

481

23

↓

# revista latinoamericana de innovaciones educativas



*Una realización de la  
comunidad educativa americana*

Año VIII, N° 23 - 1996 - ARGENTINA

## ILUSTRACION DE TAPA

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

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



*República Argentina  
Ministerio de 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.*

**Ministerio de Cultura  
y  
Educación**

Ministro de Cultura y Educación  
**Lic. Susana Beatriz DECIBE**

Secretaria de Programación y Evaluación  
Educativa  
**Dr. Manuel GARCIA SOLA**

Subsecretaria de Programación y Gestión  
Educativa  
**Lic. Inés AGUERRONDO**

Director Nacional de Gestión de  
Programas y Proyectos  
**Lic. Darío PULFER**

**Secretaría General de la Or-  
ganización de los Estados  
Americanos**

Secretario General - OEA  
**Dr. César GAVIRIA**

Secretario Ejecutivo a.i. del CIECC/OEA  
**Dr. Leonel ZUNIGA**

Director del Departamento de Asuntos  
Educativos  
**Dr. Getulio CARVALHO**

Coordinador Regional a.i.  
**Dra. Gaby FUJIMOTO**

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

**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  
**Moacir Gadotti / Eronita Silva Barcellos / Amalia Amaya / Mariano Herrera / Marielsa López**

Edición  
**Enrique Tornú**

Distribución  
**Dir. Nac. de Gestión de Programas y Proyectos**

# Sumario

## revista latinoamericana de innovaciones educativas

Año VIII, Nº 23, Junio de 1996

---

### Editorial

- Una escuela de calidad para todos

5

### Innovaciones Educativas

#### EXPERIENCIAS

- *Brasil. Construyendo la Escuela Ciudadana en Paraná por Moacir Gadotti y Eronita Silva Barcellos.*

11

- *Bolivia. La Reforma Educativa. por Amalia Amaya.*

49

- *Venezuela. Los Proyectos de Plantel. por Mariano Herrera y Marielsa López.*

95

#### RESUMENES ANALITICOS

137

### Publicaciones y noticias

PRESENTACION DE PUBLICACIONES

161

PUBLICACIONES Y DOCUMENTOS

167

INNOVACION Y PRENSA

173

---

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

## Una escuela de calidad para todos

Con los materiales que incluimos en este número, nuestra Revista concluye la tarea de poner en conocimiento de todos sus lectores las experiencias presentadas en el Seminario Taller Internacional de Innovaciones Educativas que organizamos durante el mes de junio de 1995.

Su consideración ha permitido reflexionar sobre factores y procesos que, en nuestros países, favorecen o se oponen a la democratización de la educación, como expresión de la necesidad de un servicio educativo de calidad para todos.

A pesar del enorme esfuerzo que se ha realizado a lo largo de este siglo, el nivel y la magnitud de la desigualdad educativa es, todavía, preocupante.

En las experiencias ya presentadas y en las que hoy ponemos a disposición de nuestros lectores, se advierte ese problema: subsisten aún fuertes diferencias entre los estados y/o las provincias que integran los distintos países americanos, entre sus distintas regiones y entre sectores sociales; diferencias que, aún hoy, muestran un panorama no resuelto.

Numerosas investigaciones y experiencias han puesto de manifiesto las causas asociadas al fracaso escolar y, paralelamente, han señalado caminos para erradicarlo. Muchas de ellas, tienen que ver, precisamente, con aspectos que hacen a la segmentación de los sistemas educativos.

Con satisfacción, creemos poder afirmar

que nuestra Revista ha publicado numeroso material referido a esa problemática. Sólo como ejemplo, cabe mencionar, el de aquellos procesos innovadores cuyos representantes estuvieron acompañándonos en el Seminario Taller: Venezuela (Proyecto de Plantel), México (PARE), Chile (MECE), Colombia (Escuela Nueva), Argentina (Nueva Escuela para el Siglo XXI), Brasil (Escuela Ciudadana), entre otros.

Todavía nos quedan muchos interrogantes, dudas y obstáculos por enfrentar y tratar de resolver. Creemos que lo más importante es que todos nuestros países, por similares o distintos caminos, tratan de encontrar nuevos enfoques que nos permitan enfrentar el desafío del siglo XXI: *una escuela de calidad para todos los ciudadanos*.

Nada mejor, en este sentido, que recordar la inclusión en anteriores páginas del documento sobre "Escuela Ciudadana" en el Estado de Paraná, Brasil, que muestra el esfuerzo que están realizando las autoridades estatales de ese país para modificar la institución escolar.

Aquí, nos pareció interesante completar esa presentación con la colaboración de Moacir Gadotti y Eronita Silva Barcellos, "*Construyendo la Escuela Ciudadana en Paraná*", documento que ha sido elaborado sobre la base del análisis de 53 informes de las escuelas de ese estado brasileño.

En ellos se plasman experiencias innovadoras que permiten confrontar el encuadre teórico de esa propuesta con la realidad que surge de los informes particulares.

Si consideramos los cambios en los currículos que se han producido en los países de la Región, nuestra Revista presenta el producido en Bolivia, a través del documento "*La Reforma Educativa*", elaborado por Amalia Amaya, donde se señalan los ejes de trabajo en los que se asienta la misma.

En él se destaca la directa vinculación de la educación con el desarrollo económico y social, ya

que el Ministerio de Planeamiento de este país, creó un Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE) que tuvo a su cargo la elaboración de la propuesta y la gestión del financiamiento para la pre-inversión e inversión durante el desarrollo de la Reforma.

Por último, en la experiencia de "*Los Proyectos de Plantel*", Mariano Herrera y Marielsa López analizan su importancia como instrumento estratégico de cambio para mejorar el trabajo en la escuela y en el aula.

Al respecto, afirman que no sólo son educativos sino también políticos, ya que se deben insertar en un proyecto de sociedad "en la que se pasa de una democracia representativa a una participativa"; en dichos proyectos priva la construcción colectiva que posibilita la integración de los distintos actores sociales.

La experiencia relatada en este documento fue apoyada por el Centro de Investigaciones Culturales y Educativas de Venezuela durante los años 1993 a 1995 en distintas escuelas del país.

Los materiales que presentamos en estos cuatro últimos números, han tratado de mostrar nuevos caminos que nos permitan seguir avanzando en el conocimiento de los problemas educativos. Uno de los más importante es, reiteramos, *cómo hacer para poder generalizar una educación diferenciada que nos permita tener en cuenta las diferencias.*

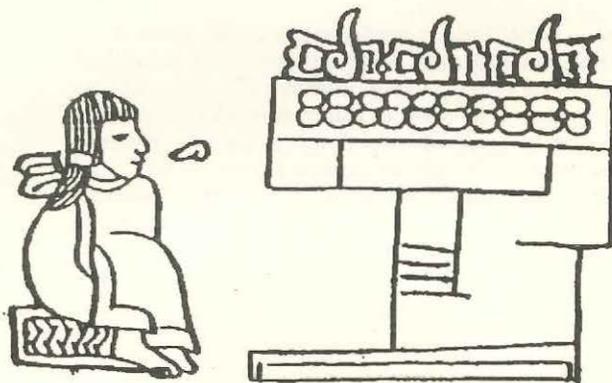
En este sentido agradecemos los aportes recibidos de todos los especialistas que nos han acompañado, no sólo por su participación en el panel, sino a partir de su trabajo cotidiano en el desarrollo de las experiencias presentadas.

Los trabajos mencionados, como así también los materiales de las otras secciones: resúmenes analíticos, análisis de contenidos de revistas, publicaciones y prensa, nos permiten otra vez ponernos en contacto con nuestros lectores.

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.

Atentamente,  
El equipo editorial  
de la Revista  
"Educación y Pedagogía"  
del Centro de Estudios  
Pedagógicos de la  
Universidad de Chile

# innovaciones educativas



educativas  
interactivas



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

# experiencias

BRASIL

## Construyendo la Escuela Ciudadana en Paraná (\*)

por: Moacir Gadotti  
Eronita Silva Barcellos

*A partir del encuadre teórico presentado en el anterior documento sobre el proyecto de "Escuela Ciudadana", se analiza en éste 53 informes sobre experiencias innovadoras provenientes de otras tantas escuelas del estado de Paraná. Su contenido explora acerca de muchos ejemplos que, en la práctica, se dan en torno a una nueva filosofía de la escuela que está surgiendo dentro de ese encuadre teórico y que permiten pensar en una escuela mejor y para todos sin distinción alguna.*

### Presentación

#### LA SECRETARIA DE EDUCACION ASUME EL DESAFIO DE INNOVAR

Desde el 15 de marzo de 1991, cuando asumimos la Secretaría de Educación del Estado de Paraná, tuvimos la gran preocupación de elaborar nuestra política educacional

---

(\*) Extractado de Cuadernos de Educación Básica; Serie Innovaciones, Vol. I; Ministerio de Educación y de Deportes; Secretaría de Enseñanza Fundamental, Paraná, Brasil.

pautada en una escucha atenta de las demandas de la Red, sin querer imponer soluciones milagrosas. Quisimos, ante todo, valorizar al magisterio, asegurando la mejora de sus haberes, el apoyo a todo tipo de creatividad docente orientada a la mejora del trabajo en las escuelas, la capacitación permanente y el respeto por el trabajo en ejecución.

Otro propósito, complementario del primero, fue la efectiva descentralización del poder, ampliando la autonomía administrativa y financiera de las escuelas y buscando incentivar la participación de la comunidad escolar en el proyecto pedagógico de la escuela y en la elección de sus directores. Entendemos que la participación comunitaria en la gestión de la escuela, en la definición de sus rumbos y en la evaluación de su desempeño es decisiva para el cumplimiento de sus funciones.

Fue con esa concepción que realizamos muchas visitas, y no sólo a los Núcleos, sino también a numerosas escuelas, donde encontramos espíritu de trabajo y generosidad en el trato de las cuestiones escolares. Después de mucho andar, podemos concluir, con toda certeza, que si la escuela aún tiene alguna cualidad, ésta se debe, principalmente, a la dedicación y esfuerzo de su magisterio. Por eso, continuamos con el firme propósito de promover y apoyar iniciativas y experimentos, orientados a la innova-

ción educacional y a la autonomía, constitutivos esenciales del proyecto pedagógico de las escuelas, que busquen desarrollar prácticas pedagógicas que respeten la pluralidad filosófica y cultural de nuestras comunidades.

La gran mayoría de las escuelas de Paraná han desarrollado experimentos e innovaciones educativas que constituyen uno de los indicadores básicos de la mejora de la calidad de la enseñanza y que merecen ser conocidos y divulgados.

Una nueva etapa va marcando la conducta del gobierno y del magisterio. El gobierno sostiene su determinación de privilegiar la educación, llevando a cabo una clara política de valorización del magisterio, de modernización de la infraestructura y de respeto a la efectiva autonomía de las escuelas. El magisterio continúa dispuesto y disponible para mejorar la calidad de la enseñanza. Se nota la emergencia de un nuevo perfil del profesor paranaense. Hay mayor conciencia de su responsabilidad y de sus derechos. Hoy parece posible que el gobierno y el magisterio sumen sus esfuerzos en la búsqueda de la mejora de la calidad de la enseñanza en el Estado de Paraná.

Más allá de la rutina del oficio docente, innumerables profesores revelan ingenio y creatividad. Pero buena parte

de esta creatividad se dispersa por falta de mecanismos institucionales capaces de asegurar la continuidad.

El coeficiente de capacidad de arriesgarse a hacer cosas nuevas, puede ser medido por la cantidad de "proyectos especiales" que desarrollan las escuelas. En 1991 había, en la Secretaría de Estado de Educación, una demanda de 11.500 horas docentes, solicitadas por las escuelas para sostener "proyectos especiales", o "extracurriculares", ligados a ecología, deporte, lenguas extranjeras modernas, ferias de ciencias, bandas y fanfarrias, corales, aulas de lectura, laboratorios, aulas de refuerzo y otros. Eran más de 100 "proyectos especiales".

Sin embargo, pocas escuelas poseen un Proyecto Pedagógico global explícito. La Secretaría de Estado de Educación comenzó a perseguir, en el segundo semestre de 1991, la meta de inducir a todas las escuelas a definir su proyecto principal, de modo tal que todo su accionar fuese "curricular", superando la dicotomía entre lo curricular y lo extracurricular. La Secretaría de Estado de Educación comenzó a entender que muchas escuelas consideraban el currículo como "del gobierno" y lo "suyo" como extracurricular.

Del diálogo mantenido con numerosos directores, quedó en claro que las iniciativas extracurriculares eran presentadas a la comunidad como con-

quistas de la escuela, en un esfuerzo de legitimación pública, frente a un cuadro general de desvalorización de la escuela.

Al inicio del 92, con la intención de conocer mejor lo que la escuela estaba haciendo de innovador y valorizarlo, la Superintendencia de Educación solicitó a cada jefe de Núcleo Regional de Educación que indicase, a su juicio, dos escuelas que mostrasen, frente a la comunidad, un grado destacado de actuación y de desempeño. Los Núcleos Regionales de Educación de Curitiba y de la Región Metropolitana presentaron cinco cada una. *Cincuenta y tres escuelas fueron señaladas por su destacada actuación.* A todas se les pidió que elaborasen un dossier en forma de auto-retrato, a través del cual pudiesen explicitar su trabajo cotidiano. Esos informes fueron analizados por una comisión creada en julio de 1992, con el objetivo de estudiar el proceso de construcción de la educación en Paraná, en la perspectiva del Proyecto Pedagógico de las escuelas.

Todo ese esfuerzo sólo tiene un objetivo: mejorar la calidad de los servicios prestados por la escuela, y su servicio primordial es la enseñanza. Por lo tanto, lo esencial de la escuela pasa en el aula, en el estudio serio, progresivo y sistemático. Todas las actividades de la escuela deben estar orientadas hacia la *sala de clase*, para

propiciar el acceso al saber elaborado en torno a la lengua, la matemática, las ciencias, la historia, en fin, todas las disciplinas cuyo contenido es esencial para la vida de nuestros alumnos en sus múltiples dimensiones: física, afectiva, intelectual, social, moral, estética y religiosa.

Entendemos que la escuela no puede ser llamada a suplir a la comunidad en la prestación de servicios sociales que otros organismos del poder Público deben realizar. Pero, del mismo modo, la escuela no puede cerrarse sólo alrededor de la función de transmitir el saber a los alumnos.

La escuela de Paraná es un espacio reservado a la educa-

ción de los niños y de los jóvenes. A ellos debe asegurarse la posibilidad de un desarrollo global de la personalidad, que se evidencia tanto en los aspectos instruccionales (conocimiento), como técnicos (habilidades) y axiológicos (valores y actitudes). Lo que importa es la formación del ciudadano. El auto-retrato que las escuelas enviaron a la Secretaría revela la existencia de ambientes sanos y dinámicos dentro de los cuales los profesores sienten placer en enseñar y los alumnos alegría en aprender.

Elias Abrahao, Secretario de Educación  
Curitiba, 15 de octubre de 1992  
Día del Profesor

## La Escuela en una perspectiva democrática de educación

Partiendo de la hipótesis de que el desempeño escolar depende primordialmente del proyecto pedagógico de las escuelas, la Secretaría de Educación está orientando su política educacional en cuatro principios:

1º) Consolidación de la *gestión democrática*. Las escuelas de Paraná ya tienen una importante tradición de elección democrática de sus dirigentes que es necesario consolidar.

2º) Establecimiento de una *comunicación directa* entre la Secretaría y las escuelas, y de éstas con la comunidad. La escuela tiene una enorme potencialidad de comunicación que aún no ha sido puesta al servicio de la participación y de la democracia.

3º) Incentivación a las escuelas para que elaboren y ejecuten autónomamente sus

*proyectos pedagógicos*. Uno de los más graves problemas de la política educacional brasilera es la discontinuidad administrativa. Los proyectos pedagógicos de las escuelas pueden garantizar esa necesaria continuidad. La educación es un proceso a largo plazo.

- 4º) Creación de un sistema de *evaluación permanente del desempeño escolar*, esencial para la implantación del Currículo Básico, público y democrático, que incluya, tanto a la comunidad interna (profesores, alumnos, funcionarios y administradores) como a la comunidad externa (padres y asociaciones locales) y al poder público. Los experimentos e innovaciones educacionales en realización, o a ser creados, tienen un importante papel en una evaluación que pretende ser emancipadora, esto es, una evaluación que tiende a la mejora de la calidad de los servicios que la escuela presta a la comunidad.

### COMO VALORIZAR EL TRABAJO ESCOLAR

Hay muchas formas de valorización del trabajo escolar, pero una es imprescindible. Es la que guarda la memoria de lo que fue producido. Sin historia pasada la escuela no tiene futuro. Pero no se trata sólo de guardar la historia legal. Se trata de guardar la historia viva de la

escuela. Se trata de guardar lo que ella está produciendo.

De hecho, en el aparato escolar se percibe que, en muchos casos, se cuida más la memoria administrativa que la memoria pedagógica de las escuelas. En cada escuela hay una secretaría. Allí se guarda la documentación escolar. A fin del año, lo que queda en la escuela son los documentos administrativos.

*Sin embargo, lo esencial de la escuela es la producción de los alumnos y profesores y no los documentos legales.*

Guardar lo secundario - los boletines y la documentación escolar - es como guardar el talón del cheque sin dar importancia al dinero o a la mercadería que se compró con él. Pero si la escuela tiene tanto cuidado con el boletín y con los otros documentos administrativos, mayor cuidado debería tener con la propia producción escolar. La materialización de todo lo que fue aprendido, está en lo que fue producido: cuadernos, investigaciones, libros y revistas, manuscritos de los profesores y alumnos. Una parte significativa de esta producción debería quedar en la biblioteca de la escuela, de modo tal que la vida de los alumnos estuviese allí presente y también fuera posible, a través de ese material percibir el avance en el saber de uno a otro grado. Así también, parte de la vida productiva académica de

la propia comunidad estaría preservada por la escuela. Cómo sería de gustoso (saber y sabor) para las personas, volver tiempo después a la escuela para recordar (saborear), su infancia y su adolescencia a través de lo que fue producido en una época. De esa forma, *la escuela pasaría a ser la memoria pedagógica de la propia comunidad local.*

Pero la valorización del trabajo escolar pasa también por la publicación (hacer público) de la producción escolar, tanto de los profesores como de los alumnos.

Por cierto, muchos padres tienen pocas posibilidades de acompañar el trabajo escolar de sus hijos, por falta de tiempo, de interés o de nivel de instrucción. Ellos reciben el boletín escolar, es verdad. Pero ver el boletín sin tener contacto directo con la dimensión sustantiva de la escuela tiene poco sentido.

Por eso, es importante hacer pública, de todas las formas posibles, la producción docente y discente. Si todo lo que se produce queda escondido en los cuadernos, ¿cómo pueden los profesores sostener que son importantes, que la escuela es importante y que es importante para los niños y los adolescentes que la frecuentan? No es suficiente afirmar que lo que hacen es importante. Es preciso demostrarlo publicamente.

El lector de la produc-

ción discente no puede ser solamente el profesor. Mostrar al profesor lo que se produjo, para ser corregido por él y guardarlo en el cuaderno, no es motivador para los alumnos. Pero, si lo que es producido es también visto por todos en la clase, divulgado en la escuela, guardado en la biblioteca y entregado a los padres, eso es muy significativo, tanto para los alumnos como para sus padres. Lo que se produce en la escuela no es para ser descartado o escondido en cuadernos.

La memoria pedagógica y la rendición de cuentas a la comunidad, divulgando lo que se hace, son medios esenciales para la afirmación de la institución escolar como necesaria y significativa para la vida de los alumnos. Cuanto mayor es el significado intrínseco de la enseñanza para el alumno, mayor es la posibilidad de que éste no abandone su educación y se convierta en un individuo autónomo y actuante en la sociedad en que vive.

## COMO MEJORAR LOS SERVICIOS PRESTADOS POR LA ESCUELA

La escuela es una institución de la sociedad, y es también parte de un proceso más amplio en el seno de esa misma sociedad, que tiene una configuración propia, intereses y políticas a ejecutar. Por lo tanto, como algo instituido,

representa intereses relevantes para la sociedad, bajo la forma de prácticas educativas.

En ese sentido, conviven, en el esfuerzo colectivo que es la escuela, dos componentes fundamentales, que son: lo instituido y lo instituyente.

Lo *instituido* son las formas, definidas como normas y sistemas de valores considerados como unificadores de las acciones, al interior de cada escuela y en todas las escuelas. Lo instituido es la regla general que organiza el trabajo educativo, ofreciendo los medios materiales y es lo que busca dar líneas de dirección a la tarea educativa, de manera que atienda a las demandas de la sociedad estructurada con sus determinaciones específicas. Lo instituido es lo que está dado, entendido como sistema explicitado de organización y de conducción de la educación.

Lo *instituyente* tiene su espacio en lo instituido y le dá sentido, en cuanto condición de su existencia. Lo instituido está formado por las normas establecidas, por los medios y recursos, es la vida cotidiana, lo permanente, lo previsto. En la interacción entre lo instituyente y lo instituido está, dialécticamente, lo que se instituye en el proceso de discusión, de generación de nuevos valores, normas y procedimientos. En fin, tenemos como condición básica de la *escuela proyectada* -la escuela de nuestra utopía pedagógica- la *escuela*

*real*, la que encontramos históricamente y que, en un proceso colectivo, procuramos transformar (GADOTTI, 1992b).

Lo instituyente son las personas envueltas en la vida de la institución, que expresan sus voluntades, construyendo y reconstruyendo espacios de acción, interactivamente, en el medio en que actúan.

Lo instituido es importante y necesario, pero, sin embargo, no es suficiente. Está vacío sin el vigor del instituyente. Este es el que, como *proyecto pedagógico* construido colectivamente por los agentes del proceso educativo al interior de la escuela, se configura como algo que no es ni puede ser dado por algo o por alguien, pues presupone un contexto libre de límites impuestos, donde pueda darse la posibilidad de la participación de todos.

El fin de la educación es la formación del individuo autónomo. Pero, qué es un individuo autónomo? Y, en el plano colectivo, qué es una sociedad autónoma? Piensa y actúa autonomamente el individuo que no está dominado por el discurso o por la voluntad de otro.

Ahora bien, la escuela necesita trabajar precisamente en la transmisión- asimilación del discurso de otro, de los contenidos, de la producción histórica circunstanciada y

siempre en cambio, pero fijados en un Currículo Básico. Pero puede hacerlo de muchas formas. La escuela ciudadana, forma al individuo autónomo que, aunque se alimenta del discurso del otro, lo reelabora para tomarlo propio, para que no ocurra como con el individuo alienado, que habla o piensa como el otro.

La autonomía conduce directamente a la ciudadanía. Autónomo no es el individuo aislado. Por el contrario, autónomo es el sujeto activo, el sujeto de la praxis. Si luchamos por la autonomía es porque la deseamos para todos. Una sociedad autónoma es una sociedad autocontrolada, autodirigida, autogestada, donde las instituciones, como la escuela, promueven y facilitan la autonomía individual.

¿En las condiciones actuales, puede la escuela hacer alguna cosa en ese sentido? Hablar de escuela autónoma es hablar también de la resistencia y el conflicto que caracterizan a la escuela real. La tradición burocrática de la escuela es un fardo pesado que limita los ideales de libertad y autonomía. Pero es en el interior de esa escuela real que es posible construir otra escuela. La cuestión de la autonomía es un tema central y la preocupación de la mayoría de los sistemas educativos actuales y de numeroso teóricos de la educación.

Los sistemas educacionales se encuentran en un contexto de *explosión descentralizadora*. De hecho, en una época en que el pluralismo político aparece como un valor universal, asistimos tanto a la creciente globalización de la economía como a la emergencia del poder local, que despunta con una fuerza inédita, en los sistemas educacionales de muchos países. Son tendencias complementarias y no antagónicas. Crece la reivindicación por la autonomía contra la uniformidad, crece el deseo de afirmación de la singularidad de cada región y localidad, de cada lengua, de cada dialecto. El *multiculturalismo* es un fenómeno de nuestro tiempo.

En el campo de la educación, esas megatendencias encuentran aún resistencia en la tradición dominada por la burocracia, que caracteriza a todos los sistemas, y en el corporativismo, que muchas veces se alía a la burocracia para resistir a los cambios.

Dónde buscar, mientras tanto, una salida para la mejora del desempeño de nuestros sistemas educacionales?

En una *perspectiva utópica*, fundada en la crítica (denuncia y anuncio) que es más fuerte que las ideologías, porque no tiene nada que esconder. Ella puede ser transparente, sin tácticas ni estrategias ocultas. "La utopía propone el retorno a la comunidad, de

donde nació la escuela. Para realizarla, es preciso que la comunidad defienda la educación como defiende el acceso a los electrodomésticos, al transporte, al alcantarillado, al asfalto, a la vivienda, al trabajo..., en fin, que defienda la educación como fundamental para su calidad de vida”.

La cuestión esencial de la escuela actual se refiere a su calidad. Y la calidad está directamente relacionada con el *proyecto pedagógico* de las propias escuelas, que es mucho más eficaz en la conquista de la calidad que los grandes proyectos, más impersonales, anónimos, distantes del cotidiano escolar.

Eso porque:

- Sólo las escuelas conocen de cerca a la comunidad y sus proyectos pueden dar respuestas concretas a los problemas

concretos de cada una de ellas.

- Por lo tanto, pueden respetar las peculiaridades étnicas y culturales de cada región.
- Porque los proyectos pedagógicos de las escuelas tienen menos gastos burocráticos.
- La propia comunidad puede evaluar de cerca los resultados (GADOTTI, 1992 a:69).

Es así que se puede construir una *escuela ciudadana*. En Paraná esa escuela ya está siendo construida con el compromiso concreto de muchos educadores, padres, alumnos y funcionarios. Son escuelas donde los niños sienten placer en ir, placer en estudiar. Esa escuela no será abandonada por los niños. Porque nadie deja, nadie abandona lo que es suyo y lo que le gusta.

## Algunos retratos de las escuelas de Paraná

Fue con ese cuadro teórico que la comisión enmarcó el análisis de los 53 informes de las escuelas de Paraná, procurando, fundamentalmente y con espíritu de equidad, respetar las diferencias y valorizar la diversidad y la peculiaridad de cada una de ellas.

Muchos son los experi-

mentos innovadores que las escuelas de Paraná muestran en los dossiers. Por eso, la comisión utilizó criterios cuantitativos y cualitativos, identificando las convergencias (por ejemplo, educación para la salud, educación ambiental, escuela productiva); comparando las concepciones de la educación en el discurso de los dirigentes de las

escuelas con el discurso de la Secretaría; comparando las escuelas en términos de organización del aprendizaje, formación del magisterio, organización del espacio y el tiempo escolar, de la jornada de trabajo del profesor, de la administración del trabajo en la escuela, las relaciones inter, extra e intra-escolares, etc.

A partir de ese trabajo se definieron los elementos más relevantes y los experimentos innovadores más significativos.

Los indicadores de una buena escuela no son las paredes o las canchas de fútbol. Es importante señalar que, insumos caros como predios nuevos o mejora del mobiliario, no constituyen, de acuerdo a las investigaciones realizadas, indicadores esenciales de la mejora del rendimiento escolar. Buena es la escuela que despierta en el alumno el gusto para aprender y participar de la vida en sociedad, como ciudadano. En ese sentido, los insumos instruccionales más baratos, como libros, textos y, principalmente, la formación permanente del profesor, son los más eficaces.

Las variables, indicadores o factores relacionados al trabajo escolar, son escogidos en función de algún presupuesto. En este caso, se tomó como presupuesto el cumplimiento de tres funciones básicas de la escuela: instruccional, cívica y social.

Por eso la comisión procuró prestar especial atención a:

- El *ambiente escolar*: cantidad de libros y utilización de la biblioteca, experiencia del magisterio y formación del profesor, número de alumnos por clase.
- El *ambiente doméstico*: existencia o no de cultura letrada en el hogar, nivel escolaridad de los padres, actividades escolares realizadas en casa.
- Las *características de los alumnos*: origen socio-económico, edad, sexo, auto-estima, cultura oral, cultura emigrante u otra.

En los informes faltaban muchos de estos datos, pues no fueron solicitados, pero fueron completados por la asesoría técnica y por la experiencia de los miembros de la comisión.

Según las investigaciones ya realizadas (COSTA, 1990), los factores que tienen más influencia en el *rendimiento escolar* son, en orden de prioridad:

- 1º) el origen socioeconómico de los alumnos (sin la ayuda de los padres, de la madre principalmente, el estudiante no alcanza un buen rendimiento);
- 2º) la formación del profesor y su experiencia en la materia

que dicta;

- 3º) el tiempo que el alumno pasa en la escuela, consultando la biblioteca, en trabajo grupal, recibiendo orientación del profesor o recuperándose de eventuales atrasos. De aquí la importancia de la jornada integral y la dedicación exclusiva del docente en un solo lugar de trabajo, como así también del tiempo integral para los alumnos;
- 4º) el proyecto político-pedagógico de la escuela. No puede la escuela dejar de cuestionar, ante todo, a sí misma, a lo que ella entiende por conocimiento, por sociedad, por educación, por proyecto pedagógico, en fin, cuáles son los presupuestos de su actuación.

Otras variables también fueron tenidas en cuenta, como el planeamiento participativo (participación de la comunidad) y la autogestión (autonomía, capacidad de resolver problemas, colectiva y comunitariamente).

Muchos serían los ejemplos a ser mencionados, para ilustrar este análisis. En el mes de octubre de 1992 se realizaron diversos seminarios en 20 Núcleos Regionales de Educación, con la presentación de 500 relatos, sobre trabajos que los profesores consideraban innovadores. De igual modo, cientos de escuelas están formulando su Proyecto Político

Pedagógico, con sorprendente calidad. Esperamos publicar, próximamente, un catálogo de los *experimentos innovadores* de las escuelas de Paraná, incluyendo también las nuevas propuestas surgidas. Por ahora, nos atenemos a los que conseguimos identificar en los informes, sin mencionar la escuela que los está realizando. Entendiendo que el Proyecto Pedagógico de la escuela involucra tanto aspectos administrativos como aspectos de enseñanza-aprendizaje, articulados por un único objetivo que es el desempeño escolar del alumno, subdividimos los principales experimentos de las escuelas en dos grandes campos: el administrativo, denominado *Organización del trabajo en la escuela* y el pedagógico, que titulamos *El currículo en la práctica escolar*.

## ORGANIZACION DEL TRABAJO EN LA ESCUELA

Las sugerencias generales de los informes acerca de la organización del trabajo en la escuela, son muy numerosas. Vamos a enumerar algunas para la reflexión y examen crítico de los lectores de este documento, y las dividiremos en tres bloques: en cuanto a la escuela, en cuanto a los padres y en cuanto a los alumnos.

### a) en cuanto a la escuela:

El calendario escolar,

elaborado y aprobado por las escuelas, con un número mayor de días lectivos que el mínimo exigido, ofrece las condiciones para desarrollar la propuesta pedagógica a través de cursos, reuniones y grupos de estudio.

Los *cursos* se refieren principalmente a la actualización del Currículo Básico, la didáctica de los cursos profesionales, los métodos de estudio del alumno, etc. En los cursos, los convenios con las universidades fueron destacados como muy importantes. Se sugirió que los practicantes trabajen en la recuperación de alumnos en las clases de refuerzo.

Las *reuniones* se desarrollaron en torno a la reestructuración del secundario, sobre la reglamentación de la Biblioteca, el análisis de documentos pedagógicos para intercambio de experiencias, para la elaboración del plan pedagógico anual interdisciplinario e intergradual, sobre el tema de la recuperación y las clases de refuerzo. Se sugirió una reunión del *Consejo de Clase*, de carácter bimestral, con el objetivo de construir el perfil del curso y del profesor, en cuanto a la enseñanza-aprendizaje y a la disciplina y al reconocimiento de los diversos problemas de los profesores de materias afines.

#### *b) en cuanto a los padres*

Las reuniones periódicas con los padres, pero esencialmente las de inicio del año

lectivo para informar sobre la estructura y funcionamiento de la escuela y las bimestrales, después del Consejo de Clase, con informaciones generales, la programación para el siguiente bimestre y el análisis de los resultados de la enseñanza-aprendizaje, dan oportunidad a las familias para presentarse y hacer sugerencias para la mejora de la enseñanza.

El libre acceso de los padres a la escuela, a través de la Orientación Educacional y/o la Supervisión Escolar, permite la aproximación con los profesores cuando es necesario.

#### *c) en cuanto a los alumnos*

El alumno es el centro de todas las actividades de la escuela. Hacia él convergen todas las acciones. Sin embargo, algunas de ellas se destacan con más énfasis: las referidas al clima escolar de trabajo que favorece su aprendizaje de forma crítica, sistemática y progresiva.

Se destacó la importancia del uso de la *biblioteca* y su descentralización en las salas de clase, la constante divulgación externa de la misma mediante carteles con temas de revistas, diarios y libros; las investigaciones bajo la orientación del docente a cargo de la biblioteca para atender las solicitudes de los profesores.

Las actividades extra-clase, como señalaron los

directores, son consideradas como consecuencia del trabajo de las materias desarrolladas en el aula y como refuerzo y enriquecimiento del Currículo. Las clases prácticas se desarrollan en laboratorios y ambientes propios para las técnicas de los cursos profesionales.

Otros ejemplos pueden darse para ilustrar la preocupación manifestada en los informes sobre la *organización del trabajo en la escuela*:

1º) *Gestión democrática*. La principal innovación de las escuelas de Paraná en este tema y que es un ejemplo para las escuelas del resto del país, es la elección democrática de la dirección escolar. La gestión de la escuela se efectiviza en la conciencia pedagógica sobre lo administrativo, demostrada por la participación de los integrantes de la escuela y de la comunidad y la división de responsabilidades mediante la actuación de los representantes de grados y del profesor consejero. Un experimento innovador en la gestión democrática fue realizado en el proyecto: "*el alumno director*", en el cual, durante una semana, un alumno asume provisoriamente la dirección de la escuela, después de candidatearse dentro de determinadas normas y presentando una plataforma de gestión. A través del ejercicio de la ciudadanía, la dirección de la

escuela y los profesores pueden conocer mejor los anhelos de los estudiantes.

2º) *Consejo de escuela*. El Consejo de escuela, como órgano responsable de la elaboración, discusión, acompañamiento y evaluación del planeamiento y del funcionamiento de la unidad escolar, para que sea realmente autónomo y deliberativo, debe contar con la Secretaría de Estado de Educación como un órgano de servicio. El Consejo de escuela debe constituirse en una verdadera escuela y en una nueva oportunidad para que los padres aprendan y enseñen en la escuela. Ellos no pueden ser tratados como ignorantes sólo por que desconocen la legislación escolar. Y lo que señalan los informes, aún cuando existe mucha crítica respecto al funcionamiento del Consejo de escuela, es que, donde estos Consejos fueron instalados, se convierten rápidamente en instrumentos esenciales de la gestión democrática de la escuela.

3º) *Centro Cívico*. Mediante diversas actividades que conducen a la formación de la ciudadanía.

4º) *Gremio estudiantil*. La formación política ayuda a la gestión democrática a través del compromiso de los alumnos en cuestionamientos y actividades que contri-

buyen al crecimiento continuo de la comunidad escolar.

5º) *Diario Escolar*. Producciones de los alumnos, cuestionamientos a los esquemas escolares, visión discente de la escuela en contraste con la visión de los profesores.

6º) *Co-mantenimiento* de las escuelas en un régimen de colaboración con los municipios y la comunidad, incluyendo las empresas públicas y privadas. En este campo destacamos los *Convenios* con asociaciones, empresas y facultades, por ejemplo, para la ubicación de practicantes de los cursos profesionales. El municipio es la base del ejercicio de la ciudadanía; es la primera representación concreta del Estado, la unidad de programación y de acción conjunta de las escuelas situadas en su territorio (Escuela, Municipio, Núcleos Regionales de Educación, Secretaría de Educación).

Se pretende, mediante esos convenios, localizar el papel de la escuela y de la educación en la sociedad. Antes de ser docente o alumno, es preciso ser docente o alumno de una escuela concreta, situada en un determinado lugar, en un determinado municipio. Hay ejemplos concretos de realización "por la base", del "régimen de colaboración"

previsto en la Constitución (Art.112), entre la Nación, los Estados y los Municipios.

Ya en el campo de los convenios, existen ejemplos de escuelas que consiguieron informatizar su administración contando con recursos de empresas privadas. Por otro lado, experimentos concretos de compromisos para la limpieza semanal de la escuela, para la pintura del edificio, etc. o el proyecto de "Inmersión en la Comunidad", que incluye caminatas, paseos ecológicos, festivales, etc., muestran cuánto puede la escuela contar con la comunidad. La escuela debe ser un lugar a disposición de la comunidad, no sólo para asimilar una cultura escolar elaborada, sino para elaborar allí su propia cultura cívica y popular.

7º) *Valorización del tiempo integral*. Comenzó con el "Tiempo de los Niños". Actualmente, el proyecto está desactivado. La Secretaría de Estado de Educación está reorganizando el funcionamiento de los grados iniciales, de tal modo que todos los niños asistan a escuelas de tiempo integral. Muchas escuelas continúan, con el apoyo de la comunidad, asegurando los beneficios originados con el "Tiempo de los Niños". Los educandos permanecen en la escuela de tiempo integral,

con actividades formales propias del currículo y con actividades de recreación, artísticas, deportivas u otras.

## EL CURRÍCULO EN LA PRACTICA ESCOLAR

En relación al trabajo propiamente pedagógico, los experimentos innovadores están orientados, principalmente hacia las actividades llamadas extracurriculares.

El currículo puede ser entendido como el conjunto de las actividades esenciales desarrolladas por la escuela, ligadas principalmente a la búsqueda del saber sistematizado, científico y académicamente organizado.

Para entender mejor este importante tema, lo subdividimos en dos partes: la primera, se refiere a temas generales del currículo y la segunda, a cuestiones relativas a cada disciplina curricular.

### a) *Temas generales*

1º) *Enfrentando el problema de la deserción y la repitencia*, la escuela y la comunidad, en forma conjunta. Según datos estadísticos presentados en los informes, apenas el 50% de los alumnos que ingresan a 1º grado, concluyen el 8º grado.

Frente a eso, las escuelas están estudiando la introducción de nuevas metodologías y concientizando a los padres para que la reprobación y la deserción no sean atribuidas solamente a la escuela. Las escuelas están buscando, fuera de ellas, salidas para enfrentar el problema de la repitencia.

Una escuela, preocupada por este problema, planteó una reflexión teórica-metodológica para cada área del currículo. Eso llamó la atención hacia la necesidad de una profundización de la formación del profesor en su actuación profesional y desencadenó una serie de actividades; entre ellas, la formación de grupos de estudio en la escuela e interescolares y reuniones con los padres para conocer mejor a los alumnos. Eso movilizó y motivó a los profesores a usar más los laboratorios y las bibliotecas y a experimentar otras metodologías, sobre todo, aquellas que incluían "aulas prácticas". Por fin, acabaron cuestionando el sistema de evaluación y presentando sugerencias para armar una nueva Propuesta.

En algunas escuelas, se dinamizó el

trabajo del servicio de orientación educacional en relación a la deserción escolar, mediante reuniones con los padres y asociaciones y con la confección de boletines dirigidos a los alumnos, informando cómo deberían realizar las actividades escolares, en especial, las "tareas para el hogar". En otros casos, se incentivó, con éxito para la integración escuela-comunidad, la observación directa de las clases por padres y miembros de la comunidad escolar. Asimismo, en otras escuelas, los padres, aún los semi-analfabetos, trabajan en la escuela haciendo la matriculación. Un aprendizaje para ellos y para la escuela.

2º) *Integrando al currículo, las actividades llamadas extracurriculares.* Las diversas actividades como Huertas, Jardines, Hierbas Medicinales, Productos Químicos, Crianza de Animales, Diarios, Fanfarrias, Actividades Deportivas o Artísticas, además de las exposiciones (interés en socializar el conocimiento), etc., están siendo consideradas por muchas escuelas como actividades curriculares, integrándolas a las diversas disciplinas. Por ejemplo:

la Feria Cultural. Alumnos de una escuela investigaron 65 temas sin hacer distinción de la "disciplina" a la que pudiera corresponder. Esa investigación dió origen a proyectos en las áreas de Técnicas Agrícolas, Industriales y Domésticas (industria casera). Otro ejemplo: el "Proyecto Creatividad": espacio para el descubrimiento de talentos, elaboración de trabajos, reciclaje de chatarra, etc.

En muchas escuelas, las actividades festivas están siendo integradas al currículo escolar. Por ejemplo: se producen textos, obras de teatro, etc., sobre temas curriculares, que son presentados en la escuela y después analizados en clase. Si se los considera significativos, se representan en otros lugares de la comunidad. Algunos textos son publicados en la prensa local. El uso de los *medios* locales ha sido un aspecto muy innovador en ciertas escuelas. Dada la dificultad de poner los asuntos educacionales en los grandes periódicos y en la TV, las escuelas buscan salidas mediante el contacto directo de los padres y profesores con los responsables de los diarios y emisoras de TV.

Otro ejemplo de esa integración está en los relatos de paseos y excursiones que son aprovechadas en diversas materias, como las de Lengua, Historia, Geografía, etc.

3º) *El alumno como sujeto del acto de conocimiento.*

El ejemplo más destacado de este principio curricular está en el *Sistema de monitoría*: los alumnos interactúan en el proceso de aprendizaje de grupos de compañeros. Alumnos de grados más adelantados ayudan en el refuerzo escolar de los alumnos de grados inferiores, que se hallen en dificultades. Hay experimentos exitosos de *alumnos actuando como disertantes* en asuntos como Drogas, SIDA, etc.

En esta línea de participación e iniciativa de los alumnos, deben destacarse aquellas escuelas que incentivan a los alumnos a comunicarse con alumnos de otras escuelas de Paraná, del país y aún del exterior, aprendiendo a escribir y a leer en otras lenguas y entrando en contacto con otras culturas.

4º) Proyectos en el área de *Iniciación al Trabajo*: Artes Gráficas, Jardinería y Huertas Domésticas,

etc. Muchos experimentos innovadores fueron presentados en este área. En general, esos proyectos estaban precedidos de una investigación. Los productos resultantes de los mismos se presentaron en exposiciones y, muchas veces, fueron comercializados en la comunidad. Un ejemplo concreto es la recuperación de muebles y equipamientos escolares realizados por los alumnos.

5º) *Reorganización del tiempo escolar.* Las escuelas están haciendo la experiencia positiva de organizar el horario, introduciendo un período por materia, de tal forma que una disciplina pueda ser dada en un tiempo mayor en el mismo horario, evitando el picoteo de los contenidos, en clases donde las materias se suceden, sin aprovechamiento, dificultando la visión holística global de las unidades estudiadas.

b) *Elementos innovadores en cada disciplina*

A partir de la lectura de los dossiers, el equipo pedagógico de los niveles primario y secundario de la Secretaría de Estado de

Educación (SEED), destacó algunos puntos comunes en la mayoría de los trabajos, observando que muchas de las actividades señaladas como relevantes, se caracterizaban más como prácticas tradicionales de la escuela que como experimentos innovadores propiamente dichos, lo que no las invalida, porque no son antagónicas. Por eso, además de este documento, para orientar a las escuelas en la elaboración de su proyecto pedagógico, la SEED deberá distribuir otro, conteniendo, con más precisión, los *principios orientadores* de la práctica del currículo en la escuela.

Considerando la forma de presentación de la mayoría de los informes, verificamos que la propuesta pedagógica no se muestra demasiado, habiendo pocas menciones explícitas de la perspectiva teórica alrededor de la cual se desenvuelven las actividades pedagógicas de la escuela. Esa laguna fue superada por el equipo pedagógico de la SEED, el cual, basado en su experiencia y considerando los dossiers como un trabajo preliminar, interpretó los informes e hizo sugerencias al respecto. Una visión más clara de los experimentos innovadores exitosos de las escuelas de Paraná, deberá surgir luego que las escuelas se manifiesten de forma

sistemática sobre el tema, a través del relevamiento que se está realizando. Sólo después de ese trabajo, podremos tener un perfil de la construcción de la educación en el Estado de Paraná. Ese debe ser un trabajo permanente.

Otra observación se refiere a la *función de lo pedagógico* en la unidad escolar: el trabajo del equipo pedagógico de las escuelas aparece diluido y cuando se destaca está colocado de forma dicotomizada, caracterizando la fragmentación de ese trabajo en las escuelas. Eso motivó a los equipos pedagógicos de la Secretaría de Estado de Educación a sugerir una especial atención a ese punto, en la discusión del presente documento y en el planeamiento futuro.

La historia de la educación brasilera muestra cómo los especialistas fueron despojados de la totalidad de su quehacer pedagógico, en tanto existía una total distinción entre los que piensan y los que hacen, reduciendo al docente a un mero ejecutor de tareas. Hoy, ellos se encuentran en una desgastante búsqueda de identidad profesional, marcada por la delimitación de funciones. Esto, en la práctica escolar resultó en planeamientos burocratizados, con listados de atribuciones y funciones

extremadamente detalladas, pero que no trajeron, como consecuencia, la correspondiente mejora de la enseñanza. La función de los especialistas no puede desconocerse, pero debe redefinirse en función de un proyecto político-pedagógico de la escuela pública, que valore a todos los profesionales que en ella actúan, sean docentes o no docentes.

En esta visión, se pretende superar la preocupación acerca de la delimitación de funciones, con una propuesta que viabilice en las escuelas la dimensión pedagógica del acto de enseñar. El desafío es efectivizar ese *proyecto colectivo* donde profesores, supervisores, orientadores y directores puedan asumir, de hecho, su rol de dirigentes orgánicos de la nueva escuela.

En lo que se refiere a cada área de conocimiento, se presentan a continuación los hechos más destacados en los dossiers:

1º) *Lengua Portuguesa y Alfabetización*. Existe preocupación con la producción de textos (inclusive del alumno), con el trabajo, con la oralidad, con la argumentación y existe siempre la preocupación de hacer públicos los textos de los alumnos, en

forma de libros y exposiciones. En cuanto a la alfabetización, hay muchas menciones de que las escuelas están insertas, desde 1988, en la propuesta pedagógica de la Secretaría de Estado de Educación, mediante grupos de estudio y en programas de capacitación para la propuesta del ciclo Básico de alfabetización.

2º) *Matemática*. Los trabajos desarrollados por los alumnos en los contenidos de Matemática están directamente ligados a temas más amplios y relacionados también con temas discutidos por la sociedad. Los enfoques dados para la Matemática, correlacionan a la misma en cuanto ciencia y como instrumento para las demás ciencias, privilegiando no sólo los algoritmos sino también su práctica en un contexto científico.

3º) *Geografía*. Pocos dossiers mencionan específicamente el trabajo de geografía. Destacamos como relevante un proyecto ecológico llamado "Es preciso revivir un manantial", que enfoca a la geografía como una ciencia social, remarcando el hecho de que el estudio del producto de las relaciones

sociales exige el conocimiento del territorio donde acontecen. El análisis de los espacios degradados o preservados muestra la relación hombre-naturaleza, favoreciendo la aprehensión de los contenidos clásicos de la Geografía. Estos contenidos, cuya apropiación por el alumno está hecha de manera interesante y agradable, presupone que si el hombre es productor de espacios debe actuar también como transformador.

- 4º) *Historia*. Diversas escuelas presentaron, entre sus actividades y proyectos, algunos aportes respecto a la enseñanza de la Historia: datos históricos de la escuela, fotografías, principalmente de predios escolares, celebraciones de fechas conmemorativas, tales como el día de las madres, las fiestas junias, la semana de la patria, así como danzas y dramatizaciones. Se mencionan también, concursos de redacción, la semana cultural, reuniones de padres y maestros.

La sugerencia del área de Historia es que las actividades mencionadas se inserten en un proceso de contextualización con

un planeamiento específico, por ejemplo: preservar la memoria de la escuela. Aquí entrarían fotos, condiciones de preservación o restauración del predio escolar, producción pedagógica, datos estadísticos como número de funcionarios y alumnos durante toda la existencia de la escuela, verificación de la participación de la comunidad en sus eventos e importancia de la escuela para esa misma comunidad.

- 5º) *Ciencias*. Algunos temas aparecen con más frecuencia en los documentos y, de cierta forma, reflejan la preocupación del cuerpo docente en relación a la educación científica. Por ello, la programación de las *Ferias de ciencias* fue el punto más destacado por los dossiers. En ellas, los alumnos exponen los trabajos realizados sobre temas científicos, lo que constituye un buen ejercicio del método científico, pero también una rendición de cuentas frente a la comunidad sobre el trabajo desarrollado en la escuela; por lo tanto, no se trata solamente de una producción del conocimiento sino de su socialización. Las exposiciones incentivan la actividad científica construyendo el conoci-

extremadamente detalladas, pero que no trajeron, como consecuencia, la correspondiente mejora de la enseñanza. La función de los especialistas no puede desconocerse, pero debe redefinirse en función de un proyecto político-pedagógico de la escuela pública, que valore a todos los profesionales que en ella actúan, sean docentes o no docentes.

En esta visión, se pretende superar la preocupación acerca de la delimitación de funciones, con una propuesta que viabilice en las escuelas la dimensión pedagógica del acto de enseñar. El desafío es efectivizar ese *proyecto colectivo* donde profesores, supervisores, orientadores y directores puedan asumir, de hecho, su rol de dirigentes orgánicos de la nueva escuela.

En lo que se refiere a cada área de conocimiento, se presentan a continuación los hechos más destacados en los dossiers:

1º) *Lengua Portuguesa y Alfabetización*. Existe preocupación con la producción de textos (inclusive del alumno), con el trabajo, con la oralidad, con la argumentación y existe siempre la preocupación de hacer públicos los textos de los alumnos, en

forma de libros y exposiciones. En cuanto a la alfabetización, hay muchas menciones de que las escuelas están insertas, desde 1988, en la propuesta pedagógica de la Secretaría de Estado de Educación, mediante grupos de estudio y programas de capacitación para la propuesta del ciclo Básico de alfabetización.

2º) *Matemática*. Los trabajos desarrollados por los alumnos en los contenidos de Matemática están directamente ligados a temas más amplios y relacionados también con temas discutidos por la sociedad. Los enfoques dados para la Matemática, correlacionan a la misma en cuanto ciencia y como instrumento para las demás ciencias, privilegiando no sólo los algoritmos sino también su práctica en un contexto científico.

3º) *Geografía*. Pocos dossiers mencionan específicamente el trabajo de geografía. Destacamos como relevante un proyecto ecológico llamado "Es preciso revivir un manantial", que enfoca a la geografía como una ciencia social, remarcando el hecho de que el estudio del producto de las relaciones

miento en la práctica.

6<sup>º</sup>) *Educación Física*. Las escuelas presentan siempre sus equipos de competencias deportivas, los trofeos y diplomas obtenidos. En cuanto a los contenidos de gimnasia, danza, juegos y deportes, solamente este último está presente en los informes. Cuando aparece la danza, consta en la disciplina de educación artística solamente como actividad extra-clases.

7<sup>º</sup>) *Educación Artística*. A pesar de las pocas clases semanales de Educación Artística y del cúmulo de alumnos que cada profesor acaba teniendo, las escuelas siempre están comprometidas con el quehacer artístico. En la plástica, la pintura está presente, tanto en la decoración de muros y paredes de aulas, como en los trabajos individuales de los alumnos. Resaltamos las representaciones musicales, danzas, fanfarrias, confección de instrumentos y también cursos de iniciación musical. En teatro, la dramatización es figura constante, a través de representaciones de teatro de títeres y representaciones de lo cotidiano.

8<sup>º</sup>) *Lengua Extranjera Moderna*. Aunque la mayoría de las escuelas ofrecen en sus currículos una única lengua extranjera (Inglés), los alumnos residentes en las ciudades-sede de los Núcleos Regionales de Educación pueden optar por estudiar otras lenguas, como el Alemán, el Español, el Francés, el Italiano, el Japonés y el Ucraniano, en los Centros de Lenguas Extranjeras Modernas (CELEM).

Los profesores del CELEM no buscan la enseñanza de la lengua por la lengua en sí, sino como expresión natural de una cultura. Muestran a los alumnos que al comprender y analizar los valores de otra cultura, están ampliando la comprensión crítica de sus propios valores nacionales y su visión del mundo. Las actividades realizadas por el CELEM, como exposiciones (mostrando la realidad de otros países) y viajes (Paraguay y Argentina), han ayudado a las escuelas en el desarrollo de la integración curricular y han mejorado sensiblemente la calidad de la enseñanza en muchas escuelas.

9<sup>º</sup>) *Educación Religiosa*. Innumerables experien-

cias en el campo de la Educación Religiosa se presentan como innovadoras. Todas ellas trascienden el reduccionismo del confesionalismo eclesiástico y apuntan a una dimensión en que se hace presente la apertura hacia los valores esenciales de la vida, la creación de un ambiente que posibilite a los educandos la búsqueda del sentido de la vida y de sus aspiraciones esenciales.

10º) *Educación Especial*. La Educación Especial en Paraná atiende a los portadores de necesidades especiales bajo una óptica educacional y terapéutica, a través de

programas educativos circunstanciados en la red oficial de enseñanza o en convenios con escuelas especializadas particulares, buscando la habilitación o rehabilitación, la educación escolar, la profesionalización y la consecuente integración social.

Se han adoptado técnicas específicas para atender a las diferencias individuales. La enseñanza es individualizada, respetándose las características biopsicosociales del educando y abarca desde la Estimulación Precoz hasta la profesionalización, pasando por los contenidos del currículo básico.

## Perspectivas destacadas en las escuelas de Paraná

Muchos ejemplos pueden darse en torno a la nueva *filosofía de la escuela* que está surgiendo en Paraná, orientada hacia la integración con la comunidad, con un enfoque nitidamente *neo-humanista* (intersubjetividad, pluralidad) y que involucra actividades como: deportes, danzas, exposiciones (fotos),

experiencias de laboratorio de ciencias, textos polémicos, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, integración de contenidos, preocupación alimentaria a través de la merienda, recetas, huerta, ambiente, uniforme, etc.

Dentro de esta perspectiva se nota, por las fotos pre-

sentadas en los informes, cuán presente está el elemento *alegría* (en latín, la palabra "scolla" significa "alegría", "placer"), manifestado no solo en las sonrisas, sino también en los gestos, donde las manos representan lo más visible. La preocupación sobre la alegría, el movimiento, la salud, lo bello, demuestra gran optimismo, *esperanza activa* y entusiasmo por la educación, a pesar de las enormes dificultades enfrentadas. Este entusiasmo merece ser premiado.

Las escuelas de Paraná, de acuerdo a lo que valorizan, tienen un perfil nuevo que conviene realzar y potenciar en las siguientes *orientaciones complementarias*, formando un todo armónico. Entre ellas, destacamos:

- 1º) Las escuelas de Paraná, preocupadas en hacer público su trabajo, conquistan a su entorno, demostrando una profunda integración con la comunidad. A eso podemos denominarlo como una tendencia a la *educación comunitaria*.
- 2º) Al mismo tiempo que procuran prestar servicio a la comunidad, son también influenciadas por ella y por lo tanto se nutren de los valores de la comunidad. Dada la diversidad cultural de la población del Estado de Paraná, surge aquí una nueva tendencia educacional, que podemos llamar de

*educación multicultural*.

- 3º) Las escuelas de Paraná, por otra parte, están muy preocupadas por la salud, la producción y el medio ambiente. Esta tendencia puede definirse como de *educación ambiental y productiva*, esto es, interesada en el mundo en que se vive y no solo en el mundo de las ideas.
- 4º) Finalmente, las escuelas de Paraná demuestran conciencia de que el trabajo individual del profesor no es suficiente para enfrentar sus problemas. De ahí la necesidad de un trabajo colectivo que puede llamarse de *educación interdisciplinaria y transdisciplinaria* y de la necesidad de constituir un paradigma en el que se dé la unidad del saber al interior de cada disciplina.

## HACER PUBLICO EL TRABAJO DE LA ESCUELA

A partir del análisis de los informes, notamos que ha sido una preocupación de las escuelas de Paraná el contacto directo con la comunidad. Existe la intención de tornar visible el trabajo escolar, no sólo en el ámbito de la escuela, sino también fuera de ella.

Uno de los aspectos en los cuales es notable esa preocu-

pación, es la exposición de los trabajos científicos, manuales y artísticos de los alumnos, como así también de los trabajos escritos, como textos y poesías. Tales textos son expuestos en locales públicos dentro de la propia escuela y fuera de ella, por ejemplo, en los bancos.

Tornando público el producto de su trabajo, la escuela realimenta su propia forma de producción. Al revés de la simulación y artificialidad de las tareas escolares, lo que se obtiene es una actividad dirigida a alguien, dirigida al otro, para que sea vista, apreciada y leída.

Cuando se tiene un interlocutor garantizado para un trabajo escolar, éste pasa a tener una finalidad, pues está concretamente dirigido a un público real y no sólo al profesor, para que éste lo evalúe a su modo. De este modo, se despierta el gusto por aprender sin tanta sofisticación material.

Cada escuela puede y debe, autonomamente, crear y elaborar actividades escolares dirigidas al público, a la comunidad. Esta es la razón de las tareas escolares, en sustitución del artificialismo, mecanicismo y simulación de la actuación de la escuela improductiva.

Otro aspecto en el cual observamos preocupación respecto a la interlocución con la comunidad, se manifiesta en la publicación en los diarios

locales, de los eventos escolares, deportivos, culturales y artísticos.

Se publica el desempeño de los alumnos en los exámenes de ingreso, en las competencias escolares, en las reuniones con escritores y poetas y aún sobre la cuestión de la calidad de la enseñanza de la escuela pública.

En esa misma dirección se nota la preocupación por reunir los trabajos escritos por los alumnos en "libros", para que se conozcan dentro y fuera de la escuela.

*¿Qué es lo que nos muestran estos ejemplos concretos?*

En el análisis de los experimentos presentados por las escuelas se transparenta y puede percibirse, un esfuerzo de tematización de sus preocupaciones acerca de la educación de los niños y jóvenes, mediante sus propuestas sobre la reconceptualización de las tareas o del currículo que las concretiza.

Se puede inferir, por los auto-retratos, lo que las diversas escuelas se propusieron hacer de sí mismas; su deseo de actuar en el sentido de cuestionar el logro de la mejora de la calidad de vida de "su clientela" y, quizás, de sus profesores. Hay una clara preocupación, que se configura asimismo como una posición, acerca de los valores a ser trabajados,

como son la salud, la recreación, la alegría, la convivencia fraterna, la búsqueda de identidad (autoconcepto) junto a la comunidad donde se sitúa, etc. La escuela quiere poder hablar a los padres de sus alumnos, a las otras instituciones, a la sociedad y, al mismo tiempo, quiere que éstas le hablen.

La integración con las otras instancias de la sociedad parece ser una necesidad que la escuela busca satisfacer. Eso significa que está apareciendo una *reconceptualización del trabajo escolar*, que sale de lo "estrictamente curricular" para vincularse concretamente a la vida humana y al mundo en que se vive. Las escuelas quieren hablar unas con otras. "La educación comunitaria contribuye para que los individuos construyan sus vidas y encuentren su lugar en la sociedad. Ella se objetiva en el desarrollo, en asociaciones y movimientos (cooperativo, de mujeres, de niños y adolescentes, indígena, negro, de comunidades eclesiales de base, ecológico, de derechos humanos, etc.), de la capacidad de enfrentamiento de los problemas comunes tales como: alimentación, vivienda, empleo, vida familiar, salud, transporte, educación, medio ambiente, etc. Y la escuela pública, ejerciendo una función articuladora en el medio social, puede ser un poderoso instrumento en las manos de la población para el enfrentamiento de esos problemas" (GADOTTI, 1992c: 27-28).

No se trata de responsabilizar a la escuela por todos esos problemas. Se trata de no considerarla como una "isla de pureza" en el mar de los problemas sociales, según pretende la concepción de contenido funcionalista, que separa a la escuela de los movimientos y organizaciones sociales.

La educación comunitaria procura que las personas tomen conciencia de sus derechos y participen colectivamente de las decisiones que deben ser tomadas para enfrentar sus problemas. Ello puede practicarse a través de diversas instituciones y organizaciones, por ejemplo: en escuelas, empresas, movimientos populares y asociaciones locales. Es así que la escuela ciudadana contribuye a la construcción de la sociedad ciudadana.

## RESPECTO A LA DIVERSIDAD CULTURAL

Las escuelas de Paraná, como también las de muchos otros estados, presentan elementos de educación multicultural que conviene analizar, en la medida en que pueden llegar a constituir una experiencia de innovación muy importante para el sistema educacional brasileiro.

La *educación multicultural* "intenta responder adecuadamente a la cuestión de la diversidad cultural de los

alumnos y de la sociedad. La primera regla de esa educación es el *pluralismo* y el respeto a la cultura del alumno como punto de partida.

Tiene, por lo tanto, como valor básico, la democracia. Se propone instaurar la *equidad* y el respeto mutuo, superando preconcepciones de toda especie, principalmente los preconcepciones de raza y de pobreza. Sin ese principio no se puede hablar de educación para todos o de mejora de la calidad de la enseñanza... La educación multicultural pretende enfrentar el desafío de mantener el equilibrio entre la *cultura local*, regional, propia de un grupo social o minoría étnica y una *cultura universal*, que es hoy patrimonio de la humanidad... La educación multicultural pretende analizar críticamente las "curriculas" monoculturales actuales y procura formar críticamente a los docentes, para que cambien sus actitudes frente a los alumnos más pobres, frente a las minorías culturales o las culturas en desventaja social, y elaboren estrategias instruccionales específicas para la educación de los sectores populares, procurando, ante todo, comprenderlos en la totalidad de su cultura y de su visión del mundo" (GADOTTI, 1992c: 20-22).

Por ejemplo, en la *educación de jóvenes y adultos trabajadores*, una estrategia de

alfabetización, en la concepción multicultural, debería partir del relato de la experiencia de trabajo y de vida de los mismos, esto es, de la biografía de los propios educandos y no del diseño de las letras, que es una técnica anticientífica. Los jóvenes y los adultos se sentirán más comprometidos en el proceso de alfabetización, en el momento en que perciban la importancia que el profesor le da a sus experiencias de vida. Como decía uno de ellos, él tenía "vergüenza" de contar su vida porque la consideraba un "fracaso". Se atribuía a sí mismo ese fracaso y no a una estructura social y económica injusta. Al "contar" lo que "hizo de su vida", pudo asumirla con más confianza, comprenderla mejor, buscar las razones para tener una "vida mejor". Si el aprender le posibilitaba "vivir mejor", daría todo de sí para continuar aprendiendo. Si la escuela era eso, era todo lo que necesitaba. Se sentía feliz de estar en la escuela, ya que en otros lugares de trabajo se sentía "avergonzado" (IDEM).

En un estado con tantos inmigrantes y descendientes de éstos, el estudio de las lenguas extranjeras es muy importante. En el pasado, muchos descendientes de extranjeros que no hablaban bien el portugués, eran reprimidos al entrar en la escuela, en una tentativa de hacer que "olvidasen" o "tuviesen vergüenza" de sus lenguas maternas. Esa situación cambió radicalmente en Paraná.

La diversidad cultural es la riqueza de la humanidad. Para cumplir con su tarea humanista, la escuela debe mostrar a los alumnos que existen otras culturas además de la propia. Por eso, *la escuela debe ser local, como punto de partida, pero debe ser internacional e intercultural, como punto de llegada.* La apertura de la zona de libre comercio en el Mercosur podrá ayudar a esa tarea de las escuelas de Paraná. Autonomía de la escuela no significa aislamiento, ni encierro en una cultura particular. Escuela autónoma significa escuela curiosa, osada, que busca dialogar con todas las culturas y concepciones del mundo. Pluralismo no significa eclecticismo, un conjunto amorfo de retazos culturales. Pluralismo significa, sobre todo, diálogo con todas las culturas, a partir de una cultura que se abre a las demás, y entendimiento de las especificidades como modos de manifestación y representación de una misma totalidad.

Pero la escuela aislada no puede dar cuenta de esa tarea. Por eso, en una perspectiva intercultural de la educación, ella debe aliarse a otras instituciones culturales. De ahí la necesidad de ser autónoma. Sin autonomía no podrá ser multicultural. Ella debe facilitar a sus alumnos el contacto con alumnos de otras escuelas, posibilitar viajes, encuentros y toda clase de proyectos, específicos de cada escuela, que la

transformen en un organismo vivo y actuante en el seno de la propia sociedad.

## EL TRABAJO COMO PRINCIPIO EDUCATIVO

La preocupación ambiental, así como la salud y el trabajo, también se hacen presentes en los informes analizados.

En cuanto al primer aspecto, es constante la preocupación acerca de la pintura artística de los muros y el cuidado del jardín de la escuela. Es una forma de embellecimiento y de educación del sentido estético. La preocupación sobre la salud se hace presente en la educación, a través del trabajo en la huerta y de la preservación del ambiente. Plantar, cosechar o preparar los alimentos son contenidos necesarios que la escuela va desarrollando. Es también una forma de vincular la escuela con lo cotidiano, con la necesidad básica del hombre de proveer a su sustento, sin envenenarse con agro-tóxicos. La preocupación ecológica ya está internalizada en la escuela y la preservación del ambiente es una constante en casi todos los dossiers estudiados.

Pero, *¿qué es la educación ambiental?*

En primer lugar, es

preciso distinguir entre una *educación ambientalista*, que no pasa de una moda en torno de la defensa de la fauna y de la flora, y una *educación ambiental*, que debe tener como base un pensamiento crítico e innovador, en cualquier tiempo y lugar, ya sea de tipo formal, no formal o informal, y que promueve la transformación y la construcción de la sociedad. Esta educación es tanto individual como colectiva. Tiene el propósito de formar ciudadanos con conciencia local y planetaria. En fin, la educación ambiental debe darse en un perspectiva holística, que enfoque la relación entre el ser humano, la naturaleza y el universo, de forma interdisciplinaria.

Otra tendencia importante, y también articulada con la educación ambiental es la *concepción del trabajo como principio educativo*. No se trata de un slogan. Se trata de una práctica concreta. Esa tendencia vincula el *aprendizaje* con las *alternativas de producción*.

Aprender a través de la actividad productiva no significa limitar el aprendizaje a un quehacer técnico-productivo: la educación popular comunitaria debe posibilitar a los educandos el acceso a una cultura general, exigida para el acceso a otros niveles de escolaridad o de trabajo.

Podemos observar el surgimiento de una concepción

de la economía que, a falta de mejor expresión, llamaremos *economía popular sustentable*. Se trata, por ejemplo, de la producción cooperativa, comunitaria, alternativa, de microproyectos económicos, etc. Se busca así instituir, a largo plazo, una sociedad con un modo de vida (de producción), que se inspire en los ideales de solidaridad y no se oriente por la lógica del lucro y la destrucción del planeta. Por eso, debe tener como elementos constitutivos esenciales la cooperación y la comunicación, asociadas a valores de solidaridad, participación, autogestión, autonomía e iniciativas de carácter integral para la vida colectiva, cultural y educativa.

#### APRENDIENDO A TRABAJAR INTERDISCIPLINARIAMENTE

La acción pedagógica, a través de la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, apunta hacia la construcción de una escuela participativa y decisiva en la formación del sujeto social. El educador, sujeto de la acción pedagógica, es capaz de elaborar programas y métodos de enseñanza-aprendizaje, y es competente para insertar a su escuela en la comunidad.

El objetivo fundamental de la interdisciplinariedad es experimentar la vivencia de una

realidad global que se inscribe en las experiencias cotidianas del alumno, del profesor y del pueblo y que, en la escuela tradicional, está compartimentada y fragmentada (FREIRE, 1991). Articular el saber, el conocimiento, las vivencias, la escuela, la comunidad, el medio ambiente, etc., es el objetivo de la interdisciplinariedad, que se traduce en la práctica por un *trabajo colectivo y solidario* en la organización del trabajo en la escuela.

No hay interdisciplinariedad sin descentralización del poder, por lo tanto, sin una efectiva autonomía de la escuela.

Usamos casi indistintamente las palabras interdisciplinariedad y transdisciplinariedad aunque tengan connotaciones diferentes (complementarias, no antagónicas), para designar un procedimiento escolar que busca la construcción de un saber no fragmentado; un saber que posibilite al alumno la relación con el mundo y consigo mismo, que le permita una visión de conjunto para la transformación de su propia situación en determinados momentos de su vida. La interdisciplinariedad está en el corazón de cada disciplina, la cual no es una tajada del conocimiento, sino la realización de la unidad del saber en las particularidades de cada una.

## EL PROYECTO POLITICO-PEDAGOGICO DE LA ESCUELA

El proyecto político-pedagógico es una tarea de la escuela, un proceso nunca concluido, que se construye y se orienta con intencionalidad explícita, porque es una práctica educativa. Construirlo significa ver y asumir la educación como un proceso de inserción en el mundo de la vida, de la formación de convicciones, afectos, motivaciones, significados, valores y deseos, donde los procesos de enseñanza-aprendizaje son concebidos "como procesos encadenados de adquisición de competencias lingüísticas, cognoscitivas y de acción integrativa" (MARQUES, 1990: 134).

La conquista de la *autonomía de la escuela* se obtiene cuando se entiende el significado de su propuesta pedagógica, porque es el fruto de la acción de todos los involucrados en la dinámica de enseñanza-aprendizaje, participantes en la auto-reflexión del trabajo educativo, como acto político colectivo.

La escuela es, en último análisis, una propuesta pedagógica. Pero, de quién es la responsabilidad de esta propuesta? Qué identidad tiene? Y de quién para quién? No se trata, sin embargo, de entender "lo que es", "como es", "porque es así" o "a que viene". Se trata de

aprender a hacer una lectura de esa propuesta en su intencionalidad, como condición de poder participar en ella, en el sentido de su provisoriedad, retomando siempre de nuevo las cuestiones sustantivas de la educación y las cuestiones estratégicas de su conducción pedagógica.

### LA IMPORTANCIA Y NECESIDAD DEL PROYECTO POLITICO-PEDAGOGICO DE LAS ESCUELAS

Nuestro contexto posmoderno (GIROUX, 1991), crea la necesidad de una visión general y total, de un saber global respecto a la sociedad, su tejido de relaciones e instituciones y sus funciones. Esto significa que se impone la exigencia de la superación de lo lineal, lo fragmentario, lo unilateral, lo puntual, lo mejor, lo más fuerte... En estos nuevos tiempos, es preciso reconocer la necesidad de la búsqueda de una reconceptualización de la escuela, de sus funciones y de su quehacer específico. La construcción del nuevo concepto, en relación con lo ya existente, es posible en un ambiente libre de inhibiciones, que permita hablar en igualdad de condiciones. Esto es posible en un ambiente democrático, lugar de lo divergente, de la *diversidad*, de la explicitación intercactiva de las voluntades y voces colectivas.

De la misma forma, se torna importante construir conjuntamente el entendimiento acerca de lo que debe ser la educación que se desea, pues pertenece a nuestro contexto actual, la nueva exigencia del "pasaje del ideal epistemológico, o epistémico de la educación a un ideal hermenéutico" (VATTIMO, 1992:13) de una *pluralidad de posibilidades*. De allí la necesidad e importancia de la construcción de la propuesta político-pedagógica de la escuela por parte de los educadores que en ella actúan. Eso significa rescatar a la escuela, en cuanto espacio público, mediante un proceso de discusión abierta y seria, que recupere la capacidad de reflexión por parte de los profesores, alumnos y padres, al interior de los colectivos organizados pluralmente y con identidades propias.

Queda claro que el espacio público se constituye en el lugar del embate de ideas, posturas y entendimientos, dirigidos al esclarecimiento necesario. El espacio se hace "público" cuando está "habitado" por hombres esclarecidos, lo cual es resultado de un largo proceso de interlocución en reciprocidad de condiciones y del consenso de opiniones públicamente confrontadas, o sea, de una acción pública crítica y reflexiva.

La escuela así definida instituye el principio y la práctica de que todos los

integrantes del proceso educativo tienen la capacidad de oír y ser oídos y la disposición de participar de la libre discusión, en la búsqueda y la elaboración de propuestas para la explicitación conjunta de todas las explicaciones y concepciones.

El proyecto político-pedagógico, siempre en construcción, crea las posibilidades de la definición de metas colectivas que puedan conducir a la elaboración de un "patrimonio ideal común", que no se base exclusivamente en la participación común de los procesos técnicos, burocráticos o instituidos (VATTIMO, 1992:11).

## QUE ES EL PROYECTO POLITICO-PEDAGOGICO

Conviene tener en claro que ya no se trata de entender el proyecto pedagógico de la escuela como hasta hace poco tiempo se entendía: como un conjunto de objetivos, metas, procedimientos, programas y actividades determinados "a priori" y explícitamente pensados y propuestos, técnicamente bien organizados y explícitamente bien fundamentados en una *teoría elegida* como la más adecuada a la práctica de la educación deseada y presentada como el ideal de todas las escuelas.

La organización y el

planeamiento son, en esa postura (racionalidad), instrumentos de jerarquización y ritualización, resultando en la fragmentación de los tiempos y espacios escolares, en la dispersión de energías y esfuerzos y en la discontinuidad de los procesos educacionales. Las actividades dejan de ser creativas para seguir orientaciones externas y exteriores a la escuela.

Esta es una práctica que hace varias décadas ocupa el escenario de la educación. Pero no se trata de negarla pura y simplemente. Se trata de entenderla en su historicidad y de marcar su ineficiencia, en la organicidad de su modelo, para las nuevas *exigencias de la ciudadanía*, cuyas características extrapolan las posibilidades de la educación científicista de los modelos existentes. Es a partir de la consideración y de la hermenéutica de esas prácticas que el proyecto pedagógico, fundado en la reflexión colectiva, será construido al interior de la *singularidad de cada escuela* y no será más, algo que esta ya hecho sino algo que está siempre haciéndose de nuevo.

Por lo tanto, es preciso entender el proyecto político-pedagógico de la escuela como un situarse en el horizonte de posibilidades de cada jornada, en lo cotidiano, marcando una dirección que se deriva de respuestas a un abanico de indagaciones tales como: qué educación se quiere y que tipo

de ciudadano se desea, para qué proyecto de sociedad? La dirección surgirá al entender y proponer una organización fundada en el entendimiento compartido de profesores, alumnos y demás interesados en la educación.

El proyecto pedagógico es un proceso permanente de discusión de las prácticas, de las preocupaciones (individuales y colectivas), de los obstáculos a los propósitos de la escuela y la educación y de sus presupuestos de actuación.

Es la "marca de la escuela", es su vida concretada en la dinámica curricular, que se instituye en el ámbito de lo instituido, dilatándolo en espacios de posibilidades, motivaciones y acciones concretas, optimizando sus tiempos, sus recursos, medios y procedimientos.

El proyecto pedagógico es la expresión operativa de la intencionalidad de la educación deseada por los sujetos de la acción, que establecen sus planes y sus compromisos, en un proceso en que están autoimplicados en los propósitos que definen y proyectan.

En suma, "en su proyecto pedagógico, la escuela se consubstancia, en su especificidad, con el conjunto de las condiciones para la organización del colectivo de los educadores y educandos, en relación de reciprocidad y como con-

ducción de acciones sistemáticas de continua reflexión sobre los procesos de la educación y de revisión permanente de los objetivos pretendidos, de las prácticas en desarrollo y de la apreciación y evaluación procesual del aprendizaje colectivo e individual" (MARCQUES, 1990: 137).

El proyecto político-pedagógico es la osadía de la escuela para asumir su *autogestión*.

#### COMO SE CONSTRUYE EL PROYECTO POLITICO-PEDAGOGICO.

La educación es un proceso de largo plazo; por eso, el proyecto pedagógico de las escuelas está siempre en construcción. Esto requiere un nuevo modo de ver y de hacer la escuela. Propone que el educador redefine su actuación, entendiendo la misma como una acción integrada con sus iguales, en una perspectiva interdisciplinaria.

Significa repensar y abrirse a nuevas formas de organización para las prácticas pedagógicas. Una organización para la práctica y la integración. Incluye también, la orientación a ser dada al proceso educativo.

La orientación es el sustento de la construcción del proyecto pedagógico.

Pero, como llevar al campo operacional en las escuelas, esas dimensiones de entendimiento, organización y orientación ?

No hay un esquema o un modelo fijo, pre-moldeado o instituido que indique como hacerlo. Pero hay algunas directrices y algunos presupuestos que, si son comprendidos y aplicados por los educadores, pueden representar una propuesta posible para realizaciones alternativas.

Tales *directrices* y *presupuestos* son:

- 1º) La escuela, en cuanto *espacio educativo* es, por esencia, un lugar social de comunicación humana, reciprocidad y reversibilidad. La construcción del proyecto pedagógico se hace, por lo tanto, vivenciando eso, mediante el diálogo, al hablar de las aspiraciones y prácticas relativas a la enseñanza-aprendizaje y al quehacer pedagógico global.
- 2º) La *discusión* es la estrategia básica para hacer público aquello que los profesores y alumnos hacen en la escuela, lo que piensan, saben y experimentan, así como sus valores de vida y de convivencia.
- 3º) La *teoría* no es por sí misma, la solución para la práctica innovadora. Por lo

tanto no basta, ni se puede cambiar de una a otra. Ella está en el corazón de cualquier práctica. Las teorías deben iluminar y conducir las prácticas y éstas deben encontrar en aquellas su explicación y fundamentación. De allí la necesidad, en los actores educativos, de una actitud de constante reflexión y teorización de sus prácticas escolares.

- 4º) Lo importante no es obtener un plan acabado, sino *planificar* la organización y articulación de los profesores y alumnos para las actividades de enseñanza-aprendizaje: éste es el instrumento estratégico básico, la condición intrínseca del proyecto pedagógico. Es preciso prestar mucha atención a la forma en que ese proceso es conducido. El procedimiento esencial es la participación de todos los involucrados en y con el trabajo escolar, en condición de igualdad, interactuando desde la decisión, la operacionalización y la evaluación de lo que se propone, realiza y aprende.
- 5º) Las *pedagogías* presentes en las aulas deben ser conocidas y articuladas. Y de ese modo consideradas como definidoras de los ejes básicos de la pedagogía de la escuela - su proyecto pedagógico.
- 6º) Para entender lo que es la

educación, el papel de la escuela y su proyecto, debe hacerse un *cuestionamiento* cooperativo acerca de lo que se entiende por conocimiento, sociedad, ciencia, aprendizaje, currículo, calidad de la enseñanza y competencia, por lo menos.

- 7<sup>o</sup>) El redimensionamiento de los *espacios-tiempos de la escuela* (grados, carga horaria, año lectivo, disposición de los horarios y las disciplinas en el currículo) debe ser tema de discusión permanente y recurrente de los educadores, para que los procesos organizativo-operativos escolares sean democráticos, abiertos y creativos. Debe considerarse que el modelo de escuela que se tiene, puede no ser suficiente para la tarea educativa que se necesita realizar. Pensar la función e identidad de cada grado o grupo de ellos, conceptualizar el currículo de los niveles primario y secundario, son tareas para la construcción del proyecto pedagógico.

Cómo se organizan los docentes en la dimensión curricular de la escolaridad que la escuela pone a disposición de los alumnos que a ella concurren? Cuáles son las posibilidades efectivas que tienen los alumnos, de percibir la propuesta global de la escuela, pues de ella participan, de

modo de situarse en cada etapa de su aprendizaje, visualizándolo como una continuidad? Y a los padres como interlocutores, qué posibilidades se les ofrecen para la comprensión y acompañamiento participativo del quehacer escolar que orienta y conduce la educación de sus hijos?

En fin, los presupuestos e instrumentos teórico-metodológicos acerca de cómo construir el proyecto político-pedagógico de la escuela se generan en el colectivo escolar mediante el proceso de discusión que cada escuela es capaz de implementar en los ritmos y tiempos que le son propios, y en la medida de la voluntad de hacerlo de los grupos que en ella actúan. *Construir el proyecto pedagógico de la escuela es mantenerla en constante estado de reflexión y elaboración, en una esclarecida recurrencia a las cuestiones relevantes a los intereses comun e historicamente requeridos.*

No existe, en la construcción del proyecto político-pedagógico de la escuela, un punto óptimo (final), sino puntos de partida siempre renovados, ritualizados y ampliados en sintonía con el mundo en que se vive, en una incesante búsqueda de significados nuevos para vivir (BARCELOS, 1992).

## Conclusión

### CONSTRUYENDO EL PROYECTO POLITICO-PEDAGOGICO DE LAS ESCUELAS

Como hemos señalado, lo esencial de la escuela es la realización de su proyecto, concretado en el currículo, en un sentido amplio. La educación formal tiene que ver básicamente con el conocimiento. Cuando sale de las aulas, en las llamadas actividades extra-clase, es para cumplir esa tarea y no para huir de su función específica. Las actividades extra-clase, como sostienen los directores de las escuelas que enviaron sus dossiers, son complementarias. Su objetivo es fortalecer lo pedagógico y el trabajo del profesor en la transmisión-asimilación del conocimiento científico. En ese sentido, es muy promisorio el hecho de que los alumnos estén hoy recibiendo más de sus profesores.

Las tendencias apuntadas por los experimentos innovadores de las escuelas de Paraná se constituyen en ejes centrales, profundamente interrelacionados, que fundamentan el proyecto pedagógico que las escuelas están construyendo.

Del análisis de los informes de las escuelas pode-

mos concluir:

- 1º) Es preciso redefinir el papel histórico de la Secretaría de Educación, como único agente de promoción de la educación. Su papel burocrático ha sido cuestionado; sin embargo, su papel político y de coordinación pedagógica ha sido resaltado. Se trata de evitar al mismo tiempo el paternalismo, el corporativismo, el espontaneismo y el democratismo.
- 2º) Es preciso usar la escuela el año entero. Eso significa que el año lectivo puede ser iniciado en épocas diferentes en cada escuela y que cada escuela puede ofrecer diferentes proyectos de enseñanza-aprendizaje. Debe haber cierta flexibilidad, permitiendo mayor autonomía. Se trata, a través de medidas como esa, de impulsar en las escuelas el desarrollo de la ciudadanía.
- 3º) Existe un gran cansancio respecto a las teorías salvacionistas o que desprecian la operacionalización. Por eso, este nuevo documento de la Secretaría de Estado de Educación no propone una teoría contra otra teoría. Propone un conjunto de prácticas basadas en la experiencia concreta de las escuelas, que desea desarrollar y no sustituir.

4º) La educación es un proceso de largo plazo, por eso el proyecto pedagógico de las escuelas debe estar siempre en construcción.

Entendemos al *currículo* en su sentido amplio de proyecto pedagógico. No se puede confundir al currículo con grado curricular o con un índice de asuntos del libro didáctico. Es el instrumento básico de la organización del trabajo en la escuela. En ese sentido, debe integrar lo formal y lo no-formal, vinculando lo escolar y lo no-escolar. Los contenidos no deben ser transmitidos de forma desvinculada de lo cotidiano.

Pero no es fácil de obtener lo *cotidiano*, escondido bajo la *cotidianeidad*. Es preciso conocerlo a través de una constante investigación participativa de la realidad local.

Lo cotidiano escolar envuelve todas las áreas necesarias al funcionamiento de la escuela: económica, social, pedagógica y administrativa. Para conocer lo cotidiano es importante conocer la realidad del momento histórico que vivimos. Por eso, es preciso distinguir lo cotidiano, de la cotidianeidad y de la rutina. La cotidianeidad y la rutina son la cristalización de lo cotidiano. En la cotidianeidad y en la rutina, lo cotidiano deja de ser un espacio vivo y abierto a la libertad, a las iniciativas indivi-

duales, a la creación. La organización y el planeamiento se convierten en instrumentos de jerarquización y ritualización, resultando en la fragmentación del tiempo y del espacio y en la discontinuidad de los procesos educacionales. Las actividades dejan de ser creativas para seguir orientaciones externas y exteriores a la escuela.

La Secretaría de Estado de Educación pretende, realizar un gran esfuerzo a través de la apertura al debate de este documento, basado en el análisis de los informes enviados por las propias escuelas, *apoyando financieramente los experimentos innovadores de las escuelas*, como estrategia para la construcción de su proyecto pedagógico.

Cumpliendo una de las líneas de actuación que están en el Plan Sectorial de Educación, que es la de "apoyo a la creación pedagógica" de las escuelas, la Secretaría de Estado de Educación propone que todas las escuelas continúen elaborando y profundizando sus *proyectos pedagógicos*. El *proyecto pedagógico de las escuelas es el proyecto de la Secretaría de Estado de Educación*. Generalmente, las Secretarías no conocen el mundo de las escuelas, por eso no son sus pares. Para que la Secretaría de Estado de Educación lo sea, es que la misma está buscando conocer más de cerca a las escuelas, para poder ayudarlas mejor y, de ese modo, cumplir mejor su papel.

El papel de la Secretaría de Estado de Educación no es el uniformizar las escuelas, ni matar su creatividad. Es el de orientar y establecer las directrices necesarias para unificar las acciones básicas de todas las escuelas, en vistas al cumpli-

miento de sus funciones. Eso es lo que se pretende al lanzar el presente documento, como elemento para la discusión de todos los docentes en la formulación del *Planeamiento anual* y en la elaboración del *Proyecto Pedagógico* de las escuelas .

## Bibliografía

BARCELOS, Eronita. "A escola também é conteúdo" In: *Contexto e Educação*. Universidade de Ijuí (18): 37-42, jul. / set. 1992.

COSTA Mesias. *O rendimento escolar no Brasil e a experiência de outros países*. Sao Paulo, Loyola, 1990.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. Sao Paulo, Cortez, 1991.

GADOTTI, Moacir. *Escola cidadá: uma aula sobre a autonomia da escola*. Sao Paulo, Cortez, 1992a.

GADOTTI, Moacir. *Escola vivida, escola projetada*. Campinas, Papyrus, 1992b.

GADOTTI, Moacir. *Diversidade cultural e educação para todos*. Rio de Janeiro, Graal, 1992c.

GIROUX, Henry A. e ARANOWITZ, Stanley. *Postmodern education: politics, culture and social criticism*. Oxford, Minn., University of Minnesota Press, 1991.

MARQUES, Mário Osório. *A formação do profissional da educação*. Ijuí, Ed. UNIJUI, 1992 (col. "Educação": 13).

MARQUES, Mário Osório. *Pedagogia: a ciencia do educador*. Injuí, Ed. INJUI, 1990 (col. "Educação": 10)...

VATTIMO, Gianni. "A educação contemporânea entre a epistemologia e a hermenêutica". In: *Tempo brasileiro*. Rio de Janeiro (108): 9-18, jan/mar. 1992.

## La Reforma Educativa

*El siguiente texto presenta los puntos fundamentales de la reforma educativa boliviana, impulsada por las autoridades educativas de este país.*

*Los antecedentes que dieron origen a esta innovación permiten comprender las características de la propuesta, las estrategias desarrolladas y los instrumentos utilizados.*

*Dos programas implementados conjuntamente al que comprende un cambio curricular, y que conforman la totalidad de esa reforma: de Mejoramiento y de Transformación del Sistema Educativo, se presentan como instancias que contribuyen a mejorar las condiciones de aprendizaje de los alumnos a los que ya no alcanzará la puesta en marcha del nuevo currículo.*

### Introducción (\*)

La necesidad de llevar adelante una reforma educativa no está ya en discusión. Todos los sectores de la sociedad han expresado preocupación por el estado crítico de nuestro sistema educativo y esperan que cuanto antes se haga algo para superarlo. Para ello hacia falta la formulación técnica de una propuesta que permitiera transitar del anhelo de un

---

(\*) Redactada por Amalia Amaya, Coordinadora del Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE).

cambio a su realización.

Está comprobado que el mejoramiento de los indicadores económicos como de los sociales tiene su base en la calidad y generalización de la educación, particularmente de la primaria. Los países que han comprendido esto, destinan importantes recursos a la educación y encomiendan la conducción de la misma a ciudadanos de gran capacidad y prestigio.

La directa vinculación de la educación con el desarrollo social y económico es la razón por la cual el Ministerio de Planeamiento creó el Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE) para que elaborara la propuesta técnica y gestionara el financiamiento de pre-inversión y de inversión de la reforma. El ETARE se ha caracterizado, en su composición interna y en la manera en que ha encarado sus tareas, por la apertura y el pluralismo.

En quince meses de trabajo, el ETARE ha elaborado la propuesta cuyo resumen es objeto de la presente publicación. Han participado en este esfuerzo alrededor de 20 profesionales nacionales de distintas especialidades y se ha contado con el apoyo técnico del lingüista peruano Luis Enrique López. El ETARE ha tenido también como política institucional, capacitar a profesionales nacionales en la aplicación de sus especialidades a la educación pues, como otra consecuencia de la crisis del

sector, en nuestro país no se han desarrollado recursos humanos en las distintas áreas que la organización de un sistema educativo moderno requiere.

Estas tareas han sido encaradas con visión de largo plazo pues la reforma educativa será un proceso que trascenderá gestiones de gobierno. Con ello se espera haber asegurado, por una parte, que el planteamiento sea el apropiado para resolver los problemas educativos nacionales y, por otra, su viabilidad y ejecución.

El desafío queda ahora en manos de quienes han asumido la nueva gestión gubernamental. De su voluntad política depende que las nuevas generaciones bolivianas cuenten con una educación que cultive en ellas la inteligencia y la capacidad de recibir y producir conocimiento, que desarrolle en mujeres y hombres una mentalidad abierta al cambio, pluralista frente a la diversidad y creativa para solucionar problemas con mentalidad propia.

El presente trabajo constituye un instrumento para llevar adelante un proceso de transformación de la educación boliviana. En él se recogen planteamientos del Congreso Nacional de Educación, y aquéllos producidos por instituciones involucradas en el quehacer educativo que han desarrollado importantes experiencias en los últimos

años. Pero, sobre todo, esta propuesta de reforma educativa es una respuesta a la necesidad del país de contar con recursos humanos calificados y a la

esperanza de esa gran mayoría de bolivianos que reclama para sus hijos la oportunidad de acceder a una educación de calidad, eficiente y equitativa.

## Antecedentes

El actual sistema educativo boliviano es producto de la reforma educativa de 1955, llevada a cabo en el marco de la Revolución Nacional de 1952 que promovió en el país uno de los cambios estructurales más importantes de nuestra historia. El objetivo más importante de esa reforma fue extender la educación, ampliando su cobertura a la población indígena, asentada mayoritariamente en el área rural. Con ese propósito se dirigieron los mayores esfuerzos a la construcción de escuelas y a la formación masiva de maestros, pero sin tomar en cuenta la diversidad cultural de la población boliviana ni la lengua materna de la mayoría, que no era, ni es, el castellano. Se construyó así un sistema educativo homogéneo dirigido a castellanizar y a culturizar a los niños indígenas que, lejos de lograr sus objetivos, no ha solucionado los

graves problemas educativos del país, sobre todo aquellos relativos a la pertinencia, equidad y relevancia (1).

Sin haber alcanzado pertinencia cultural y relevancia social, la educación pública nacional ha sufrido un progresivo deterioro, quedando cada vez más desactualizada con respecto a los avances del conocimiento. Estas deficiencias y su funcionamiento irregular, por los frecuentes paros y huelgas, han estimulado el crecimiento de la educación privada con una oferta heterogénea que en los pocos casos que ofrece mayor calidad que la pública, tiene un costo inaccesible para la mayoría de la población. El sistema educativo acrecienta las desventajas de la pobreza con una inequitativa e irracional distribución de los recursos destinados al sector,

---

(1) Los intentos de los gobiernos militares de reformar la educación en 1968 y 1973 fueron solo cambios formales. En el primer caso, los 12 grados, antes divididos en 2 niveles de 6 años cada uno, fueron reestructurados en 3 ciclos, de 5 grados el básico, 3 el intermedio y 4 el medio. Esto significó la reducción de la educación básica en un año que, al no haber mejorado su calidad, bajó aun más el rendimiento escolar, sobre todo en el área rural. En el segundo caso, las universidades fueron las más afectadas. Fue entonces que la planta administrativa de todas ellas creció desmesurada o innecesariamente, se dañó seriamente la calidad de la enseñanza con la supresión del examen de competencia para acceder a la cátedra, y a ello se sumó la destrucción de bibliotecas y de información, el robo de materiales, mobiliario y equipos.

concentrando la inversión en el área urbana y subvencionando estudios superiores de sectores de la población con mayores ingresos a costa de una oferta escolar insuficiente y de mala calidad para la mayoría de la población. En los últimos años, el Estado boliviano ha destinado anualmente un promedio de 570 dólares por estudiante universitario y solo 70 por cada niño del ciclo básico (2); pese a que casi el 60% de los estudiantes de la universidad pública proviene de colegios privados.

El principal instrumento de la reforma de 1955 fue el Código de la Educación, cuerpo jurídico-legal que contiene las bases, fines, estructura y reglamentos del sistema educativo, así como políticas y normas escalafonarias que rigen hasta hoy la carrera docente. Sobre esa base, las direcciones sindicales del magisterio lograron que la contratación de todos los maestros egresados de las Escuelas Normales fuera automática y obligatoria y que el gremio adquiriera el derecho exclusivo a ocupar los puestos administrativos en todo el sistema educativo, incluido el Ministerio. Estos dos hechos fueron los principales factores que incidieron en el crecimiento burocrático desmesurado de la estructura central y en la disminución de su capacidad técnica. Significaron también la transferencia de la responsabili-

dad del Poder Ejecutivo sobre la educación y la consecuente secundarización del sector por parte del Estado.

Por ello, es destacable la preocupación del Gobierno de la Unidad Democrática y Popular (UDP) (1982-1985) por la educación, aunque su acción tuvo *dos limitaciones*: la *primera* fue no encarar el problema educativo en su globalidad y la *segunda* atacar las manifestaciones y no las causas del problema. El Ministerio de Educación se propuso acabar con el analfabetismo antes de encarar una reforma del sistema escolar, creando al efecto el SENALEP. Si bien éste no logró alcanzar las metas que se propuso y se limitó a la alfabetización en lengua materna, hizo un significativo aporte teórico y metodológico a la alfabetización en lenguas nativas y sentó las bases para una ecuación intercultural bilingüe, al prestar atención a la heterogeneidad cultural y lingüística del país y a sus repercusiones en el aprendizaje. Otro aporte de esa gestión fue la elaboración del Plan Nacional de Educación, articulado por primera vez a un plan Cuatrienal 1985-1988. Esa estrategia, elaborada por el Ministerio de Planeamiento y Coordinación, recoge los planteamientos centrales del Plan Nacional de

---

(2) Elaboración propia en base a información de UDAPE y UDAPSO.

Educación aprobado en 1983 por el MEC y que son:

- Generar la escolarización mínima de 8 años.
- Mejorar la calidad y la eficiencia del sistema educativo.
- Desarrollar programas de educación intercultural y bilingüe, con énfasis en la participación de los grupos étnicos y en la formación de maestros bilingües mediante la reorientación de las normales rurales.
- Reestructurar el aparato administrativo del sector.
- Mejorar la infraestructura y dotación de materiales educativos.
- Promover la participación de la comunidad en la formulación de los nuevos currículos.
- Actualizar la información estadística.
- Dar atención específica a la educación de la mujer.

En el período que va de 1985 a 1989, el Ministro de Educación hizo el primer planteamiento serio de reforma educativo -único originado en el MEC- con los libros "Rosado y Blanco", que no tuvo posibilidades de concreción pues Bolivia atravesaba en ese momento por un período de ajuste estructural y el Gobierno centró todo su esfuerzo

en lograr el éxito de sus planes de estabilización. Cumplido ese objetivo, y como consecuencia de los cambios que originaron las medidas de ajuste estructural, se inició un proceso de redefinición del papel del Estado que planteó, como su tarea prioritaria, la formación de recursos humanos para el país, desplazando así la atención estatal y los recursos públicos de una actividad productiva ineficiente al área social.

Los cambios producidos hacen también evidente el desfase entre el sistema educativo y las necesidades de un país en búsqueda de crecimiento económico. La demanda de diferentes sectores de la sociedad para que el Estado resuelva este problema ha sido creciente y explícita durante los últimos años. Sin embargo, el MEC no supo dar continuidad a los esfuerzos de la administración anterior para comenzar el proceso de reforma educativa. Ante la pérdida total de iniciativa por parte del sector, el Ministro de Planeamiento asumió la responsabilidad en materia educativa y en 1990 gestionó un financiamiento para realizar una propuesta de reforma de la educación y para ello conforma una entidad técnica. Se creó así el ETARE, cuyo trabajo ha contado con el respaldo financiero de los Gobiernos de Japón, Suecia y Holanda, y de organismos internacionales como el Banco Mundial y UNICEF.

En base a una propuesta inicial elaborada por el ETARE, el Gobierno Nacional ha recibido de varios países que conforman el Grupo Consultivo del Banco Mundial para Bolivia, el compromiso de apoyar el esfuerzo de nuestro país para llevar adelante un proceso de reforma educativa. El costo estimado de inversión de tal proceso es de 150 millones de dólares, de los cuales 130 estarían financiados por fuentes externas. Este monto no incluye los gastos recurrentes que deberán ser asumidos por el país, de acuerdo con la importancia que se debe asignar a la formación de recursos humanos.

Finalmente, es necesario mencionar *tres hechos* que se sucedieron durante el proceso descrito líneas arriba, destacables porque le dan sustento político al esfuerzo desarrollado desde el Estado para encarar la compleja misión de transformar nuestra educación. El *primero* es el acuerdo público de los jefes de

los principales partidos políticos para viabilizar la realización de la reforma educativa (3). Este es el primer gesto de compromiso con la educación de quienes toman decisiones y conducen los Poderes del Estado. El *segundo* es la adhesión del Congreso Nacional de Educación (4) a la demanda nacional de reforma. Este Congreso tiene el mérito de haber reunido, por primera vez, a dirigentes sindicales no sólo del magisterio sino de otros sectores, y a representantes de varias instituciones, quienes luego de varias sesiones de debate, dieron tratamiento a los temas educativos mediante la conformación de nueve comisiones de trabajo. Por *último*, el Congreso de Educación de la Iglesia Católica que no sólo se pronuncia con firmeza a favor de la reforma educativa sino que hace suyos los planteamientos de interculturalidad y participación social como ejes vertebradores de la misma.

## Propuesta

El análisis de la situación de la educación boliviana señala que no es posible superar los problemas que ésta enfrenta con medidas aisladas y coyunturales.

Es imprescindible realizar una transformación profunda que ataque causas y no síntomas y que abarque al conjunto del sistema educativo, a través de

---

(3) Acuerdo del 9 de Julio de 1992.

(4) La Paz, Octubre de 1992.

un proceso de reforma sostenido, gradual y de largo plazo. El tiempo total que tomará la transformación completa del sistema ha sido estimado en veinte años aproximadamente, durante los cuales se desarrollarán *tres etapas* cuyos componentes y duración han sido definidos en función de las metas que se espera alcanzar, descritas más adelante.

## OBJETIVOS DEL NUEVO SISTEMA EDUCATIVO

El sistema educativo debe satisfacer las *necesidades de aprendizaje* de los educandos y responder a las *necesidades de desarrollo* de las regiones y del país en su conjunto. Esto significa que, en el largo plazo, deberá ofrecer:

- 1- Plena cobertura de atención a la población en edad escolar, a través de sus distintos niveles y modalidades.
- 2- Calidad, expresada en la relevancia social, en la pertinencia cultural y lingüística, y en la permanente actualización del currículo.
- 3- Equidad, expresada en la igualdad de oportunidades para el acceso, permanencia y calidad entre la educación pública y privada, entre hombres y mujeres, entre la educación del área rural y del área urbana, y entre la atención a la población de habla castellana y a la población de habla vernácula.
- 4- Eficiencia en el uso de recursos humanos, materiales y financieros, cuya asignación debe guardar coherencia con las prioridades de desarrollo nacional.

## NUEVA POLITICA EDUCATIVA

Para cumplir con los objetivos señalados, se ha determinado un conjunto de *políticas*, con-

cebidas como factores de dinamización del sistema educativo que son las siguientes:

- 1- La recuperación de la función principal del sistema educativo, que es la de enseñanza y aprendizaje, procediendo a la redefinición de la estructura institucional del

sistema educativo a partir del aula y a la revalorización de la función social del maestro.

- 2- La adopción del enfoque de necesidades de aprendizaje para definir fines, objetivos, contenidos, situaciones de aprendizaje y mecanismos de evaluación.
- 3- El reconocimiento de la diversidad cultural del país como un recurso valioso, adoptando, en consecuencia, el enfoque intercultural en todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional, e incorporando la modalidad bilingüe para la atención de todos los educandos de habla vernácula.
- 4- La creación de condiciones que aseguren el acceso y la permanencia de todos los educandos en la escuela, particularmente en el área rural y en especial de las niñas.
- 5- La eliminación en los contenidos de programas y de textos escolares de toda forma de discriminación, promoviendo el cambio de mentalidad y actitudes individuales y colectivas en procura de construir una sociedad donde prevalezca el respeto y la valoración de la diversidad y de las diferencias, inclusive las de género.
- 6- La activación de la participación social permanente en la gestión y control de la educación.
- 7- La adopción de una estructura institucional flexible y abierta, capaz de adecuarse permanentemente al cambio y a las nuevas necesidades, introduciendo principios de eficiencia y eficacia para establecer sistemas de operación modernos que permitan contar con una administración educativa competente.
- 8- El fortalecimiento de la educación fiscal en las zonas rurales y de frontera con la finalidad de contribuir al afianzamiento de la unidad y de la identidad nacional.
- 9- La formación de una mentalidad responsable con el desarrollo sostenible en resguardo del futuro de las próximas generaciones y del medio ambiente.

- 10- El establecimiento de una permanente acción moralizadora en todos los niveles de administración del sistema, restableciendo el principio de autoridad y alentando la función fiscalizadora de la comunidad y de los medios de comunicación social.

## EJES VERTEBRADORES

Para garantizar la plena aplicación de estas políticas, se plantea la necesidad de construir un sistema educativo cuyos ejes vertebradores sean la *interculturalidad* -como eje curricular- y la *participación social* -como eje institucional-, el reconocimiento y valoración de la diversidad dentro de la unidad nacional y del proceso de modernización democrática que vive el país. Asumir la interculturalidad y la participación como ejes vertebradores,

posibilitará al país contar con un sistema educativo acorde con las características socioeconómicas, culturales y lingüísticas de los pueblos y regiones que lo componen y viabilizará la democratización de la educación, propiciando una mayor intervención de los padres de familia y demás miembros de la comunidad en la gestión y control social del funcionamiento del sistema, así como en la conducción y desarrollo de la acción educativa.

## Estrategia

### CRITERIOS

#### *I. Atacar causas*

Los indicadores de analfabetismo femenino nacional (28%), femenino rural (50%) y analfabetismo funcional (37%) muestran que Bolivia no ha resuelto aún problemas educativos básicos. Para darles solución definitiva, es necesario que la aplicación de la reforma educativa

se rija por el criterio de atacar las causas y no los síntomas o los efectos de tales problemas. De esta manera se estará, además, haciendo un uso racional de los recursos del país, invirtiendo en lugar de sólo gastar.

En consecuencia, la reforma dirigirá sus primeros esfuerzos a evitar que sigan produciéndose analfabetos por

falta de escuela (*marginalidad*), insuficiente permanencia en ella (*deserción*) o por *mala calidad* de la misma.

### MARGINALIDAD EN EL ÁREA RURAL

Dado que la marginalidad en el área rural está originada principalmente en una baja oferta educativa pues actualmen-

te la mayor parte de las escuelas seccionales ofrece servicio educativo sólo hasta el tercer grado básico, y muchas de ellas carecen de maestro pues no son de fácil acceso, se debe aumentar la cobertura del sistema educativo en el área rural hasta lograr que todos los niños comprendidos entre los 6 y 14 años accedan a los 8 grados de educación primaria. En consecuencia, es necesario:

- Reorganizar los núcleos escolares, restituyéndoles su sentido original de redes educativas, y articularlos en distritos de acuerdo a criterios demográficos, lingüísticos, y de accesibilidad.
- Ampliar la oferta hasta la conclusión del 8º grado.
- Promover la formación de maestros entre los jóvenes de las localidades donde se encuentran las escuelas, de tal manera que se asegure su permanencia en el lugar.
- Ofrecer a los maestros en el área rural incentivos salariales y vivienda digna con condiciones mínimas para realizar su trabajo en el aula y fuera de ella.

### DESERCIÓN

Para disminuir la deserción que actualmente se produce de manera alarmante en los primeros grados del ciclo básico,

especialmente en el área rural y entre las niñas, los principales problemas detectados y las soluciones propuestas son:

#### *Escuela distante de la vivienda y riesgo de violaciones sexuales:*

1. Proveer transporte escolar e internados en el área rural.

2. Estimular la formación de maestras en el área rural.

*Retención de la niña en la casa para cuidar hermanitos pequeños:*

3. Crear aulas/guarderías en las escuelas.

*Retención de la niña en la casa para tareas domésticas:*

4. Realizar campañas de concientización a los padres de familia sobre la importancia de la formación escolar de las niñas y el derecho de ellas a la educación.

*Inadecuación del calendario escolar a los ritmos del calendario agrícola:*

5. Promover una mayor desconcentración de decisiones del Ministerio a la escuela para que sea en ella donde se determine el modo de funcionamiento de la misma.

*Incorporación al trabajo a temprana edad:*

6. Mejorar la calidad de la educación. Si bien la marginidad y deserción escolares pueden estar originadas principalmente en las restricciones presupuestarias de la familia, es cierto también que se puede estimular e incrementar la escolaridad de los niños y su retención en el sistema, si la escuela ofrece una educación que prepare al educando adecuadamente ya sea para continuar con estudios superiores o para la inserción laboral.

## BAJA CALIDAD

La detección de que niños que han cursado hasta el 5º básico presentan deficiencias serias en la lectura y escritura y un bajo nivel de rendimiento

general, muestra que el sistema de educación pública, particularmente en el área rural, debe mejorar la calidad de sus servicios. Con ese fin es necesario:

- Transformar el currículo para que los objetivos y contenidos de los programas de enseñanza y de formación do-

cente respondan a las necesidades de aprendizaje; las metodologías de enseñanza se actualicen constantemente, las modalidades de enseñanza sean pertinentes a las especificidades culturales y lingüísticas.

- Transformar el sistema de formación docente, de modo que se elimine la necesidad de recurrir a maestros interinos; y crear un sistema de actualización y perfeccionamiento permanentes.
- Dotar a las escuelas de equipamiento básico e infraestructura adecuada para el buen desenvolvimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Crear sistemas de investigación y de evaluación permanentes.

#### INEFICIENCIA INSTITUCIONAL

La consecución de logros cualitativos y de extensión de la

cobertura escolar requiere contar con:

- Apoyo administrativo eficiente y ágil, con una estructura racional y articulada desde la escuela hasta el Ministerio, y que esté a cargo de personal técnicamente calificado y permanentemente capacitado.
- Información estadística confiable y oportuna que oriente las decisiones y permita la planificación desde el proyecto escolar anual de un establecimiento hasta la estrategia de desarrollo educativo del sector, para cuyo fin debe construirse un sistema de información educativa.
- Mayor participación del sector educativo en el presupuesto público, que alcance por lo menos al 6% del PIB porque la educación es una inversión con alto retorno económico y social. Al mismo tiempo, debe modificarse la asignación interna de recursos en coherencia con la prioridad que tiene la educación primaria, de tal manera que el presupuesto no se agote en el pago de salarios, debiendo éstos guardar relación con la capacidad y el desempeño del funcionario sea docente o administrativo. Sin embargo,

cualquier aumento presupuestario debe estar precedido por medidas que corrijan las irregularidades e ineficiencia de la administración financiera del sistema.

- La participación social en toda la estructura del sistema a través de consejos escolares, distritales, departamentales y un consejo nacional, por medio de los cuales los padres de familia y la sociedad en su conjunto intervengan en la actividad educativa y ejerciten el control social sobre el funcionamiento del sistema.

### **NEGLIGENCIA DEL ESTADO**

No obstante, nada de lo señalado más arriba será posible si el Estado no toma conciencia del impacto que tiene la educa-

ción, principalmente la primaria, en la productividad y el desarrollo nacional, y en consecuencia tome la decisión de:

- Designar autoridades sectoriales que reúnan cualidades y condiciones indispensables para conducir la reforma educativa y dirigir el sector.
- Garantizar la coherencia entre las acciones de todas las instituciones estatales que intervienen en la educación.
- Asumir su responsabilidad de normar y conducir el sistema educativo, y garantizar su financiamiento.
- Instituir un nuevo marco jurídico-legal que viabilice el proceso de transformaciones que plantea la reforma educativa y que se caracterice por su flexibilidad, coherencia y modernidad.
- Asignar recursos en la proporción que demande el esfuerzo de incrementar permanentemente la calidad y cobertura del sistema educativo.

## **II. Globalidad y gradualidad**

Con frecuencia se asocia reforma educativa con cambios

exclusivamente curriculares, tratándose de contenidos, progra-

mas, número de años de estudio para optar a un título de bachiller o profesional, etc. Existe también una corriente de opinión que, contrariamente a la anterior, sostiene que es a partir de cambios de carácter administrativo que los aspectos pedagógicos encontrarán automáticamente su solución. El origen de esas posiciones extremas está en la actitud - también frecuente - de observar experiencias extranjeras y creer que las soluciones aplicadas exitosamente en otros países tienen carácter universal. La situación educativa de esos países puede que justifique reformas parciales en vista de que su currículo requiere ser actualizado pero su sistema administrativo ha alcanzado ya un buen nivel de eficiencia, o a la inversa.

En el caso de nuestro país, para mejorar la calidad de la educación no es suficiente cambiar contenidos y programas, capacitar maestros o equipar escuelas. Es imprescindible crear la capacidad institucional que haga posible un proceso de cambio pedagógico y lo sustente en el tiempo. Tampoco se resolvería la crítica situación educativa nacional si se optara por construir una moderna estructura y eficientes sistemas administrativos sin adecuar el currículo a nuestra diversidad cultural y lingüística, actualizar metodologías de enseñanza; en suma, sin elevar la calidad de la educación. Por tanto, la reforma educativa está

conceptualizada como la *transformación global* del sistema debiendo abarcar, en un proceso articulado, tanto el área pedagógico-curricular como la institucional-administrativa. Este proceso tendrá como características la gradualidad tanto en el desarrollo de los cambios mismos como en la extensión de su aplicación al conjunto del sistema educativo, no únicamente por la incipiente capacidad institucional y técnica del sector, sino también porque es imprescindible que el proceso de reforma educativa se desarrolle con la más amplia participación. De esta manera se garantizará el éxito de la reforma.

### *III. Establecer prioridades*

Una vez definida la necesidad de transformar globalmente el sistema educativo a través de un proceso gradual, se plantea la pregunta: ¿por dónde empezar? Es frecuente la opinión de que lo que más falta le hace al país son buenos profesionales y que, en consecuencia, la universidad debería ser el primer objeto de la reforma. Es evidente que la educación superior nacional debe cambiar profundamente y cualificarse. Sin embargo, todo esfuerzo que se haga en la universidad será insuficiente mientras los bachilleres que lleguen a ella no tengan una mejor preparación. Si la educación, sobre todo la fiscal, no mejora, la universidad bajará

permanentemente sus exigencias para adecuarse al nivel del bachiller. Otra corriente de opinión argumenta que, por el contrario, es la educación inicial (pre-escolar) la más importante y que sin ella los resultados escolares son deficientes, porque está comprobado que los niños que reciben estimulación temprana y educación inicial se desenvuelven con ventaja en la escuela y su aprovechamiento en ella es mayor.

Sin embargo, la poca

capacidad institucional y la escasez de recursos humanos y financieros del sector educativo en nuestro país no permiten atender todos los niveles del sistema simultáneamente, obligando a establecer prioridades para concentrar el esfuerzo de la reforma en el nivel educativo de mayor trascendencia individual y colectiva: el nivel primario. *La priorización de la educación primaria para iniciar la aplicación de la reforma se fundamenta en las siguientes razones:*

- Es la única manera de erradicar definitivamente el analfabetismo que pone a los sectores de menores ingresos en gran desventaja para el ejercicio de sus derechos y disminuye su capacidad de cumplir con sus obligaciones civiles, sociales y políticas, lo que perjudica el desarrollo del conjunto del país.
- Es el mejor instrumento de distribución equitativa del ingreso y de reducción de la pobreza, pues, como se ha demostrado por la experiencia, otorga a la mayoría de la población la oportunidad de adquirir la formación para acceder a un empleo mejor remunerado o desarrollar sus capacidades productivas, lo que permite mejorar la calidad de vida individual y familiar.
- Es la base de todo el sistema educativo y del desarrollo del conocimiento y de la tecnología y, como en una construcción, de esos cimientos dependen la solidez, tamaño y calidad del edificio.
- Estudios realizados en diferentes países han demostrado que la inversión en educación primaria, por una parte, es la que tiene mayores retornos sociales por el impacto sobre la salud y nutrición en el hogar, particularmente en la disminución de la morbi-mortalidad materno-infantil.

y, por otra parte, la inversión en educación primaria se traduce en rendimientos económicos que casi duplican los de la inversión en la educación superior, por su impacto en el aumento de la productividad.

#### IV. *Compensar desigualdades*

Los altos índices de repetición y abandono prematuro de los niños, y la deficiente formación de los maestros en el área rural y urbano-marginal, muestran la necesidad de dar una atención especial a las escuelas donde esta situación presenta rasgos de mayor gravedad. Junto a estos indicadores, por lo general, se encuentra un alto índice de analfabetismo entre los padres de familia y en el resto de miembros de la comunidad a las que esas escuelas pertenecen. Estas características ponen a tales escuelas en desventaja para asumir y ejercitar las competencias y responsabilidades que, en el proceso de reforma educativa, serán transferidas del MEC o de las actuales Direcciones Departamentales a los establecimientos escolares y a los Consejos Escolares.

Por tales razones, se desarrollará un plan de apoyo especial tanto en el aspecto pedagógico, como en el administrativo y de participación social, apoyo que será de carácter adicional a las acciones que, como parte del proceso de

reforma educativa, se desarrollarán para todas las escuelas públicas. Con ese plan se buscará *compensar las desigualdades* que podrían obstaculizar el desarrollo de las innovaciones y cambios, y que, en consecuencia, impedirán también el cumplimiento de las metas propuestas.

#### INSTRUMENTOS

##### *Programa de Transformación y Programa de Mejoramiento*

Al haber sido conceptualizada la reforma educativa como el cambio profundo y total del sistema, el programa de transformación es la reforma misma que se realiza tanto en el área pedagógica como en la institucional, y se desarrolla a lo largo de los 20 años que dura el proceso. Ahora bien, en aplicación de los criterios establecidos, se plantea iniciar la reforma curricular en el nivel primario -para luego pasar al nivel secundario- y la institucional en la estructura central del sistema -para continuar inmediatamente con la estructura desconcentrada hasta llegar a la escuela-, por

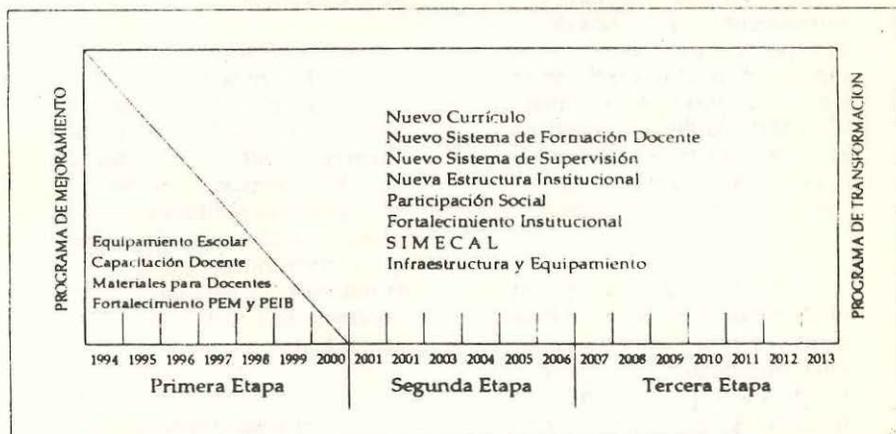
ser ahí, en la baja calidad de la educación primaria y en la ineficiente administración del sistema, donde radican las principales causas del actual estado crítico de la educación.

La transformación curricular es lenta y su obligatoria gradualidad dejaría a los niños que se encuentran actualmente en la escuela sin ningún beneficio. Por esta razón, se desarrollará un programa de mejoramiento que consiste en dotar a las escuelas de equipamiento básico, capacitar a los maestros proveyendo-los de materiales didácticos básicos, atender las necesidades más urgentes de infraestructura y fortalecer las escuelas de educación multigrado y bilingüe. Este programa será ejecutado en siete años y, aunque no incluye cambios de programas

de estudio ni de contenidos, los materiales con los que se equipará escuelas tendrán utilidad de largo plazo. Con este programa se contribuirá a mejorar las condiciones de aprendizaje de los niños a los que ya no alcanzará la aplicación del nuevo currículo, y se sentarán las bases para la transformación.

Los Programas de Mejoramiento y de Transformación son paralelos, se inician al mismo tiempo pero la cobertura de cada uno es proporcionalmente inversa a la cobertura del otro. Mientras el primero disminuye progresivamente, el segundo crece hasta sustituirlo por completo. El gráfico siguiente muestra esa relación en el proceso de 20 años de reforma educativa.

### PROGRAMAS DE MEJORAMIENTO Y TRANSFORMACION



# Programa de Transformación

## TRANSFORMACION CURRICULAR

La transformación curricular está encaminada a la construcción e implantación de un nuevo currículo basado en un cambio de óptica educativa que reconoce el protagonismo del aprendizaje sobre el de la enseñanza y que enfatiza la necesidad de preparar a los estudiantes para aprender a aprender. Además, el nuevo currículo estará orientado a la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de todos los educandos del país y reconocerá la existencia de diversos modos, ritmos y espacios de aprendizaje. También considerará la diversidad ecológica, cultural y lingüística como recurso valioso destinado a enriquecer los procesos de aprendizaje y a generar nuevas condiciones de interrelación y de interacción que contribuyan al desarrollo de la autoestima y la seguridad personal de todos los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En la nueva propuesta, el currículo emanado del nivel central será únicamente un currículo básico a ser diversificado y enriquecido en los niveles regional y local, para, de esta manera, responder a las necesidades particulares y a las

características socioeconómicas, socioculturales y lingüísticas de la población escolar de las diversas localidades y escenarios del país. Para ello, el sistema contará con un tronco común al cual, en cada departamento, distrito, núcleo y centro educativo, se añadirá un conjunto de ramas diversificadas. El nuevo currículo nacional se constituirá en un *tronco común* de carácter *intercultural* y, en tal sentido, comprenderá sólo los objetivos fundamentales y contenidos mínimos que deberán alcanzar y desarrollar todos los educandos del país. Los objetivos fundamentales y contenidos mínimos apuntarán a la satisfacción de las necesidades de aprendizaje comunes a todos los educandos bolivianos.

Las ramas diversificadas, en cambio, incluirán objetivos y contenidos adicionales relevantes y pertinentes para los diversos contextos ecoregionales y situaciones socioculturales y productivas que comprenden el país y apuntarán a la satisfacción de necesidades específicas de aprendizaje.

El tronco común curricular se construirá sobre la base de:

- La detección y reconstrucción colectiva de las necesidades básicas de aprendizaje de los educandos de los diversos contextos socioculturales del país.
- La revisión del currículo vigente.
- La evaluación de un conjunto de experiencias educativas innovadoras en ejecución en el país.
- La recuperación de los contenidos curriculares válidos pero dispersos y atomizados en el currículo vigente.
- La recuperación de información de índole etnológica, histórica y científico-tecnológica sobre los diversos pueblos y sociedades que componen el país para traducirlos en contenidos curriculares.

En educación primaria, las nuevas áreas curriculares del tronco común serán: lenguaje, matemática, ciencias de la vida, educación tecnológica y expresión creativa. El tronco común para la educación secundaria no sólo comprenderá un conjunto de asignaturas, objetivos fundamentales y contenidos mínimos de alcance nacional sino también un conjunto mínimo de asignaturas de alcance nacional, que podrán ser complementados regional y localmente.

Las áreas curriculares para la educación secundaria serán establecidas a partir de la evaluación del funcionamiento del nuevo currículo de la primaria, en coordinación con las universidades a fin de lograr una mejor articulación

entre la secundaria y la educación superior.

Tanto para la educación primaria como secundaria, a nivel departamental se podrá añadir proyectos específicos estrechamente relacionados con las características socioprodutivas específicas de la región. Se busca, de esta manera, hacer del currículo un instrumento de mayor relevancia social en respuesta a la diversidad de problemáticas y necesidades particulares del país.

En cuanto al aprovechamiento y uso educativo de los distintos idiomas hablados en el país, la nueva propuesta curricular estimulará, de un lado, el desarrollo y enriquecimiento de la lengua materna de los educandos, cualquiera que ésta sea,

y de otro, el aprendizaje de una segunda lengua. En este sentido, la educación boliviana será bilingüe para todos los educandos del país que hablan un idioma originario.

## NUEVA ESTRUCTURA

Si bien la Constitución Política del Estado establece la obligatoriedad de la educación primaria (8 años), en la práctica este precepto no se cumple por varias razones, siendo una de las principales la reducida oferta educativa. La reforma se orienta hacia la ampliación del período real de obligatoriedad a través de la expansión del servicio educativo. Gradualmente y en un período estimado de 13 años (1994-2006), se espera que todos los educandos bolivianos que tengan entre 6 y 13 años de edad, cursen estudios en un nivel de educación primaria de 8 años. A estos 8 años obligatorios se añadirá un año previo, por el momento no obligatorio pero aconsejable, para niños que tienen entre 5 y 6 años de edad, dedicado especialmente al aprestamiento para la apropiación de la lengua escrita y para el aprendizaje de la matemática.

### *Educación Inicial*

La propuesta de reforma educativa le otorga particular importancia al nivel de educación inicial en razón

del impacto decisivo que tiene el desarrollo eficiente de acciones educativas a temprana edad sobre el futuro desempeño social y cognoscitivo de los educandos. El nivel de educación inicial estará orientado al desarrollo integral de los niños durante sus primeros años de vida; junto a ello, buscará compensar posibles carencias de estimulación y de aprendizaje. Este nivel comprenderá dos ciclos: un primer ciclo de estimulación temprana y de los primeros aprendizajes para niños de 0 a 4 años y un segundo ciclo de preparación o de pre-primaria, de un año de duración, para niños de 5 a 6 años de edad.

El primer ciclo de la educación inicial estará, principalmente, bajo la responsabilidad de la familia y la comunidad. Tanto en el medio rural como en el urbano, las acciones educativas de este nivel serán ejecutadas por los padres de familia, principalmente por las madres, con apoyo técnico del Estado, a través de mecanismos diversos. Con este fin el Ministerio de Educación coordinará con los diferentes organismos que desarrollan actividades en esta área.

El segundo ciclo, o ciclo de preparación pondrá particular atención en el desarrollo de los medios de comprensión y de expresión con los que el niño llega a la escuela y propiciará el desarrollo de acciones educativas orientadas a la preparación

de los niños para el aprendizaje de la lengua escrita y de la matemática.

Este ciclo será de carácter escolarizado y estará a cargo del Ministerio de Educación. Sin embargo, en vista de que este servicio es inexistente en el área rural y de muy baja cobertura en el área urbana, su obligatoriedad inmediata podría impedir el ingreso al primer curso de gran cantidad de niños. Por tanto, se propone que otras instituciones públicas o privadas se hagan cargo del desarrollo de las acciones pedagógicas de este nivel hasta que el Ministerio de Educación paulatinamente logre mayores niveles de cobertura y esté en condiciones de universalizar el ciclo de pre-primaria y otorgarle carácter de obligatoriedad tanto en la zona rural como en la urbana.

### *Educación Primaria*

El nivel de educación primaria atenderá a los niños que están entre los 6 y los 13 años de edad media teórica (5) y comprenderá tres ciclos: el ciclo de Aprendizajes Básicos, el ciclo de los Aprendizajes Esenciales y el ciclo de los Aprendizajes Aplicados. El nuevo sistema será desgraduado y en él no habrá

repetición de curso. Los educandos avanzarán a su propio ritmo, con el apoyo de materiales educativos específicos y orientados por su maestro, hasta cumplir los objetivos de un determinado ciclo. El tiempo de cada ciclo es de tres años para los dos primeros y de dos para el tercero.

A lo largo de la educación primaria, se estimulará el desarrollo de la lengua materna y su utilización como medio de aprendizaje y creación de conocimientos diversos y, en el caso de los estudiantes de idioma originario, se asegurará también el aprendizaje del castellano como segunda lengua, con el objetivo de que los niños lleguen a aprender a hablar, a leer y a escribir efectivamente en este idioma.

#### **PRIMER CICLO: APRENDIZAJES BÁSICOS**

Tendrá tres años de duración, y será para los niños de 6, 7 y 8 años de edad inclusive. Pondrá especial énfasis en el desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión de los educandos y, en particular, en la apropiación de la lengua escrita (lectura y escritura) y en el manejo de las operaciones aritméticas básicas, sobre todo en lo que concierne a la resolución de problemas.

---

(5) Edades correspondientes al nivel primario que en la práctica pueden extenderse por ingreso tardío o repetición.

## **SEGUNDO CICLO: APRENDIZAJES ESENCIALES**

Este ciclo atenderá a los niños de 9, 10 y 11 años de edad y también durará tres años. Pondrá énfasis en la utilización de la lectura, la escritura y la matemática por parte de los educandos para aprender y construir contenidos diversos y apropiarse de métodos y técnicas que les permitan descubrir e interpretar su realidad. Durante esta etapa se prestará mayor atención al aprendizaje de las ciencias y al desarrollo del pensamiento crítico y de la autonomía de acción.

## **TERCER CICLO: APRENDIZAJES APLICADOS**

Tendrá dos años de duración, y atenderá a los niños de 12 y 13 años de edad. Será el último eslabón de la educación primaria y, por ahora, también el último ciclo obligatorio del sistema educativo. Vista la posibilidad de que, para muchos estudiantes, éste constituya un ciclo terminal, se propiciará la consolidación de los aprendizajes adquiridos a lo largo de la primaria por medio de su aplicación en la resolución de problemas de la vida cotidiana. Más importancia que en los ciclos anteriores, tendrá el desarrollo de una actitud orientada a la observación, experimentación, la identificación de problemas y la aplicación de los conocimientos

adquiridos en la búsqueda creativa de alternativas para lograr la solución de problemas. Igualmente importante será el desarrollo y la construcción de mecanismos y de objetos, cuya utilización podría contribuir a la solución de los problemas detectados.

## **Educación Secundaria**

El nivel de educación secundaria tendrá una duración de cuatro años y atenderá a los jóvenes que están entre los 14 y los 17 años de edad media teórica. La expansión de la educación secundaria demandará un notable esfuerzo durante el proceso de reforma educativa, debido a la baja cobertura actual de este nivel en el área urbana y su casi inexistencia en el área rural.

La educación secundaria comprenderá dos ciclos diferentes de dos años de duración cada uno, el de la consolidación de los Aprendizajes Tecnológicos y el de la profundización de los Aprendizajes Diferenciados.

## **PRIMER CICLO: APRENDIZAJES TECNOLÓGICOS**

Este ciclo, de dos años de duración, atenderá a los educandos de 14 y 15 años de edad y será tanto de carácter terminal como preparatorio. Al cabo de este ciclo todos los educandos egresarán con

aptitudes técnicas básicas. Durante el primer ciclo de los aprendizajes tecnológicos se pondrá particular atención tanto en la profundización de los aprendizajes adquiridos a lo largo de la educación primaria como en el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas de naturaleza práctica que permitan a los educandos descubrir vocaciones ocupacionales diversas.

### **SEGUNDO CICLO: APRENDIZAJES DIFERENCIADOS: TÉCNICOS Y CIENTÍFICO-HUMANISTAS**

Este ciclo atenderá a los educandos de 16 y 17 años de edad. Al igual que el anterior, este ciclo durará dos años y tendrá carácter terminal y de preparación para el nivel terciario (educación universitaria o técnica superior). Al concluir este ciclo, y previo examen de competencia, los educandos recibirán el título de Bachiller, otorgado por el Ministerio de Educación, en estudios científico-humanistas o en estudios técnicos.

### ***Educación Superior***

El último nivel del sistema será el de educación superior al cual podrán asistir todos los educandos mayores de 17 años que posean título de Bachiller o de Técnico Medio. El nivel superior comprenderá, por lo menos, tres modalidades

diferentes: la formación universitaria, la formación técnica y la formación docente.

### **EDUCACIÓN UNIVERSITARIA**

La educación universitaria es uno de los pilares fundamentales en la formación de recursos humanos necesarios para que el país avance efectivamente en el plano económico, científico, tecnológico y cultural. Por ello, el nuevo Ministro de Educación contará con una unidad normativa, de seguimiento, apoyo técnico, y evaluación de las universidades, que respetará la autonomía universitaria pero ejercerá su función normativa sobre ellas.

Las acciones destinadas a mejorar la educación universitaria ya se han iniciado. Se continuará el proceso evaluativo de las universidades públicas iniciado por el Ministro de Planeamiento y Coordinación en el año 1991. La evaluación será una tarea permanente y conjunta que permitirá al Ministro de Educación definir el apoyo técnico que requieren las universidades para elevar la calidad académica.

El Ministerio de Educación, finalmente, asumirá la función que corresponde al Estado en la planificación de sus recursos humanos y, a través de mecanismos diversos, estimulará que permita a las universidades para que participen en el proceso de transfor-

mación de la educación nacional, respondan a los retos y necesidades que surjan en el proceso y correspondan de mejor manera a los esfuerzos que hace el país para su sostenimiento económico.

### **EDUCACIÓN TÉCNICA**

La educación técnica es un sector de vital importancia en el país para su reactivación económica y para brindar posibilidades de formación no universitaria a los miles de jóvenes cuya formación terminal es la educación primaria, o cualquiera de los ciclos de la educación secundaria.

Por tanto, se considera necesario acelerar la configuración de un sistema nacional de educación técnica y de formación de mano de obra calificada en el plazo más breve posible y donde converjan el Ministerio de Educación, el de Industria, el de Trabajo y la Confederación de Empresarios Privados, así como otras entidades interesadas en la formación técnica.

### **EDUCACIÓN DOCENTE**

Se propone la reforma substancial del sistema vigente de formación docente con vistas a elevar la calidad de los servicios educativos que ofrecen las escuelas normales. Lo primero será buscar un vínculo estrecho entre las escuelas normales y las univer-

sidades, sobre todo con las universidades que cuentan con carreras de Ciencias de la Educación y con aquéllas interesadas en apoyar la formación de recursos humanos para la docencia.

Se apoyará técnica y financieramente a las escuelas normales para que desarrollen sus propios proyectos de transformación curricular e institucional, los mismos que deberán contribuir al logro de los objetivos de la reforma. La formación de maestros de primaria continuará siendo tarea de las normales a las que se estimulará para que algunas se conviertan en centros de formación de maestros de educación intercultural bilingüe, otras se transformen en centros de investigación curricular y de capacitación docente.

La formación de maestros de educación secundaria deberá estar a cargo de las universidades. Se fomentará la especialización de profesionales universitarios en áreas teóricas, metodológicas y técnicas que los habiliten para la docencia y se extenderá la formación docente a especialidades de alta importancia para renovar el sistema educativo, hoy inexistentes en nuestro país, como ser la administración escolar, la supervisión, la planificación educativa, la estadística aplicada a la educación, la educación intercultural bilingüe y la educación inicial.

## Otras modalidades

Áreas como la educación no formal, la alfabetización y educación de adultos, la educación especial y la educación de los niños de la calle serán atendidas a través de convenios específicos con otras instancias gubernamentales y no gubernamentales. El Ministerio de Educación, como cabeza de sector, dictará las normas pertinentes y dará el apoyo necesario a los proyectos compatibles con la reforma educativa y con la política social vigente.

La educación de adultos y su alfabetización son consideradas áreas importantes pero que deben recibir atención integral por cuanto los resultados obtenidos por medio de programas aislados y puntales no han sido satisfactorios. Por ello se debe poner énfasis en dar solución de largo plazo y definitiva a los factores que generan el analfabetismo y en generar nuevos comportamientos socioculturales que estimulen la cultura letrada a través de una diversidad de mecanismos. Por otro lado, se debe estimular el uso de métodos innovadores y con reales posibilidades de alcanzar resultados que incidan en los indicadores de analfabetismo, fortaleciendo la capacidad técnica de las instituciones dedicadas a la alfabetización y educación de adultos y vinculando estas modalidades a la capacitación para la producción.

## ESTRATEGIA DE IMPLEMENTACION

En lo que a la primera etapa respecta (1994-2000), el programa incidirá en la reforma curricular del último ciclo del nivel de educación inicial de un año de duración y de todo el nivel de educación primaria de ocho años. Dicha reforma incluye la implantación de una nueva estructura del sistema educativo y nuevos planteamientos curriculares.

Los últimos meses de 1993 y el primer año de ejecución de la reforma, 1994, estarán dedicados a la preparación del proceso de transformación curricular que se implantará gradualmente en las aulas a partir del año escolar 1995. Esta gradualidad supone la aplicación inicial del nuevo currículo en aproximadamente 300 núcleos escolares urbanos y rurales de todo el país, a partir de 1995. A ellos se sumarán año tras año un número similar de núcleos hasta que en 1999 todo el sistema educativo acceda al beneficio del currículo reformado, alcanzándose la cobertura plena del nivel primario, el año 2006. Esto significa que a partir del año 1999 la reforma curricular llegará a todos los primeros cursos de primaria, para progresivamente abarcar todo el nivel primario.

Hasta fines de 1994 se elaborarán los planes y programas de estudio para el último

ciclo de la educación inicial y para el primer ciclo de la educación primaria. Durante este mismo período se elaborarán los materiales educativos correspondientes al primer año de primaria.

Cada año se preparará programas y materiales para el año inmediato superior. El año 1995, paralelamente a la aplicación del nuevo currículo en el primer año, se prepararán los materiales necesarios para implantar el segundo año en 1996. El proceso de implementación inicial del programa de transformación curricular en la primaria concluirá el 2002 con la reforma del último año del último ciclo de este nivel. A partir del 2003 se iniciará la transformación curricular de la secundaria cuya implementación inicial concluirá en el 2006; su generalización, sin embargo, tomará más tiempo pues, como se ha señalado, la actual cobertura de educación secundaria es muy baja.

Para cumplir con los objetivos del programa de transformación curricular se desarrollarán los siguientes componentes: diseño de un nuevo currículo, preparación y uso de materiales educativos, demostración curricular, capacitación docente, y supervisión escolar.

### *Diseño del nuevo currículo*

El diseño curricular

comprende las tareas encaminadas a la construcción del nuevo currículo y a plasmar la nueva propuesta en planes y programas de estudio que contribuyan al mejoramiento de la calidad de la educación. El componente incluye tareas relativas a la obtención de información de base necesaria para el diseño del nuevo currículo, a la capacitación del equipo responsable de la tarea, al diseño mismo y a la actualización permanente de los planes y programas.

### *Nuevos materiales educativos*

Se trata de la elaboración de materiales educativos para uso de maestros y educandos, acordes con la nueva orientación curricular, que den mayores responsabilidades a los educandos mismos y que, por ende, promuevan la autonomía tanto en los aprendices como en quienes dirigen y orientan sus aprendizajes. El diseño de nuevos materiales educativos comprende tareas encaminadas tanto a la concepción general de los nuevos paquetes curriculares como a la elaboración de un prototipo que oriente a los autores en la preparación de los módulos que comprenderá cada paquete. Esta organización en módulos le dará mayor flexibilidad al proceso educativo y permitirá a los docentes responder a las diferencias individuales de los educandos. Los módulos responderán a determinados objetivos específicos y

el tiempo que tome su desarrollo variará de un grupo de alumnos a otro. La elaboración de los nuevos materiales educativos comenzará con los módulos y guías correspondientes al primer concurso de autores e ilustradores. En años sucesivos, la producción de materiales educativos avanzará progresivamente hasta cubrir toda la educación primaria.

### *Demostración curricular*

Este componente surge de la necesidad de establecer mecanismos de puesta en marcha, control y seguimiento de la nueva propuesta curricular. Así al lado del servicio generalizado que se dará a partir de 1995, se llevará a cabo un Plan Nacional de Núcleos Demostrativos en 50 núcleos del país, seleccionados por concurso en base a una matriz que asegure una participación de establecimientos a nivel nacional, con el fin de observar la aplicación y funcionamiento del tronco común de objetivos fundamentales y contenidos mínimos, y de obtener información respecto a su diversificación complementaria en las escuelas observadas.

La información obtenida permitirá no sólo reajustar la propuesta curricular de la reforma desde el nivel central sino, además, conocer, recoger y difundir información en todo el país, por una parte, respecto

a las iniciativas docentes en materia de mecanismos y metodologías de diversificación curricular y, por otra parte, acerca de la forma en que los docentes del país aplican y profundizan el propio tronco común.

El Plan Nacional de Núcleos Demostrativos se desarrollará a partir de 1995. Al cabo de su primer año de funcionamiento y como resultado del proceso de supervisión y evaluación permanente al que será sometido, se tomarán las decisiones respectivas en cuanto a la incorporación de la experimentación curricular al sistema educativo como uno de sus componentes permanentes.

### *Capacitación Docente*

La transformación curricular del sistema educativo implica también la reforma substancial de los mecanismos de capacitación docente en vigencia, tanto en lo que concierne a la ejecución de acciones de formación docente como de actualización y perfeccionamiento. El Ministerio tendrá a su cargo el diseño de perfiles de desempeño y establecerá los objetivos curriculares para cada nivel y especialidad docente, en base a los cuales las instituciones correspondientes desarrollarán los programas de formación, actualización y perfeccionamiento.

## FORMACIÓN

La formación de nuevos docentes estará a cargo de las escuelas normales, que deberán preparar sus respectivos proyectos de transformación institucional con el apoyo técnico y financiero del Ministerio de Educación, para llegar a constituirse en entidades de formación profesional de nivel universitario. Las universidades podrán además formar profesores especializados en áreas de igual importancia para el desarrollo del proceso de reforma, como son la administración y la supervisión escolar. Los nuevos institutos superiores pedagógicos pasarán a funcionar bajo la tutela de la universidad estatal más cercana, institución que en adelante otorgará los títulos profesionales.

La reforma del sistema de formación docente considerará un período de un año para que las actuales escuelas normales elaboren su proyecto institucional, escojan las áreas de formación que el departamento en que se ubican requiera, establezcan pre-acuerdos con una universidad estatal o privadas y soliciten asesoramiento técnico y financiero del Ministerio de Educación para llevar a cabo su proyecto. Se espera que las 24 actuales escuelas normales en funcionamiento, 6 se reconvirtan en Institutos Superiores Pedagógicos para Educación Intercultural Bilingüe, a saber: 2 para el

área quechua, 2 para el área aymara, una para el área guaraní y la última para el área multiétnica amazónica. Las 18 normales restantes podrían reconvertirse en institutos de formación de maestros de educación inicial, de educación primaria y de directores escolares y de núcleo, en función de los nuevos perfiles de desempeño que establezca la reforma o en centros de entrenamiento y actualización destinados a ofrecer cursos, seminarios y talleres que apoyen el proceso de implantación gradual del nuevo currículo.

## PERFECCIONAMIENTO Y ACTUALIZACIÓN

El nuevo sistema de capacitación considera también la organización de un subsistema permanente de perfeccionamiento y actualización docente articulado en talleres de educadores a llevarse a cabo a nivel de núcleo y de centro educativo con vistas a incentivar el intercambio permanente de experiencias entre maestros. El perfeccionamiento docente tendrá carácter permanente y será responsabilidad de los propios maestros, con apoyo especializado del supervisor. La organización administrativa de los talleres respectivos estará al mando del director del núcleo. En lo administrativo, el subsistema de perfeccionamiento docente estará bajo la responsabilidad de equipos departamentales de

capacitación dependientes de los centros de servicios técnico de la Direcciones Departamentales de Educación. Los equipos departamentales de capacitación promoverán la organización de los talleres de educadores y monitorearán y evaluarán su desempeño. Estos equipos desarrollarán su labor en estrecha coordinación con los supervisores pedagógicos del ámbito distrital.

La implantación del nuevo sistema de capacitación considera también estímulos técnicos y financieros a las universidades para que ofrezcan cursos de complementación curricular que permitan a los maestros normalistas obtener una licenciatura en Ciencias de la Educación.

Para la instalación del nuevo sistema, el Ministerio de Educación, en convenio con las universidades, organizará cursos de formación de formadores a fin de preparar a los maestros de las escuelas normales para asumir la reconversión de sus centros en Institutos Superiores Pedagógicos. Los cursos de formación de formadores contarán también con apoyo técnico y financiero de la reforma educativa.

En cuanto a la titularización de maestros interinos, la estrategia de la reforma educativa considera la necesidad de aprovechar las experiencias desarrolladas por el SEBAD. Es en este sentido

que se considera mantener y fortalecer la modalidad a distancia para titularizar a los maestros interinos del área rural que quedarían aún en el sistema. Para ello se iniciarán conversaciones con el ICI, organismo que apoya el funcionamiento del SEBAD, para discutir un nuevo plan de cooperación que considere una evaluación destinada a determinar sus principales logros, dificultades y deficiencias de manera tal que en el más breve plazo se pueda reestructurar el sistema y fortalecerlo.

El fortalecimiento del SEBAD incluiría: su vinculación con una normal del sistema o con una universidad interesada en la educación a distancia; la determinación de los roles específicos que deberá cumplir, enfatizando todos aquellos relacionados, por ahora, con la titularización de maestros interinos, y, posteriormente, su conversión en un mecanismo permanente de apoyo al perfeccionamiento docente; el establecimiento de un sistema de nivelación curricular para aquellos maestros interinos que trabajen en zonas alejadas sin haber concluido su bachillerato; la revisión de la situación legal de los egresados del SEBAD en lo que respecta a la obtención de títulos de provisión nacional; y, la revisión del currículo del SEBAD y de los materiales educativos desarrollados a fin de adecuarlos a las nuevas orientaciones curriculares de la

reforma educativa.

Es de esperar que la reestructuración del SEBAD se lleve a cabo en el segundo semestre de 1993, de manera tal que, a partir de 1994 pueda ser fortalecido con la implantación del proceso de reforma educativa.

### *Supervisión escolar*

El programa de transformación supone también la instauración de un nuevo sistema de supervisión escolar que deberá ser diseñado y puesto en marcha, dada la urgencia de superar la situación actual que da mayor importancia a los aspectos administrativos que a los pedagógicos.

El nuevo sistema de supervisión priorizará el asesoramiento permanente a la labor docente y el seguimiento del trabajo en aula. Desde esta perspectiva, los supervisores no serán más considerados como funcionarios administrativos del sistema sino como especialistas del ámbito curricular y asesores de los directores de núcleo, de los directores de escuela y de los maestros de aula por lo que se especializará en uno de los niveles del sistema educativo: inicial, primario o secundario. Por el énfasis de su función en lo pedagógico, los supervisores

estarán en permanente contacto con las unidades de desarrollo curricular y capacitación docente de su ámbito. Los supervisores pedagógicos del país formarán parte de los centros de servicios técnicos de sus respectivas direcciones distritales.

La función principal de los supervisores será velar por el normal y eficiente desarrollo del proceso educativo a fin de garantizar la calidad permanente de la oferta educativa. La supervisión pedagógica estará en manos de maestros altamente calificados y reconocidos por su eficiencia como docentes.

En el proceso de implantación de la reforma, los supervisores serán los actores claves pues tendrán a su cargo la capacitación de los docentes de aula en los nuevos enfoques y mecanismos. En la medida en que cumplan eficientemente esta tarea, los supervisores se convertirán en los promotores que la reforma educativa requiere para su éxito. En 1994 se preparará, en un curso de 6 a 8 meses de duración, a los supervisores necesarios para atender los primeros 300 núcleos en los que se iniciará la transformación curricular a partir de 1995. En los años sucesivos, se formará nuevos supervisores hasta completar el número total requerido.

## Transformación Institucional

Toda organización educativa encuentra en la relación de enseñanza y aprendizaje, sea en el aula o fuera de ella, su razón de ser. Por eso, el Sistema Educativo Nacional, en su organización formal, sólo se puede concebir a partir del aula y de la escuela, buscando siempre que esta institución básica se desenvuelva como expresión de la comunidad y como medio eficaz para responder a las necesidades de la comunidad en el presente y en el futuro.

En consecuencia, para construir un sistema educativo eficiente es necesario garantizar la participación de la comunidad en la vida de la escuela y en cuanto sucede en el aula. También se debe asegurar que esta participación atraviese todos los niveles del sistema a partir de la escuela, mediante las diversas formas en las que la comunidad puede actuar, en el ámbito local, en la micro-región, la región y, finalmente, en la nación.

Es a partir del reconocimiento de la función central del sistema educativo, la enseñanza y el aprendizaje, que se plantea reestructurar el sistema *de la base a la cúpula y de la periferia al centro*. Hasta hoy se había procedido a la inversa, partiendo del centro y de la cúpula, desde el Ministerio de Educación, para luego ir

descendiendo hacia abajo y hacia el centro, en la tradicional manera vertical e impositiva de organizar el Estado y sus servicios prescindiendo de la comunidad, en el entendido de que son los poderes del Estado y sus funcionarios los que deben "ordenar" a la sociedad.

Por el contrario, a la vista de ese posible ascendente de participación social en el sistema y si se quiere ser consecuente con una nueva orientación democrática en la reforma del sistema educativo, se debe partir de la unidad escolar para organizar las funciones y las estructuras del sistema; y luego ir hacia arriba en un proceso ascendente. En la realidad de los hechos, el sistema sólo se justifica, en toda su complejidad, a partir de la relación de "trabajo-diálogo-aprendizaje" que se establece entre el maestro y el alumno, en un proceso generador de funciones y estructuras orgánicas. A partir de esta relación generadora ha sido posible establecer las funciones genuinas del sistema educativo que proponemos y, al mismo tiempo, eliminar las funciones no pertinentes.

### NUEVA ESTRUCTURA

Se propone una nueva estructura que haga eficaz el funcionamiento del sistema educativo y eficiente su opera-

ción y administración. En la nueva estructura desaparece la polaridad entre competencias normativas como tarea exclusiva del Ministerio y tareas operativas como única competencia de la escuela. Si bien en el nivel central habrá un mayor énfasis en lo normativo, el resto de la estructura y particularmente la base asentada en los núcleos y las unidades escolares, tomará decisiones y planificará su propio funcionamiento, lo cual dará un gran dinamismo al sistema.

Un segundo elemento fundamental, que transformará por completo el sistema educativo, será la incorporación de los consejos de participación social, con competencias en la planificación y control sobre el uso de los recursos, contratación de personal y funcionamiento escolar.

### *Estructura administrativa y de servicios técnicos*

#### **EL AULA Y LA ESCUELA**

La escuela, en su sentido formal, reúne todas las funciones curriculares y administrativas del sistema, desde la función de dirección y normatividad hasta el conjunto de las funciones de carácter operativo, para hacer posible el logro de los objetivos de la educación de una manera democrática y participativa.

La escuela o colegio, contará con un director y un cuerpo de profesores, personal administrativo y de apoyo, junto a los cuales actuará el consejo de la comunidad escolar, integrado principalmente por padres de familia. Por su parte, también los profesores organizarán su Consejo y lo propio harán los estudiantes, de manera que todos ellos concurren al logro de los objetivos de la escuela.

#### **LOS NÚCLEOS ESCOLARES**

Dentro del sistema formal de educación, las escuelas se agruparán en núcleos escolares. El nuevo sistema aprovechará la tradición boliviana y fortalecerá la organización nuclear, extendiéndola del área rural a la urbana. Los núcleos escolares, urbanos y rurales, constituirán las unidades básicas de planificación y administración del Sistema Educativo Nacional, además de constituirse en redes educativas de complementariedad de servicios. Cada núcleo escolar estará constituido por seis a siete escuelas, tanto en la ciudad como en el campo, procurando ofrecer los tres primeros niveles de la educación: inicial, primario y secundario. Cada núcleo contará también con el apoyo técnico de un supervisor pedagógico.

Los directores escolares presentarán ante el director de núcleo las listas de sus profesos-

res, aprobadas por los consejos de la comunidad escolar. Ante él se tramitarán los reclamos de los profesores o de los padres de familia de cualquiera de las unidades del núcleo, pues no se podrá reemplazar a un profesor o a un empleado administrativo sino previo proceso administrativo debidamente instaurado en la dirección del núcleo.

### **LOS DISTRITOS ESCOLARES**

Los núcleos escolares se agruparán, a su vez, en distritos escolares. Estos agruparán entre diez a doce núcleos y constituirán una estructura de mediación entre los niveles administrativos micro y macro, o sea entre la base, configurada por las escuelas en sus núcleos, y las estructuras departamental y nacional. Dispondrán de una unidad de servicios técnicos en la cual se organizará el servicio de supervisión pedagógica. Los supervisores pedagógicos atenderán a tres núcleos urbanos o a dos núcleos rurales.

### **LAS DIRECCIONES DEPARTAMENTALES**

Los distritos escolares se agruparán en nueve direcciones departamentales, correspondientes a los nueve departamentos del país. Estas serán estructuras dotadas de capacidad de decisión para la planificación curricular en cuanto corresponde a sus objetivos y contenidos complementarios al

tronco común nacional. También tendrán potestad sobre la definición del plan operativo anual del sistema educativo en el ámbito de la jurisdicción y sobre la consolidación del presupuesto dentro de los marcos señalados por los reglamentos. Deberán, además, supervisar la ejecución de proyectos y presupuestos distritales.

En las direcciones departamentales funcionarán los centros departamentales de servicios técnicos, para brindar al director departamental los instrumentos y mecanismos que apoyen su gestión.

El director departamental, a su vez, designará a los técnicos del centro de servicios técnicos, a los directores distritales y a los supervisores pedagógicos, ajustándose a la normatividad que la dirección general proveerá a esos efectos.

### **EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y LA DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN**

El nuevo Ministerio de Educación concentrará su acción en el ámbito educativo, razón por la cual se propone cambiar el nombre actual a Ministerio de Educación Nacional (MEN). Este será la cabeza del Sistema Educativo, el mismo que comprenderá tanto la unidad central como las Direcciones Departamentales en todo el país, bajo la responsabi-

lidad del Ministro que tendrá en la Dirección General, el organismo técnico del más alto nivel para ejecutar las políticas del sistema. Bajo el mando del Director General estará la Dirección Nacional de Servicios Técnicos, con la finalidad de proporcionarle los medios e instrumentos y mecanismos necesarios para su gestión.

### **INSTITUCIONES DESCENTRALIZADAS**

Como se señala en el diagnóstico, salvo pocas excepciones, las instituciones descentralizadas presentan un bajo perfil de eficiencia, recibiendo del MEC prácticamente ningún apoyo pues éste apenas tiene capacidad para cumplir con su tarea principal de atender el funcionamiento escolar. Al mismo tiempo, es necesario tener en cuenta que la mayor parte de las actividades cubiertas por las instituciones mencionadas son de alta importancia para el desarrollo educativo de Bolivia. Es el caso de la investigación, de la cultura y de la educación técnica.

### ***Estructura de participación social***

La propuesta de participación social se basa en el reconocimiento de las formas organizativas que actualmente existen en las comunidades rurales y de las organizaciones

de barrio o de padres de familia que, con frecuencia existen en las áreas urbanas. Por tanto, no se pretende crear nuevas organizaciones comunitarias salvo en el hipotético caso de que no existieran formas institucionales de representación y participación actualmente vinculadas a la escuela.

La estructura planteada para fortalecer la intervención social consiste en un eje paralelo a la estructura administrativa, formado por consejos de participación social que corresponden a cada uno de los niveles del sistema educativo nacional. En consecuencia, se crearán consejos escolares, locales (de núcleo), distritales, departamentales y el Consejo Nacional de Educación.

El establecimiento de estos consejos tiene el propósito de que la sociedad sea efectivamente co-responsable por la educación fiscal y controle el funcionamiento del sistema educativo.

Son objetivos de la organización de una estructura de participación social:

- Promover la toma de decisiones técnicas y administrativas por parte de las autoridades educativas en función de las características y demandas de las poblaciones a las que el sistema educativo presta servicio.
- Fomentar el control social del

sistema educativo en su conjunto, particularmente de las actividades que se realizan en los establecimientos escolares.

El control ejercido por los consejos tendrá efectos administrativos una vez que la autoridad superior verifique las observaciones y recomendaciones que le sean presentadas.

### CONSEJOS ESCOLARES

Existirán tantos consejos escolares como establecimientos educativos haya en el país. Los consejos escolares se formarán a partir de la organización de los padres de familia que tienen a sus hijos en la escuela y de las organizaciones comunales existentes.

El Consejo Escolar participará con las autoridades educativas en la formulación del proyecto anual y del currículo, y su opinión deberá ser tomada en cuenta en la contratación de docentes y del director de la escuela. También tendrá funciones de *control* sobre el desempeño de este último, de los docentes y de los funcionarios administrativos, así como del uso de los recursos asignados al establecimiento.

### CONSEJOS LOCALES

En cada núcleo se organizará el Consejo Local de Educación, conformado por

representantes de cada uno de los consejos de las escuelas que forma un núcleo. La forma de organización de los consejos locales serán definidas en cada comunidad o barrio para cumplir con las competencias y responsabilidades de participar en la elaboración del proyecto anual del núcleo y su correspondiente presupuesto, y supervisar la gestión escolar y administrativa del núcleo. Este consejo también evaluará el desempeño del director del núcleo.

### CONSEJOS DISTRITALES

Estarán conformados por personas destacadas en la comunidad o en el barrio por su labor y, de la misma manera que en los consejos locales, la forma de su organización será definida en cada distrito. Estos consejos controlarán el desempeño del director distrital, y supervisarán el uso y distribución de los recursos del distrito en función de los requerimientos locales.

### CONSEJOS DEPARTAMENTALES

El Consejo Departamental de Educación se conformará por delegados o representantes del sindicalismo docente, de la Central Obrera Departamental, de las organizaciones de empresarios, organismos cívicos, la Iglesia, y otros, en la forma que cada departamento estime más conveniente. Un

delegado de cada consejo departamental de educación asistirá regularmente al Consejo Nacional de Educación.

### **EL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN**

El Consejo Nacional de Educación estará conformado por delegados de los consejos departamentales, de los Consejos de Culturas Originales y por personalidades de reconocida trayectoria por sus servicios a la colectividad en cualquier campo de actividad. El Consejo Nacional tendrá como funciones principales asesorar al Ministro de Educación en materia de política educativa y supervisar el funcionamiento del conjunto del sistema.

### **LOS CONSEJOS DE LAS CULTURAS ORIGINARIAS**

Existirán cuatro consejos de culturas originarias: aymara, quechua, guaraní y oriental amazónico que representarán a cada uno de estos pueblos independientemente de los límites departamentales. Por ejemplo, el Consejo Guaraní representará al pueblo guaraní asentado en los departamentos de Santa Cruz, Tarija y Chuquisaca. Estos consejos tendrán como principal función vigilar la coherencia cultural de los proyectos educativos en las escuelas que atienden a su población escolar. Aunque nos se hallen circunscritos a ningun-

na dirección departamental, mantendrán estrechas relaciones con aquellas direcciones y distritos en cuyas jurisdicciones se encuentren comunidades pertenecientes a esa cultura. Cada uno de ellos tendrá derecho a enviar un delegado o representante permanente ante el Consejo Nacional de Educación.

### **FORTALECIMIENTO INSTITUCIONAL**

La necesidad de contar con un apoyo administrativo eficiente y oportuno para el efectivo desarrollo de la transformación pedagógico-curricular, los cambios en la estructura institucional comenzarán a aplicarse desde el primer día en que se inicie el proceso de reforma, de manera tal que el Ministerio de Educación y sus unidades desconcentradas sean fortalecidos y preparados para asumir las nuevas funciones tanto rutinarias como extraordinarias, que la construcción del nuevo sistema educativo exija.

La primera tarea que la transformación institucional tendrá que asumir es la inscripción del personal docente y administrativo en sus nuevas carreras, en sustitución del antiguo escalafón docente y del escalafón administrativo. Dicha inscripción tiene como fin eliminar todo tipo de irregularidades en el personal y asegurar su mejor y más eficiente administración. Con este fin también

se introducirá procedimientos y sistemas administrativos que faciliten el control sobre el funcionamiento y sobre el uso de los recursos.

De igual manera, se buscará cualificar los cargos directivos y técnicos de Nivel Central y de las Direcciones Departamentales, Distritales y Locales o de Núcleo, mediante exámenes de competencia públicos.

### *Fortalecimiento del Ministerio de Educación*

El primer año de la reforma estará dedicado al fortalecimiento institucional del Ministerio dentro de la nueva concepción de su papel como cabeza de sector. Es necesario iniciar el proceso de fortalecimiento institucional donde actualmente se concentran las decisiones y manejo del conjunto del sistema para contar con su apoyo en el resto de niveles, algunos de los cuales no existen y habrá que crearlos.

### *Fortalecimiento de la Administración Departamental*

La organización del nivel departamental se realizará sin interferir en las tareas ordinarias de preparación y desarrollo del año escolar de 1994 en todas las unidades escolares del país. Los manua-

les de funciones y los manuales técnicos correspondientes explicarán las competencias que serán objeto de transferencia. En este proceso no se creará estructuras de transición, por cuanto las estructuras vigentes se mantendrán en operación hasta que las nuevas estén listas para asumir sus nuevas responsabilidades.

Parte importante del fortalecimiento del nivel departamental incluye la organización de los Consejos Departamentales de Educación y la inventariación de infraestructura, mobiliario y equipo de las oficinas pertenecientes a los CEDEDs para establecer las posibles necesidades de las Direcciones Departamentales de Educación.

### *REORGANIZACIÓN DE NÚCLEOS Y DISTRITOS ESCOLARES*

A medida que las unidades del nivel departamental se vayan organizando se procederá a la organización de los núcleos escolares. Para la organización de dichos núcleos, el Ministerio de Educación entregará a cada dirección departamental una propuesta de nuclearización, basada en el Mapa Educativo Básico (MEB) de modo que cada unidad departamental proceda a su definición con un mejor y más directo conocimiento de la realidad local y teniendo en cuenta los puntos de vista de la

comunidad.

Una vez organizados los núcleos escolares, se procederá a agruparlos en direcciones distritales.

### **ORGANIZACIÓN DE LOS CONSEJOS**

Los consejos de participación en los niveles escolar, local y distrital se organizarán, en todos los casos, inmediatamente después de la organización institucional del nivel respectivo en cada departamento del país.

### **SISTEMA DE INFORMACIÓN EDUCATIVA (SIE)**

Para superar la actual carencia de información estadística que permita planificar las actividades educativas y proyectar sus necesidades, se construirá un sistema de información educativa deconcentrado. Para garantizar la eficacia en el levantamiento de información y la confiabilidad de ésta, el sistema será de características simples y tendrá su base lo más próxima a la escuela. Al mismo tiempo, se estructurará de tal manera que con igual agilidad transmita información al sistema central y retorne esa información ya procesada a su lugar de origen: la escuela. De esta manera, el SIE permitirá la elaboración del proyecto escolar anual

(microplanificación) como la macroplanificación educativa que será tarea del nivel central.

El SIE proporcionará información sobre:

- Actividad escolar: matrícula, promoción, deserción, repetición, distribución por edades y sexos, originada en cada centro educativo y agregada distritalmente.
- Infraestructura y dotación de escuelas: recursos físicos y estado de los mismos.
- Docentes y administrativos: historial y situación actualizados, o sea identificación, capacitación, carrera, horas trabajadas.
- Aspectos económicos y financieros: información necesaria para la programación y sobre la ejecución de las asignaciones presupuestarias.

El SIE recogerá información cuantitativa que será complementada por otro conjunto de información de importancia para el funcionamiento del sistema, que es el de medición de calidad de la educación. El SIE será operado distritalmente, debido a que el distrito es el nivel intermedio de la nueva estructura administrativa y, como tal, el articulador entre el Ministerio y el departamento con el núcleo y la escuela. El SIE se constituirá a partir del actual Sistema de

Información para Planeamiento (SIP) que se encuentra funcionando en cada departamento del país, centralizando su información actualmente en la Dirección General de Planeamiento Educativo del MEC.

En el futuro, el nivel distrital asumirá las responsabilidades de gestión y por lo tanto deberá tener capacidad suficiente para recibir y almacenar información, agregarla, procesarla y difundirla.

## Infraestructura y Equipamiento Escolar

El hecho de que Bolivia, a diferencia del resto de países del continente, no haya alcanzado hasta ahora una cobertura plena ni siquiera de tres grados de educación básica, así como el estado de deterioro de las escuelas públicas y la ausencia de equipamiento, hacen de la infraestructura y el equipamiento un componente esencial para lograr los objetivos de la reforma educativa.

Debido a que una oferta educativa indiscriminada tendría costos prohibitivos, el plan se ejecutará en base a la demanda real y a los resultados provenientes del MEB, los cuales permitirán establecer la existencia y las condiciones en que se encuentran actualmente las viviendas de maestros en el área rural, así como los edificios y el equipamiento escolar de educación primaria en todo el país. Se realizará también un estudio sobre tecnologías apropiadas y educación clima-

tológica para diseñar nuevas políticas y normas técnicas para la construcción de infraestructura física y equipamiento escolar, con el fin de abaratar los costos y alargar la vida útil de los bienes a proveerse.

Sobre la base de los resultados del MEB y de la evaluación "in situ" de los establecimientos escolares se ampliarán las escuelas primarias hasta el ciclo siguiente al actualmente atendido y se construirá nueva infraestructura. También se proveerá de mobiliario básico a todas las escuelas públicas de nivel primario.

El FIS será la institución encargada de la captación de recursos, la aprobación de costos, el financiamiento, la adjudicación y el seguimiento de las obras civiles, así como la capacitación sobre uso y mantenimiento destinada a supervisores, directores, maestros y comunidades. El MEB definirá las normas técnicas que requie-

ran criterio pedagógico, la planificación global de provisión de infraestructura y equipamiento escolar, así como establecimiento de criterios de priorización para la provisión de estos bienes acordes con los objetivos de la reforma.

En el largo plazo, el programa de transformación incluirá un plus nacional de desarrollo de la infraestructura escolar basado en el núcleo escolar que será la unidad básica de planificación y de administración de sistemas.

## Sistema de Medición de Calidad de la Educación

En el proceso de reforma se construirá el Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMECAL) que consistirá en aplicación de pruebas estandarizadas a los educandos en todo el país con el objetivo de establecer en qué medida el sistema educativo está cumpliendo sus objetivos, por una parte, y por otra, detectar las fallas y deficiencias para introducir las correcciones y los reajustes necesarios oportunamente.

Además, la información periódica que proporcione el SIMECAL sobre los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje, permitirá establecer los principales factores externos que inciden en los logros o fracasos de los estudiantes. Finalmente será posible establecer una línea de base y monitorear la implementación de la reforma.

Dadas las condiciones

del país, el SIMECAL se construirá a partir de un programa muestral regionalizado, que se irá constituyendo gradualmente en el sistema nacional de medición de calidad y que se vaya ampliando en la medida que las necesidades así lo exijan y los recursos humanos y financieros lo permitan. En una primera etapa se mostrarán pruebas muestrales representativas del conjunto de la población escolar del país considerando además, de la medición de logros escolares, otros factores asociados con el nivel socio-económico de los estudiantes, sus características culturales lingüísticas, el perfil docente, las actitudes familiares, comunales, etc..

El programa estará a cargo de una institución independiente del Ministerio de Educación que podría ser una universidad pública, la cual recibirá apoyo técnico y operativo hasta alcanzar el perfil requerido, a fin de garan-

tizar la objetividad, la eficiencia y la calidad de la información. El Ministerio, como principal usuario del SIMECAL, definirá las políticas de aplicación y de uso de la evaluación para lo cual contará con la unidad especializada.

Para compensar y superar las deficiencias y carencias que enfrentará el programa de medición, es necesario capacitar recursos humanos, especialmente en construcción de instrumentos y análisis psicométricos, en

evaluación educativa y en administración y gerencia de operativos de aplicación de pruebas. En relación a la diversidad del país, habrá que desarrollar mucha creatividad para adecuar el programa y construir muestras representativas. Finalmente, con el objetivo de contribuir a crear una actitud favorable a la evaluación entre los diferentes actores que intervienen en la educación, se deberá difundir los resultados de la evaluación y llevar apoyo a la escuela para superar las debilidades detectadas en la evaluación.

## Programa de Mejoramiento

Como se ha visto, la transformación curricular se aplicará gradualmente, empezando en 1995 por el año de educación inicial escolarizada (actual Kinder) y por el primer año del nivel primario. Por lo tanto los beneficios de la reforma no alcanzarían a los niños que ingresarán a la escuela en 1994 y a los que ya se encuentran en ella ahora. Con el fin de que los beneficios de la reforma lleguen también a esos niños se desarrollará un programa dirigido a atender las necesidades más urgentes de equipamiento escolar, infraestructura, materiales didácticos, textos y capacitación docente,

para mejorar las actuales condiciones de enseñanza y aprendizaje.

Se considera, además, que el desarrollo de dicho programa abrirá camino a la modificación de las prácticas pedagógicas vigentes a la apropiación de instrumentos para un aprendizaje por cuenta propia, y al proceso de transformación institucional y curricular del sistema educativo, en tanto se generarán nuevas prácticas entre alumnos, maestros y padres de familia. Los equipos y materiales entregados a las escuelas bajo este progra-

ma serán utilizados a lo largo de todo el proceso de reforma y serán seleccionados en base a los mismos criterios pedagógicos que rigen para el programa

de transformación.

Son, por tanto, objetivos específicos del Programa de Mejoramiento los siguientes:

- Mejorar en el corto plazo las condiciones en que se desarrolla el proceso educativo y contribuir a una mejor apropiación por parte de los educandos de la lectura comprensiva, la escritura creativa y la matemática.
- Abrir camino a la transformación curricular del sistema, generando un clima propicio para la transformación global del sistema educativo estableciendo alianzas con los padres de familia, los maestros y las comunidades de base.

En el *corto plazo* (1994-1997), el Programa de Mejoramiento atenderá la satisfacción de carencias, sobre todo en lo que concierne a la virtual de ausencia de materiales didácticos y de libros de lectura con los cuales los educandos de los niveles inicial-primario desarrollen sus potencialidades. En este sentido, se propiciará de manera particular el desarrollo de la lengua escrita, estimulando la apropiación de mecanismos destinados a asegurar la lectura comprensiva, la escritura creativa y la resolución de problemas matemáticos, por parte de todos los niños del nivel primario, a través de la enseñanza del castellano o de una lengua vernácula y del castellano como segunda lengua.

En el *mediano plazo*

(1998-2000), el programa desarrollará acciones en busca del mejoramiento de las condiciones de aprendizaje en el nivel de educación secundaria. Las acciones de mejoramiento para el nivel secundario serán similares a las del nivel primario, en tanto priorizarán la dotación de equipos y materiales educativos a los centros educativos.

En los niveles inicial y primario estas acciones llegarán a *todos* los educandos, maestros y centros educativos fiscales urbanos y rurales del país mientras que en el secundario se concentrarán en el medio rural, en tanto es ahí donde este nivel experimenta las mayores carencias.

El cumplimiento del Programa de Mejoramiento

incluirá los siguientes componentes:

### *Equipamiento*

Se plantea la necesidad de dotar a las escuelas de un equipamiento básico por la carencia que éstas sufren de equipos y materiales educativos mínimos e imprescindibles. El objetivo que se busca con el equipamiento es mejorar las condiciones de aprendizaje de los educandos y apoyar la labor de los maestros.

#### **EQUIPAMIENTO DE NÚCLEOS ESCOLARES**

Se dotará a los núcleos de bibliotecas, de multcopiadoras para la reproducción de lecciones, ejercicios y otros materiales de enseñanza, así como de grabadoras para la reproducción de cuentos, historias y canciones. También recibirán juegos didácticos sencillos y materiales educativos diversos (láminas, medidas de longitud, peso y volumen, mapas, globos terráqueos, bloques lógicos, etc.). Con este fin se creará en cada núcleo un centro de recursos pedagógicos donde se depositará el equipamiento que será de uso de niños y maestros de las escuelas que conforman el núcleo.

#### **EQUIPAMIENTO DE ESCUELAS**

Así como los centros de

recursos pedagógicos serán dotados de equipos y materiales para los docentes, cada escuela pública, recibirá un equipo básico para uso de los alumnos. El equipamiento para cada establecimiento escolar consistirá, por un lado, en un conjunto de materiales educativos diversos, juegos didácticos, láminas y mapas; y por otro, cada escuela recibirá una biblioteca básica con libros de lectura acordes con las diversas edades de niños que atiende, así como otros implementos y equipos menores para apoyar el trabajo escolar.

### *Materiales y capacitación para maestros.*

Los materiales educativos para docentes comprenden guías didácticas y una revista pedagógica destinadas a contribuir al mejoramiento del docente y a su perfeccionamiento permanente, para incidir en la modificación de sus prácticas pedagógicas y, por ende, en el cambio cualitativo de las condiciones de aprendizaje de los educandos. Estos materiales contribuirán a un mejor desempeño de la función docente en los aspectos curriculares priorizados por el Programa de Mejoramiento, tanto en lo que se refiere al desarrollo de la expresión oral y a una mayor apropiación de la lengua escrita, como a la capacidad de aprendizaje de la matemática, mecanismo esencial de desarrollo del pensamiento lógico, y su

aplicación para resolver problemas. A través de los materiales educativos se tenderá a generar apertura y disposición favorable a la nueva política curricular y a las nuevas orientaciones de la reforma educativa.

Con las guías y la revista se responderá a una necesidad inmediata y urgente de proveer al maestro de información e instrumentos básicos para facilitar el desempeño docente, su actualización y desarrollo. Si bien el beneficio directo está orientado hacia los maestros, éste redundará en la generación de mejores condiciones de aprendizaje para los educandos.

#### *TITULARIZACIÓN DE DOCENTES RURALES INTERINOS*

El plan de titularización tiene como fin formalizar hasta el año 2000, la presencia de los maestros rurales interinos en el sistema educativo, debiéndose asegurar que en el futuro todos los maestros tengan formación académica adecuada para ejercer la docencia.

Este plan aprovechará las experiencias desarrolladas por el SEBAD, previa compatibilización de sus planes de estudio y materiales con los objetivos y contenidos de la reforma educativa. La revisión y reajuste del SEBAD buscarán, además, compatibilizar el currículo de titularización con

la capacitación docente promovida por la reforma educativa, de manera tal que los maestros rurales interinos tengan la posibilidad de recibir un puntaje para su titularización, por cada hora de capacitación correspondiente a todo curso, taller o seminario de transformación curricular al que asistan a partir de 1994.

Asimismo, se buscará mecanismos que aseguren un funcionamiento más eficiente del sistema y a flexibilizar algunos de los criterios de titularización de los maestros que trabajan en zonas alejadas o con pueblos indígenas del oriente que no cuentan con suficientes maestros que hablen las lenguas del lugar.

#### *FORMACIÓN DE BACHILLERES PEDAGÓGICOS*

Debido a la carencia de docentes de habla vernácula sobre todo en el área guaraní y en algunas otras zonas del oriente boliviano, se formarán, a través de un plan de emergencia, bachilleres pedagógicos que puedan afrontar la demanda inmediata de maestros para educación bilingüe, acción que sólo tendrá vigencia durante la primera etapa de la reforma educativa. Estos bachilleres pedagógicos tendrán 5 años de plazo para inscribirse en programas de titularización presenciales, semi-presenciales o a distancia para alcanzar el nivel profesional requerido.

## *Apoyo al PEM y al PEIB*

El nuevo currículo será aplicado también a través de las modalidades multigrado y bilingüe a partir de 1995. Entretanto, por su condición de experiencias innovadoras a cargo del Estado, y por la importancia que su desarrollo tiene para el proceso de refor-

ma educativa, el Programa de Escuela Multigrado y el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe que funcionan actualmente con carácter experimental, recibirán apoyo en capacitación docente y en la reproducción de sus textos. Esta capacitación será impartida utilizando la metodología adecuada a las dos modalidades, desarrollada ya por esos proyectos.

# Los Proyectos de Plantel

por Mariano Herrera y Marielsa López (\*)

*Los autores de este documento, dentro de las nuevas tendencias que focalizan sus reflexiones sobre los niveles 'micro' del proceso de escolarización, se centran en el estudio de los proyectos de plantel entendiendolos como una de las nuevas estrategias para mejorar el trabajo en el aula. Hallaremos en su desarrollo las características del mismo, cómo se lo diseña, las actividades necesarias para su implementación, etc.. Para finalizar aportan los resultados que se han obtenido, con estos proyectos, en la experiencia venezolana.*

## Introducción

Las nuevas tendencias de la sociología de la educación, de la planificación educativa y de la gestión del sistema escolar, focalizan su reflexión sobre los niveles *micro* del proceso de escolarización. Los grandes programas educativos, y los diseños curriculares muy especializados, han perdido vigencia para dar paso a consideraciones más cercanas a la problemática del aula. Es así como los esfuerzos realizados

---

(\*) Centro de Investigaciones Culturales y Educativas (CICE), Caracas Venezuela.

durante los últimos años tendientes al mejoramiento de la calidad de la educación se dirigen en especial a mejorar la calidad de la práctica escolar, es decir, a nivel del aula de clase y a la gestión escolar. (Hallak, 1992)

Dentro de este contexto surgen diversas estrategias innovativas para mejorar el trabajo de aula y, de esta manera, incidir en la calidad de la educación a nivel general. Una de estas estrategias es la elaboración de proyectos de plantel dentro de la educación básica.

Un proyecto de plantel se corresponde con un plan de acción, combinado con principios pedagógicos explícitos, que busca mejorar la formación impartida a los alumnos y el funcionamiento interno del plantel. Es elaborado de manera autónoma por los actores de cada institución escolar, dependiendo de las características socioculturales de los alumnos a los que atiende, de las características de la localidad donde se encuentra y de las intenciones pedagógicas de todos los actores involucrados en la práctica escolar.

Este tipo de proyecto permite a cada docente encontrar, al mismo tiempo, el sentido de su acción y un lugar para la creación, insertando sus proyectos individuales dentro de un proyecto colectivo: el de su plantel. Sin embargo, es preciso aclarar que el proyecto de plantel es una alternativa entre otras que han surgido como respuesta al cambio de visión operado sobre la educación. No se trata de una panacea capaz de solucionar todos los problemas educativos. Es un instrumento, un camino de reflexión y de acción, que se presta para ser construido de manera colectiva por los directivos, docentes, padres, estudiantes y representantes de la comunidad de cada plantel de manera autónoma.

El proyecto de plantel, como uno de los instrumentos estratégicos de cambio, será el objeto del presente trabajo, donde se podrá encontrar la definición y características de este tipo de proyecto, además de las fases necesarias para su elaboración y de algunas herramientas utilizadas en su desarrollo.

## Breve ubicación contextual

Los proyectos de plantel tienen su origen dentro del sistema educativo francés. Surgen como una iniciativa a

partir de 1982, con la promulgación de la ley de Renovación de Escuelas. Esta ley fue el reflejo y la conjugación de diversos

factores. Por una parte, factores políticos que promulgaban la descentralización y factores económicos de crisis que motivaron el que las industrias formularan proyectos de empresas con muy buenos resultados; por otra parte, factores sociales que ponían en tela de juicio la utilidad de la escolarización homogénea para una población más heterogénea.

El proyecto de plantel surgió, pues, como una reflexión para proponer y ejecutar un conjunto de acciones coherentes donde las innovaciones pedagógicas no aparecían como una serie de acontecimientos independientes sino enmarcadas dentro de un proyecto de sociedad global. Como se verá, se trata de una modalidad en que los agentes o ejecutores de la educación, pasan de esa situación ejecutora a un rol más activo como es el de ser *actores*, es decir, responsables de la acción, capaces de interpretar y realizar innovaciones con el libreto principal que son los planes y programas nacionales. *El proyecto de plantel es un proyecto tanto educativo como político, y se relaciona con un*

*proyecto de sociedad (1) en el que se pasa de una democracia representativa a una participativa, se establecen espacios para que los actores pasen a ser instituyentes y no sólo instituidos en su práctica profesional y con respecto a su responsabilidad social específica.*

A partir de la experiencia francesa, los proyectos de plantel, se han generalizado y extendido por Europa y América. Encontramos numerosos ejemplos en España (ver bibliografía). En América Latina, algunas experiencias vienen señalando la conveniencia de los proyectos educativos para mejorar la gestión de los planteles y, por consecuencia, la calidad de los procesos y de los resultados educativos. En Venezuela, Fe y Alegría tiene una política explícita para promover proyectos educativos de plantel en cada una de las instituciones que conforman la red, aún cuando no siempre se trata de una combinación de principios con estrategias de acción, sino de proyectos en términos de finalidades y objetivos generales.

## ¿Qué es un proyecto de plantel?

El plantel, como se ha dicho, es la unidad local de un

sistema educativo nacional, y está inserto en una red

(1) Cuando se habla de proyecto educativo o proyecto de sociedad, no es posible desvincular las dimensiones ética y política. La educación mantiene en su seno un gran peso ético porque se supone que transmite valores que modifican y son modificados por los de la sociedad global.

relacional densa: es el punto crítico del sistema educativo. Las transformaciones necesarias que ocurren y seguirán sucediéndose a nivel de la práctica escolar, necesitan que cada quien se apropie del sentido de sus acciones: ¿Porqué, para qué, cuál es la significación del acto educativo escolar? La respuesta específica a estos interrogantes es responsabilidad de los actores escolares en el contexto de la práctica educativa. Cada grupo (docentes, directivos, representantes, etc.) necesitan construir el sentido de sus acciones a través de sus intenciones, pero también, a través de lo que hacen los demás, en interacción. Eso es lo que se llama un proyecto.

El proyecto de plantel es expresión de la política (fines y objetivos de la educación y del plantel), y contiene la programación de las acciones, a partir de la responsabilidad de los sujetos. Por otro lado, no antepone un modelo organizativo al proyecto, sino que supone que el proyecto ideará su propio modelo organizativo de acuerdo con las necesidades y la propuesta de las voluntades expresadas. Por supuesto que esta organización no sustituye a la actual organización escolar sino que la flexibiliza y la pone al servicio del proyecto. Cada plantel podrá priorizar sus necesidades, programar sus acciones y su evaluación, negociar responsabilidades y optar por modalidades de coordinación de las diversas actividades del proyecto y de su programación.

Se trata pues de entender el proyecto como *construcción colectiva* en la cual las orientaciones específicas de un plantel deben problematizarse en función de las condiciones locales y, en particular, de las características socioculturales de los alumnos. Esto se logra mediante un proceso permanente de organización ágil y flexible con esfuerzos instituyentes que eviten la rigidez y la reificación de lo instituido.

A nivel de principios, de visión del sentido y significado y de la construcción de las identidades institucionales, un proyecto de plantel podría, entonces, definirse como un "conjunto coherente de objetivos, métodos y medios particulares que la institución escolar define con la finalidad de participar en los objetivos nacionales." (M.A.F.P.E.N, 1990)

A nivel operativo podría definirse, además como "La planificación u organización de todas aquellas acciones que los profesores, personas e instituciones implicadas en el mismo, deben realizar para conseguir finalidades educativas previamente fijadas." (Gervilla, 1986)

Ambos niveles constituyen partes esenciales del proyecto de plantel. Pero además, *el mismo es la expresión de la política educativa de la escuela; de cada escuela.* Entendiendo por política lo que sus principa-

les actores asumen como compromiso y como responsabilidad ante la sociedad, su comunidad y sus alumnos.

Es importante resaltar que el proyecto no debe encontrarse disociado del proyecto educativo nacional. En este sentido el proyecto educativo nacional enmarca y le da un norte al proyecto de plantel. Los objetivos generales de este último concuerdan con los objetivos trazados a nivel nacional.

Sin embargo, el proyecto de plantel se diferencia del proyecto educativo global en el sentido de que constituye un plan de acción, donde se incluyen objetivos a ser alcanzados en el corto y mediano plazo, tanto a nivel pedagógico como a nivel administrativo, además de un conjunto de estrategias para alcanzar dichos objetivos, la definición de acciones concretas que serán realizadas y la explicitación de las responsabilidades de cada uno de los actores involucrados en la práctica escolar.

Es importante, entonces, señalar que este tipo de proyecto remite a principios pedagógicos y educativos específicos, que pueden encontrarse explicitados o no dentro del mismo. Pero su finalidad no es solo la redacción de estos principios, sino también la redacción de lo que el plantel se propone hacer dentro de la práctica escolar para alcanzar los objetivos trazados dentro del marco de los lineamientos educativos nacionales. Es la definición

de líneas de acción realistas, es decir posibles de alcanzar en un tiempo determinado.

Un proyecto de plantel no es sólo la explicitación del "*deber ser*" de la institución sino también del "*querer hacer*" de sus integrantes. El énfasis está puesto en la acción, que evidentemente remite a una teoría, pero donde lo importante es la descripción de prácticas escolares factibles de realizar para mejorar la formación impartida. Puede concluirse, entonces, que lo *esencial no es el proyecto sino lo que él permite realizar*.

Por esta razón todo proyecto educativo parte de un diagnóstico de la realidad, pues debe ajustarse a la situación particular y específica del plantel que lo realiza. En base a este diagnóstico sus integrantes deciden cuáles son sus prioridades pedagógicas o administrativas para mejorar su funcionamiento; determinan las actividades necesarias para mejorar las situaciones problemáticas detectadas; fijan las responsabilidades de cada quien para llevar a cabo las actividades definidas e instrumentan estrategias de evaluación permanente para verificar el cumplimiento de las metas trazadas.

En este sentido, el proyecto de plantel es un instrumento de conducción de la educación, cuya ambición es lograr un máximo de coherencia:

- coherencia dentro del plantel entre los diferentes actores, a través de una gestión de respeto de sus identidades y de sus valores que promueva el trabajo en común alrededor de objetivos y de acciones colectivamente discutidas y al servicio de los alumnos.
- coherencia entre el plantel y su entorno por medio de la asociación de las familias, de la municipalidad, de las asociaciones de vecinos y otras organizaciones sociales y económicas.
- coherencia entre los niveles local, regional y nacional entre los planteles, por medio de la definición de objetivos comunes a todos, pero que cada uno puede y debe lograr a su manera, innovando, inventando y con los recursos y la inventiva que desarrolle.

La expresión personal y colectiva, la afirmación de sí mismo y de su grupo cultural en la sociedad que se supone pluralista, deben poder realizarse en los proyectos de plantel, en contraposición con la racionalidad que tiende actualmente sólo a buscar eficacia y organización, olvidando el sentido de la acción.

Estos proyectos se presentan como la llave maestra del edificio: si emanan de padres y representantes, alumnos, docentes, directivos y administrativos, se caracterizarán de

acuerdo a una planificación de acciones previstas y conocidas, y cuyo sentido es compartido por todos.

En términos de los procesos educativos, los proyectos de plantel pueden generar procesos participativos y de aprendizaje individual y colectivo entre quienes se constituyen en equipo para la elaboración y ejecución de dichos proyectos. Por ejemplo, los intercambios y las negociaciones de conceptos, finalidades principales, responsabilidades, información y conocimientos a lograr para precisar problemas, establecer causas y construir soluciones, constituyen procesos participativos que generan reflexión, espíritu crítico y desarrollan comportamientos y aptitudes participativas de búsqueda y de aprendizaje. Estos procesos tienen consecuencias en la forma de organizar el trabajo de aula; muchas veces llegan a transformar las interacciones entre docentes y alumnos en las aulas.

Las mayorías de los docentes han sido formados en situaciones educativas autoritarias, poco participativas y con énfasis en lo prescriptivo y en lo memorístico. Los procesos que conlleva la elaboración de un proyecto de plantel son una situación educativa activa, participativa y comunicativa, en la que se requiere manejar e interpretar información y conocimientos, negociar espa-

cios, respetar opiniones. Los docentes implicados y comprometidos en estos procesos podrán proyectar estas experien-

cias hacia su experiencia como docente y manejar situaciones equivalentes en su rol profesional con sus alumnos.

## Principales características de un proyecto de plantel

Puede decirse, entonces, que los principales rasgos que definen un proyecto de plantel son la autonomía, la acción-reflexión, la comunicación y la implicación personal, la factibilidad, la democratización y la descentralización.

### LA AUTONOMIA

La elaboración de los proyectos es responsabilidad de cada uno de sus integrantes. No hay dos proyectos idénticos. Cada plantel tiene problemáticas propias, atiende a alumnos con características sociales, económicas y culturales diferentes, tiene docentes de formación diversa, directivos con orientaciones filosóficas y convicciones pedagógicas distintas. Por lo tanto este tipo de proyecto es autónomo y divergen de uno a otro.

Cada institución escolar debe construir su propio proyecto de acuerdo con su realidad, motivaciones y posibilidades reales. Los directivos y docentes de cada plantel se convierten,

así, en agentes de cambio educativo. Los directivos toman iniciativas, asumen compromisos, firman convenios con organismos locales, solicitan colaboración de entes empresariales y de entes no gubernamentales, toman en sus manos la solución de los principales problemas pedagógicos y asumen la formación de sus docentes. Estos concientizan sus capacidades y limitaciones, demandan formación en áreas específicas, comparten sus dudas con otros colegas, comparten estrategias didácticas para mejorar su actuación en el aula. Los padres y representantes se involucran en la formación de sus hijos, demandan mejoras al plantel, realizan gestiones para colaborar con la solución de los principales problemas detectados. Los alumnos reflexionan acerca de la formación recibida, exigen cambios a nivel didáctico, asumen compromisos con el plantel. Los demás miembros de la comunidad colaboran, de acuerdo con sus campos de acción y sus posibilidades, con la solución de los problemas escolares.

El plantel funciona como un ente autónomo, responsable de la formación de los alumnos que atiende.

## LA ACCION-REFLEXION

La definición de líneas de acción que deben estar presentes, implica una profunda reflexión acerca de la práctica desarrollada. Supone conocer los logros y las deficiencias, identificar las causas de estas últimas, idear soluciones según la medida de las posibilidades existentes, conocer las características de los alumnos que frecuenten el plantel, e indagar de qué manera la formación recibida podría serles de mayor utilidad.

Por esta razón, dentro de un proyecto de plantel, la acción se acompaña necesariamente de la reflexión. No se trata de actuar por actuar, sino de actuar reflexivamente, de emprender acciones con posibilidades reales de llegar a feliz término. Mientras más reales y concretas sean las acciones definidas, mayores posibilidades de éxito habrá. Los triunfos, por pequeños que sean, dan seguridad al equipo pedagógico encargado del proyecto para emprender acciones con mayores niveles de dificultad.

Se requiere que cada acción que se piense poner en práctica, sea producto de la reflexión, del consenso y de una evaluación minuciosa acerca de las posibilidades de éxito.

## LA COMUNICACION Y LA IMPLICACION INDIVIDUAL Y COLECTIVA

El proyecto de plantel es producto del trabajo colectivo de los actores del medio escolar, y esto es fundamental para que el mismo tenga continuidad en el tiempo y pueda lograr sus finalidades; cada actor debe sentir el proyecto como propio. Este es el motor de la acción.

En este sentido afirma Herrera (1992): "... La elaboración de proyectos de plantel promueve la apropiación del sentido, de la significación de la acción educativa por el colectivo de la unidad escolar. Apropiación es un término que no se refiere en este caso a la propiedad privada sino a la identificación, 'hacer propio' lo que antes se vivía como 'hacer ajeno'." Por otra parte, para realizar un trabajo en equipo eficiente y lograr la apropiación del proyecto por parte de todos los actores involucrados en la realización del proyecto, es importante *fortalecer los nexos de comunicación dentro del plantel*.

El proyecto abre la posibilidad a los docentes de tener un espacio de reuniones, de tiempo compartido, donde mantener intercambio constante acerca de sus experiencias, de sus "saber hacer", pero también acerca de sus dudas, de sus necesidades de formación, de

sus críticas con relación a los programas de las diferentes asignaturas.

La comunicación es, entonces, otras de las claves del éxito de este tipo de proyectos. La comunicación asegura la realización de un buen diagnóstico inicial de la institución, su puesta en marcha y la evaluación de los logros alcanzados.

*Un proyecto de plantel es, pues, un proyecto de comunicación, de implicación personal y de trabajo en equipo.* Es la realización efectiva, y en el ámbito profesional, de la secuencia agente-actor-autor <sup>(2)</sup>. Desarrollando un poco más estos conceptos, puede decirse que los docentes han sido, en la mayoría de los casos, agentes del sistema educativo, es decir, meros ejecutores y transmisores de normas y conocimientos que no son producidos, y en muchos de los casos ni siquiera interpretados, por ellos. El proyecto de plantel ocasiona una situación en la que, en un principio pasan a ser actores, es decir, por una parte son responsables de la acción, y por otra son responsables del libreto educativo. Disponen de cierta facilidad y autonomía profesional que les permite interpretar los programas y asumir el rol de manera personalizada, innovando y recreando situaciones de apren-

dizaje y de interacción. Pero el proyecto de plantel también permite pasar de ser actor a ser *autor*, lo cual supone un proceso de elaboración y de construcción del sentido de la obra que se realiza, de la forma cómo se la interpretará, los recursos a los que se acudirá y la organización del trabajo de aula.

## LA FACTIBILIDAD

Es necesario insistir en el realismo de los objetivos que desean lograrse. Estos objetivos deben ser productos de la reflexión y del trabajo en equipo, pero, y sobre todo, de una evaluación objetiva de la factibilidad de obtener resultados en las acciones que se emprendan. Es preferible ser modestos en relación a los objetivos trazados de manera de poder alcanzarlos, como medio de aprendizaje del equipo para la realización de acciones futuras.

## LA DESCENTRALIZACION

Esta experiencia es un nuevo modo de asumir localmente las dificultades. Implica una transferencia de poderes, aunque de manera parcial, a la instancia del plantel. En este

---

(2) Esta trilogía fue el resultado de las discusiones y reflexiones sostenidas con el Profesor Berger durante su estadía en Venezuela en el mes de febrero de 1993.

sentido, éste asume funciones y colabora con la ejecución de acciones tendientes a mejorar la calidad de la formación impartida a sus alumnos.

Estos proyectos representan una alternativa para los entes descentralizados como las gobernaciones de estado, las alcaldías, las provincias que deseen desconcentrar la respon-

sabilidad de la práctica educativa al organismo más directamente implicado en ellas: la institución escolar.

El plantel podría asumir tanto las funciones administrativas de su propio centro como las pedagógicas. Podría manejar los fondos necesarios para su funcionamiento en lo concerniente a:

- El pago de su personal docente, incidiendo así, sobre los elevados índices de ausentismo laboral, al exigir responsabilidades directas y al tener la potestad de descontar los días no trabajados.
- El pago de su personal administrativo, con los mismos beneficios mencionados en el caso de los docentes.
- Los gastos ocasionados por mantenimiento de la planta física, pudiendo jerarquizar prioridades y realizar las reparaciones en el momento en que se necesiten.
- Los gastos en concepto de reposición de equipos y de adquisición de materiales y suministros, racionalizando su uso y la utilización de los fondos.
- Otros rubros que pudieran ser transferibles.

Esta autonomía presupuestaria no es actualmente posible en Venezuela sin el establecimiento de modalidades y convenios particulares que están sobre todo a disposición de los entes descentralizados, tales como gobernaciones y alcaldías. Se trata de una descentralización de los estados que supone

acuerdos tales como el convenio Ministerio de Educación/ AVEC, mediante el cual los planteles de la AVEC reciben subsidio del Estado. Este convenio exige una rendición de cuentas administrativa cada mes, que responsabiliza y establece mecanismos de control eficaces entre los direc-

tores, la AVEC y el ME (3).

Pero el plantel también podría generar recursos propios a través de convenios con empresas cercanas o a través de la venta o elaboración de bienes comercializables, elaborados

como producto de asignaturas específicas y dentro del horario escolar.

Desde el punto de vista pedagógico el plantel está en capacidad de:

- Asumir la responsabilidad de la formación de sus docentes, definir las necesidades de formación y contactar especialistas para ofrecer cursos de nivelación o de perfeccionamiento en las áreas requeridas.
- Detectar las dificultades de los alumnos y jerarquizar prioridades dentro de los programas de formación.
- Establecer contactos con las empresas cercanas a fin de ofrecer pasantías de formación para los alumnos o para programar ciclos de charlas sobre posibilidades de empleo locales.
- Cualquier iniciativa que redunde en beneficio de la formación impartida en el plantel.
- Organizarse en red con otros planteles para acceder colectivamente a beneficios y compartir gastos para optimizar el uso de los recursos.

El proyecto de plantel representa, entonces, una modalidad de gestión autónoma de gran importancia para la descentralización educativa.

## LA DEMOCRATIZACION

La participación de todos los actores escolares en la definición y elaboración del

(3) No es este el lugar para analizar los argumentos a favor o en contra de esta o de otra modalidad de descentralización administrativa y de permitir autonomía administrativa en las escuelas. No obstante, debería considerarse que cierto nivel de autonomía administrativa es importante para la elaboración de los proyectos de plantel.

proyecto, implica una democratización dentro de las relaciones del plantel. El hecho que sean escuchados los planteamientos de los docentes, de los alumnos, de los representantes, del personal administrativo, y que estos reclamos sean tomados en consideración para establecer prioridades y trazar un plan de acción, es síntoma de que las relaciones dentro de la institución comienzan a plantearse desde un punto de vista dialógico y de aceptación del otro, de aceptación de la diferencia.

Una vez aceptada esta manera de funcionar, la institución adquiere una dinámica propia que podría desembocar en una cultura de participación, en una cultura escolar activa, pertinente y constructiva. Como ya se vio, el proceso agente-actor-autor, genera aprendizajes

y transforma la organización del trabajo en el aula, lo cual se traduce en interacciones entre alumnos y docente igualmente participativas y críticas, lo cual es consistente con la finalidad democratizadora de la educación.

El proyecto se presenta, así, como un instrumento estratégico de cambio al interior de la institución, como un medio para transformarla democráticamente. La elaboración y la ejecución de estos proyectos genera y recurre a procesos de formación continua para los docentes y los directivos que se añaden a procesos de planificación implicada, es decir, planificación en los que la referencia no es sólo lo que aportan las estrategias y las técnicas, sino también, los compromisos y los proyectos individuales y colectivos.

#### UN PROYECTO DE PLANTEL PERMITE:

- Identificar las características de la institución, su historia, los valores comunes de sus miembros, los valores de la región, los valores socio-culturales, el estilo de las relaciones entre sus integrantes, etc.
- Articular las actividades de los diferentes actores escolares para que confluyan en una misma dirección.
- Buscar de manera colectiva el mejoramiento de la calidad de la educación, creando una dinámica institucional de respuesta a las dificultades.

- Promover procesos de interacción participativa y constructiva, de apropiación colectiva.
- Definir las líneas de acción, las prioridades, los resultados deseados y las diferentes maneras de alcanzarlos.
- Encontrar un sentido a la acción realizada y crear una imagen creíble en la comunidad.
- Precisar la especificidad de la organización del plantel, introducir la gestión participativa del funcionamiento global, permitiendo a los diferentes actores de delimitar sus espacios de responsabilidad y de iniciativa.
- Revisar constantemente los resultados, corrigiendo las fallas, enmendando rumbos, redimensionando las metas.
- Poner en marcha procesos y sistemas de formación continua.
- Lograr una proyección de las acciones basada más en deseos y aspiraciones que en ejecución técnica de planes nacionales.

## PROBLEMAS QUE PUEDEN SER SOLUCIONADOS A PARTIR DE UN PROYECTO DE PLANTEL

### *Aspectos pedagógicos.*

El proyecto puede plantearse mejorar los índices de prosecución mediante una transformación de los métodos del aula. Deberá, pues, dotar de contenido ese propósito, y por lo tanto se procederá a discutir el enfoque teórico y metodológico para la interacción entre docen-

tes y alumnos. Centrarse en las producciones orales y escritas de los niños, instituir el aula interactiva, son algunas de las alternativas que dan contenido a las propuestas y objetivos del proyecto y permiten seleccionar con precisión los medios, las formas de trabajo, los recursos que serán necesarios para los cambios decididos. Igualmente, el proceso y las capacidades de los niños como centro de las estrategias, la evaluación formativa y como proceso, también aportan contenido a las propuestas en términos de resultados a lograr.

### *Aspectos organizativos.*

Es posible que alguno de los objetivos de un proyecto de se refiera a la necesidad de transformar algún aspecto relacionado con la estructura organizativa del plantel. Se puede haber detectado que existen fallas en la comunicación entre docentes o que no está presente ningún apoyo sistemático al trabajo de aula, o que no hay biblioteca escolar.

También puede haberse propuesto como una de las soluciones a determinados problemas, la organización del trabajo en equipo. La información acerca de cómo funcionan los departamentos de evaluación, las coordinaciones de área y de nivel, pueden constituir elementos que dan contenido a los objetivos y a las soluciones propuestas.

Estos contenidos deben ser objetos de amplias discusiones y negociaciones de manera que las decisiones sean el resultado de acuerdos colectivos del equipo pedagógico.

### *Aspectos extraescolares.*

Muchos proyectos que ya han sido elaborados en experiencias realizadas en muchos puntos geográficos, han determinado la necesidad

de propiciar la relación escuela-comunidad y se han propuesto objetivos de apertura de la escuela hacia afuera. Esta apertura puede referirse a problemas pedagógicos clásicos que tienen que ver con visitas a empresas, a museos, a laboratorios, como actividad complementaria para el aprendizaje de contenidos curriculares de los planes de estudio, como también puede referirse a la participación de la escuela en la solución de problemas de la comunidad y, a su vez, la participación de la comunidad en la solución de los problemas de la escuela.

### *Aspectos administrativos*

Un proyecto de plantel puede haber propuesto como solución para algunos de sus problemas, la obtención de recursos ordinarios y extraordinarios para adquirir materiales didácticos, contratar servicios de formación a alguna universidad, financiar programas de mantenimiento de la planta física o para cualquier actividad que se haya decidido llevar a cabo y que no cuenta con recursos.

También pueden presentarse propuestas para la gestión del personal docente o empleados administrativos, para el control de los retardos e inasistencias o bonos especiales

para premiar a los que logren resultados destacados. No menos importante es la provisión de fondos imprevistos del personal y de la escuela, y en caso de autonomía administrativa amplia, para la gestión de fondos de las cargas sociales, como también las prestaciones y otros beneficios sociales y colectivos del personal.

Estas son algunas alternativas que ilustran el tipo de contenido al que puede referirse un proyecto de plantel. Es indudable que para llevar a cabo determinadas gestiones, será necesario acceder a cierta información legal o administrativa y hasta asesorarse para evaluar las alternativas con rigor.

## ELABORACION DE UN PROYECTO DE PLANTEL

El primer paso es tener claro las finalidades y los grandes lineamientos educativos: ¿Hacia dónde queremos dirigir la institución? ¿Cuál es la concepción educativa que se desea promulgar?

El proceso de explicita-

ción de estos niveles *macro* será más efectivo en la medida en que hayan sido producidos colectivamente por el equipo docente y, si es posible, por la comunidad educativa y por otros actores sociales en relación con la educación. Ello, en algunos casos, es un cuerpo doctrinario de la organización más inmediata que agrupa a los planteles en redes. Los responsables de estas redes plantean un proyecto educativo que constituye el basamento filosófico que, siguiendo los principios de la educación nacional, caracterizarán y dotarán de identidad institucional al conjunto de escuelas agrupadas en algún tipo de plan especial o red escolar.<sup>(4)</sup>

Es pues recomendable para la elaboración del proyecto de plantel algún tipo de explicitación del proyecto educativo que oriente el proyecto específico y que estos lineamientos sean, como mínimo, el resultado de un trabajo en equipo entre el cuerpo docente y los directivos.

Una vez que se define explícitamente a nivel macro, desde el punto de vista educativo y pedagógico, puede pasarse a la elaboración del proyecto de plantel.

---

(4) En Venezuela, este es el caso de la red privada Fe y Alegría y de los planes de educación que algunos estados, como el de Bolívar y el de Mérida, han puesto en ejecución, fundamentados en diagnósticos globales y que orientan los proyectos de cada uno de los planes que constituyen la red.

## FASES PARA LA ELABORACION DE UN PROYECTO DE PLANTEL

### *Análisis de la situación (diagnóstico)*

Para lograr analizar de manera precisa y luego planificar de acuerdo a la situación y a los problemas reales y específicos, es necesario que cada plantel se diagnostique a sí mismo, como primera tarea en la elaboración de su propio proyecto.

El *diagnóstico* es el momento en el cual los actores escolares se interrogan sobre el funcionamiento, los logros y los problemas que confrontan su institución. Se trata de recoger y analizar información acerca de los principales problemas pedagógicos, sociales, organizativos, económicos o de cualquier índole que se considere relevante para una mejor comprensión y análisis de la situación actual del plantel y que permita, en un segundo momento, detectar las causas. El diagnóstico es un procedimiento de auto-análisis en el cual los integrantes de la escuela reflexionan sobre las condiciones de su funcionamiento interno, sobre las prácticas pedagógicas y las circunstancias en las que trabajan los alumnos. Elaborar un proyecto de plantel implica partir de lo existente para tratar

de dar respuestas a los problemas encontrados dentro de la institución escolar, de manera de ponerse al servicio de los alumnos. No puede haber un buen proyecto sin un buen diagnóstico previo, tanto para el área pedagógica, cuanto a lo referido al funcionamiento de la institución en general.

### *Detección de las causas de los problemas identificados.*

Una vez identificados los problemas, es indispensable detectar cuáles son los factores que los causan, cuáles son las explicaciones que permiten comprender mejor por qué se presentan situaciones indeseadas. De esta manera, se podrá decidir, en la siguiente fase, sobre cuáles causas puede directamente trabajarse desde la práctica para solucionar los principales problemas. Este momento es esencial y debe ejecutarse con mucho rigor.

### *Selección de problemas prioritarios.*

Los problemas pueden ser jerarquizados en función de dos ámbitos diferentes:

- A partir de la convergencia de múltiples problemas sobre una misma causa. Cuando

una causa se presente de manera reiterativa dentro de una o varias situaciones problemáticas, es necesaria tomarla en cuenta dentro de la selección de prioridades a atender.

- A partir de orientaciones filosóficas-pedagógicas del plantel en cuestión. Las prioridades pueden ser escogidas, de esta manera, en función de la orientación que los actores escolares deseen imprimirle al plantel. Es el caso de la opción por la educación popular de la red Fe y Alegría en Venezuela. Sus prioridades se encuentran determinadas por esta opción y, por lo tanto, sus acciones se encuentran dirigidas a la relación con la comunidad expresadas en tareas de alfabetización de adultos, de prestación de servicios médico-odontológicos, entre otros.

### ***Definición de objetivos.***

El diagnóstico situacional, el análisis de las causas y las prioridades establecidas deben expresarse claramente en términos de objetivos.

Los objetivos son la expresión explícita de la situación a la que se desea llegar. En efecto, el proyecto es una aspiración, una visión hacia

adelante, una situación ideal. Esta visión se traduce en objetivos que permitan orientar con precisión las acciones que se deberán llevar a cabo. Constituyen una organización para diferenciar los campos de acción y los niveles de responsabilidad con respecto a acciones concretas (quién hace qué, cuándo, con quién, durante cuánto tiempo, etc.). Por lo tanto, están más cerca de dichas acciones y de la forma como se van a desarrollar. Generalmente, indican los medios, las personas y los resultados esperados, de manera muy específica: duración, número de alumnos, condiciones, umbrales aceptados, acción precisa a realizar.

Los objetivos deben indicar de manera clara y precisa las orientaciones de las acciones que van a ser realizadas por todos los actores escolares, de manera que puedan convertirse en un referente para la evaluación posterior.

### ***Elaboración de estrategias de acción y planificación.***

Esta fase de la elaboración del proyecto implica crear, inventar, buscar soluciones, imaginar escenarios y situaciones posibles, y buscar líneas de acción. No es posible pensar en una receta o en un molde esquemático para de ahí sacar

estrategias y elaborar una planificación. Es necesario producir propuestas realistas que se traduzcan en actividades específicas que puedan ser realizadas y revisadas constantemente. ¿Cómo concebir las acciones del proyecto? Pueden surgir más fácilmente si ya se a realizado el diagnóstico y la información disponible aporta elementos claves para decidir qué tipo de acción puede emprenderse. Sin embargo, puede ser necesario, en este momento, precisar aún más algún problema y profundizar y detallar mejor sus causas.

Por ejemplo, si tomamos la repitencia de los alumnos como uno de los problemas a resolver, planteado en los objetivos del proyecto, debe disponerse de datos como el porcentaje de repitencia por nivel, por clase. Es necesario determinar lo que es el problema y lo que es su contexto. Esto permitirá determinar la importancia del problema y plantear si debe o no tratarse con urgencia prioritaria. Entre los factores que agruparían situaciones conexas al problema de la repitencia, podrían contarse: el medio familiar y sus problemas, los factores relacionados con el sistema escolar, etc..

Una vez elaborado este trabajo, se puede pasar a la búsqueda de soluciones. Esta requiere retomar las causas determinadas en las fases anteriores más vinculadas o controlables desde el plantel,

relacionándola con la información disponible gracias a cuestionarios o entrevistas a los alumnos o a las familias. Estas soluciones deberían responder a ciertos criterios de selección. Estos criterios son las condiciones a las cuales las soluciones responden, en términos de costo, de plazos a cumplir, de eficacia, de responsabilidades y capacidades de los actores que llevarán a cabo, de factibilidad.

### *Selección de soluciones.*

Para seleccionar las soluciones más pertinentes pueden seguirse distintas modalidades:

- Escoger las soluciones que tienen que ver con más de un problema o criterio imperativo.
- Elaborar un conjunto coherente, articulado y, si es posible, integrado, de soluciones.
- Preparar un documento escrito de presentación de las soluciones que contenga: una síntesis de las principales etapas del proceso y su duración y una preparación de su puesta en práctica.

### *Planificación y programación de las acciones.*

La planificación es la

organización de las actividades en el tiempo y la determinación de su duración. Es también la designación de responsabilidades y de responsables. Algunas acciones toman más tiempo que otras y es en la planificación en la que puede establecerse claramente la acción en el largo plazo. El largo plazo permite, a su vez, visualizar las grandes líneas de acción, su evolución. La programación anual permite luego precisar las acciones del corto plazo y algunas del mediano plazo. Esta programación incluye las acciones precisas mes a mes en un año escolar, su costo, las personas responsables y los beneficiarios, las secuencias organizadas, su evaluación, su contenido. El proyecto pedagógico anual, dentro del proyecto de plantel, puede considerarse dentro del nivel de la programación. La elaboración del programa de acción es una actividad que deberá precisar todas las operaciones con mucho detalle, lo cual debe expresarse en un documento que, luego de presentado y discutido, constituya un compromiso colectivo, listo para su validación.

### *Evaluación.*

La evaluación es esencial para un proyecto de plantel. Ella garantiza su continuidad y efectividad. Evaluar es dotar de significación a las acciones realizadas (Berger, 1977). En el caso que

nos ocupa, evaluar un proyecto de plantel es preguntarse permanentemente acerca del significado de lo realizado tanto en términos institucionales, colectivos, como en términos de cada uno de los actores participantes en el proyecto (Ardoino y Berger, 1989)

*En términos institucionales* vale preguntarse cuál ha sido el impacto que el proyecto, en cada una de sus fases, ha tenido para el funcionamiento interno del plantel, para el desarrollo del trabajo de aula, para la formación de los docentes, para el aprendizaje de los alumnos, para las relaciones con la comunidad escolar, con la comunidad general y al interior del plantel. En resumen, es preciso interrogarse acerca del impacto que el desarrollo del proceso ha tenido sobre la eficacia de la labor desempeñada por la institución, ¿se han producido variaciones? ¿estas variaciones han sido positivas? ¿en qué ámbitos han sido más notorias estas variaciones? ¿en qué ámbitos menos?, etc.

*Desde el punto de vista individual* es preciso conocer los efectos que la participación en la elaboración y puesta en marcha de un proyecto de plantel ha producido en cada uno de los actores involucrados, ¿sus prácticas profesionales se han modificado? ¿sus relaciones con sus compañeros de trabajo han sufrido transformaciones? ¿sus maneras de percibir la institución y de percibirse a sí

mismo son diferentes? ¿de qué manera se han integrado los miembros de la comunidad escolar y otros actores de la región?

Es recomendable que la evaluación no se realice en base a un modelo ideal de institución, pues recuérdese que cada experiencia es única y diferente. Instituciones que se trazaron objetivos diferentes, con actores diferentes, obviamente alcanzarán resultados diferentes. Por lo tanto no existen patrones de comparación sino dentro de la misma institución: *el punto de partida y el punto en que se encuentra la institución en el momento en el que se realiza la evaluación, es la única evaluación posible.*

La evaluación del proyecto debe ser, además, *una evaluación permanente.* Realizada en el transcurso de las diferentes fases de la elaboración y puesta en marcha del proyecto y no sólo al final del proceso. Una evaluación permanente permite ir ajustando las estrategias, modificando las actividades, corrigiendo el desarrollo del proceso, durante el transcurso mismo de la experiencia.

Sin embargo, también es preciso realizar *una evaluación final del proyecto de plantel,* para darle continuidad y orientación al proyecto del año escolar siguiente, en función de los problemas detectados y de los puntos

débiles y fuertes de las diferentes etapas.

## ACTIVIDADES NECESARIAS PARA LLEVAR A CABO UN PROYECTO DE PLANTEL

*Realizar reuniones previas de motivación, sensibilización e información.*

El proyecto debe generar muchas iniciativas. Para ello es necesario que, desde el inicio, se ponga en marcha *un proceso participativo* muy motivador. Se trata de introducir la idea, fomentar discusiones acerca de qué es, cómo se hace, para qué sirve y quién lo hace. Es importante que se convoque a reuniones amplias, con una agenda centrada en el tema, pero flexible y que considere la participación de los docentes, representantes y alumnos.

En las reuniones previas de motivación se asegura que la iniciativa del proyecto se sienta propia, de cada uno y de todos los actores y responsables de la práctica y de la cotidianeidad. No se trata de captar adeptos que seguirán fieles a una idea de otro, sino de generar ideas que sean de todos para iniciar acciones que comprometan y que den satisfacción. Las reuniones de sensibilización y de motivación inicial, si bien pueden ser dirigidas y coordi-

nadas por el director, requieren de una interacción horizontal, sin que se pueda sentir ni imposición ni exposiciones magistrales. El diálogo entre pares y el respeto a todas las opiniones, así como la firmeza en los planteamientos, son ingredientes que aseguran el éxito de la apropiación colectiva de una iniciativa como la que propone la elaboración de un proyecto de plantel.

### *Trabajar en equipo.*

El trabajo en equipo es una actividad que será constante en la elaboración y ejecución de un proyecto de plantel. Si bien la responsabilidad individual deberá ser especificada para cada una de las tareas que habrán de realizarse, el compromiso es el de un colectivo que apunta hacia objetivos comunes y con una visión compartida de los problemas y de cómo abordarlos. Esto supone reuniones periódicas de todos los participantes en las que se podrá discutir y decidir acerca de problemas que se presentarán en las distintas fases, y que afectan, ya sea a algunos aspectos particulares del proyecto o a aspectos globales.

El colectivo escolar deberá designar comisiones de trabajo que se encargarán de diferentes actividades tendientes a resolver el problema tratado. Estos sub-grupos

deberán presentar informes en las reuniones generales.

Trabajar en equipo no siempre supone ni requiere llegar a consensos para proceder a la acción. Muchas veces los consensos son poco convincentes y carecen de solidez. En estos casos es necesario proceder a la *negociación*. Negociar conceptos, métodos, responsabilidades y compromisos es un proceso en el que se aprende a ubicar espacios para la argumentación y para la responsabilización en base a tomas de posición y opciones diversas que pueden tener cabida en un mismo proyecto. La negociación *imprime un carácter político al proyecto* en el sentido de compartir responsabilidades y poderes de decisión, que es muy distinto al carácter partidista que se vincula a lo político de manera frecuente.

### *Recoger la información pertinente.*

Tal y como se ha mencionado, no puede realizarse un proyecto de plantel si no se conoce la realidad del mismo y la comunidad donde este se encuentra inserto. De allí que como primer paso para la elaboración del proyecto se encuentre un diagnóstico exploratorio.

En líneas generales, el diagnóstico del proyecto de plantel debe tener información acerca de:

- *Elementos referidos a la relación del plantel y los organismos centrales:* tales como los límites y las posibilidades de la institución para resolver problemas relacionados con los organismos centrales, los planes y programas emanados de los entes centrales relacionados con planes de formación de docentes o con las próximas medidas acordadas.
- *Elementos referidos a la relación plantel-comunidad:* situación económica, cultural y social de la región, departamento, estado o alcaldía, principales problemas de la comunidad, situación escolar de los padres que llevan a sus hijos al plantel.
- *Elementos referidos al ámbito pedagógico:* rendimiento académico de los alumnos, índices de repitencia y deserción y, si es posible, de la región en que se encuentra el plantel, niveles de desarrollo de habilidades verbales y numéricas de los alumnos, características de los docentes (su calificación, sus necesidades de formación, métodos didácticos y de evaluación utilizados por ellos en las diferentes asignaturas). Adicionalmente también es aconsejable consultar resultados de investigaciones educativas llevadas a cabo en la región o en el nivel escolar que se desee trabajar, nuevas corrientes pedagógicas, inventarios de técnicas didácticas propias a cada disciplina escolar.
- *Elementos referidos al funcionamiento del plantel:* las estructuras, funciones, medios de los que dispone el plantel, relaciones interpersonales, fluidez de la comunicación, difusión de la información, conveniencia de creación de equipos técnicos de apoyo a la labor docente.

## **Organizar talleres de formación**

Como condición recomendable para la formulación de este tipo de proyecto, pueden organizarse talleres de formación dirigidos a los diferentes actores escolares, en especial al personal docente,

administrativo y a los padres y representantes de los alumnos.

Pueden distinguirse tres tipos de formación ligada al proyecto de plantel:

- Formación en técnicas metodológicas necesarias para la recolección de la información en la fase diagnóstica, previo a la elaboración del proyecto.
- Formación para la realización de las acciones programadas dentro del proyecto y para la puesta en marcha posterior de los objetivos definidos.
- Formación, producto de la demanda de los actores, como proyecto de aprendizaje individual y colectivo, sobre sus propias necesidades o reseñada como necesaria dentro del diagnóstico realizado.

*Establecer una red de personas dispuestas a trabajar en la elaboración del proyecto.*

La elaboración del proyecto escolar exige tiempo y dedicación. Para lo cual es deseable establecer una red de personas, tanto dentro como fuera del plantel, capaces de responsabilizarse, en un primer momento, por la elaboración del proyecto, y por la coordinación de las actividades de puesta en marcha y evaluación, en una instancia posterior.

Las personas que integran la red, provenientes de la institución, deben poder dedicar unas horas a la elaboración y redacción del proyecto, cosa nada fácil dentro de la apretada agenda escolar. Sin embargo, con una buena

motivación inicial es factible organizar un grupo de personas con deseos reales de emprender acciones en pro de la institución. Si logra constituirse un equipo voluntario y con un alto nivel de motivación, el tiempo para reunirse y elaborar el proyecto queda relegado a un segundo plano. No obstante, es preciso tomar en cuenta el factor tiempo y buscar la manera de organizarse, de modo que las reuniones sean lo más productivas posibles.

Pero además, es conveniente integrar al equipo coordinador a personas que no pertenezcan al personal de planta de la institución. Pues gracias a una red de solidaridad con el plantel se puede lograr el acceso a ciertos bienes o servicios de difícil o lenta obtención. Para esto se debe lograr compromiso por parte de algunas personas: padres y representantes, empre-

sarios interesados en mejorar la educación de su región, algún representante de las organizaciones de vecinos, etc. Agentes y actores sociales cuyo apoyo puede traducirse en recursos o en economía de cierto tipo de gastos. Muchos pueden ser los motivos por los cuales esta red de personas puede para la elaboración y ejecución de los proyectos de plantel, y la experiencia demuestra que, en esa red de relaciones, se encuentra buena parte de las claves para resolver muchos asuntos.

Cada plantel debe organizarse según sus preferencias para emprender el proyecto. Sin embargo, es recomendable, descentralizar las actividades, asignando responsabilidades a diferentes equipos de trabajo según las diferentes labores a realizar. Es conveniente también la existencia de un equipo coordinador que asuma la responsabilidad global del proyecto.

### *Rendir cuentas en las sesiones de trabajo.*

Los compromisos asumidos con responsabilidad suponen una actividad a ser ejecutada con regularidad, puntualidad y precisión: la rendición de cuentas al colectivo. Cada individuo, cada equipo de trabajo, cada coordi-

nador debe responder acerca de los compromisos que asumió: si se han logrado, cuáles son los productos, los resultados; si no, cuáles son las razones y cuáles son los nuevos plazos. En ambos casos la información es importante y siempre es un aprendizaje.

El rendir cuentas no debe ser considerado como un acto de evaluación individual, en el que las personas serán valoradas o calificadas con puntuaciones. Es más bien un proceso de reencuentro permanente con el sentido de la acción y una ocasión para la sistematización de las experiencias intercambiadas en ese momento. La rendición de cuentas es una acto colectivo de intercambio, de autoregulación y autoevaluación. Es uno de los momentos indispensables para reforzar y consolidar la autonomía del colectivo.

Por otro lado, no se le rinde cuentas exclusivamente a las instancias jerárquicamente superiores. Las cuentas se le rinden al beneficiario de nuestras acciones de manera equivalente a como se le rinden al jefe del equipo. No se trata de cumplir con los requisitos mediante informes al superior, sino de responder por los compromisos ante quienes somos responsables, es decir, la sociedad inmediata, nuestros alumnos, sus familias, nuestros colegas.

## ***Clasificar la información, los informes y elaborar síntesis.***

Una vez recolectada la información para elaborar el diagnóstico, se procede a su clasificación, organización y tabulación, según sea el caso.

Esta organización es importante para luego jerarquizar las prioridades, trazar los objetivos y emprender acciones tendientes a mejorar la práctica escolar.

Paso seguido será la elaboración de síntesis y de informes contentivos del diagnóstico realizado.

La clasificación puede ser llevada a cabo por cada uno de los subgrupos que participó en la recolección de la información, y centralizada por el equipo coordinador.

Redactar las diferentes etapas del diagnóstico a medida que se van terminando, facilitará la redacción definitiva del proyecto.

## ***Difundir la información.***

La información y la comunicación son las claves del éxito si se desea elaborar un proyecto de plantel. De allí la importancia de elaborar sesiones de discusión cada vez que se termine una etapa (el diag-

nóstico pedagógico, el diagnóstico de funcionamiento administrativo, el diagnóstico de las relaciones con la comunidad, el trazado de objetivos, la jerarquización de problemas, la identificación de las causas, etc.). Esto, con la finalidad que los diferentes participantes e interesados puedan emitir su opinión, puedan establecerse correctivos sobre la marcha, recoger información que pudiera faltar y, finalmente, mantener los niveles de motivación y participación de los miembros de la comunidad escolar.

## ***Redactar el proyecto definitivo y presentarlo en una Asamblea General para su discusión.***

Las sesiones de trabajo parciales que han ido desarrollándose a lo largo de la redacción del proyecto de plantel, cumplen la función de allanar el camino hacia la presentación definitiva.

En efecto, desde el momento en que cada actor escolar se encuentra familiarizado con el trabajo que se ha ido realizando, la presentación final no causará sorpresas y será la ocasión para formalizar un proyecto conocido por todos.

Puede ser la ocasión para establecer responsabilidades en la ejecución del plan de acción que será puesto en

marcha.

### *Acometer la práctica.*

Con la redacción definitiva del proyecto de plantel comienza un nuevo ciclo: el de la puesta en marcha de las actividades seleccionadas para resolver los problemas detectados y alcanzar los objetivos trazados. Elegir el momento de emprender la acción es tácticamente importante. Conviene escoger el momento en el cual la reflexión sobre la institución haya llegado a su clímax y los diferentes actores tengan un alto grado de motivación. Si se retarda el momento de la puesta en marcha, se corre el riesgo de dejar caer el impulso movilizador de los actores escolares. Si se adelanta podría conducir a la selección apresurada de actividades con poca concordancia respecto de los problemas identificados.

Es preciso que se constituyan tantos equipos de trabajo como problemas existan dentro de la institución. Cada grupo debe trazarse sus cronogramas de trabajo para responder a los objetivos prefijados. Las reuniones plenarias periódicas son recomendables para mantener un buen nivel de información acerca del trabajo de todos los equipos.

La revisión constante de la efectividad de las acciones emprendidas es una necesidad

imperiosa para corregir rumbos sobre la marcha. Esta revisión también posibilitará el ajuste de las metas a lograr. Si las metas son demasiado ambiciosas, es necesario redimensionarlas a partir de la práctica, de las posibilidades reales de alcanzarlas.

Las acciones que serán desarrolladas, en el marco del proyecto, serán definidas por cada uno de los equipos de trabajo.

### **QUIENES INTERVIENEN EN LA ELABORACION Y PUESTA EN MARCHA DE UN PROYECTO DE PLANTEL**

#### *El director y el equipo directivo*

El director es, quizás, una de las figuras más importantes para la elaboración y puesta en marcha de un proyecto de plantel.

En efecto, juega un rol primordial, sin llegar a ser el único sujeto de las acciones que serán ejecutadas. Esto es importante, pues si el director impone sus orientaciones y opciones pedagógicas, el proyecto corre el riesgo de ser de él y no del plantel.

El papel del director es

el de movilizar la institución, facilitando un proceso de reflexión colectiva de búsqueda de herramientas y de métodos de trabajo adaptados a su

plantel y a su región.

Dentro de las responsabilidades que le tocará asumir al director están:

- Ser el promotor de las acciones que realizarán todos los actores escolares.
- Propiciar la participación de la mayor cantidad posibles de personas en el desarrollo del proyecto.
- Fomentar el trabajo en equipo.
- Funcionar de promotor, de facilitador de las acciones.
- Actuar con discreción, sabiendo escuchar, opinando oportunamente, incentivando a la acción.
- Saber impulsar sin imponer y sugerir sin limitar.
- Gestionar los conflictos.
- Animar las asambleas.
- Ser un negociador y un mediador entre las partes tanto al interior como al exterior del plantel.
- Facilitar el diálogo.
- Ceder una parte de su poder a la colectividad escolar.

Como puede apreciarse, el convencimiento que el director del plantel tenga acerca del proyecto, es fundamental para el desarrollo del mismo. Un proyecto no puede desarrollarse sin el acuerdo del director.

De igual manera el resto del equipo directivo: subdirectores, coordinadores de áreas, etc., deberán cumplir con labores que faciliten el trabajo en equipo, ya sea asumiendo responsabilidades directas, o permitiendo que las cumplan otros.

## *Los docentes*

*Los docentes deberán participar activamente en las distintas fases del desarrollo de un proyecto de plantel. Tal como se ha dicho en varias ocasiones, es necesario que los docentes se apropien del proyecto y lo consideren como suyo, para lo cual su participación en las decisiones es fundamental.*

La creación de equipos educativos integrados por docentes de una misma disciplina, de una misma clase, de un mismo nivel, hará posible un diálogo real entre colegas, enriqueciendo sus experiencias personales y profesionales.

Si la implicación activa de los docentes no se logra, el proyecto de plantel no llegará a su desarrollo total.

## *El personal administrativo*

Al igual que en el caso de los docentes, es necesario asegurar la participación del personal administrativo de la institución. Los problemas enfrentados desde el punto de vista del funcionamiento administrativo, podrán encontrar vías factibles de solución con la participación de las personas que se encuentran directamente involucradas en dicho funcionamiento.

Además el diálogo

entre los docentes, directivos y el personal administrativo es, a todas luces, enriquecedor para mejorar el funcionamiento de la institución.

## *Los padres y representantes*

Los padres y representantes son aliados de primer orden cuando se trata del mejoramiento de la calidad de formación impartida a sus hijos. Dentro de un proyecto de plantel no puede dejar de considerarse sus opiniones ni prescindir de su trabajo en pro de la comunidad escolar.

Múltiples proyectos escolares funcionan teniendo a los padres como motores de la acción. Ejemplo de ello se encuentra en el proyecto educativo de la Gobernación del Estado Bolívar, en Venezuela. Una de las prioridades acordadas dentro de dicho proyecto lo constituyó la alimentación regular de los alumnos asistentes a dichas escuelas. La Gobernación otorgó los fondos para la adquisición de los desayunos o meriendas escolares, dependiendo de los turnos, y las madres organizadas se encargan de la preparación y distribución de los alimentos a todos los alumnos.

## *Los alumnos*

Los alumnos se encuen-

tran en el centro del proyecto. Todas las acciones se encuentran dirigidas a favorecer sus condiciones de aprendizaje dentro de la institución. Por esta razón sus opiniones no pueden ser dejadas de lado. En este sentido, es prioritario conocer sus expectativas con relación a la formación recibida, sus percepciones de la institución, sus opiniones para solucionar los problemas, etc.

### *Otros miembros de la comunidad*

La búsqueda de solidaridades al exterior del plantel puede ofrecer múltiples ventajas para la solución de problemas de difícil concreción desde el interior de la institución. Así, problemas cuya solución se relacionan con factores de tipo económico, por ejemplo, podrán ser subsanados a través de donaciones de empresas vecinas.

Otro ejemplo podría relacionarse con la deserción escolar temprana. Además de tomar medidas internas para enfrentar este problema, el plantel podría encontrar alguna solución firmando convenios de formación con empresas locales, para la contratación eventual de los alumnos que abandonan la escuela. Las áreas de competencia de estas empresas podrían ser ofrecidas a los alumnos dentro de la educación para el trabajo. Podría contem-

plarse que los profesores fueran empleados u obreros de las empresas locales. Incluso podría plantearse la posibilidad de que las empresas ofrecieran pasantías a los alumnos dentro de sus instalaciones.

Si la educación es responsabilidad de toda la sociedad, el proyecto de plantel es un instrumento que permite que se concreten, en acciones y contribuciones específicas, los compromisos de la sociedad respecto a la educación.

El compromiso de la comunidad educativa con el plantel tiene que formar parte del proyecto en el sentido de *evitar que se perciba como una contribución lineal y unilateral de aportes o asistencia de afuera hacia adentro*. En efecto, es frecuente que los planteles soliciten la colaboración externa de los representantes o de las empresas cercanas para verbenas u otros actos o programas muy específicos, también se espera que los representantes contribuyan con frecuencia con los docentes del grado de sus representados. Pero no es tan frecuente que la escuela se reúna para discutir, escuchar opiniones y elaborar proyectos a partir de propuestas de actos extraescolares. En ese sentido es que se ha dicho que se debería evitar la acción lineal de colaboración. La escuela también debe escuchar y responder a los planteamientos de otros actores y fomentar su participación y su compromiso en las responsabili-

dades educativas y sociales de la educación.

Estos sólo son algunos de los posibles beneficios que pudiera obtener el plantel buscando involucrar a otros miembros de la comunidad para mejorar la calidad del servicio impartido.

## MÉTODOS DE IMPLANTACION

La implantación de los proyectos requiere de algunos métodos iniciales.

El *primero* de ellos es la *incorporación voluntaria de las escuelas*. En efecto, la naturaleza del proceso de elaboración de proyectos de plantel, necesita una coherencia filosófica que debe empezar con su organización inicial. Las escuelas deben postularse voluntariamente para incorporarse a la gestión autónoma mediante la elaboración de proyectos, para evitar, de este modo, toda imposición vertical y asegurar el máximo de compromiso de responsabilización de los actores principales que son los directores y los docentes.

El *segundo* aspecto metodológico importante es el *papel del director y del equipo directivo*. Es importante que el director y/o el equipo directivo asuma un rol de animador y movilizador de las actividades necesarias para la puesta en

marcha de los proyectos en las escuelas. Un elemento que ha sido detectado como crucial es *el papel del director en la organización del trabajo pedagógico de la escuela*. Su función como apoyo a los docentes, acompañándolos en sus iniciativas, colaborando en la búsqueda de soluciones y en la dotación de medios didácticos, manuales y materiales diversos, es fundamental.

Esto tiene dos implicaciones importantes. La primera es que al ponerse en marcha proyectos de plantel aumenta la intensidad de trabajo de los docentes. Si el director no asume un rol de solidaridad, de compartir dificultades y cargas, aumenta la soledad y el aislamiento del docente. Por lo tanto, el director o algún miembro del equipo directivo debe incorporarse al trabajo docente como apoyo solidario. La segunda implicación es la necesidad de establecer responsabilidades. Las nuevas exigencias impuestas por todos para todos, requieren que las responsabilidades se asuman institucionalmente tanto a nivel colectivo como a nivel individual. El director, al apoyar efectivamente el trabajo de aula, ejerce un compromiso compartido y asume convertirse en la cabeza visible, pero no aislada, de la responsabilidad compartida.

Los proyectos de plantel exigen *esfuerzo, dedicación y tiempo para ser elabora-*

dos y para la sedimentación de las actividades necesarias para ser ejecutados. Esto requiere que se le otorgue el tiempo necesario en reuniones generales o para las reuniones de los equipos o comisiones de trabajo. Y este tiempo requiere una organización que no afecte el tiempo de clases para que los alumnos no pierdan tiempo de aprendizaje. Aquí se hace necesaria una dosis de inventiva de parte de los colectivos docentes de cada escuela, para encontrar lapsos en el horario escolar, para el trabajo extra que necesite el proyecto, sin que esto afecte las clases de los niños.

Estos proyectos son, en parte, programas de acción en el tiempo. Se supone que su duración, pueda variar entre un mínimo de tres años y un máximo de seis. Lo ideal será combinar metas de corto plazo con metas de largo plazo. En realidad, al inicio será intere-

sante considerar metas de una cohorte, es decir, para los niños que inician la educación básica hasta su egreso en sexto grado; es indispensable para la motivación y el ánimo que se den resultados cada año; además, cada año entran nuevos niños y se presentan nuevas situaciones, lo cual exige modificaciones y adaptaciones del proyecto cada año escolar. La elaboración de un primer proyecto de plantel toma un mínimo de un año escolar.

#### CONDICIONES PARA LA GENERALIZACION

Si se desea implantar la modalidad de gestión escolar por proyectos de plantel a nivel nacional, habrá que garantizar ciertas condiciones que complementen su puesta en marcha. *Las condiciones adecuadas a lograr son:*

- La formación de los directores para la animación, los diagnósticos, los acompañamientos pedagógicos, el seguimiento y la evaluación.
- La formación de supervisores y otros agentes de acompañamiento para responder a demandas y a solicitudes emanadas de los proyectos y para orientación, seguimiento y evaluación de los proyectos.
- La constitución operativa de los consejos de escuela. Esto es recomendable sobre todo para la supervisión del manejo de fondos.

- La flexibilización de la reglamentación del uso de recursos y fondos de la escuela para la autonomía de la gestión material, sobre todo el mantenimiento y la dotación, pero también la formación continua.
- La adaptación de las normas de gestión del personal docente para la reglamentación de las inasistencias, por ejemplo.
- La conformación de redes horizontales de apoyo mutuo entre planteles.
- La facilitación del apoyo metodológico en el diagnóstico, en el establecimiento de prioridades, en la evaluación y en la creación de un plan de formación común a todo el personal docente.
- Responder a las necesidades de formación del personal.

## LIMITACIONES

Los proyectos de plantel por sí solos no van a solucionar todos los problemas de la educación del país. No son una panacea ni son suficientes sin tomar en cuenta muchos otros factores que afectan el problema.

La primera limitación radica en el hecho de que *la educación está organizada de manera homogénea* a nivel nacional. Los programas son los mismos para cada grado, para todas las aulas del país y, con alguna excepción, para la educación rural, fronteriza e indígena. Esto reduce considerablemente el margen de autonomía y las posibilidades de los proyectos de plantel.

Otro factor es *la formación del personal docente*.

Muchos problemas que se plantean y se plantearán como resultado de los diagnósticos elaborados en el marco de los proyectos, tienen sus causas en deficiencias en la formación de los docentes. Igualmente, las soluciones a dichos problemas requieren iniciativas y técnicas que serán más adecuadas en la medida en que la formación de los docentes haya sido de mejor calidad.

Una tercera limitación es el *tiempo*. Como está planteado en el aparte referido a los métodos de implantación, un problema a solucionar es de dónde sacar tiempo para las actividades que requiere el proyecto. Además, como se

sabe, las clases se suspenden por muchos motivos y las inasistencias individuales de los docentes son muy frecuentes. Por esta razón, la postulación voluntaria es crucial para que el compromiso sea deseado y, por lo tanto, las condiciones de trabajo sean modificadas por la misma movilización personal. Pero aún así, hará falta mucha inventiva y muchas iniciativas para organizarse y trabajar sin perjudicar el tiempo de aprendizaje de los niños.

El cuarto factor es el de *la actitud del director y su relación con el personal*. Si el director no es percibido como líder y no es capaz de establecer un clima de trabajo exigente y cordial, responsable y en equipo, el proyecto institucional tendrá dificultades para llevarse adelante. Aquí también, la decisión voluntaria del director y su deseo de participar pueden constituir caminos de solución.

No menos importante es la capacidad de dar respuestas a las necesidades y demandas que emanan de las escuelas en proyecto, por parte de las instancias coordinadoras o de acompañamiento. Los proyectos plantean metas que requieren aportes de las autoridades educativas correspondientes, y esto debe preverse para evitar frustraciones, conflictos y contradicciones que pongan en entredicho las expectativas

generadas por la gestión participativa. En especial, es necesario que se ofrezcan herramientas y alternativas prácticas para determinados problemas y, también, para adaptar los horarios a las actividades no pedagógicas del proyecto.

Otra limitación es la *incorporación del personal no docente y de la comunidad educativa*. En el primer caso, el personal administrativo y obrero tiende a no participar por razones de diferencias en el nivel escolar, entre otras. En el segundo caso, la situación es más compleja, pero podría plantearse en dos dimensiones. La primera es una dimensión práctica. Los representantes son generalmente los actores de la comunidad educativa que se toman en cuenta al hablar de participación de actores extraescolares. Ahora bien, los representantes suelen disponer de poco tiempo para participar en actividades de los planteles, porque ellos a su vez trabajan y sus horarios son generalmente poco flexibles. La segunda tiene que ver con la desresponsabilización de los docentes. Es decir, al incorporar a la comunidad educativa, los docentes tienden a asignarles a los representantes, tareas y responsabilidades pedagógicas que corresponden al profesional de la docencia y, al mismo tiempo, a comprometerse ellos -los docentes- en tareas no pedagógicas como la solución de problemas del barrio, de la cuadra. Esto, en

principio es positivo, pero tiende a desvirtuar su responsabilidad profesional y desviar su concentración desde lo pedagógico hacia lo social. Es evidente que las opciones aquí son complejas. Los docentes son muy estrictos al exigir que se les respete rigurosamente su horario y dedicación, pero tienden a desprenderse de ciertos problemas pedagógicos atribuyéndoles la responsabilidad de sus causas a la familia o a la comunidad, lo cual pervierte la relación escuela-representantes.

La solución a este problema es compleja y debe ser resultado de una actitud de la escuela que se considere y se "venda" como institución garante del bien común y del interés colectivo, pero siempre en el marco de su responsabilidad institucional específica y de la función profesional del personal docente. En otras palabras, la escuela tiene que preguntarse: ¿Qué podemos hacer nosotros, para ayudarlos a ustedes, representantes, para colaborar con su hijo en sus estudios? ¿Qué otra cosa esperan de nosotros?

Existen aspectos específicos en los que la participación de la comunidad en la escuela es indispensable y muy justificada. Un aspecto es la gestión de los recursos materiales y la cogestión en la administración de los programas sociales que se distribuyen en la

escuela. Todo esto supone que en los proyectos se delimite bien el rol de cada autor y se asignen las responsabilidades que correspondan a cada uno.

Por último, como limitación, es necesario plantear que *existen factores sociales que afectan seriamente el funcionamiento de la escuela*. El auge de la violencia infantil y juvenil, y en general, el deterioro de las condiciones de vida, repercuten sensiblemente en la escuela y no pueden ser resueltos por ésta. Frente a esto, lo que sí podría plantearse es la formulación de proyectos comunitarios que comprometan a diversos actores sociales (alcaldías, ateneos, o centros culturales, etc.) para trabajar desde la escuela en la solución de problemas comunitarios. Pero el desarrollo de esta propuesta sería el objeto de otra ponencia.

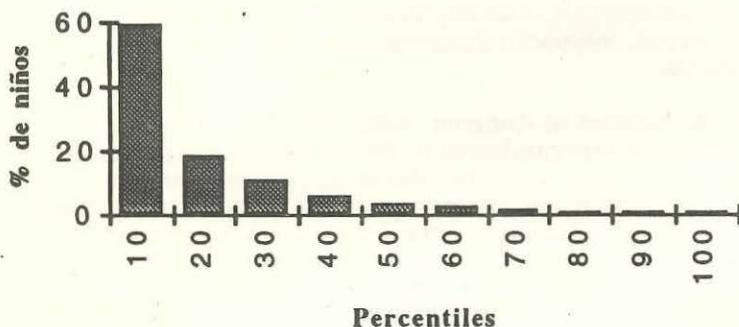
#### A MANERA DE CONCLUSION:

Desde 1993 hasta 1995, el Centro de Investigaciones Culturales y Educativas (CICE) acompañó a 11 escuelas públicas de distintos lugares del país en la puesta en marcha de proyectos de plantel. 20 directivos, 120 docentes y 6 investigadores fueron los actores de un proceso que produjo *los siguientes resultados*:

- Los diferentes actores escolares se concientizaron sobre la baja calidad de sus resultados pedagógicos y sobre la necesidad de mejorarlos.
- Aumentó la comunicación dentro del plantel escolar y aumentó la pertinencia de dicha comunicación. Mejoraron las comunicaciones tendientes a buscar herramientas pedagógicas para solucionar problemas del aula.
- Los directores tomaron el proyecto en sus manos y asumieron un liderazgo pedagógico: realizaron supervisiones pedagógicas dentro del aula, dieron orientaciones a los docentes, prestaron apoyo para reproducción de materiales didácticos solicitados por los docentes, buscaron cursos y talleres de formación para su personal, solicitaron donaciones de equipos para dotar las escuelas.
- Los docentes se sintieron más integrados, más atendidos y apoyados: intercambiaron materiales pedagógicos con sus colegas, solicitaron talleres de formación, consultaron bibliografía para preparar sus clases y para aclarar sus dudas, crearon materiales didácticos a partir de otros facilitados por los investigadores, verbalizaron sus dificultades y solicitaron apoyo, pidieron que los acompañaran dentro del aula de clase, utilizaron las estrategias ofrecidas dentro de los talleres de formación, algunos ambientaron sus aulas para trabajar de manera más eficiente, otros mejoraron su manejo del grupo de alumnos, participando más activamente en las reuniones y en los equipos de trabajo.
- La toma de decisiones comenzó a realizarse de manera más democrática.
- En algunos casos se redujo el ausentismo laboral y el ausentismo estudiantil.
- En algunos casos se crearon coordinaciones que no existían para llenar vacíos organizativos y mejorar el trabajo pedagógico.
- En otros casos se mejoraron las relaciones con la comunidad.
- Desde el punto de vista de los resultados pedagógicos con los alumnos, se atendieron 4.192 niños de los barrios marginales. Podemos decir que aumentaron, de manera significativa, sus

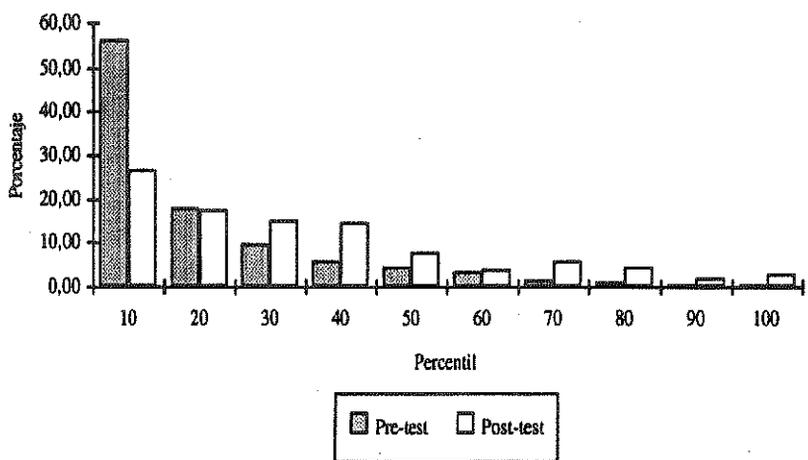
percentiles de comprensión de la lectura. Al inicio del proceso, y como parte del diagnóstico de las escuelas, se realizó una medición de esta variable, encontrándose los resultados que se muestran en el gráfico que sigue:

### Resultados Generales en Comprensión Lectora



Tal como puede apreciarse el 60% de los alumnos de las 11 escuelas se encontraban en percentiles más bajos de comprensión de la lectura. Luego de todo el proceso de elaboración y puesta en marcha del proyecto de plantel, que incluyó la identificación de las dificultades de los alumnos para comprender lo leído, la ubicación de las causas del bajo rendimiento, la formación de docentes para favorecer los procesos de comprensión de la lectura en los alumnos, los acompañamientos formativos dentro del aula de clase, los intercambios pedagógicos, las planificaciones colectivas y la elaboración de materiales de apoyo para los alumnos, los resultados variaron como lo muestra el gráfico que sigue:

Gráfico Comparativo de las Escuelas de la Zona Metropolitana. Pre-test / Post-test. Prueba de Comprensión Lectora.



A partir de todo el proceso y tal como lo muestra el último gráfico, disminuyeron sensiblemente los percentiles menores de comprensión de la lectura y comenzaron a aparecer percentiles superiores.

Estos resultados indican que las escuelas tienen

un potencial de transformación al interior de ellas mismas, es decir que los actores escolares pueden ser autores del mejoramiento de los procesos y resultados de la situación educativa real del plantel y del aula de clase. En consecuencia, podría afirmarse que *la pobreza de los usuarios no impide su éxito escolar.*

## Bibliografía:

A.A.V.V. *Guide pour l'autoévaluation de l'établissement scolaire*. CRDP, Lyon, 1990, Francia.

Amiel, M. "Une mobilisation partagée". En *Cahiers Pédagogiques*, Nº 292-293, Marzo-Abril 1991, París, pág. 58.

Amiel, M. y R. Etienne. "Le projet d'établissement comme pari démocratique". En *Cahiers Pédagogiques*, Nº 292-293, Marzo-Abril 1991, París, pág. 12.

Antúnez, S. *El projecte Educatiu de Centre*. Ed. Graó, Barcelona, 1987.

Ardoino, J. "Finalement, il n'est, jamais, de pédagogie sans projet". En *Education Permanente: Projet, Formation-action*. Nº 87, París, Marzo, 1987, pág. 153.

Ardoino, J. "Pédagogie de projet ou projet éducatif?". En *Pour* Nº 94, Marzo-Abril, 1984, pág. 5, Ed. Privat, Toulouse.

Ardoino, J. "Du bon ou du mauvais usage du projet". En *Cahiers Pédagogiques*, Nº 292-293, Marzo-Abril 1991, París, pág. 26.

Ardoino, J. y G. Berger. "D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes". ANDSHA, París, 1989.

Ardoino, J., G. Berger y Y. Harvois. "La chouette de Minerve prend son vol". En *Pour* Nº 94, Marzo-Abril, 1984, pág. 87, Ed. Privat, Toulouse.

Bardies, J. "Alors, en route vers la pédagogie de projets?". En *Cahiers Pédagogiques*, Nº 292-293, Marzo-Abril 1991, París, pág. 38.

Berger, G. "Q'est-ce qui nous prend à évaluer?". En *Pour*, Nº 55, p.p. 3-15, París, 1977.

Berger, G. "Pourquoi l'établissement scolaire émerge-t-il aujourd'hui?". En *Cahiers Pédagogiques*, Nº 292-293, Marzo-Abril 1991, París, pág. 14.

Berger, G. Conferencias dictadas en el marco del Seminario-Taller: *La formación de docentes en Venezuela*. Caracas, del 15 al 19 de Febrero de 1993.

- Boumard, P. "La nature pédagogique a horreur du changement". En *Pour* N° 94, Marzo-Abril, 1984, pág. 41, Ed. Privat, Toulouse.
- Boutinet, J.P. "Le projet dans le champ de la formation: entre le dur et le mou". En *Education Permanente: Projet, Formation-action*. N° 87, París, Marzo, 1987, pág. 7.
- Broch, M. "Un outil stratégique de changement". En *Cahiers Pédagogiques*, N° 292-293, Marzo-Abril 1991, París, pág. 22.
- Broch, M. y F. Cros. *Ils ont voulu un projet d'Etablissement*. Rencontres Pédagogiques. Recherches Pratiques, N° 25, 2 ed., Nancy, Francia, 1990.
- Broch, M. y F. Cros. *Comment faire un projet d'Etablissement*. Chronique Sociale, Lyon, 1991.
- Brouet, O. "Un délicat mécanisme". En *Cahiers Pédagogiques*, N° 292-293, Marzo-Abril 1991, París, pág. 25.
- C.D.D.P. GARD. *Documents d'aide à la conception du projet d'école*. Ecole Normale de Nimes, Mayo-Junio, 1989.
- C.D.D.P. GARD. *Nouveaux Outils pour le projet d'école*. Ecole Normale de Nimes, Mayo-Junio, 1989.
- Carbonneau, M. y J.C. Héту. "Ecoles associées et Formation par la pratique". En *Recherche et Formation*. N° 10, 1991, pág 153. Institut National de Recherche Pédagogique.
- Castella, C. "Une démarche d'évaluation". En *Cahiers Pédagogiques*, N° 292-293, Marzo-Abril 1991, París, pág. 52.
- Centre Régional de Documentation Pédagogique de Lyon. *Guide pour l'auto-évaluation de l'établissement scolaire*. Lyon, 1990.
- Céré, M. "Réunir les énergies pour briser la désespérance". En *Cahiers Pédagogiques*, N° 292-293, Marzo-Abril 1991, París, pág. 72.
- CIEC. "Aporte del XVI Congreso Interamericano de Educación Católica al Proyecto educativo CIEC". En *Servi-Ciec*. N° 16, Enero, 1992, Bogotá.
- Cros, F. "Le projet d'établissement scolaire: histoire, méthodologie et mise en oeuvre". En *Education Permanente: Projet, Formation-action*. N° 87, París, Marzo, 1987, pág. 37.

- Cros, F. "Petit historique d'une recherche d'identité". En *Cahiers Pédagogiques*, Nº 292-293, Marzo-Abril 1991, París, pág. 19.
- Chabanon, M. "Trois projets, pour la réussite, pour les élèves". En *Cahiers Pédagogiques*, Nº 292-293, Marzo-Abril 1991, París, pág. 68.
- Charlot, M. "Une nouvelle dynamique en matière d'éducation". En *Pour* Nº 94, Marzo-Abril, 1984, pág. 15, Ed. Privat, Toulouse.
- Delaire, G. y H. Ordronneau. *Los equipos docentes*. Ed. Narcea, Madrid, 1991.
- Derache, P. y M. Seiller. "Projet de l'élève, projet de l'établissement: deux logiques parallèles". En *Cahiers Pédagogiques*, Nº 292-293, Marzo-Abril 1991, París, pág. 40.
- Dhers, A. "La formation par la recherche ou le passage d'une logique de l'action à un logique de la connaissance". En *Recherche et Formation*. Nº 10, 1991, pág. 87. Institut National de Recherche Pédagogique.
- Dusollier, B. "Une dynamique des projets dans l'entreprise". En *Education Permanente: Projet, Formation-action*. Nº 87, París, Marzo, 1987, pág. 75.
- Etienne, R. "Le temps des projets et les temps du projet". En *Cahiers Pédagogiques*, Nº 292-293, Marzo-Abril 1991, París, pág. 42.
- Etienne, R. y J. Sohier. "Projet d'établissement, travail en équipe et formation". En *Cahiers Pédagogiques*, Nº 292-293, Marzo-Abril 1991, París, pág. 29.
- Fonvieille, R. y R. Hess. "Projet éducatif, projet de vie". En *Pour* Nº 94, Marzo-Abril, 1984, pág. 82. Ed. Privat, Toulouse.
- Forestier, C. "Un projet au service des projets". En *Cahiers Pédagogiques*, Nº 292-293, Marzo-Abril 1991, París, pág. 62.
- Gazal, M. "Une école: pole d'excellence". En *Cahiers Pédagogiques*, Nº 292-293, Marzo-Abril 1991, París, pág. 36.
- Gelpi, E. "Réalités éducatives et culturelles". En *Pour* Nº 94, Marzo-Abril, 1984, pág. 23. Ed. Privat, Toulouse.
- Gervilla, A. *Proyecto Educativo de carácter curricular*. Ed. Magisterio. Madrid, 1986.

Gomez, F. "Comment mobiliser un établissement?". En *Cahiers Pédagogiques*, N° 292-293, Marzo-Abril 1991, Paris, pág. 31.

Jobert, G. "Une nouvelle professionalité pour les formateurs d'adultes". En *Educación Permanente: Projet, Formation-action*. N° 87, Paris, Marzo, 1987, pág. 19.

Juvenon, A. "Le formateur face au projet d'entreprise". En *Educación Permanente: Projet, Formation-action*. N° 87, Paris, Marzo, 1987, pág. 85.

Laurent, S. "L'évaluation du projet en actes". En *Cahiers Pédagogiques*, N° 292-293, Marzo-Abril 1991, Paris, pág. 55.

Le Bras, J. "Pas de projet sans conflits, pas de projets sans passion". En *Cahiers Pédagogiques*, N° 292-293, Marzo-Abril 1991, Paris, pág. 34.

Le Martinet, J.P. "Ne perdons pas de vue les principes..." En *Cahiers Pédagogiques*, N° 292-293, Marzo-Abril 1991, Paris, pág. 17.

Lumbroso, M. "Les enseignants du second degré et le travail en équipe avec leurs collègues dans l'établissement". En *Recherche et Formation*. N° 10, 1991, pág. 51. Institut National de Recherche Pédagogique.

MAFPEN. *La Démarche de Projet*. Volume 2: Méthodologies et Pratiques. CRDP de Poitiers, Poitiers 1990.

MAFPEN. *La Démarche de Projet*. Volume 1: Théorie et Problématique. CRDP de Poitiers, Poitiers 1990.

Martínez, E. *La educación en Venezuela, Una visión desde Fe y Alegría*. Col. Procesos educativos, N° 3. Fe y Alegría. Caracas, 1992.

Minguet, G. "Le sens du projet d'entreprise". En *Educación Permanente: Projet, Formation-action*. N° 87, Paris, Marzo, 1987, pág. 65.

Minvielle, Y. "Elements pour la définition d'un projet éducatif". En *Pour* N° 94, Marzo-Abril, 1984, pág. 31. Ed. Privat, Toulouse.

Obin, J.P. y A. Weber. "Le projet d'établissement scolaire: de l'imaginaire à la réalité". En *Educación Permanente: Projet, Formation-action*. N° 87, Paris, Marzo, 1987, pág. 49.

Obin, J.P. y F. Cros. *Le projet d'Etablissement*. Ed. Hachette, Paris, 1991.

Pascual, R. (Coord.) *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. II Congreso Mundial Vasco, España 1988.

Perez Esclarín, A. *Calidad de la Educación*. Col. Procesos educativos, Nº 4. Fe y Alegría. Caracas, 1992.

Renard, M. "Des signes de vie..." En *Cahiers Pédagogiques*, Nº 292-293, Marzo-Abril 1991, París, pág. 23.

René, A.M. *La pédagogie de projet appliquée à l'étude d'un milieu*. Centre d'Information et d'Orientation de Poitiers, Poitiers, 1987.

Weiss, M. y M.M. Gross. *La pédagogie du projet*. Ed. Armand Collin, Paris, 1987.

Zay, D. "Ouvrir l'école: le pari des projets d'actions éducatives". En *Pour* Nº 94, Marzo-Abril, 1984, pág. 49. Ed. Privat, Toulouse.

# resúmenes analíticos

ESPAÑA

**Nº:0102** Educación y valores controvertidos. Elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas.

**AUTOR:** Trilla Bernet, Jaume.

**PUBLICACION:** Revista Iberoamericana de Educación Nº 7, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 1995, 28 p.

**DESCRIPTORES:** influencia del docente - normas - actitud del docente - ideología.

## **DESCRIPCION:**

Ante el viejo y recurrente problema de la neutralidad del profesor frente a las cuestiones socialmente controvertidas, la intención de este artículo es proponer una suerte de modelo normativo que pueda orientar la intervención del profesor.

## **FUENTES:**

Bibliografía con 45 títulos.

## **CONTENIDO:**

- 1- Se define como neutralidad aquella instancia que, ante un conjunto de opciones existentes respecto de un objeto determinado, no apoya a una de ellas por encima de las demás.

La postura contraria u opuesta a la de la neutralidad se la designa mediante el término beligerancia.

- 2- Se utilizan los términos de neutralidad/beligerancia en relación a temas penetrados por contenidos de carácter moral, político, religioso, estético y en general ideológico.
- 3- El sujeto que aplica la neutralidad/beligerancia es el docente y las instituciones escolares en sus diversos niveles.
- 4- El contexto en el cual se aplica la arriba mencionada diada es el aula.
- 5- Existen distintas clases de neutralidad:
  - a- Interna: se refiere a la propia posición del agente ante un determinado conflicto de valores.
  - b- Externa: consiste en la intención del agente de no influir sobre los receptores ante una controversia.
  - c- Activa: se refiere a la introducción del tema controvertido por parte del agente.
  - d- Pasiva: el agente evita el tema controvertido.
- 6- Clases de beligerancia:
  - a- Positiva: consiste en la defensa de una opción determinada.
  - b- Negativa: la acción consiste en criticar las opciones contrarias.
  - c- Explícita: el agente advierte su intención de ser beligerante.
  - d- Encubierta: el agente enmascara su toma de partido.
  - e- Coactiva: Se intenta intimidar al receptor.
  - f- Persuasiva: Se intenta persuadir o convencer.
  - g- Emocional: Se trata de persuadir recurriendo a sentimientos.

tos y emociones.

h- Racional: Se persuade esgrimiendo razones, argumentos o pruebas.

7- Las cuestiones socialmente controvertidas son aquellas que conllevan algún conflicto entre valores y que son percibidos públicamente como relevantes.

8- El autor señala algunos principios generales que pueden servir como orientaciones normativas a la pregunta sobre la neutralidad o la beligerancia del profesor:

a- El profesor deberá hacer explícita a los alumnos su opción.

b- Deberán dejarse de lado todas las formas de neutralidad o beligerancia que son ética o pedagógicamente indeseables.

c- En el caso de que el profesor adopte la beligerancia, debe dejar claro a los alumnos que ante las cuestiones socialmente controvertidas no actúa en tanto que experto.

9- Algunos factores y criterios normativos son:

a- Cuanto mayor sea la actualidad y relevancia social de una cuestión controvertida más justificado será pasar de la neutralidad pasiva a la neutralidad activa.

b- En relación al grado de conflictividad social que genere la controversia, el educador podrá pasar de la neutralidad pasiva a la activa siempre y cuando su capacidad de control de la situación y su grado de responsabilización le permitan asumir las consecuencias que se deriven de su decisión.

c- El paso de la neutralidad pasiva a la neutralidad activa estará en razón directa a la capacidad cognoscitiva del educando para entender la controversia y para dar sentido a los valores que entran en juego.

d- El educador debe extremar su sensibilidad para captar las posibles implicaciones personales de los educandos en relación a las cuestiones controvertidas, y debe ponderar

las consecuencias que en relación a estas implicaciones tendrá su decisión de intervenir neutral o beligerantemente.

- e- El profesor debe ser conciente del conflicto que puede suscitarse entre su implicación personal en las cuestiones controvertidas y los requerimientos del rol educativo que desempeña.
- f- El profesor deberá tomar la decisión de actuar neutral o beligerantemente habiendo ponderado y asumido con responsabilidad las consecuencias previsibles de su opción.
- g- Cuanto mayor sea el grado de independencia o autonomía moral del educando frente al educador, más legítimo estará éste para ejercer su beligerancia.
- h- La adopción de la postura beligerante por parte del profesor tiende a justificarse si existe una demanda explícita del educando en tal sentido.

---

ESPAÑA

- Nº 0103**                      **La Profesionalización del docente.**
- AUTOR:**                      **Fernández Pérez, Miguel**
- EDITORIAL:**                **Escuela Española S.A, Madrid, España, 1988, 232p.**
- DESCRIPTORES:**        **Calidad de la educación - perfeccionamiento del docente - investigación en el aula - innovación educacional.**
- DESCRIPCION:**

En esta obra se formula la tesis de que la mejora de la calidad de la educación sólo es pensable si se da un proceso permanente de profesionalización pedagógica de los docentes en el marco de la institucionalización de un esquema de renovación educativa sistemática basado en el perfeccionamiento, la investigación en el aula y el análisis de la práctica

escolar por los mismos profesores.

#### FUENTES:

Bibliografía con 298 títulos.

#### CONTENIDO:

- 1- La mayoría de los profesores no se autopercibe, al menos sistemáticamente, como necesitada eficazmente de perfeccionamiento. En el aula aplican los métodos que les han aplicado durante su período de formación, pero no aquéllos que representan una innovación acertada.

Por otra parte, el aparato institucional de los sistemas educativos vigentes suele reforzar los procesos de desprofesionalización pedagógica de los docentes. Mientras que un médico, un arquitecto o un veterinario pueden investigar sobre cómo mejorar algún aspecto de su práctica profesional, los profesores no realizan dicha investigación en los centros en que se formaron. La desvalorización de su tarea también se manifiesta en la retribución salarial escasa.

- 2- La institucionalización del perfeccionamiento permanente del profesorado en ejercicio, tendría su localización topológica en la unidad mínima, es decir, un centro de enseñanza.
- 3- Las instancias generantes de procesos de institucionalización del perfeccionamiento del profesorado serían:
  - a- Los profesores mismos, como fruto de la reflexión sobre su propia práctica educativa o su sistemática formulación del proyecto pedagógico para cada curso académico.
  - b- Los alumnos que ya comienzan a plantear exigencias cualitativas al sistema educativo, y no sólo utopías demagógicas.
  - c- Los padres de los alumnos, en su calidad de primeros y más inmediatos beneficiados o perjudicados por la calidad del producto educacional en sus hijos.
  - d- La administración educativa, como responsable institucio-

nal de la calidad de la educación, que tiene la obligación de defender a la sociedad de su posible deterioro.

- e- Los empleadores (el sistema productivo), especialmente en las enseñanzas profesionales.
- f- El conjunto del sistema social, con sus cambios de pautas axiológicas o hábitos culturales, puede presionar fuertemente para urgir el perfeccionamiento profesional permanente de los profesores.

4- Variable temática. Al centrarse el perfeccionamiento del profesorado sobre las didácticas específicas de las materias del currículum, se propicia, de manera más espontánea y lógica, la institucionalización de dicho perfeccionamiento sobre la base de seminarios o grupos de trabajo intercentros, reuniendo a profesores de la misma asignatura pertenecientes a claustros distintos. La institucionalización del perfeccionamiento docente nunca se da en el vacío sin un contenido temático que atraiga la atención y el interés de los profesores.

5- La institucionalización del perfeccionamiento del profesorado constituye una alternativa integrable, es decir, es perfectamente compatible con cualquier tipo de perfeccionamiento que se desee ofrecer a los profesores.

Quando éstos tomen conciencia de que su práctica docente diaria, debidamente reflexionada, evaluada y comunicada, puede constituir una aportación insustituible a la construcción de los saberes pedagógicos (teóricos y prácticos) en una especie de solidaridad epistémica racionalmente organizada, los profesores habrán encontrado una motivación intrínseca para su profesión (autoestima de su tarea, hoy muy baja), el perfeccionamiento del profesorado habrá entrado en una vía muy segura de institucionalización y la escuela habrá dejado de ser un lugar monótono para la rutina y el desencanto, convirtiéndose en una tarea de descubrimiento y crítica científica permanente.

6- Los temas sobre los que versará el perfeccionamiento serán los interrogantes, los problemas, lagunas y fallos de más urgente solución entendidos y percibidos como tales por los mismos profesores que reconocen tenerlos y desean corregirlos, perfeccionándose.

- 7- El profesor se *perfecciona* a través de proyectos de *innovación* educativa a su alcance, surgidos como intento de dar respuesta a problemas prácticos de su actividad, debiendo él mismo *investigar* en su aula los resultados de las innovaciones que trata de introducir, tras *documentarse* seriamente sobre el tema de que se trate, todo lo cual produce el efecto añadido de una creciente *profesionalización* específica de los profesores en cuanto tales.
- 8- Los criterios para tomar la decisión del problema/tema al que se le va a otorgar prioridad serían los siguientes:
- a- Criterio de potencia. El tema/problema elegido es muy potente.
  - b- Criterio de prudencia técnico-pedagógica. Constatar de que existe un consenso amplio acerca de los beneficios que aporta el perfeccionamiento / innovación.
  - c- Criterio de evaluabilidad.
  - d- Criterio de tiempo de dedicación.
  - e- Criterio de recursos humanos.
  - f- Criterio de medios-costos.
  - g- Criterio de generalización.
- 9- Todo cambio o reforma de la enseñanza que no parta de una descripción de la práctica escolar objetiva, rigurosamente analizada, no es más que superficial ya que no mejorará la enseñanza real.
- 10- Existen diferentes técnicas para facilitar el análisis de la práctica escolar:
- a- Grabación de pequeños trozos de enseñanza en sesiones de laboratorio, sometiéndolos después a un análisis microscópico en los que se centra la atención en determinada destreza docente, con oportunidades sucesivas de observación.
  - b- La entrevista. Puede ser con los profesores, con los padres de éstos, con los responsables inmediatos del profesor.

Ayuda a la mejora del proceso educativo como fuente de información para la descripción analítica de la práctica escolar. Es esencial que en toda entrevista se levante un resumen, acta o protocolo que debe someterse posteriormente a la aprobación de los profesores implicados en ella.

11- El análisis de la práctica escolar tiene un sentido tecnológico y ético en cuanto aporta información que permite diagnosticar su nivel de calidad.

12- Grupos de trabajo. Tiene las siguientes ventajas:

a- Constituye una obvia ayuda psico-profesional.

b- Representa un ayuda técnica puesto que se contrastan puntos de vista, se comunican ideas e iniciativas, se comparte o construye material didáctico innovador, documentación bibliográfica, etc.

c- Significa una posibilidad de mayor solidez científica, al poder diseñar alternativas de intervención pedagógica con mas variables, al disponer de una mayor base de confirmación acerca de la eficacia de determinada metodología didáctica, etc.

13- Análisis de la práctica y profesionalización docente.

La creciente profesionalización por parte de los educadores da lugar a una mayor frecuencia y profundización del análisis de su práctica en el aula, como que a un mayor y mejor análisis de su práctica en el aula le corresponderían niveles mas altos de profesionalización.

14- La investigación en el aula.

La investigación educativa no puede ni debe tener otro objetivo que el mejoramiento de la calidad de la educación. Jamás mejorará la calidad de la educación real hasta que sus conclusiones y/o recomendaciones no entren en las aulas, ni lleguen a informar / fundamentar lo que se hace en ellas. Los profesores nunca entenderán qué tienen que hacer si, de alguna manera, no han recorrido el camino, lógico y pragmático, que conduce de las razones o porqués, a las

recomendaciones didácticas y pedagógicas. Los profesores permanecerán ajenos sistemáticamente al recorrido del camino tecnológico antedicho, si no participan, de alguna manera, en la investigación educativa cuyas conclusiones sustentan racionalmente los cambios aconsejables para su práctica en las aulas.

15- Instrumentos y técnicas.

David Hopkins presenta las siguientes técnicas para instrumentar la investigación en el aula:

- a- Nota de campo. Es una especie de informe sobre los problemas encontrados en clase, con observaciones, reflexiones y reacciones a los mismos. Es adecuada para centrar la atención sobre determinado aspecto o comportamiento didáctico durante un período de tiempo; pueden reflejar impresiones generales sobre la clase y su clima; proporcionan una descripción progresiva sobre el caso de un alumno concreto, que luego puede servir para hacer una interpretación.
- b- Grabación magnetofónica, de especial utilidad para el diagnóstico general de identificación de aspectos de la propia enseñanza y para suministrar una detallada evidencia sobre aspectos específicos a través de las transcripciones.
- c- Diarios de los alumnos cuyos principales usos serían aportar la perspectiva del alumno a los episodios del aula e informar sobre el clima general en el aula.
- d- Entrevistas para focalizar un aspecto específico de la vida del aula, proporcionar información general para el diagnóstico y mejorar el clima.
- e- Grabación-video para obtener material visual de la situación didáctica en su conjunto.
- f- Cuestionarios cuyo uso se orienta básicamente a obtener respuestas cuantitativas a preguntas previamente determinadas.
- g- Análisis sociométrico, cuya utilización está fundamentalmente dirigida a identificar la estructura emocional de un grupo humano.

h- Análisis de documentos diversos.

i- Fotografías y diagramas cuya utilización permite ilustrar incidentes críticos en la investigación dentro del aula.

j- Estudio de casos, fundamentalmente útil para un análisis relativamente formal y definitivo de un aspecto específico de la vida del aula.

Como conclusión debe señalarse que o se motiva a los profesores para que asuman su práctica profesional como investigadores en la acción o se condena a perpetuidad a los docentes a la mediocridad, la desprofesionalización en todas sus dimensiones y la rutina pedagógica.

16- Stenhouse, principal iniciador histórico de los profesores como investigadores señala:

a- La investigación y el desarrollo del currículo deben corresponder al profesor.

b- Cada aula es un laboratorio y cada profesor un miembro de la comunidad científica.

c- Lo esencial consiste en traducir cualquier idea educativa a términos de una hipótesis comprobable, a verificar en la práctica.

d- Toda investigación estará basada en el estudio de lo que los escolares hacen en sus aulas.

e- La actitud investigadora es la disposición de los profesores para examinar con sentido crítico y sistemáticamente la propia actividad profesional, como práctica didáctica.

f- Ningún aula debe constituir una isla.

g- Toda investigación realizada en las aulas debe ser aplicada por profesores.

Resumiendo: Los profesores constituyen la última instancia de verificación de todo tipo de investigación, propia o ajena, que se realice sobre la enseñanza. Quizás la mejor forma de llevar adelante la tarea consista probablemente en una investigación cooperativa, de mutuo apoyo, en la que trabajen juntos profesores y equipos de investigación.

- Nº 0104**                      **Aula Taller**
- AUTOR:**                      **Masip, Cristina H.**
- PUBLICACION:**              Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, Argentina, 1995, 63 p.
- DESCRIPTORES:**          planeamiento de la educación - taller escolar - curriculum - actividad en grupo.

**DESCRIPCION:**

En este trabajo se intenta dar respuesta a cuestiones sobre la aplicabilidad de la metodología del aula-taller a todos los grupos y niveles, la forma de planificación, formulación de objetivos y selección de contenidos, respetando un criterio de relación que permita "crecer con los otros" y "hacer crecer".

**FUENTES:**

Bibliografía con 31 títulos.

**CONTENIDO:**

- 1- El concepto de moral deberá orientar al profesor en la formulación de las conductas esperadas en los alumnos; determinará la preocupación, o no, del conocimiento de las características del grupo, de los saberes previos de los alumnos, así como de sus intereses y necesidades, para seleccionar los contenidos; permitirá organizar las actividades con los alumnos, planificando proyectos en conjunto y reflexionar sobre las formas de evaluación. Por otra parte, el niño tiende por naturaleza a la cooperación cuando es motivado a ello. Piaget dice "para aprender de los otros a razonar lógicamente es indispensable que entre ellos y uno mismo se establezcan esas relaciones de diferenciación y de reciprocidad simultánea que caracterizan la coordinación de los puntos de vista y agrega" la objetividad, la necesidad de verificación son otras tantas obligaciones sociales, como condiciones del pensamiento operativo".
- 2- Es necesario que cada uno reconozca "al otro" como miem-

bro de su grupo, de su grado, y que internalice el sentido del "nosotros", para lograr la cohesión necesaria para el éxito del trabajo en el aula.

3- Las actividades que se pueden realizar con los grupos son:

- Juegos de presentación personal.
- Juegos de presentación familiar.
- Ornamentación del aula.
- Identificación grupal.

Todas estas actividades deben ser comentadas en el equipo de docentes que tiene a cargo un grupo de alumnos. Así se evitará la reiteración y se logrará el establecimiento del clima deseado, pues cada docente contribuirá con estas propuestas a lograr ese sentido del "nosotros" que dará cohesión al grupo.

4- Organización de la materia. Se debe reconocer que no siempre es posible organizar la tarea anual con los alumnos y, mucho menos, pensar juntos objetivos para todo un año. Depende de las características del grupo, personalidad del docente, propiedades de la asignatura, etc.

5- Para recoger las inquietudes del grupo es necesario que el profesor requiera de sus alumnos las cuestiones que desearían abordar, o bien que les "presente" la materia por medio de una actividad que la encuadre conceptualmente y permita trabajar, a partir de este marco teórico, en la producción de interrogantes sobre el tema.

6- Proyecto. Consiste en organizar una serie de acciones para llegar a una meta previendo recursos materiales y humanos, con la consideración del tiempo del cual se dispone. En cuanto a la organización de los proyectos, una vez realizado el listado de interrogantes o problemas surgidos, después del encuadre teórico de cada unidad, se pueden dar dos situaciones:

- a- Que el grupo total se aboque a la solución de uno de ellos,
- b- Que divididos en pequeños grupos, cada grupo resuelva uno diferente.

En la primera alternativa el coordinador deberá observar que el problema a resolver sea lo suficientemente amplio como para permitir la participación de todos y la asunción de roles y responsabilidades en cada uno de los alumnos. El segundo, da lugar al abordaje en cada grupo de los varios y diferentes problemas que puede presentar un tema.

- 7- Los objetivos del proyecto son los propósitos que guiarán a los alumnos en los distintos momentos de la ejecución de las acciones para resolver el problema:
- a- Búsqueda de la información.
  - b- Compilación, selección y organización de la información.
  - c- Elaboración de conclusiones.
  - d- Presentación del problema resuelto.
- 8- Evaluación.
- a- Qué se evalúa. No sólo es importante comprobar si las metas cognoscitivas se han logrado, sino también aquellas que tienen que ver con los procesos que permitieron dichas adquisiciones. En última instancia se evalúa el PRODUCTO y el PROCESO. El producto es QUE se logró y el proceso es COMO se logró. El producto tiene que ver con la cantidad y el proceso con la calidad de los aprendizajes.
  - b- Quién evalúa. En este ambiente de participación, de aprendizaje conjunto, los logros compartidos, de metas grupales, es consecuencia natural. Todos se harán cargo de los resultados y de reflexionar sobre cómo se llegó a ellos.

---

ARGENTINA

Nº 00105

El trabajo intelectual en la escuela.

AUTOR:

Gibaja, Regina Elena

PUBLICACION:

Academia Nacional de Educación, Buenos

Aires, Argentina, 1995, 86 p.

**DESCRIPTORES:** escuela - enseñanza primaria - conocimiento estrategias de la educación -

**DESCRIPCION:**

El presente documento tiene el propósito de explorar la misión de la escuela, respaldada por los datos obtenidos de la observación de establecimientos primarios de Buenos Aires. El supuesto de los análisis realizados se basa en la idea de que el estudio de las situaciones escolares puede hacer inteligible el aporte de la escuela a las estructuras cognitivas de los alumnos.

**FUENTES:**

Bibliografía con 27 títulos.

**CONTENIDO:**

- 1- Los datos de la investigación se obtuvieron en observaciones de veinte cursos de tercero, cuarto y sexto grado de cinco escuelas primarias dependientes de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y ubicadas en el centro de la ciudad. Algunas de las escuelas están ubicadas en barrios residenciales de clase media o media-alta, otras en barrios de clase media-baja; el alumnado está compuesto por niños provenientes de distintos sectores sociales, de acuerdo al barrio en que la escuela está ubicada y a su prestigio. También hay diferencias por el estado del edificio y otros recursos de las escuelas.
- 2- Cada curso fue observado en varias oportunidades por períodos que cubrieron dos horas de clase. En todos los casos la observación fue hecha por dos personas. Se asignaron puntajes a varias escalas de evaluación haciendo estimaciones respecto a algunas variables: interés y participación de los alumnos, igualdad de la distribución del tiempo que las maestras dedican a cada alumno, etc.
- 3- El enfoque del trabajo es cualitativo, no busca hacer generalizaciones ni establecer causas y no intenta cuantificar los hechos observados.
- 4- El objetivo es estudiar situaciones escolares para saber cómo son y qué pasa en las aulas. Esta forma de trabajo,

se inspira en las orientaciones etnográficas y en la metodología de la comprensión. El propósito es explorar si se cumple la finalidad explícita y específica de la escuela, esto es: contribuir a la formación de los esquemas mentales de los niños, y constatar que cosas se valoran (el desarrollo de las capacidades intelectuales por encima de los aprendizajes de contenidos o bien las áreas de la emoción, el afecto o las relaciones personales).

- 5- El presente trabajo explora los estímulos que ofrece la escuela para el desarrollo de las capacidades intelectuales y el cultivo de la imaginación de los niños; los modelos de aprendizaje y de trabajo intelectual que les ofrece y finalmente las ideas e imágenes que les trasmite acerca del conocimiento y el valor de la ciencia.
- 6- La insistencia en que la escuela debe enseñar respetando las necesidades y características del ambiente social del niño, disfraza una forma sutil de desigualdad educacional: los niños de clase media y alta o en general los niños de sectores urbanos, tendrán más ocasiones y estímulos para emprender actividades cognitivas y creativas desinteresadas, libres de urgencias; por lo tanto gozarán de más libertad para el despliegue de sus potencialidades intelectuales que los niños de los sectores de menos recursos.
- 7- Algunos de los más influyentes principios actualmente en boga en la enseñanza tienden a suprimir la imaginación de los niños y a socavar algunos de sus potenciales usos educacionales. La acumulación del conocimiento no debería oponerse a la libertad y la expansión de la imaginación. No se da lugar a la creación y espontaneidad sino que ambas son postergadas en favor del aprendizaje de procedimientos y de rutinas. Los contenidos literarios e históricos que incorpora la escuela al conocimiento de los niños poco les enseñan de mundos y problemas diferentes o desconocidos; no intentan despertar su interés e imaginación presentándoles períodos históricos lejanos, visiones del futuro, situaciones de ciencia ficción, inventos y tecnología de punta, sociedades diferentes a la nuestra y los conflictos y valores que nos plantean, problemas éticos o científicos nuevos. Así se pierde la única oportunidad que algunos niños tienen de desarrollar el pensamiento abstracto, fuera de contexto, y la capacidad de imaginar situaciones, encarar problemas y plantear alternativas más allá de lo cotidiano.

- 8- En el aprendizaje escolar el concepto de construcción del conocimiento indica que el niño es el principal gestor de su aprendizaje; en un proceso de interacción entre sus estructuras mentales y la información que la escuela le proporciona, el alumno incorpora éstos transformando sus estructuras. El aprendizaje no ocurre automáticamente cuando los maestros se la proporcionan, pues aún les falta descubrir su significado. Para organizar y comprender éste usan sus estrategias de procesamiento de información, su memoria y sus mecanismos de atención y motivación.

Puesto que en la escuela no se ahonda en las llamadas estrategias metacognitivas y sus características, los estudiantes terminan sus estudios primarios sin descubrir cómo utilizar con ventaja sus particulares aptitudes intelectuales.

El desarrollo de las estrategias cognitivas es un tema de tratamiento relativamente nuevo en la psicología del aprendizaje y, por lo tanto, no es sorprendente que los maestros no lo conozcan y no estén en condiciones de hacerlo accesible a los alumnos.

- 9- Los resultados obtenidos por la evaluación indican que las condiciones de la educación en el nivel primario siguen siendo, en términos generales, decepcionantes. Es decir, si bien pueden haberse producido cambios positivos en algunos sectores de la docencia como consecuencia de la visibilidad que los problemas educacionales alcanzaron en los últimos tiempos, el efecto de estas reacciones seguramente no ha alcanzado a modificar las serias diferencias que se detectaron al observar el grupo de aulas.

---

## COLOMBIA

- Nº 0106                      El proceso de descentralización educativa en Colombia.
- AUTOR:                      Torres Azocar, Juan Carlos; Duque Giraldo, Horacio.
- PUBLICACION:              En Revista Colombiana de Educación No. 29, Santafe de Bogotá. 1994.

**DESCRIPTORES:** Descentralización - sistema educativo - administración de la educación.

**DESCRIPCION:**

En este documento se describe el proceso de descentralización realizado en Colombia desde su origen y los esfuerzos realizados por el Gobierno para solucionar los problemas existentes en el sistema educativo.

**FUENTES:**

Bibliografía con cincuenta y dos títulos.

**CONTENIDOS:**

Los aspectos que se abordan son:

1. La diferencia existente entre los conceptos de desconcentración y descentralización como instrumentos de la reestructuración del Estado. En lo que hace a la enseñanza básica y media en Colombia, se implementó la descentralización de los servicios educativos.
2. El mencionado proceso puede ser dividido en tres etapas:
  - a. Desconcentración administrativa, nacionalización y regionalización . Se realizó a partir de 1968 y consistió en la descentralización de la administración pública y en la centralización de la política educativa.
  - b. Municipalización de la Educación . Se realizó a partir de 1986. Consiste en la desconcentración de ciertas funciones de las entidades territoriales. En este período se normatizó la descentralización educativa.
  - c. Descentralización y apertura educativa. Se inició en 1991 con la promulgación de la nueva constitución y los decretos reglamentarios, mediante los cuales se descentralizó administrativamente y se centralizó financiera y políticamente.
3. El proceso de descentralización requiere un esfuerzo de evaluación permanente que permita realizar las modificaciones que sean pertinentes. Los resultados son producto de las

condiciones en que se implementa. No obstante, es, sin duda, un factor de cambio importante en las relaciones entre el Estado y la Sociedad.

---

## COLOMBIA

**Nº 0107**                      **Características de la Evaluación de los conocimientos de los niños en el área de Ciencias Sociales de la Escuela Nueva.**

**AUTOR:**                      **Rodríguez Ospina, Lucía.**

**PUBLICACION:**              **Universidad Santo Tomás, Postgrado en Educación, 1993, 215 p.**

**DESCRIPTORES:**          **evaluación- investigación- conocimientos en Ciencias Sociales.**

**DESCRIPCION:**

La presente investigación describe las características de la evaluación en el área de las Ciencias Sociales y el rol del maestro en el programa de Escuela Nueva. Se comparan métodos de evaluación y se brindan recomendaciones para que ésta se adapte a la promoción flexible de la Escuela Nueva.

**FUENTES:**

Bibliografía con 4 títulos.

**CONTENIDO:**

En esta investigación se abordan los siguientes temas:

1. El estudio de los métodos evaluativos propuestos por la Escuela Nueva comparándolos con los actualmente implementados por los docentes.
2. Los nuevos métodos se implementarían teniendo en cuenta las características cognitivas del niño de nueve, diez, once y doce años de edad abarcando las dimensiones de compren-

- sión, interpretación, síntesis, relación y conclusión que realiza el niño de acuerdo a la información que recibe.
3. Se estudia qué, para qué, cómo y quiénes evalúan.
  4. Se investigó la Evaluación de los conocimientos con un enfoque empírico-analítico.
  5. Los instrumentos utilizados fueron las entrevistas semiestructuradas.
  6. En la evaluación el maestro debe rescatar del alumno el nivel de capacidad reflexiva y crítica que posee utilizando la técnica de actividades libres.
- 

## COLOMBIA

**Nº 0108**                      **Decisiones para el éxito escolar: lo que enseña la experiencia y la investigación en educación. Proyecto: Primero de primaria para triunfar.**

**AUTOR:**                      **Fundación social. Programa de Comunicación Social.**

**PUBLICACION:**              **Fundación Social, Santafe de Bogotá, 1993, 10 p.**

**DESCRIPTORES:**            **zona desfavorecida - enseñanza primaria - rendimiento del alumno - nivel educacional.**

### **DESCRIPCION:**

El presente documento esta incluido en el proyecto "Primero mi Primaria" y desarrolla las condiciones que deben darse para lograr el éxito escolar tanto en lo que se refiere a los maestros como a las normas de la institución misma.

### **FUENTES:**

no se mencionan.

### **CONTENIDO:**

Los puntos que se destacan en el documento son:

1. Los primeros y segundos grados deberían contar con los mejores docentes en lectoescritura pues constituyen la base del éxito en los futuros desenvolvimientos. Asimismo es importante lograr el incremento de la autoestima de los niños mediante la adquisición de confianza y satisfacción en su aprendizaje.
2. Es conveniente aprovechar al máximo el año escolar. Se ha comprobado que en los países donde el año escolar es largo e intenso se logra un rendimiento escolar mayor.
3. Se sugieren pautas para el fortalecimiento de la autoestima del niño.
4. El cuaderno es donde queda plasmado el hacer del niño, es la constancia de lo que ha aprendido. Se sugieren estrategias para usarlo adecuadamente y generar el aprecio de los alumnos hacia él.
5. Las tareas para realizar en el hogar refuerzan lo aprendido. Las mismas deben cumplir determinados requisitos.
6. Los compañeros y amigos constituyen una inestimable fuente de valores. Se exponen una serie de sugerencias tendientes a lograr este objetivo.
7. Se propone la promoción automática utilizándose la nota como estímulo y forma de evaluación.

---

## COLOMBIA

Nº 0109

**Innovaciones en Evaluación en Secundaria. Proyecto de sistematización de innovaciones en Evaluación en Básica y Media. Informe final.**

**AUTOR:**

**Aguilar Soto, Juan Francisco; Martínez Velasquez, Tulio Enrique; Paez Mendoza, Irma Verónica de.**

**PUBLICACION:**

**Santafe de Bogotá, Ministerio de Educación**

**DESCRIPTORES:** Evaluación - innovación pedagógica - enseñanza secundaria.

**DESCRIPCION:**

En el presente trabajo se aborda la sistematización de las prácticas evaluativas innovadoras, relacionando las experiencias concretas con el análisis del sentido que dichas prácticas evaluativas tienen sobre ellas.

**FUENTES:**

Bibliografía con 62 títulos.

**CONTENIDO:**

En este informe se exponen los siguientes puntos:

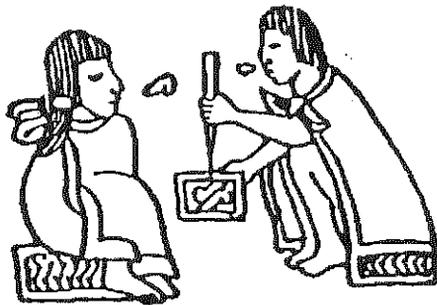
1. Las distintas concepciones de innovación educativa, tipos, modelos, así como el enfoque interpretativo en investigación.
2. Se seleccionaron diez instituciones que ya realizaban prácticas evaluativas innovadoras durante no menos de tres años. Dos de ellas son oficiales de estrato socioeconómico medio y bajo y ocho privadas de estrato socioeconómico medio-medio y medio-bajo.
3. Se realizó la investigación sobre las prácticas evaluativas innovadoras en estas instituciones, su origen, fundamentos teóricos; la forma en que se pone de manifiesto la innovación, los procesos de sistematización, así como los obstáculos y dificultades.
4. Se establecieron las formas y momentos del proceso evaluativo, la toma de decisiones, la comunicación de resultados a los interesados.
5. Se analizaron las prácticas evaluativas innovadoras y se comprobó que en la medida en que se avanza en las mismas, disminuye la importancia del examen, se independiza la evaluación de los estímulos competitivos y se flexibiliza la decisión compartida sobre la promoción.

Como conclusión se afirma que el proceso de innovación genera tensiones y conflictos entre los que desean llevarlo a cabo y aquellos a quienes está destinado. Las innovaciones aún carecen de sistematización.

---

# 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 *tlán*.

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.

# presentación de publicaciones

*En esta sección presentamos publicaciones especializadas que ofrecen contribuciones actuales en el campo de las innovaciones educativas.*

*Le invitamos a que remita a la Redacción, publicaciones que a su criterio merezcan ser presentadas, contribuyendo de esta forma a la difusión de las experiencias innovadoras.*

## **Enseñanza**

Ediciones de la Universidad de Salamanca  
Apartado 325- CP 37080  
- Salamanca  
España

Este anuario interuniversitario de Didáctica, se distribuye con una periodicidad anual. Son responsables de esta publicación docentes de las Universidades de Salamanca, Nacional de Educación a Distancia, Santiago, Islas Baleares, Sevilla, Murcia y Granada.

El número 12, correspondiente al año 1994, presenta numerosos artículos escritos por catedráticos de las casas de estudio ya mencionadas. Se presentan agrupados en cinco grandes temas: I) los artículos que se refieren a la



tecnología educativa; II) otros seis, cuyos temas abordan: la formación del profesorado, la socialización del rol a partir de las prácticas escolares, los diferentes estilos de supervisión y la formación permanente del docente; III) en los dos siguientes se analizan ciertas dificul-

tades relacionadas con el aprendizaje lingüístico de los alumnos; IV) otras interesantes temáticas, todas relacionadas con el problema de la metodología, se presentan en cuatro experiencias diferentes. Se cierra esta publicación considerando, en el punto V) varias problemáticas: un modelo para facilitar el cambio en la escuela; el libro adaptado a las necesidades educativas especiales; el cambio en las universidades. Los responsables de la edición de este anuario presentan finalmente unas planillas dirigidas a sus lectores, a fin de que los que deseen hacerlo, puedan solicitar intercambios bibliográficos, números atrasados y/o nuevas suscripciones.

### *Para la Libertad*

Bacacay 2676  
TE: 613-6828 y 612-1073  
Buenos Aires - Argentina

La presente publicación está destinada a los docentes del Nivel Inicial. Se edita bimestralmente y sus problemáticas abordan propuestas e inquietudes referidas a este nivel.

Llega gratuitamente a todos aquellos docentes e instituciones que deseen recibirla.

Varias son las secciones en las que se tratan las temáticas



específicas. Entre ellas observamos: propuestas para trabajar en el aula; consultas a especialistas en el tema; entrevistas a colegas destacados en el nivel; juegos, correo, cartelera y agenda.

En el número con el que se cerró la publicación del año 1995, especialistas de reconocida trayectoria han aportado sus puntos de vista acerca de temas como calidad y excelencia, Ley Federal, contenidos educativos, tecnología ... Es así como, entre otros, el Lic. Emilio Tenti Fanfani, la Dra. Cecilia Braslavsky, el Lic. Horacio Santángelo, el Lic. Daniel Filmus han colaborado en esta edición. El motivo que los reunió fue la conmemoración, por UNICEF, de la Semana de los Derechos del Niño que tuvo lugar en Buenos Aires, Argentina.

Otros colaboradores han trabajado temas de interés para los docentes como por ejemplo, la responsabilidad civil de la profesión, la importancia de las artes en el nivel inicial, aportes del III Encuentro para y por el Arte del Movimiento, la violencia en la escuela, entre muchos otros artículos.

Es interesante destacar la entrevista realizada al actor Enrique Pinti. Su visión crítica y el análisis de lo social sostenido en el tiempo, le permiten hacer una caracterización de las diferentes épocas históricas dentro de sus espectáculos que justifican su inclusión en una revista de educación.

Las otras secciones completan los temas específicos del mes.

### *Cadernos de Pesquisa*

Av. Prof. Francisco Morato 1565 (05513-900)  
Sao Pablo - Brasil

Es una publicación trimestral de la Fundação Carlos Chagas. Esta institución privada, que opera sin fines de lucro, se dedica especialmente a la selección y publicación de investigaciones en el área de la educación.

Es por ello que,

los Cadernos de Pesquisa, publican trabajos originales producto de investigaciones, ensayos, artículos y reseñas.

En el Nº 93, correspondiente al mes de mayor de 1995, se muestra dos temas de debate: **Questoes Raciais e Educação. Entre Lembranças e Reflexoes** escrito por Sonia Kramer y **Andes Representação Política e Sindical de Professores Universitarios**, por Marcelo Siqueira Ridenti. El primero trata el tema del racismo, especialmente en la educación. Defiende y propone una escuela que sea humana y fundada en una perspectiva intercultural. El segundo resulta de un trabajo de investigación apoyado por Caderno de Pesquisa y desarrollado por el



Departamento de Sociología de la UNESP. Muestra la organización de una Asociación Nacional de Docentes de Enseñanza Superior como ejemplo de construcción por sectores de clase media, críticos al orden establecido.

Completan la edición siete interesantes artículos de temas educativos relacionados con los distintos niveles del sistema.

Las secciones de reseñas bibliográficas, de publicaciones recibidas y noticias en general brindan múltiples apoyos a la tarea de los docentes e investigadores.

### *Básica*

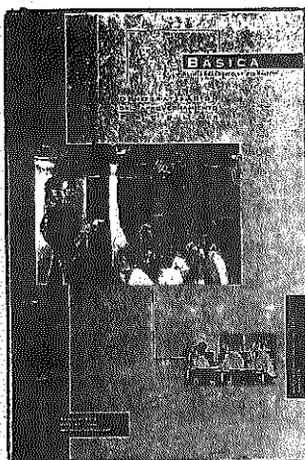
Durazno 1, col. Las Peritas, Tepepan Xochimilco - México

Esta revista se edita bimestralmente y tal como se anuncia en su título, está dedicada a la escuela y al maestro.

El Sindicato Nacional de trabajadores de la Educación (SNTE), para la Cultura del Maestro Mexicano, es el que apoya esta publicación.

La presente, número 3 del año 1, aborda la problemática

de la democratización de la educación en función del mejor aprovecha-



miento escolar. Muchos son los títulos que tratan estos temas: **Frente a la Economía de Mercado Fortalecer lo Público** por Miguel Alonso; **Desigualdad y Fracaso Escolar** por Rosaura Galeana Cisneros; **Un horizonte democrático para la escuela básica y media** por Jocelyn Berthelot (Fragmentos); **Pobreza y Fracaso Escolar en Argentina** por Inés Aguerrondo, en los que se analizan y muestran los esfuerzos y a veces las contradicciones de los sistemas educativos americanos.

En la Editorial, la Dra. María de Ibarrola muestra clara y sintéticamente lo desarrollado por los especialistas en cada uno de los artículos.

Experiencias realizadas en algunas escuelas mexicanas, poesías y cartas de lectores, completan la presente edición.

### *Temas y Propuestas*

Córdoba 2122 2º piso  
(1120) - Capital Federal  
Argentina



Publicación periódica de la Prosecretaría Pedagógica de la Facultad de Ciencias Económicas.

El N° 7, del año 4, corresponde al mes de abril de 1995 y en él se propone como tema central de debate el de la

Evaluación de la Calidad.

Desde la Sección Aula Universitaria se presenta una experiencia renovadora en el último ciclo de la enseñanza básica y una visión diferente de la búsqueda de calidad a través de un artículo del Commonwealth of Learning, en Educación a Distancia en el Mundo.

En la sección Contextos se aborda la problemática del Mercosur, analizando la importancia de la dimensión educativa en el proceso de integración regional.

En Experiencias se presenta: Las pasantías laborales como espacio complementario de aprendizaje, temática de gran actualidad y de interés en propuestas de renovación curricular.

Las secciones que complementan este número son: notas de opinión, comentarios de libros y revistas, información general, agenda y noticias.

En todas ellas se puede encontrar abundante material de consulta.

El material que aparece en esta sección puede ser consultado en la sala de lectura del Centro Nacional de Información Educativa, Paraguay 1657, 1º piso, Buenos Aires, o solicitado por carta a la Redacción, con el compromiso de no hacer uso comercial del mismo

# publicaciones y documentos

Los límites editoriales de la Revista hacen imposible el comentario de todo el material recibido acerca de las diferentes experiencias innovadoras que pudieran ocurrir en el campo educativo. Sin embargo, creemos que toda publicación o documento producido con esfuerzo y dedicación es el inicio de un diálogo que espera respuesta; por eso decidimos darlos a conocer...

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. Lafont Batista, Ester. *La institución escolar. Convivencia y disciplina*. Buenos Aires. Tesis Norma. 1994. 111 p.

Argentina. Fainholc, Beatriz. *Hacia una escuela no sexista*. Buenos Aires. Aique, 1994. 124 p.

Argentina. Puiggrós, Adriana. *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Buenos Aires. Aique, 1994. 215 p.

Argentina. Tochon, Francois Victor. *Organizadores Didácticos. La lengua en proyecto*. Buenos Aires. Aique, 1994. 217 p.

Argentina. Follari, Roberto A.

Posmodernidad, filosofía y crisis política. Buenos Aires. Aique, 1993. 92 p.

Argentina. Mc. Laren, Peter. *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires. Aique, 1994. 171 p.

Argentina. Barreiro, Telma. *Trabajos en grupo*. Buenos Aires. Kapelusz, 1993. 178 p.

Argentina. Dunn, Judy. *Los comienzos de la comprensión social*. Buenos Aires. Nueva Visión, 1993. 219 p.

Argentina. Galloway, David; Goodwin, Carole. *La educación de los niños perturbadores. Alumnos con dificultades de*

**aprendizaje y adaptación.** Buenos Aires, Nueva Visión, 1992. 253 p.

*Argentina. Moll, Luis C. Vigotsky y la educación.* Buenos Aires. Aique, 1994, 493 p.

*Argentina. Smith, Frank. De cómo la educación apostó al caballo equivocado.* Buenos Aires. Aique, 1994. 171 p.

*Argentina. Devetach, Laura. Oficio de palabrería. Literatura para chicos y vida cotidiana.* Buenos Aires. Colihue, 1993. 126 p.

*Argentina. Blanco, Lidia (comp.)* Literatura infantil. Ensayos críticos realizados por alumnos del seminario permanente de Literatura Infantil U.B.A.. Buenos Aires. Colihue, 1992. 159 p.

*Argentina. Maritano, Alma.* Taller de escritura. La aventura de escribir. Buenos Aires. Colihue, 1993. 208 p.

*Argentina. Castronovo de Sentis, Adela.* Promoción de la lectura: desde la librería hacia los nuevos lectores. Buenos Aires. Colihue, 1993. 144 p.

*Argentina. Viramonte de Avalos, Magdalena.* La nueva lingüística en la enseñanza media. Fundamentos teóricos y propuesta metodológica. Buenos Aires. Colihue, 1993. 112 p.

*Argentina. Prieto Castillo, Daniel; Gutiérrez Pérez, Francisco.* La mediación pedagógica.

Mendoza: Ediciones culturales de Mendoza. 1993. 154 p.

*Argentina. Ministerio de Cultura y Educación.* Educación y formación moral. Documentos de apoyo para la acción y reflexión educativa. Buenos Aires. Ministerio de Cultura y Educación, 1993. 109 p.

*Argentina. Cufre, Hector Victor.* Lengua y literatura preescolar. Buenos Aires. Cíncel, 1993. Volumen I y II

*Argentina. Pérez Juste, Ramón; Martínez Aragón, Lucio.* Evaluación de centros y calidad educativa. Bogotá. Cíncel, 1992. 274 p.

*Argentina. Santana Vega, Lidia E.* Los dilemas en la orientación educativa. Buenos Aires. Cíncel, 1993, 168 p.

*Argentina. Sirvent, María Teresa.* Educación de adultos: investigación y participación. Desafíos y contradicciones. Buenos Aires. Coquena, 1994. 207 p.

*Argentina. Pérez Alvarez, Sergio.* Aula taller en la escuela media. Buenos Aires. Braga, 1994. 123 p.

*Argentina. Bianchi, Ariel Edgardo.* Del aprendizaje a la creatividad. Buenos Aires. Braga, 1993. 281 p.

*Argentina. Zafferini, Emilia L.; Medina, Ramón E.* Clubes y talleres en el nivel de educación básica. Buenos Aires.

Braga, 1993. 125 p.

*Argentina. Galagovsky Kurman, Lydia.* Hacia un nuevo rol docente. Una propuesta diferente para el trabajo en el aula. Buenos Aires. Troquel, 1993. 128 p.

*Argentina. Finocchio, Siloia (coord.)* Enseñar Ciencias Sociales. Buenos Aires. Troquel, 1993. 166 p.

*Argentina. Santaló, Luis A. et al.* Enfoques. Hacia una didáctica humanista de la matemática. Buenos Aires. Troquel, 1994. 245 p.

*Argentina. Devries, Osvaldo et al.* ¿Es posible mejorar la educación? Fundamentos y experiencia de una gestión educativa. Buenos Aires. Troquel, 1993. 255 p.

*Argentina. López, Carlos.* Talleres, ¿Cómo hacerlos? Buenos Aires. Troquel, 1993. 92 p.

*Argentina. Gómez, Germán.* Una aventura matemática. Un enfoque psicogenético para la escuela media. Buenos Aires. Troquel, 1993. 187 p.

*Argentina. Durán, Diana; Daguerre, Cecilia; Lara, Albina.* Los cambios mundiales y la enseñanza de la geografía. Buenos Aires. Troquel, 1993. 195 p.

*Argentina. Fumagalli, Laura.* El desafío de enseñar ciencias naturales. Educación Media.

Buenos Aires. Troquel, 1993. 187 p.

*Argentina. Pain, Abraham.* ¿Recrear o educar? Memoria compartida sobre las actividades de la colonia de vacaciones Zumerlan (1956-1969). Buenos Aires. Coquena, 1994. 241 p.

*Argentina. Feldman, Daniel.* Currículum, maestros y especialistas. Buenos Aires. Coquena, 1994. 121 p.

*Brasil. Eça de Queiroz e Oliveira Martins* Correspondência. Editora da Unicamp Campinas Brasil, 202 p.

*Brasil. Luiz Roberto Monzani.* Desejo e Prazer na Idade Moderna. Editora da Unicamp Campinas Brasil, 234 p.

*Brasil. Sebastião C. Velasco e Cruz* Empresariado e Estado na Transição Brasileira *Um estudo sobre a economia política do autoritarismo (1974-1977).* Editora da Unicamp Campinas Brasil, 296 p.

*Brasil. Roberto Cardoso de Oliveira* Guilbermo Raul Ruben. Estilos de Antropologia. Editora da Unicamp Campinas Brasil, 214 p.

*Brasil. Maria Eugênia Boaventura.* O Salão e a Selva. *Uma biografia ilustrada de Oswald de Andrade.* Editora da Unicamp Campinas Brasil, 286 p.

*Chile. Antonijevic, Nadja y Mena*

*E. Isadora. Desarrollo de la Creatividad: Desafío al sistema educacional.* Santiago, Chile: Corporación de Promoción Universitaria, 1989.

*Costa Rica. Benito Mate, Yolanda. Problemática del niño superdotado.* Salamanca: Amarú Ediciones, Costa Rica, 1990.

*Costa Rica. Foster, John. Desarrollo del espíritu creativo del niño.* Publicaciones Cultural, Costa Rica, 1985.

*Costa Rica. Alonso, Juan Antonio. Problemática del niño superdotado.* Salamanca, Amarú Ediciones, Costa Rica, 1990.

*Inglaterra. Collis, Henry. Los niños superdotados,* Londres, Inglaterra, Secretaría del Año Internacional del Niño, 1979.

## DOCUMENTOS

*Costa Rica. Aguila S., Dora. Adolescencia y Creatividad.* Revista de Educación, Costa Rica, Setiembre 1986.

*Costa Rica. Altamirano Aravena, Ricardo. Niños superdotados: un caso de marginalidad.* Revista de Educación. Costa Rica, Abril 1992.

*Costa Rica. Barrantes Bran, Fausto; Gutierrez Pérez, Daniel; Mora Badilla, Ana Isabel; Solano*

*Picado, Gustavo y Vargas Rojas, Alvaro. La tecnología al servicio del administrador educativo: Propuesta de un programa de capacitación en administración del curriculum para directores de escuelas unidocentes.* Informe del Seminario de Graduación Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración Educativa. Universidad de Costa Rica, 1982.

*Costa Rica. Sanabria Fernández, Carmen María. Problemas más relevantes que afectan la labor educativa de los unidocentes.* San José C.R.. 1981. Tesis Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración Educativa. Universidad de Costa Rica.

*España. Madrigal, Roy Francisco. Pedagogía de la comunicación como alternativa educativa en el desarrollo curricular de la escuela unidocente.* OEI, Madrid, España, 1984.

*México. Sanchez González, Marta Eugenia. Las escuelas unidocentes de Costa Rica: análisis y propuestas.* Tesis de Maestría en Pedagogía. Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1986.

*Colombia. Negret P, Juan Carlos. Interacciones pedagógicas y estrategias didácticas en la construcción del conocimiento.* Revista El Educador Frente al Cambio, Santafé de Bogotá, Colombia, No. 26, 1994, p. 24-29.

*Colombia. Iafrancesco, Giovanni.. La*

investigación educativa en América Latina. Revista Actualidad Educativa, Santafé de Bogotá. Colombia, vol.i, 1993, p. 11-19.

Colombia. De Zubiría Samper, Miguel. Problemática de la Educación en América Latina. Revista Actualidad Educativa, Santafé de Bogotá, Colombia, vol 1, 1994, pag 20-23.

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**

Domingo 1º de octubre de 1995

**Clarín**

FUNDADO POR ROBERTO NOBLE EL 28 DE AGOSTO DE 1945

DIRECTORA: ERNESTINA HERRERA DE NOBLE

ARO LI • N° 17.838

PIEDRAS 1743 • BUENOS AIRES (1140) • REPUBLICA ARGENTINA

LA VOZ DE LA ARGENTINA PARA EL MUNDO

## El éxodo de maestros es producto de la escasa retribución y de la merma del prestigio profesional

*Estadísticas recientes revelan que, de 1991 a 1994, cien mil docentes abandonaron su profesión. Si bien la menor cantidad de docentes —y también de alumnos— puede atribuirse, en todo el mundo desarrollado, al estancamiento demográfico, en la Argentina y en América latina en general el fenómeno tiene aristas graves.*

Sobre todo, porque al descenso en la cantidad de maestros parece sumarse una baja cualitativa. Es decir, en su formación y en las aptitudes con las que se desempeñan. Así especula el reconocido licenciado en ciencias de la educación Juan Carlos Tedesco, que actualmente dirige la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. Tedesco —que es miembro también del Consejo Académico de la Universidad de Ginebra y del Instituto Nacional de Medición de Calidad Educativa de España— cree que la carrera docente se está nutriendo con personas que la eligen luego de haber fracasado en otra, o como actividad transitoria hasta acceder a alguna mejor remunerada.

# “Los mejores están dejando la docencia”

ANALIA ROFFO

**N**O hay ministro ni especialista que no diga que el docente es “el actor fundamental en el cambio educativo”. Pero una reciente estadística del ministerio del área revela que, entre 1991 y 1994, un poco más de 100 mil docentes abandonaron su profesión. ¿Por qué no los retienen?

—Sí, es cierto, algunos se están yendo. Pero antes de discutir si en América latina se los sabe o no retener, hay que aclarar que la matrícula de inscripción en la educación también está detenida o en bajada. Es decir, menos alumnos, menos docentes. Pero la disminución cuantitativa de docentes corresponde a causas distintas de la disminución cualitativa. El sistema educativo no se está expandiendo como en décadas anteriores, por eso requiere de menos maestros y profesores.

■ ¿Entonces menos gente está mandando hoy sus chicos a la escuela?

—No, no es eso. Concretamente en la Argentina, el sistema educativo llegó a un tope, y ahora está disminuyendo simplemente por el estancamiento demográfico. La concurrencia a primaria y secundaria se ha estabilizado y tiende a disminuir, porque el crecimiento de la población es muy bajo. Pero se está expandiendo la enseñanza superior y también la prescolar. De ambas puntas viene demanda de docentes, no de las zonas centrales. Pero, como esas puntas no son

obligatorias, esos requerimientos son muy elásticos.

■ ¿Esto pasa solo en la Argentina?

—No, en buena parte del mundo desarrollado, en el que las tasas de población tendieron a estabilizarse.

**Buscar otro trabajo**

■ Usted recién aludió a una disminución en cuanto a la calidad de los docentes. ¿A qué se refiere?

—A que no hay estadísticas, pero existen sospechas fundadas de que son los mejores los que están abandonando la profesión. Los más dinámicos, los que tienen más iniciativa, capacitación y ambiciones suelen buscar otro trabajo. El éxodo se produce en la medida en que la retribución económica es la que es, y a causa también del deterioro de prestigio de la profesión. Esto sí es realmente inquietante.

■ ¿Cómo es hoy el que elige hacer la carrera docente? Porque me parece que usted está definiendo un perfil por lo menos polémico.

—Mire, en términos de futuro, este es el problema más preocupante. Porque los docentes de la primera parte del siglo XXI son los que están entrando hoy en la carrera. En la Argentina no hay todavía estudios, pero sí en otros países. Y esas investigaciones revelan que la docencia está siendo hoy elegida por jóvenes que fracasan en el ingreso a otras profesiones. Es decir, que eligen por descarte. O

la eligen como una actividad transitoria, en busca de otra que implique mayor prestigio o mayor rédito económico.

■ Parece todo demasiado precario o muy insatisfactorio. ¿Cómo repercute en la tarea concreta del aula?

—Repercute negativamente, como es de esperar. Pero no quisiera cargar las tintas en un perfil si se quiere psicológico de quien elige la carrera luego de frustrarse en otra. Me parece que la carrera misma hace lo suyo para colocar obstáculos en el desempeño de la profesión.

■ ¿En qué sentido?

—En el marco de las teorías pedagógicas que se enseñan o se enseñaban. Para ser claro: la docencia es una profesión con un componente autodestructivo muy fuerte. ¿Por qué? Porque es una de las pocas profesiones en las que uno se forma o se formaba con contenidos que decían que lo que uno iba a hacer no servía para nada, o los saberes que uno incorporaba no eran los que luego iban a ser necesarios para el desempeño. Desde los años 60 en adelante, muchos se hicieron docentes leyendo que la educación era un mero aparato reproductor de ideologías dominantes, y que el maestro era un autoritario que sometía a los alumnos. También estudiaban otras teorías, que les hablaban de estructuras mucho mayores porque veían a la educación desde un punto de vista muy macro en relación con la sociedad. Esas teorías subestima-

ban entonces lo que pasaba en el aula, porque la tarea de todos los días no era objeto de teoría.

**Recuperar la autonomía**

■ No es auspicioso su diagnóstico: una profesión elegida por autodestructivos que terminan desertando. Creo que la descripción se complica si se observa que lo que se está reestructurando en la educación argentina tiene más que ver con la modificación de los contenidos que con la reformulación de la carrera docente.

—Yo creo que aquí empezaron, antes que por los contenidos, por reestructurar algunos aspectos institucionales. La clave aquí fue decidir la descentralización de la educación, para que el docente recuperara la autonomía para tomar decisiones. Hasta hace poco, todas las decisiones le llegaban tomadas desde arriba: todos el mismo programa, los mismos horarios, el mismo plan de estudios, los mismos métodos. Ese escaso margen de libertad conspiraba ferozmente contra la tarea de todos los días. En ese sentido, en la Argentina se ha dado un paso muy grande hacia la autonomía relativa de los establecimientos escolares y de los equipos docentes: es imprescindible que cada escuela se haga cargo de su propio proyecto.

■ ¿Usted cree que el deterioro de la profesión fue posible entonces por razones institucionales antes que económicas?

—El diseño institucional es una de las causas, pero de ninguna manera la única.

■ Pero usted mismo es uno de los investigadores que dicen que, en los años 80, la retracción salarial fue tremenda, porque fue una verdadera variable de ajuste. ¿No lo sigue siendo?

-Es que no hay otra en educación. Más del 90 % del gasto educativo se reserva para pagar salarios.

■ Bueno, la otra es invertir más.

-Claro, pero entonces no hay ajuste. Y el ajuste fue imprescindible en toda América latina.

■ ¿Hay diferencias salariales entre los docentes del continente o todos están mal pagos por igual?

-Acá mismo hay diferencias importantes. De una provincia a otra, ninguno gana lo mismo. Uno habla de "los docentes", pero hay que reconocer que no es una categoría homogénea. Por ejemplo, ¿cómo debe estar compuesto el salario del maestro primario? ¿Con los mismos ingredientes que el del universitario? Es necesario empezar a desagregar y trabajar por categorías, para aplicar políticas que ya no pueden ser generales. Lo obvio, en todos los casos, es que resulta imprescindible aumentar los salarios. No se puede hacer mucho en educación sin invertir significativamente más en salarios. Pero también hay que tener una concepción más global: el problema actual de los docentes no nace solo en la merma salarial.

### **Mercado perverso**

■ Usted señala déficit en su preparación. ¿Cuál cree que tendría que ser un adecuado plan de formación?

-Me da la impresión de que es cada vez más imprescindible acercar la formación docente al desempeño real, a los problemas reales con los que tendrán que vérselas. Hoy en día hay una separación tremenda entre lo que se aprende en los institutos de formación docente y los requisitos reales que tiene la profesión para su ejecución. Vea lo que pasa con la lectura y la escritura: es el tema más difícil de toda la primaria, donde se acumula la mayor cantidad de fracasos infantiles. La enseñanza de ambas es apenas un punto como tantos otros en las materias de didáctica y pedagogía de cualquier instituto de formación docente. Quiero decir que no hay atención especial al tema, proporcional a la gravedad de los obstáculos que lo rodean. Es uno de los tantos rasgos perversos de esta profesión.

■ ¿Qué entiende por "rasgos perversos"?

-El mercado de trabajo suele ser perverso, distorsionador de la realidad. Le explico con un ejemplo. Se cree que cuanto más joven es el alumno, menos exigencias plantea su proceso de aprendizaje. Es al revés: cuanto más joven, más complicado es enseñarle. En toda América latina, los puestos de entrada de los docentes son los primeros grados de las escuelas marginales o rurales. Es decir, justo en los lugares donde se hace más difícil enseñar porque los chicos tienen más carencias de todo tipo. La tendencia es que, con más experiencia, los docentes se muevan hacia grados mayores y escuelas mejor ubicadas. A eso llamo yo lógica

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION

BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS

HEMEROTECA

Pizzurno 935 (1020) - ap. Fed. - rep. Argentina

perversa. En ese sentido también hay que modificar los ítem que componen el salario: hay que priorizar el buen desempeño —no solo la antigüedad— e, insisto, el desempeño en los lugares difíciles. El problema de la equidad es decisivo para el desarrollo de la educación en el futuro. Y, para que haya equidad, hay que poner el acento en los lugares donde hoy en día los déficit educativos —y de todo orden— son más serios.

■ ¿Usted tiene la esperanza o la certeza de que estos objetivos se contemplen en este momento en la Argentina?

—Yo creo que sí se contemplan. Por lo menos, todo esto está en las intenciones y en el discurso oficial. No es fácil: a veces, la voluntad política no alcanza. Hay que tener los recursos humanos preparados, la apoyatura técnica. Pero espero que las autoridades tengan claro que, si no se involucran realmente con el tema docente, poco podrán avanzar.

■ A la luz de las cifras de abandono de la profesión, uno podría sospechar que no hay hoy demasiadas familias que alienen a sus hijos a seguir la carrera docente. ¿Usted estimularía a un hijo suyo?

—Claro. Y le diría que, si el país va a salir adelante, es porque va a apostar a la educación. Es que, si no lo hace, esto no tiene solución. Porque la educación es el área estratégica clave para asegurar el desarrollo económico y social. Todos los investigadores coinciden en que el futuro se define por el conocimiento que cada país pueda capitalizar. Entonces, todos los vinculados con la tarea de producir y distribuir conocimientos van a ocupar un lugar central en la vida del país. El docente es eso, un actor clave, y pronto va a recuperar su espacio.

■ ¿A corto plazo?

—Todo, en educación, es a mediano y a largo plazo.

Copyright Clarín, 1995

◆◆◆  
*La docencia está siendo  
elegida por descarte o como  
actividad transitoria*

Impreso en los Talleres Gráficos del Ministerio de  
Cultura y Educación, Directorio 1781, Capital Federal  
Buenos Aires - República Argentina



H 0025897



*República Argentina*  
*Ministerio de Cultura*  
*y Educación*



*ORGANIZACION*  
*DE LOS ESTADOS AMERICANOS*

**PROYECTO MULTINACIONAL DE EDUCACION BASICA**

Es una publicación de la Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos