarismo es siempre un camino fácil para la toma de decisiones que involucran a terceros: pero su contrapartida, la demagogia, no ofrece mejores resultados a la hora de evaluarlos. La legítima lucha contra la arbitrariedad no debe poner en riesgo el **principio de autoridad imprescindible** en toda formación adolescente.

Sobre la base de estos principios podemos decir que coincidimos en el diagnóstico: **algo tiene que cambiar** en el sistema disciplinario actual; pero no en el remedio elegido. Para combatir el autoritarismo de algunos no podemos apelar a actos francamente demagógicos que solo lograrían confundir –aún más– a aquellos a quienes está dirigida la medida.

Quién sanciona

Hay dos aspectos del actual sistema que pueden y deben ser modificados. Uno de ellos se refiere a **quiénes** están autorizados a aplicar sanciones. Consideramos que la **centralización** de este tipo de medidas en el equipo de dirección otorga la necesaria coherencia de los **actos disciplinarios.**

El segundo factor contaminante está contenido en la unipersonalidad de la dirección escolar. Quienes conformamos **cuerpos directivos colegiados** podemos dar testimonio de los beneficios de este modo de conducción escolar.

La participación y la opinión de padres y alumnos en la escuela son necesarias, pero no deben ser indiscriminadas. No será delegando responsabilidades que entendemos excluyentes de los directivos como terminaremos con las arbitrariedades que se quieren combatir, sino con la formación de un verdadero equipo de dirección que pueda aportar diferentes puntos de vista y dejar jugar libremente el sistema de roles.

Coincidimos con Marino en la necesidad de establecer normas de convivencia, juntamente con el alumnado, que respeten los principios y valores que cada comunidad escolar sostiene. Nuestra tarea como directivos debe **orientarse hacia la prevención,**

◆◆◆

Nuestra tarea debe orientarse hacia la prevención

observando, escuchando las propuestas, abriendo caminos para que los adolescentes puedan desarrollar su enorme potencial, recorrerlos con ellos y poner los límites cada vez que sea necesario.

El desafío consiste en contemplar la problemática adolescente de nuestro tiempo, sin descontextualizarla del ámbito de trabajo que conforma la institución escolar.

Impreso en los Talleres Gráficos del Ministerio de
Cultura y Educación, Directorio 1781, Capital Federal
Buenos Aires - República Argentina

República Argentina
Ministerio de Cultura
y Educación

ORGANIZACIÓN
DE LOS ESTADOS AMERICANOS

PROYECTO MULTINACIONAL DE EDUCACION BASICA

Es una publicación de la Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos