

481

24

revista latinoamericana de innovaciones educativas



*Una realización de la
comunidad educativa americana*

Año VIII, N° 24 - 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 acompañan 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 americana

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

**Ministerio de Cultura
y
Educación**

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

Secretario de Políticas Universitarias
Dr. Orlando R. **AGUIRRE**

Secretario de Ciencia y Tecnología
Lic. Juan C. **DEL BELLO**

Director Ejecutivo del Instituto Nacional
de Educación Tecnológica
Lic. Martín **REDRADO**

Director Nacional de Cooperación
Internacional
Lic. Francisco **PIÑON**

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

Secretario General
Dr. César **GAVIRIA**

Secretario Ejecutivo para el Desarrollo Integrado
Dr. Leonel **ZUÑIGA**

Director de la Unidad de Desarrollo
Social y Educación
Dr. Benno **SANDER**

Representante a. i. de la OEA en la
República Argentina
Prof. Luis O. **ROGGI**

revista latinoamericana de innovaciones educativas

Dirección
Prof. Dario Pulfer

Coordinador General
Prof. Luis O. Roggi

Consejo Asesor
Colombia/El Salvador/Guatemala/Venezuela

Asesor Editorial
Lic. Carlos M. Roggi

Coordinación Editorial
Emilce Botte / Cesárea Victoria Pisani

Colaboran en este número
**Divonzir Arthur Gusso / Ana María Saul / María Alice Setubal / Sonia L. de
Carvalho / Mindé Badauy de Menezes / Elimar Pinheiro do Nascimento**

Edición
Enrique Tornú

Sumario

revista latinoamericana de innovaciones educativas

Año VIII, N° 24, Octubre de 1996

Editorial

- Una nueva escuela para un mundo distinto 5

Opinión

DOCUMENTOS

- Innovaciones Educativas: de la Reflexión a la Acción. *por Divonzir Arthur Gusso* 15

Innovaciones Educativas

EXPERIENCIAS

- Brasil: Centro de Referencias sobre Innovaciones y Experiencias Educativas- El Proyecto CRIE. *por Divonzir Arthur Gusso* 61
- Brasil: Currículo en Proceso: una experiencia en la Ciudad de San Pablo- Brasil, en la Gestión de Paulo Freire (1989-1992). *por Ana Maria Saul* 95
- Brasil: Escuela: Espacio de Encuentro entre Políticas Nacionales y Políticas Locales. *por Maria Alice Setubal* 111
- Brasil: Nuclearización. *por Sonia L. de Carvalho* 129
- Brasil: TV Escuela: Una Estrategia para la Mejora de la Calidad de la Enseñanza. *por Mindé Badauy de Menezes* 137
- Brasil: La Increíble y Simple Experiencia de la Beca Escolar en Brasilia: Preparando la Globalización sin Muros. *por Elimar Pinheiro do Nascimento* 149

- RESUMENES ANALITICOS 161

Publicaciones y noticias

- PRESENTACION DE PUBLICACIONES 185

- INNOVACION Y PRENSA 193

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.

editorial

Una nueva escuela para un mundo distinto

Los materiales que se incluyen en este número se refieren a las experiencias educativas realizadas en Brasil. Tal decisión editorial se fundamenta en la creencia que, de esa manera, puede visualizarse con mayor consistencia los desarrollos teóricos-metodológicos que se producen en cada uno de nuestros países americanos. La elección de Brasil se debió, entre otros motivos, a que es un país con un fuerte movimiento intelectual y político que busca nuevas salidas a los viejos problemas de los sistemas educativos.

Son seis las experiencias educativas brasileñas que presentamos y un documento que, originalmente, constituía la introducción a una de ellas. En todos los casos, los ejes prioritarios a partir de los cuales buscan caminos novedosos, son la equidad y una mayor calidad del servicio educativo, focalizando su atención en distintas dimensiones: participación social, democratización de la enseñanza, superación de la marginalidad, descentralización administrativa y autonomía de la escuela en la elaboración de su propio proyecto pedagógico. Todas, en fin, resaltan la importancia del trabajo innovativo que se realiza desde las instituciones educativas y que exige de las autoridades centrales su rescate, sistematización, análisis y difusión para conocimiento y opinión de todos los interesados en el hecho educativo; desde los alumnos, a través de la atención que debe merecer su visión de la realidad que les toca vivir en la escuela, hasta los propios decisores que elaboran las políticas educacionales.

La definición de lo que es una innovación, el papel que la misma juega para enfrentar los desafíos que producen las transformaciones en los patrones

de desarrollo económico y, más globalmente, las respuestas que el sistemas educativo debe ofrecer a esos desafíos, son algunos de los problemas que aborda Divonzir A. Gusso, técnico del Instituto de Investigación Económica Aplicada (IPEA), dependiente del Ministerio de Planeamiento del Brasil, en su interesante trabajo **Innovaciones Educatacionales: de la Reflexión a la Acción; la Experiencia del Centro de Referencias sobre Innovaciones Educatacionales - CRIE - , 1992/1994**, que hoy presentamos en nuestra Revista.

Dado el contenido del mismo, pareció oportuno publicarlo en dos secciones distintas. En Documentos, se incluye su amplia y sugerente reflexión sobre el rol de la educación frente a los nuevos paradigmas productivos y, a partir de ello, la posibilidad de elaborar políticas públicas que permitan la relación más adecuada entre ambos sistemas. En este contexto de transformación, Gusso puntualiza el papel de las innovaciones, especialmente las que cotidianamente se producen en la propia escuela, como campo de opciones para la elaboración de esas políticas. En la sección Experiencias, el autor plantea desde una perspectiva histórica, los avances que se produjeron en Brasil, desde los años '70 hasta la actualidad, en los procesos de diagnóstico y evaluación del sistema educativo, a partir del agotamiento de los modelos en que se apoyaban los análisis del mismo.

En ese sentido, el CRIE es visto como una nueva estrategia para preservar la memoria de los procesos innovadores; para posibilitar el análisis de los mismos, registrando sus particularidades distintivas; para apoyar trabajos que avancen en la determinación de nuevos patrones educativos exitosos para la transformación del sistema y, por fin, difundir todo ello para que los decisores puedan operar de la mejor manera para lograr la mejora de la calidad, eficiencia y equidad de las oportunidades educativas.

La posibilidad del registro, el análisis y la difusión, especialmente de lo que ocurre en las escuelas es, para Gusso, lo que transforma al CRIE en una experiencia valiosa para la reformulación de

aquellos modelos y, consecuentemente, para la elaboración de esas políticas públicas educativas que respondan a nuevas formas de organización económica.

La posibilidad de seguir insistiendo en la necesidad de una mejor educación sobre principios de mayor participación y autonomía de la comunidad educativa en el quehacer de la escuela, es brindada por Ana M. Saul, profesora del Programa en Educación: "Supervisión y Currículo", en la Pontificia Universidad Católica de San Pablo, a través de su colaboración: **Currículo en Proceso; una experiencia en la ciudad de San Pablo - Brasil - en la gestión de Paulo Freire (1989-1992).**

La autora afirma que el currículo, considerado como el conjunto de decisiones sobre las prácticas educativas y su organización en cada escuela, nunca es un producto listo y terminado; su construcción siempre está en proceso, siempre se está haciendo. Y quienes lo deben hacer?. Responde: todos aquellos directamente relacionados con la propia escuela, es decir, los alumnos, los docentes, los padres, postulando, de esa forma, la necesidad de una mayor autonomía de la misma en la elaboración y reorientación curricular.

Sobre estos principios críticos-transformadores se fundamentó la experiencia brasileña, relatada por Saul en sus bases teóricas cuanto instrumentales. Una más apropiada formación y capacitación docente, una mayor atención a las realidades locales, mejores posibilidades de la escuela para elaborar su propio proyecto pedagógico, la superación de la fragmentación de las disciplinas, las elaboración y discusión acerca de la construcción de las áreas de conocimiento, fueron algunos de los logros de esa experiencia.

A partir de ellos, la democratización de la escuela, su mayor autonomía y la apropiación por parte de las comunidades escolares del derecho y del deber de decidir sobre el conjunto de las prácticas cotidianas, son definidos por la autora como los ejes más importantes en la búsqueda de una nueva

calidad educativa.

La democratización de la gestión escolar, dentro de los temas que "atravesan" a los sistemas educativos es, hoy día, particularmente relevante. Y lo es, en tanto se relaciona con la construcción de una sociedad más igualitaria y más justa.

Esto se plantea en el documento que presentamos: **Escuela: espacio de encuentro entre políticas nacionales y políticas sociales** de María A. Setubal, perteneciente al Centro de Investigaciones para la Educación y la Cultura (CENPEC).

En el contexto de la realidad brasileña, la autora profundiza en aspectos que hacen de la escuela el soporte necesario para la formación de la ciudadanía, para la atención de la diversidad cultural y social y para la movilización de la comunidad en aras de una acción colectiva hacia la participación y el compromiso. La escuela se torna, así, en potencial portadora de cambios. Este rol debe ser asumido desde la perspectiva de una gestión democrática de la propia escuela. Como lo expresa Setubal: "El foco central de una escuela de buena calidad debe ser la posibilidad de apropiación, por parte de los alumnos, del conocimiento socialmente relevante, en el que el saber académico, los valores y tradiciones culturales sean respetados, de modo que todos se sientan identificados, al mismo tiempo que instrumentalizados, para comprender el mundo contemporáneo, coparticipando de la construcción del orden democrático".

En función de esos principios, la autora focaliza la atención en la experiencia de la administración municipal de la ciudad de Recife, señalando sus principales ejes: la descentralización administrativa y la autonomía político-pedagógica de las escuelas.

Dentro de este espectro de innovaciones educativas brasileñas, presentamos un material elaborado por Sonia L. de Carvalho, funcionaria del Departamento de Enseñanza de la Secretaría de Educación de Londrina, donde se relata la expe-

riencia de nuclearización que, desde 1987, se realiza en esa ciudad, tercera en importancia del sur de Brasil.

Dicha experiencia, realizada en el medio rural y para escuelas primarias aisladas e integradas en escuelas-núcleo, tiene como objetivo fundamental la mejora cualitativa de la enseñanza dentro de un proceso administrativo en el cual todas las comunidades implicadas dieron su autorización para que la escuela donde concurrían sus hijos entrara en el proyecto.

Mejora de la infraestructura física escolar, supervisión permanente, aulas exclusivas para cada grado, bibliotecas adecuadas, profesores habilitados, merienda y servicio odontológico, son algunas de las ventajas que este programa exitoso de la Red Municipal de Londrinas ha introducido en su sistema educativo.

Elevar la calidad de la enseñanza dentro de principios de equidad, en un país de acentuadas desigualdades como Brasil es, en última instancia lo que también busca la TV Escuela, experiencia llevada a cabo en todo el territorio brasileño para las escuelas públicas y que damos a conocer a partir de una colaboración de Mindé B. de Menezes, Directora de Planeamiento del Ministerio de Educación y Deportes.

La búsqueda de esos principios está orientada hacia la universalización de la asistencia y hacia el éxito escolar en todos los segmentos sociales, sin ninguna discriminación.

“En este contexto, la tecnología y los métodos y técnicas de educación a distancia, son poderosos aliados de los sistemas educativos y pueden contribuir en gran medida a mejorar la calidad y equidad en la que dicho sistema debe sustentarse”.

De esto se trata la TV Escuela: de una estrategia para buscar otros caminos que permitan acceder a nuevos paradigmas en la formación de todos los ciudadanos para que puedan integrarse, en igualdad de condiciones, al mundo donde viven y

trabajan.

Relacionados con los temas abordados por las experiencias anteriores, la exclusión y la consecuente marginalidad social son problemas fundamentales que se plantean en nuestros países y que, para el Brasil de hoy, aborda Elimar P. do Nascimento, miembro de la Comisión Ejecutiva del Programa Beca Escolar, desde la perspectiva del sistema educativo como ámbito desde el cual combatirlos.

En efecto, su colaboración, que publicamos en este número: "La increíble y simple experiencia de la Beca Escolar en Brasilia", describe como la Beca, conjuntamente con el Ahorro Escolar, se han constituido en mecanismos aptos para sacar a los niños de la calle e introducirlos en la escuela y, además, estimular su desempeño escolar, todo lo cual les permita vencer los riesgos de la marginalidad, en especial la criminalidad juvenil. Por fin, debe posibilitar a las familias carenciadas una renta mínima, superando las situaciones de miseria en que viven.

Esta experiencia simple y obvia, que consiste en premiar con dinero a las familias de escasos recursos con niños que asisten regularmente a la escuela y promocionen sus estudios, se ha revelado como muy exitosa, dentro de una lógica donde la ética se prioriza sobre una concepción puramente economicista.

Queda por último, agradecer muy especialmente los esfuerzos desplegados por Celio Da Cunha, director del Departamento de Estudios de la Secretaría de Política Educacional del Ministerio de Educación y Deportes brasileño, quien posibilitó el contacto y, luego, el compromiso de los autores para elaborar los documentos que hoy se publican.

Junto con estos materiales, se presentan otros, en especial los que aparecen en la Sección "Resúmenes Analíticos" y a los cuales se les ha dado un desarrollo mayor al acostumbrado.

De esta manera estamos otra vez con ustedes,

interesados lectores de estos asuntos de la educación, para renovar nuestro periódico compromiso con la información y análisis de los mismos.

Estamos también para recordarles que esta propuesta editorial -la de todos; nuestra y de ustedes- necesita de vuestra ayuda a través del envío de informes, documentos y noticias sobre experiencias que apunten a mejorar nuestros sistemas educativos.

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

Hasta la próxima

opiniÓn



documentos

BRASIL

Innovaciones Educativas: de la Reflexión a la Acción

La experiencia del Proyecto Centro de Referencias sobre Innovaciones y Experiencias Educativas - CRIE, 1992/1994

Por: Divonzir Arthur Gusso¹

En este documento se plantea la necesidad de cambio de los sistemas educativos para responder a los desafíos tecnológicos aplicados a la producción. Modificaciones, no solo instrumentales sino de sus bases fundantes.

En este sentido, es importante iluminar sobre las innovaciones que se producen, en especial en la propia escuela, como campo de opciones para la elaboración de políticas públicas, por sobre el conjunto de lo macro-sistémico.

¿Podrá la escuela, tal como hoy la conocemos, responder a ese desafío? ¿Podrán los sistemas educativos apoyarla para hacerle frente?; son algunas de las preguntas que el autor trata de responder.

Introducción

El inicio de los años noventa, en el Brasil, fue marcado por dramáticos movimientos políticos y económicos. Aunque sin llegar a configurar una ruptura del complejo cuadro de factores que llevaron a la prolongada crisis de

(1) Técnico en Planeamiento e Investigación, del Instituto de Investigación Económica Aplicada (IPEA)

los años ochenta, esos acontecimientos abrieron espacio para el procesamiento de nuevas opciones socio-políticas para retomar el desarrollo del país.

Evidentemente, lo mismo sucedió en el campo educacional. En varios segmentos sociales y no sólo en aquellos directamente ligados a éste, se comenzó a percibir que nuevos patrones de calidad educativa, a obtener mediante profundos cambios institucionales en los modos de organización, en los currículos y en las prácticas de enseñanza, se convertían en una condición crítica para retomar el nivel de eficiencia económica, capaz de asegurar la competitividad del país, en un escenario mundial radicalmente cambiado; así como también el logro de una mayor justicia social que redujese los riesgos de ruptura de la cohesión social y favoreciera la consolidación de la democracia.

En consecuencia, se imponía superar los estrangulamientos derivados de los limitados marcos de conocimiento social e ideológico y de las prácticas político-institucionales que dominaron el escenario desde finales de los años setenta y que llevaron a una notable fragmentación y dispersión de las políticas educativas de la década del ochenta. Principalmente, debía entenderse que se cerraba, también en ese campo, todo un ciclo de desarrollo histórico.

Por no reconocer esto, los modelos convencionales de intervención gubernamental -originalmente concebidos para expandir y mantener el sistema de acuerdo a los valores, funciones y objetivos del pasado- sufrieron reiterados fracasos -concentrándose en los problemas menos importantes y atacando los efectos en vez de los factores originarios de los problemas centrales, o enfrentando los mal conocidos problemas nuevos, con soluciones obsoletas. Y aún algunos intentos conducidos por liderazgos "progresistas", acabaron cayendo en el mismo equívoco, al no percibir que procuraban alcanzar resultados distintos -orientados por valores emergentes de equidad y avance de la

cultura política- por medio de variaciones de los mismos modelos, *generalmente dirigidos a las dimensiones superestructurales del sistema y con reducido impacto sobre las cuestiones sustantivas de pertinencia y relevancia social de los aprendizajes y de la efectividad de los procesos escolares.*

No obstante, muchos sociólogos y politólogos concuerdan en que, para el Brasil, éste fue un período de rápida y enriquecedora maduración política. Y también, que de allí surgieron algunas de las condiciones de ambientación sociopolíticas que contribuyen al actual retorno al desarrollo, con las correspondientes transformaciones estructurales.

Una vez más, esto se aplica al campo educacional. Es posible observar allí como una "condensación" de aquellas concepciones políticas, de sus dificultades de implementación, de sus discusiones críticas y, finalmente, de las experiencias y reflexiones que se propiciaron. En parte favorecidas por el carácter federativo del sistema educacional brasilero, algunas administraciones estaduais y municipales, donde los experimentos de innovación en políticas públicas de educación encontraron mejores condiciones de avance, funcionaron como "campos catalíticos" en los cuales se expresaron las posibilidades de imprimir cambios más amplios en las políticas gubernamentales de alcance nacional.

Luego de algunas iniciativas de reorientación de políticas específicas - notoriamente en relación a la enseñanza fundamental- el Ministerio de Educación y Deportes se empeñó, ya en 1992/1994, en un proceso más amplio, expresado en la elaboración y discusión de un Plan Decenal de Educación para Todos. De partida, éste fue motivado, externamente, por la necesidad del Brasil de integrarse al movimiento mundial de transformación educacional acordado en la Conferencia de Jomtien en 1990, rompiendo la inercia con que nuestro país se regía en ese aspecto; e, internamente, por el imperativo de establecer las bases de una nueva matriz de políticas públicas para la conducción del desarrollo educativo brasilero en referencia a las nuevas

perspectivas de desarrollo del país.²

Para contribuir a ese proceso, especialmente con la provisión de apoyos técnicos para su implementación, el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas -INEP³ desarrolló un conjunto de proyectos destinados, tanto a ese momento de formulación y movilización social y política que se estaba construyendo, como a preparar las acciones que concretarían su implementación y que debían proveer el necesario monitoreo de su desempeño y resultados. *Entre aquellos proyectos, cabe destacar la estructuración de un sistema de evaluación de la educación básica y de otro, destinado a la identificación, estudio y diseminación de innovaciones educativas.*

El primero, además de sus contribuciones más obvias para el monitoreo del sistema educacional, que son las esperadas de cualquier sistema de ese tipo, tenía también otro objetivo subyacente: hacer públicas ciertas informaciones vitales -y hasta entonces escasamente disponibles- para el conocimiento de los resultados sustantivos que, de hecho, venían alcanzando las escuelas brasileras y sobre el comportamiento de algunos factores clave de su funcionamiento.

Con ello, se esperaba que las discusiones sobre los verdaderos problemas educacionales del país estuviesen fundadas en observaciones más seguras y objetivas sobre la realidad de las escuelas y de los procesos que ellas promueven, y no tanto sobre visiones impresionistas e ideológicamente viciadas, como es muy común en ese área.

Los propósitos del segundo proyecto, iban un poco más allá. Además de hacer disponibles informaciones más veraces respecto de las escuelas

(2) Un análisis de estos procesos fue objeto del trabajo de Gusso, 1994, en el número especial de **Em Aberto** dedicado al Plan Decenal de Educación para Todos. Ver también la documentación reunida en el MEC, 1994.

(3) Es un organismo del Ministerio de Educación y Deportes, fundado en 1938, que tiene por misión apoyar, con conocimientos e informaciones, a los centros de decisión de ese Ministerio y proveer a su articulación con los organismos técnicos de las administraciones educacionales de las unidades de la Federación y con las instituciones de estudios e investigaciones educacionales.

y de sus desarrollos, ambicionaba demostrar que en el mundo educacional brasilero no todo estaba arruinado y "se despeñaba ladera abajo", como se transparentaba del tono generalmente pesimista y "denunciador" adoptado por los "diagnósticos", por las noticias periodísticas y por la retórica política y académica.

Por el contrario, ese mundo contenía también - a pesar de la insuficiencia de recursos de toda índole, la ineficacia de la formación y entrenamiento de los docentes, la escasa difusión y aún la poca relevancia de las investigaciones y experimentaciones que los debían apoyar, y el reiterado fracaso de los más sonoros programas gubernamentales- un lado promisorio, en franco crecimiento, constituido por millares de escuelas públicas de todo el país, que estaban empeñadas en encontrar medios y modos de proporcionar una mejor enseñanza a sus alumnos. Y no solamente en aquellos lugares en que la clientela era de mayor nivel y más exigente y podía satisfacer sus demandas educativas recurriendo a escuelas privadas, supuestamente de mejor calidad, sino justamente en muchos lugares socialmente adversos, que demandaban redoblado esfuerzo para superar su exclusión económica y cultural.

Con ello se esperaba persuadir a los actores sociales y autoridades educacionales de que, aún en la hipótesis de poder contar con políticas públicas correctas y eficaces (en general del tipo "up-to-down") sería indispensable, si se quería promover seria y sustentadamente amplias mejoras en el sistema escolar, liberar el potencial de cambio contenido en las escuelas y en los educadores situados en la base de ese sistema. Allí, más que en cualquier otro espacio del mismo, estaban aconteciendo muchas de las innovaciones más pertinentes y necesarias, para alcanzar los objetivos de transformación educacional preconizados en todo el mundo y que se nucleaban en el Plan Decenal.

Estas, no eran visiones o propuestas inéditas. Estaban registradas en una abundante literatura internacional desde el inicio de los años ochenta, expresando las reflexiones, investigaciones y

experimentos suscitados por las reformas en curso en Europa, en los Estados Unidos y en los países del Este Asiático, entre otros. Y formaban parte importante de las políticas públicas con las cuales, en esas áreas, se procuraba ajustar los sistemas educativos a los efectos de la globalización de la economía mundial y a las profundas modificaciones políticas y culturales a ella asociadas. Aquí mismo, en América Latina, existían muchos ejemplos de incorporación de esas ideas, así como estudios sobre experimentos realizados para llevarlas a la práctica, poniendo en una nueva perspectiva, más rica y objetiva, las discusiones respecto a las *relaciones entre educación y estilos y estrategias de desarrollo*.

Un buen ejemplo residía en los debates que se entablaron entonces sobre el documento de la CEPAL / UNESCO -*Educación y Conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*- que encara el tratamiento de aquellas relaciones en el contexto mundial, en referencia a las posibilidades y condiciones para vencer la crisis económica y social que asolara los países de la región y retomar su desarrollo con el logro de mayores niveles de bienestar social y la consolidación de los regímenes democráticos.⁴

Aunque un poco tardíamente, esos temas comenzaban también a retornar a la agenda de discusiones del Brasil, ya al final de los años ochenta, promovidos por los debates respecto a los nuevos "paradigmas" de organización de la producción y del trabajo, que afectaban los nexos entre la educación y el mundo laboral. Pero, sin embargo, lo hacían con cierta desconfianza, con miradas prejuiciosas, como las que ya los habían cercado en los años setenta..⁵

(4) Hasta entonces, ese documento era muy poco conocido en el Brasil. Sus temas habían sido objeto, quizás por primera vez en el país, de un *workshop*, realizado en Diciembre de 1989 en la Secretaría de Ciencia y Tecnología de Sao Paulo, en el ámbito del Proyecto Sistema Nacional de Innovaciones -coordinado por Luciano Coutinho en la UNICAMP. El documento fue discutido, en 1992-93, en una reunión de CLACSO / Educación en Caracas y, en Rio de Janeiro, en un seminario específico del Foro Permanente de la Fundación Getulio Vargas, mediante un convenio entre el INEP y el ISEER, coordinado por Vanilda Paiva. Entre tanto, su traducción brasileña sólo fue publicada hace poco, en 1996, en una co-edición INEP / IPEA.

(5) Debe tenerse en cuenta que estas desconfianzas se debían, en parte, a la confusión que se establecía entre el verdadero alcance de estos nexos y algunos argumentos con que pretendían justificarse las propuestas para aplicar en las escuelas los "métodos de gestión de la calidad total".

Una de las dificultades para comprender esos temas objetivamente y ampliar su discusión, derivaba del hecho de que los estudios de economía y sociología de la educación, pocas veces fueron bien encarados en el Brasil. Por una parte, porque para la mayoría de los economistas y sociólogos, la educación siempre fue un tema menor, y algo extraño, una cuestión accesoria de los estudios sobre empleos y salarios o una *variable exógena* en los estudios sobre desarrollo. Por otra, porque la mayoría de los investigadores salidos de las facultades de educación sólo episódica y superficialmente pudieron familiarizarse con la economía y/o con estudios sobre las dimensiones económicas de la educación. Y aún la sociología de la educación -cuya producción es relativamente abundante- padeció siempre, salvo excepciones tan promisorias como raras, de un tratamiento de segundo orden.⁶

De este modo, cuando hace pocos años se aceptó que la superación de la crisis de desarrollo -prolongada por más de una década- implicaba una "fuga hacia adelante" para enfrentar los desafíos de la globalización económica y de las nuevas ecuaciones de poder a escala mundial, se vio que la educación debería dejar de ser una prioridad retórica para convertirse en una variable de primera línea en cualquier estrategia político-económica. Adquirir protagonismo en este escenario -a juzgar por las experiencias de Japón, de Europa y de los "tigres asiáticos", y por la enorme preocupación de los Estados Unidos por la supuesta *pérdida de competitividad* de su economía- pasaba a depender, en forma crucial, de la obtención, por la mayoría de la población, de niveles más elevados de educación, ya sea para participar de los procesos productivos, para el ejercicio de la ciudadanía, o quizás, como consumidores, para acceder a la amplia y compleja gama de productos y servicios existentes en el mercado.

(6) Ciertamente con buenas razones, varios analistas apuntan, como *vicio* de las investigaciones educativas en nuestro país, la frecuencia de estereotipos "sociologistas" y "economicistas", cuando no ideologizantes. Evaluaciones más objetivas de los problemas enfrentados por la investigación educativa, pueden encontrarse en: DEMO, 1985; WARDE, 1990; GATIL, 1992; VELLOSO, 1992. Para una crítica más caústica del ideologismo, ver AZANHA, 1992.

A pesar de eso, en un primer momento, pocos economistas y educadores brasileiros se sintieron lo suficientemente motivados para ir más a fondo en esta propuesta. Los primeros se limitaron a buscar modos de "endogenizar" esa variable en sus modelos macroeconómicos, como si, en un pase de magia, las políticas públicas pudiesen alterar radicalmente el sistema educativo y éste pudiese proveer, por sí solo, la preconizada calidad de la fuerza de trabajo, en un plazo convenientemente corto, de forma tal que ella dejase de "perturbar" las estrategias macro-económicas.

Entre los segundos, predominó la duda entre el rechazo desdeñoso a otro "escamoteo ideológico", animado esta vez por los "neo-liberales" y una adhesión no demasiado firme a las fantásticas demandas educacionales que surgirían de la emergencia de los "nuevos paradigmas tecnológicos".

Felizmente, unos pocos, entre unos y otros, encararon con mayor seriedad los enormes desafíos educativos y culturales presentados por el capitalismo contemporáneo al entrar en otro ciclo de desarrollo⁸, y de ahí surgieron estudios realizados bajo un tratamiento más riguroso y consecuente sobre aquellas relaciones y sus implicaciones para los sistemas educativos y culturales, en el seno de las estrategias de desarrollo diseñadas para el Brasil y para América Latina.⁹

(7) A propósito de esto, ver: AZANHA, 1992.

(8) Para un abordaje más amplio de ese "ciclo", ver LIPIETZ, 1991; VELLOSO & MARTINS (Coord.), 1993 y, también, FIORI, 1994. Para la situación latinoamericana y brasilera ver, respectivamente, CEPAL, 1990 (documento a partir del cual se procesó la elaboración de *Educación y Conocimiento...*); y VELLOSO, (Coord.), 1990.

(9) Entre estos estudios "pioneros" deben registrarse, al menos, los siguientes: PAIVA, Vanilda. *Producao e qualificacao para o trabalho: uma revisao da bibliografia internacional*, Rio de Janeiro, UFRJ / IEL, set. 1989 (resumido por la autora en "Producao, qualificacao e curriculos", *Educacao e Sociedade*, 11 (32): 37-47; CASTRO, Cláudio M.; ALFTHAN, T. & OLIVEIRA, J.B. *Technical change, skills and implications for basic learning*, Ginebra, OIT / Training Policies Branch, 1990 (Discussion Paper, 49); GUSSO, Divonzir A. *Educacao Basica no Brasil. Um Desafio a Democratizacao e a Competitividade*, in VELLOSO, J.P. dos (Org.) *A Questao Social no Brasil*, Sao Paulo, Nobel, 1991 (Forum Nacional); IEDO. *A Nova Relacao entre Competitividade e Educacao*. Sao Paulo, IEL, Jan 1992; LEITE, Elenice. *O Resgate da qualificacao*, Sao Paulo, SENAI, Jul. 1992 (xerografía); SALM, Claudio & FOGACA, Azuete. *Modernizacao industrial e recursos humanos*, *Revista de Instituto de Economia (UNICAMP)*, Nº 1, agosto 1992; FOGACA, Azuete & SILVA, Luis Carlos E. *Educacao Basica e Competitividade*, in VELLOSO, J.P. dos & ALBURQUERQUE, Roberto C. De (Coord.) *Educacao e Modernidade*, Sao Paulo, Nobel, 1993 (Forum Nacional).

En el campo de la investigación educativa, eso requería, también, superar el vicio de tratar a la "economía" y a la "sociedad" como instancias puras de *determinación* de los cambios en el sistema educativo (en el fondo, eso era equivalente al tratamiento funcionalista de las *variables exógenas*), sin darle mayor atención a la dinámica interna de ese espacio de la totalidad histórica o a las múltiples y permanentes interfaces de la educación con su entorno social. Enredadas en una acepción banalizada de esas "determinaciones", algunas producciones académicas se encaminaron, entonces, hacia un modo normativo de tratar la educación, sobrevalorando y estereotipando su "autonomía"-vista como un escape a su subordinación al Estado- y considerándola, por lo tanto, como un remedio al rol reproductivo y/o como móvil para un rol emancipador.¹⁰ De lo contrario, las fuerzas dominantes de la economía y de la sociedad estarían así, fuera del sistema educativo, para mantenerlo sin cambios en su constitución interna y acechando a sus puertas para, irremediablemente, seleccionar a los más aptos y pre-designados para ser socialmente integrados y empleados productivamente.

El tratamiento vulgarizado de estas teorías llevó, finalmente, a no tomar en cuenta el impacto de los conflictos en la democratización de los procesos de formulación de las políticas públicas y en las consecuentes posibilidades de cambio educacional contenidas en la dinámica interna de las organizaciones escolares, en las tensiones que la misma genera entre educadores y educandos y que los acicatea a cuestionar sus relaciones y a generar nuevos medios de encaminarlas; inclusive en el sentido de un rechazo a las "trampas de la dominación" y a tornarse *loci* de la deseada "educación popular".¹¹

Son también raras y ejemplares, además de

(10) Para un abordaje más riguroso de las teorías críticas en educación, en el Brasil, ver, por ejemplo: SILVA, 1992 y MARQUES, 1988.

(11) Una línea alternativa y más consistente en el estudio de esta dimensión puede encontrarse en TEIXEIRA, 1990.

recientes, las investigaciones que consiguen escapar de la postura ensayística de "posicionamiento" (gusto / acuerdo o disgusto / desacuerdo) respecto de las políticas educacionales y se tornan capaces de incorporar y operar conceptos y métodos apropiados al análisis y evaluación objetivos del procesamiento y de los efectos de esas políticas. De esta forma, contribuyen a incrementar la comprensión de las distintas posibilidades, para iluminar la praxis política de los actores involucrados y colaborar, así, en la elección de las alternativas más eficaces de concepción e instrumentación de los cambios educativos.

En suma, permanecían sin adecuada cobertura de investigación y de reflexiones consistentes, algunas de las cuestiones más importantes para orientar las políticas educacionales, ya sea en relación a sus macro-direccionamientos o, principalmente, en relación al conocimiento y al dominio de los factores "endógenos" a los procesos educativos y de gestión escolar -y por eso sujetos a consideración y decisión de los propios educadores- que podrían accionar los cambios necesarios y llevar a las escuelas a alcanzar una mayor eficacia y efectividad.

Frente a este cuadro crítico de las contribuciones de la investigación y de los contenidos temáticos de los debates educativos, era necesario abrir un nuevo diálogo, que asociase los incipientes estudios brasileros a las informaciones sobre las reformas educativas de otros países y a las directrices y propuestas estratégicas contenidas en documentos tales como los de la Conferencia de Jomtien y los de CEPAL /UNESCO, en referencia a la temática emergente en el escenario internacional.

Más aún, era necesario interrelacionar esos abordajes analíticos con las propuestas de estrategias políticas y de medidas táctico-operacionales para llevarlos a la práctica. Todo ello, con la ventajosa particularidad de que las propuestas de esos documentos se fundaban en abundantes referencias a las especificidades de América Latina y a las prácticas de innovación educativa que ya se venían desarrollando en varios países, en distintas dimen-

siones de sus sistemas de enseñanza y de formación profesional.

En particular, y para lo que aquí interesa, esta asociación debería llevar a discutir más a fondo el papel que podrían desempeñar los procesos de innovación continua en la constitución de nuevos horizontes de desempeño de los sistemas educativos en el cuadro de las transformaciones económicas y socio-políticas en curso en la región.

Transformar la educación: para qué y cómo? Estas son las preguntas fundamentales que se hacían en esos estudios. Al contrario de aquellas cuestiones en boga en la década del 60-70 sobre recursos humanos / capital humano, se percibía que no se trataba, en absoluto, de ajustar el perfil cuantitativo de la oferta de escolaridad y formación profesional a las demandas de trabajo del sistema productivo. Las transformaciones económico-sociales y políticas exigían ahora reformas profundas en los sistemas educativos, en su propia naturaleza y en los fundamentos de sus procesos de desarrollo humano.

Además, y por último, el traer esos temas al debate en nuestro país, se integraba a los esfuerzos más amplios que se procuraba desarrollar en el Ministerio de Educación y, en este caso, en el INEP, para abrir nuevas posibilidades de políticas públicas para el cambio educacional. En forma incipiente -por medio de las evaluaciones de desempeño escolar- los datos respecto a los resultados del aprendizaje y al perfil de la docencia y de la gestión escolar ayudaban a conocer mejor el cuadro de los problemas "endógenos" enfrentados por las bases del sistema educativo escolar. Por otra parte, de modo simétrico y complementario, se trataba de explorar nuevas líneas de estrategias de intervención sobre este sistema, sinergizando las macro y meso-políticas del tipo "up-to-down", con la valorización y potencialización de los movimientos internos de las escuelas dirigidos a obtener mejores pautas de desempeño y de resultados.

Una de las tareas que era necesario realizar para apuntalar esta última línea de trabajo, debería

consistir en la "revelación", difusión y, virtualmente, en la estimulación de esos movimientos, que ya se sabía eran considerablemente significativos en varios puntos del país. Para concretarlo, se imaginó y se puso en marcha un proyecto relativamente simple, de formación de un "network" de informaciones, que tomó la forma de un **Centro de Referencias sobre Experimentos e Innovaciones Educativas - CRIE** (ver en la sección Experiencias; El Proyecto CRIE).

Este ensayo tiene por objetivos, por lo tanto, registrar los presupuestos conceptuales y metodológicos en que se fundamentaba ese proyecto, describir sus estructuras básicas y los resultados que fue produciendo en el curso de sus dos primeros años de implementación y, finalmente, extraer algunas lecciones de esa experiencia. En contrapunto a la visión crítica hasta ahora desarrollada, la primera parte procurará exponer algunos argumentos en favor de las posibilidades intrínsecas de los sistemas educativos para contribuir a sus propias transformaciones -correspondientes a las que ocurren en su entorno- ya sea por medio de la difusión de las innovaciones suscitadas por sus bases, ya sea por medio de una incrementada capacidad de respuesta a estímulos provenientes de políticas públicas propensas al cambio y a la innovación. En la segunda parte, se describirá cómo, la concepción del proyecto Centro de Referencias sobre Innovaciones y Experimentos Educativos, surgió y fue madurando con su implementación y a qué resultados fue arribando. Los posibles desdoblamientos de esta experiencia y las indicaciones para su futuro desarrollo serán objeto de la parte final.

Procesos de innovación e innovaciones educativas

La creencia en que los cambios e innovaciones surgen como camino de salida a las crisis no es, en absoluto, ninguna novedad. La misma estuvo

siempre subyacente a uno de los mitos fundantes de los *tiempos modernos* -como brillantemente cuestionó Chaplin- subsumida en la idea más amplia de que la humanidad está destinada al progreso y, como consecuencia natural de él, a la felicidad. Y esta creencia asume, en cada caso, un aire de novedad, retornando al centro de atención cuando cada crisis social irrumpe y pone en evidencia cambios que, ya desde antes, venían emergiendo de las prácticas sociales corrientes para transformarlos, generalizándolos, en un elemento "normal" de un nuevo ciclo de su desarrollo.

De un tiempo a esta parte, otra vez y notoriamente en el campo de la educación, las innovaciones vuelven a estar a la orden del día. Sin embargo, cabe indicar que ya no se refieren -la crisis y las innovaciones- a las mismas cosas a que se referían, por ejemplo, a finales de los años sesenta.

La *crisis de los sistemas educativos*, según una de las más difundidas interpretaciones de esa época, derivaba principalmente de la asimetría entre los ritmos de crecimiento de las demandas por educación (más extensa y para más gente) y los recursos disponibles para atenderlas:

"Para hacer frente a la afluencia de alumnos (...) los medios asignados a la enseñanza aumentaron, después de 1950, más de lo que jamás lo hicieran en el pasado.

Sin embargo, la logística (formación de nuevos docentes, construcción de escuelas, provisión de materiales y manuales, otorgamiento de becas de estudio y apertura de los créditos necesarios para financiar todos esos esfuerzos), estaba lejos de acompañar el crecimiento de la demanda, construyendo considerablemente la capacidad de los sistemas de enseñanza para satisfacerla."

Además, las perspectivas eran de que ese desfase iría en aumento y este peligro

"...es particularmente angustiante para muchos de los países en desarrollo, en los cuales las posibilidades financieras ya fueron utilizadas casi hasta el punto de ruptura, sin que esté a la vista ningún refuerzo efectivo".

En particular, porque los costos de la educación iban aumentando constantemente y los resultados obtenidos dejaban mucho que desear, frente a las emergentes exigencias sociales y económicas, a la vez que los sistemas se mantenían inertes e ineficaces:

"Presos de esta situación inexorable, los sistemas de enseñanza generalmente han reaccionado -si es que se puede decir eso- "haciendo lo de costumbre" (...) Las viejas normativas, que otrora prestaron buenos y leales servicios -sistemas de administración, programas escolares y métodos de enseñanza, aulas acogedoras, formación y reclutamiento de docentes y otras costumbres y hábitos de la enseñanza tradicional- se tornaron inadecuadas, confrontadas con las nuevas situaciones. (...) La óptica de "hacer como de costumbre", que no es sino otro modo de llamar a la inercia característica de los sistemas de enseñanza, los incapacitó para operar en su propia transformación interna con la agilidad que reclamaba la rápida evolución de la coyuntura."

"Es por estas razones combinadas que, en todo el mundo, los sistemas de educación están hoy en crisis." (COOMBS, 1968, p.241-243)

Para enfrentar esa situación, se preconizaba una estrategia fundada en dos principios. El **primero** consistía en "...colocar el énfasis sobre las relaciones entre los diferentes elementos (del sistema)", a fin de alcanzar mejor equilibrio dimensional entre la oferta, en sus diferentes niveles y modalidades, y las respectivas demandas sociales, de modo que cada segmento fuera congruente con otro, especialmente en el sentido de mantener un justa distribución social de las oportunidades y, al mismo tiempo, una simetría con las necesidades económico-sociales; y el **segundo** en "dar un papel de primer plano a la innovación, y eso en todos los sectores de todos los sistemas educativos."

Pues el "nudo del problema consiste en lograr que los sistemas de enseñanza aletargados se despierten y se renueven rápidamente, en la dirección en que sea necesario. (...) Para que nuestra estrategia tenga éxito, es preciso que la innovación se convierta -pues nunca lo fue antes- en una manera de ser de la educación."

Por eso, se proponen "como *objetivos prioritarios*:"

- * *modernizar los sistemas de administración*
- * *modernizar a los docentes*
- * *modernizar los procesos de enseñanza*
- * *aumentar los medios financieros de la educación*
- * *dar mayor importancia a la educación no escolarizada" (idem, p.244-245)*

En el fondo, las bases conceptuales que fundamentaban aquellos argumentos y estos objetivos eran sustancialmente las mismas de algunas de las características básicas del *régimen de acumulación* propio de ese ciclo de la economía capitalista y que se manifestaban en todas partes, ya sea en los países "centrales", como en muchos de la "periferia": aumentos constantes de la productividad por incorporación de insumos y procesos productivos más perfeccionados, métodos más perfectos de organización del trabajo y de las unidades productivas, traslado de una parte de las ganancias de la productividad a los salarios, a fin de ampliar los mercados y absorber los productos recién creados o innovados por diversificación de los existentes y, todo esto, empleando al máximo los recursos materiales y humanos económicamente disponibles. (LIPIETZ, 1991, P. 29-34)

En el plano de las organizaciones sociales, la transformación de las instituciones y patrones de conducta era también un foco de interés. Este provenía de la percepción de que el desarrollo económico, que operaba, especialmente en el sector industrial, con aquellas características, dependía -tal vez como pre-condiciones- de alteraciones en la tesitura social y cultural. Como las que se dieron en el Brasil más o menos para esa misma época:

"Los problemas del cambio social, con los resultados que el mismo produce y distribuye socialmente, están a la orden del día. Especialmente en los países subdesarrollados (negrita del autor), las esperanzas de todos se vuelcan hacia el "desarrollo rápido", la "aceleración del crecimiento económico", "la intensificación del progreso social", etc."

"La importancia de las actitudes y de las motivacio-

*nes desfavorables al cambio social ha sido resaltada, con mayor énfasis, desde que se descubrió que el "despegue económico" depende de una fase previa de modificación más o menos rápida, pero siempre profunda, de la herencia cultural tradicional. El comportamiento de los agentes económicos está largamente determinado por factores psico-sociales y socio-culturales, existiendo un gran interés en conocer cómo esos factores concurren, estructural y dinámicamente, para mantener un apego irracional el **status quo** o para impedir iniciativas innovadoras de carácter constructivo para el desarrollo económico." (FERNANDES, 1963, P. 201 y 203)*

El progreso de los avances en la técnicas y en los métodos de organización de la producción en los países más desarrollados, se suponía que incrementaba exponencialmente la demanda por personas con una mayor instrucción y/o con calificaciones más específicas y periódicamente renovadas, en especial para las actividades de investigación y desarrollo (I&D), generadoras de las más importantes innovaciones y para el gerenciamiento y supervisión de los procesos productivos y de gestión que se estaban innovando.

En los países en desarrollo, no solamente se requería la ingente formación de esos recursos humanos, sino un esfuerzo aún mayor para generalizar la educación elemental -y las competencias mínimas de leer y escribir y calcular exigidas para el entrenamiento profesional -a los contingentes de trabajadores emigrados de las zonas rurales pobres que serían incorporados a las actividades industriales y de servicios y a las crecientes aglomeraciones urbanas.¹²

En contrapartida de lo cual, un número cada vez mayor de personas, de unos y otros países, demandaban recibir instrucción y entrenamientos más largos, diversificados y específicos, con la expectativa de acceder a las oportunidades de

(12) Tómese en cuenta, no obstante, el contexto en que se realizó la Conferencia Mundial de Williamsburg, a la cual se dirigía el informe del prof. Coombs: el de las rebeliones estudiantiles de los años sesenta. Para rever el tema, consultar el Capítulo IV -*La Constestation*, de TOURAINE, Alain. *Université et Société aux Etats-Unis*, París, Editions du Seuil, 1972; y los Capítulos 9,10 y 11 de HABERMAS, Jürgen. *Teoría y Praxis. Estudios de Filosofía Social*. Madrid, Tecnos, 1987.

empleo y de movilidad que iban surgiendo. Y tales demandas no cesaron de aumentar, aun cuando el volumen de las ofertas de instrucción / entrenamiento comenzó a mostrarse muy superior a lo que era realmente requerido por el sistema productivo. Presión ésta que pareció llevar al límite las posibilidades de asignación de recursos a los sistemas educativos;... a menos que se encontrasen modos innovadores de aumentar su productividad y atender, así, tales demandas sin sustraer los medios necesarios para cubrir otras demandas sociales igualmente prioritarias.¹³

Pero la realidad de las relaciones educación-producción se mostró muy diferente. En efecto, las investigaciones de la sociología del trabajo de los años sesenta-ochenta mostraron que, a medida que se concentraba el capital y aparecía una progresiva división del trabajo en las líneas de producción directa, de hecho se elevaba la **calificación media** del conjunto de los trabajadores, en consonancia con los resultados de otras investigaciones que encontraban una fuerte correlación entre los aumentos de la productividad y el nivel educacional de la fuerza de trabajo ocupada.

Sin embargo, existían evidentes incrementos de dispersión de esos niveles entre los contingentes ocupados. O sea, que aquella elevación de la escolaridad era acompañada, en forma consistente, por una amplia polarización del valor de los empleos, concentrándose, por un lado, en pequeños contingentes de empleados y operarios con altos niveles educativos, de entrenamiento y de remuneración y, por otro, una creciente masa de trabajadores menos calificadas.

Y esa calificación se debía no tanto a la

(13) En verdad, se mostraban erróneos dos presupuestos del argumento de que la producción educacional reaccionaría y respondería a las demandas por trabajo calificado, presentadas por los sistemas productivos: 1) "determinadas transformaciones de la demanda del sistema ocupacional están subordinadas al tipo y cantidad de las exigencias hechas a la fuerza de trabajo"; en la medida en que secularmente ésta se traslada del sector primario hacia el secundario y terciario, y estos tienden -debido a la racionalización, la acumulación del progreso técnico y a la concentración del capital- a adoptar procesos productivos más complejos, los requerimientos de calificación **promedio** de los trabajadores tendería a aumentar constantemente"; y 2) "el proceso de *educación formal*, realmente conduce a la producción de aquellas calificaciones que, en forma creciente, son demandadas por las instituciones del sistema ocupacional". (OFFE, 1990, p.15-16).

extensión de su escolaridad, como a las habilidades y conocimientos específicos que realmente debían emplear en sus tareas; o, en otros términos, se trataba de trabajadores que ocupaban puestos de trabajo "descalificados" pero que, en su conjunto, participaban (sistemicamente) de una producción colectiva de alta productividad.¹⁴

No obstante esto, nada impedía que el imaginario social mantuviese la impresión de que el progreso técnico exigía más educación en *todos* los que trabajaban en el sistema. Y, en consecuencia, presionase por mayores oportunidades de educación formal y de formación profesional. Sin embargo, es preciso estar atentos a que, aunque la educación para el trabajo figuraba como *slogan* frente a estas presiones, las políticas educacionales incorporaban constitutivamente, de hecho, "otras finalidades" para la educación.

Algunas de ellas referían a lo "económico", no solo en el sentido de preparar a los individuos para emplearse y poder ocupar puestos de trabajo, sino para moldearlo para las relaciones sociales de producción y de dominación. Otras, sin embargo, se referían a lo "socio-político", en el sentido de brindar a los educandos competencias para las relaciones interpersonales y grupales, para la "vivencia" en situaciones socialmente más complejas, para asegurar la cohesión social, etc.

Y el conjunto de estas finalidades se convierte, al cabo, en *aportes de legitimación*, principalmente en la medida en que los medios y modos de acción implicados en los "problemas estructurales" del propio sistema educativo se transforman, también, en objetivos de políticas educacionales, ampliando el acceso de diferentes grupos sociales y reduciendo así las tensiones emergentes de las desigualdades de los mecanismos de selección, satisfaciendo las demandas de la propia burocracia educacional y otras cosas por el estilo.

(14) Para una buena revisión de la literatura internacional, cf. PAIVA, 1989; una discusión también amplia y que incluye el caso brasilero, cf. SALM & FOGACA, 1994.

Transcurridos más de veinte años, este conjunto de finalidades pasa a asumir nuevas configuraciones "cualitativas" o a abandonar otras que se consideran obsoletas. En razón de lo cual, se vuelven a plantear reformas e innovaciones en la educación; pero con un direccionamiento muy distinto, aunque fuertemente relacionado, como antes, a las demandas derivadas de las ondas de innovaciones que, acumulativamente, se impusieron como "salida" para las crisis que apremiaron al régimen de acumulación de las economías a partir de mediados de los años setenta e inicios de los ochenta.

Intensificados desde la posguerra, los cambios tecnológicos que sustentaron ese crecimiento por más de cuarenta años, generaron profundas transformaciones cualitativas, tanto en las bases técnicas como en la organización de esos sistemas, las cuales se propagaron por toda la estructura social y política que los articulaba.

Pareciera entonces que la dinámica del desarrollo capitalista depende menos de la incorporación de nuevos recursos materiales y humanos y más de la incorporación de conocimiento científico-tecnológico y de las informaciones y de nuevos modos de vida. Principalmente en los sectores de vanguardia en la industria y en algunos servicios, comienzan a superarse los patrones "tayloristas-fordistas" de organización del trabajo y de la producción, los cuales tienden a asumir nuevas configuraciones que le permiten actuar con flexibilidad y adaptabilidad a un mercado continuamente cambiante y fuertemente competitivo. Se habla de un "nuevo paradigma", aunque no siempre aquella superación signifique una radical sustitución de una modalidad de organización de la producción, *knowledge intensive*.

Con la particularidad, ahora, de que estos avances no están acompañados de un creciente nivel (agregado) de empleo como en el pasado; al contrario, se van observando acentuadas asimetrías entre el crecimiento posible de la producción y el crecimiento de las demandas de fuerza laboral, al mismo tiempo que ocurren considerables transfor-

maciones en las estructuras ocupacionales y de distribución sectorial de los puestos de trabajo.

Algunas corrientes de interpretación advierten sobre el surgimiento de una *jobless growth society* (algo así como una sociedad de crecimiento desempleador); aunque sus críticos sustentan que el aumento del desempleo es un fenómeno transitorio, que será superado a medida que avance la desregulación y el ajuste de las fuerzas del mercado. Otros argumentan también sobre la transitoriedad de esas tendencias al desempleo (o a la reducción del crecimiento del nivel de empleo), atribuyéndolas, en tanto, a diferentes razones: 1) al hecho de que apenas se complete el proceso de transformación del paradigma tecnoeconómico, el sistema volverá a crecer con pleno empleo; o 2) al hecho de que, para ordenar este emergente régimen de acumulación, aún no se ha estructurado un correspondiente y eficaz nuevo régimen de regulación, que incluya la formulación de nuevos macro-objetivos sociales y nuevos patrones y mecanismos de distribución de la riqueza generada.

Lo interesante es que, bajo cualquiera de estos argumentos, la cuestión de la "calidad de los recursos humanos" es considerada un componente vital de las estrategias de desarrollo. Ya sea desde una perspectiva micro-económica, para dar cuenta de la operación de unidades productivas (y de cadenas productivas), técnica y organizacionalmente más complejas, o ya sea desde el punto de vista de la propia expansión macro-económica y de las transformaciones sociopolíticas que eso implica. (BENGTSSON, 1991; LIPETZ, 1991; FOGACA & SALM, 1994).

Como contrapartida de esto, se fortalecen, otra vez, las demandas para que una proporción mayor de personas disponga de una *educación básica* más sólida y pueda acceder a *procesos permanentes* de educación y capacitación, para acompañar el surgimiento y las continuas modificaciones de oportunidades de empleo, de movilidad y de modos de vida que se anuncian como efectos de las transformaciones globales.

Vale tomar en cuenta las calificaciones de esta relación educación- desarrollo que fueron señaladas por el secretario general de la OCDE, en la reciente reunión de ministros de educación europeos:

"A medida en que el siglo XX alcanza su fin, rápidos y profundos cambios afectan el orden económico y político mundial. Las tecnologías, la comunicación y la integración económica internacional avanzan a ritmo acelerado. El saber y las competencias serán, de aquí en adelante, factores cada vez más importantes de ascenso económico y social. Para enfrentar los nuevos desafíos económicos y responder a las aspiraciones personales, culturales y sociales, los gobiernos han hecho de las reformas del sistema de enseñanza, una prioridad. Pues tanto la prosperidad económica como la cohesión social y la plena e integral participación de los ciudadanos en las sociedades democráticas se asientan sobre una población bien instruida".

Por eso, las políticas educativas deberán tener como foco:

"...la importancia central del aprendizaje durante toda la vida para el enriquecimiento de la vida personal, la estimulación del crecimiento económico y el mantenimiento de la cohesión social ...[por lo cual]... ese abordaje ambiciona dar a cada individuo las bases de conocimiento y motivación necesarios para continuar su instrucción durante toda su existencia..."

Pues, frente a la previsible mutabilidad de los mercados de trabajo, de la continua innovación en los productos y servicios y en los procesos y formas de organización, en las combinaciones de competencias requeridas por las nuevas ocupaciones,

" existe el riesgo de crearse un hiato entre los que harán todo para adquirir y aplicar los nuevos conocimientos y competencias y aquellos que quedarán al margen de la 'sociedad de la información' .

En vista de eso:

"Las estrategias de aprendizaje permanente deben responder directamente a la necesidad de desarrollar, en las economías y en las sociedades de la OCDE, una facultad constante de adaptación y renovación. Poniendo el énfasis sobre la capacidad y el deseo de todos de aprender, esta estrategia podrá nutrir y liberar la energía crea-

dora de los individuos, fortalecer la cohesión social y los fundamentos democráticos de la sociedad, y dar a todos los actores económicos la capacidad de adaptarse."¹⁵

Una posición muy similar ya había sido adoptada en el documento CEPAL / UNESCO, al resumir sus argumentos e informaciones de diagnóstico y prospección, siendo de interés hacer su transcripción íntegra:

"De los análisis prospectivos aquí expuestos, se infiere que:

- a) parece evidente el profundo desfasaje entre el sistema tradicional de enseñanza, cuyos fundamentos fueran establecidos en el siglo XIX, con un paradigma productivo que cambia vertiginosamente y basa, cada vez más, su desarrollo en el conocimiento, el progreso técnico, la innovación y la creatividad;*
- b) para incrementar su competitividad, el mayor desafío enfrentado por las naciones es la calidad de la enseñanza; habrá necesidad de grupos cada vez más numerosos de individuos con buena formación, el acceso a los códigos culturales tendrá que incluir la adquisición de nuevos valores, la acumulación mecánica de conocimientos deberá ser superada; tendrán que ser estimuladas la autonomía individual, la capacidad de innovar y de renovarse, de crear y de participar; condiciones esenciales para el ejercicio de la ciudadanía y para vencer en el mundo del trabajo;*
- c) las opiniones convergen también en el hecho de que la transformación educativa depende del esfuerzo de múltiples agentes, entre los cuales se destacan los que actúan en el mercado de trabajo. La aproximación entre el sistema educativo, el mundo de las comunicaciones y la esfera del trabajo se torna fundamental para el desarrollo de individuos competitivos a nivel internacional y ciudadanos activos del mundo en el próximo siglo;*
- d) la función educativa del futuro, no podrá ser ejercida por una estructura rutinaria y jerarquizada, con 'profesores funcionarios' y una sociedad indiferente a sus necesidades financieras. La autonomía, la responsabi-*

(15) Cf. PAYE, Jean-Claude. *Stratégies pour une société d'apprentissage*. L'Observateur de l'OCDE, 1992: 4-5 1996.

lidad administrativa, la experimentación y la vinculación con la comunidad deberán constituir las características de los lugares donde se desenvuelva el proceso educativo. No obstante, al destacar la necesidad de ese impulso descentralizador, los estudios prospectivos advierten que el mismo trae consigo un alto riesgo de desintegración y de multiplicación de las desigualdades, que podría conducir a una creciente diferenciación entre minorías formadas para manejar el futuro y mayorías vinculadas al pasado o excluidas del dinamismo de la modernidad. De ahí que, junto con la descentralización, se destaca la importancia de la integración, de la compensación social en favor de los desfavorecidos y de las políticas destinadas a contener las tendencias a la segmentación del mercado y de la educación; y

e) en síntesis, los estudios prospectivos demuestran que, al convertirse el conocimiento en el elemento central del nuevo paradigma productivo, la transformación educacional se torna en un factor fundamental para el desarrollo de la capacidad de innovación y de creatividad, juntamente con la integración y la solidaridad, aspectos claves tanto para el ejercicio de la moderna ciudadanía como para alcanzar altos niveles de competitividad. (CEPAL / UNESCO, 1996, p. 187-188)

Frente a esto, la macro-estrategia de **educación para todos** -como se propugna en el documento y se reitera en el Plan Decenal brasileiro -debería asentarse en cuatro ejes independientes:

- **equidad** - que "presupone igualdad de oportunidades, compensación de las diferencias, desarrollo equilibrado y cohesión del cuerpo social en su conjunto";
- **desempeño** - que "tiene que ver con la eficacia (metas) y la eficiencia (medios), evaluando los rendimientos e *incentivando la imaginación*";
- **integración** - "que implica el *fortalecimiento de la capacidad institucional* para garantizar la igualdad y la integración de todos los ciudadanos en los códigos, valores y capacidades comunes";
- **descentralización** - "mediante la *autonomía y la responsabilidad de las unidades de punta* para que ejecuten los programas educacionales con

pertinencia y eficacia en la asignación de recursos". (CEPAL / UNESCO, 1996, p.200)

En consecuencia, además de aquellos tipos de innovaciones planteados a finales de los años sesenta -nítidamente *tecnológicas*, como se verá más adelante- los sistemas educativos están siendo impulsados, ahora, a desarrollar innovaciones *organizacionales* y *socioculturalmente sustantivas*; esto es, en sus valores fundantes, en los perfiles de los objetivos de aprendizaje, en los patrones de calidad de esos resultados y en la evaluación de sus impactos sociales. Estas deben contribuir para aumentar los patrones de eficiencia, de efectividad y, especialmente, de eficacia social, vale decir, para lograr el incremento de la capacidad escolar de procesar adecuadamente la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias y de proporcionar aprendizajes que sean social, política y económicamente relevantes.

Para eso, se hace imperioso conocer mejor cómo las escuelas realmente operan y producen resultados. Y las investigaciones sobre educación, en todo el mundo, están desafiadas a hacerlo para iluminar mejor las opciones de políticas públicas en el plano micro-escolar, más que en el conjunto de los sistemas de enseñanza.

Haciendo abstracción de los calificativos, condicionantes y adverbios de aquellos discursos sobre el papel de la educación en el nuevo ciclo de desarrollo, se advierte que ellos significan, en síntesis, demandar de los sistemas escolares o más ampliamente de las unidades educativas, *mayor eficiencia*, para poder materialmente atender un mayor número de alumnos, *más efectividad*, extrayendo el máximo posible de resultados educativos de los procesos tal como pueden ser estructurados y, enfáticamente, *calidad de los resultados*, para que habiliten a los ciudadanos a participar activamente de una vida social más compleja.

Una diferencia esencial en relación a los discursos anteriores sobre las crisis educativas, es que la efectividad y la calidad asumen un mayor

peso en la ecuación. Por eso se torna crucial el saber cómo conducir las escuelas concretas, históricamente constituidas del modo en que hoy se las encuentra, para que puedan lanzarse a dimensiones socio-económicas y culturales como las que proponen estas demandas. De hecho, ellas tienen sus reglas de funcionamiento, sus estructuras y, especialmente, una cultura profesional que demarca la conducta de sus agentes. Y esa constitución está regulada -bien o mal- por un sistema de administración al que se atribuye la implementación de las políticas públicas relativas a sus fines y medios. Lo que se les está pidiendo, en el nuevo discurso sobre el papel de la educación en el desarrollo, ya no es, solamente, que se vuelvan más eficientes o que se les otorguen más y mejores medios para trabajar con sus alumnos.

Por regla general, para los sistemas educativos, tal como existen, hay un repertorio de políticas que anteriormente hemos descripto y que siguen "modelos convencionales", o sea, caracterizados por *intervenciones orientadas hacia la logística*. Dado que no se exigían cambios sustantivos en sus funciones macro-sociales, sus objetivos nucleares se modificaban sólo marginalmente. Entonces, de lo que se trataba era de mejorar su funcionamiento, en especial mediante la provisión de medios para alcanzar objetivos de aprendizaje rutinariamente establecidos. Fuesen estos medios los insumos escolares *stricto sensu* (recursos docentes, materiales de enseñanza, equipamientos, espacios físicos, etc.), o formas y métodos de administración de esos medios (tipos de escuelas, reglas y reglamentos, técnicas de gestión, etc.), o normas y orientaciones respecto de la currícula, la organización y el régimen escolar, la formación o carrera de los docentes y demás agentes educativos.

Estos modelos convencionales de la política se asientan en la suposición que, de la provisión suficiente y la mejora de los atributos funcionales de esos elementos resultarán, por lo menos, dos órdenes de resultados: más aprendizaje por unidad de tiempo y una más fluida progresión de los alumnos a lo largo de cada nivel de enseñanza, de modo que, a cada *pit stop* (y al respectivo diploma o signo de crédito social) pudiesen ser considerados como

habiendo adquirido el máximo posible de un bloque de conocimientos y habilidades; este bloque también estatuido, de algún modo, como socialmente deseable.

Los temas de las discusiones públicas reflejan los elementos de este modelo, al desarrollarse alrededor de algunos indicadores por medio de los cuales esos elementos son observados. En el caso de los *efectos*, por ejemplo, se dice que *"el sistema es injusto"* porque el gobierno no crea escuelas para todos"; y se refiere al indicador de accesibilidad, que aumenta en función de las inversiones en construcciones escolares y de la contratación de más docentes. También se dice que además de injusto, *es ineficiente* porque "son muy altas las tasas de repitencia y deserción", refiriéndose a los coeficientes de rendimiento del flujo escolar, que miden cuántos, entre los alumnos que inician un grado o nivel de enseñanza, consiguen concluirlo en el tiempo previsto. El equívoco, en este último caso, está en que la repitencia y la deserción no son propiamente problemas, sino síntomas derivados de un problema: los efectos de la baja efectividad. Como las escuelas tienen por regla "aprobar" sólo a aquellos alumnos juzgados aptos en el dominio de, por lo menos, una fracción mínima de los contenidos curriculares que deben ser administrados en determinado grado o nivel, quien no lo consigue es reprobado y debe repetir el grado y quien repite varias veces acaba por desistir o abandona.

Para enfrentar esas críticas y las consecuentes presiones, la política educacional convencional trata de atacar a los factores considerados "culpables" por esos malos resultados o, en la mejor de las hipótesis, trata activamente de establecer metas más ambiciosas, aplicando, entre otras medidas, la provisión de más insumos, el mejoramiento de los existentes, nuevas reglas y orientaciones para mejorar la gestión escolar o la introducción de variaciones en los objetivos de aprendizaje y/o en los planes curriculares. Esto viene a ser una intervención sobre el "peso relativo" de algunos insumos del proceso en busca de mejores efectos sobre los productos o en la eficiencia escolar. *Raramente implica cuestionar los objetivos o planes o la*

*pertinencia de las intervenciones para la mejora de la efectividad en los procesos de enseñanza.*¹⁶

También de modo diferente a otras épocas, ahora no se esperan tanto *reformas* iniciadas y conducidas centralmente, como *estrategias de políticas públicas* que: 1) potencien la creatividad y la capacidad innovadora de las unidades de base, en vistas de su mayor responsabilidad por los resultados sustantivos y que, al mismo tiempo, 2) aumenten la capacidad institucional de las instancias centrales e intermedias del Estado para asegurar la expansión equilibrada del conjunto del sistema, su consistencia con la trayectoria del desarrollo social y, en especial, la prevención de las desigualdades y la compensación de las disparidades sociales y espaciales.⁽¹⁷⁾ Aunque otra vez, sin grandes diferencias en relación a cómo tienden a configurarse las líneas emergentes de los nuevos patrones de regulación que deberán articular el régimen de acumulación del nuevo ciclo de desarrollo.

En la base de los sistemas de producción de bienes sociales, como son los de educación, deberán reiterarse, claro que con las especificidades propias, dinámicas de desarrollo de naturaleza no muy diferente de aquellas que se dan en los sistemas productivos. Esencialmente, tornándolos tan dependientes del influjo de conocimientos y técnicas externamente generados, como de los movimientos innovadores endogenamente procesados.

No cabe aquí una extensa revisión de los análisis sobre la nueva dinámica de reproducción de los sistemas económicos contemporáneos y sus repercusiones sobre los sistemas sociales. Sin embargo, vale recorrer al menos algunos de sus hallazgos, a fin de referenciar sus virtuales proyec-

(16) Para un interesante debate crítico de las investigaciones sobre eficiencia escolar, cuestionando su pertinencia para comprender la problemas de la efectividad y su utilidad para diseñar políticas públicas consistentes con la búsqueda de excelencia o calidad educativa, ver, por ejemplo, HANUSHEK, 1995 y KREMER, 1995.

(17) Cf. TIMAR & KIRP, 1987.

ciones sobre el campo educacional.

De modo general, esos analistas concuerdan en que *"la innovación es una nueva idea, que puede ser una re-combinación de viejas ideas, un esquema que desafía el orden presente, una fórmula o un abordaje original, que es percibida como nueva por los individuos involucrados"*.

En estudios más recientes, esta particularización significa un paso adelante de la tradicional acepción schumpeteriana de que hay una secuencia *invención - difusión - innovación - imitación - cambio*, que se expande por el sistema en función de desafíos de mercado y/o de cualidades excepcionales de los empresarios emprendedores (*entrepreneurialship*). Allí se destaca que, no necesariamente la innovación es algo inédito en el ambiente general; un nuevo modo de proceder no sería siempre provocado por un aporte externo de nuevos conocimientos, sino por la percepción de la existencia de un problema situado en algún *set* productivo específico que precisa ser evaluado y resuelto de modo diferente a lo acostumbrado para que la organización se desarrolle o, al menos, sobreviva.

Más que el contenido intrínseco de la innovación, la preocupación central pasa a ser el proceso por medio del cual los problemas son detectados y abordados, llevando a diseñar e implementar innovaciones para resolverlos. El gerenciamiento de innovaciones se torna de este modo, en un componente constante de la acción administrativa, tanto en organizaciones privadas como públicas.

Para este abordaje, *"el proceso de innovación se define como el desarrollo e implementación de nuevas ideas, realizados por personas que, a lo largo del tiempo, están comprometidas en transacciones con otras, en un contexto institucional"*.

En este sentido, a cada uno de los elementos clave señalados, corresponde uno de los problemas centrales del gerenciamiento de innovaciones:

“Primero, está el **problema humano de gerenciar la atención**, en la medida en que las personas y organizaciones suelen estar más propensas a cultivar y preservar las prácticas existentes que a prestar atención al desarrollo de nuevas ideas. Tanto más una organización se considere exitosa, más difícil será conseguir que las personas se apresten a nuevas ideas, necesidades y oportunidades;

Segundo, **el problema del proceso es hacer de las ideas un ‘buen negocio’**, de modo que las ideas innovativas sean implementadas e institucionalizadas; mientras que la invención o concepción de tales ideas puede ser un acto individual, la innovación es la realización colectiva de impulsar y conducir esas ideas en términos de ‘good currency’. La dinámica social y política de la innovación se vuelve predominante a medida que se emplean las energías y los compromisos requeridos, por medio de coaliciones de grupos de interés para desarrollar la innovación.

Tercero, está el **problema estructural de administrar las relaciones entre las partes y el todo**, que emerge de la proliferación de ideas, personas y transacciones que una innovación acarrea en su curso. Una característica común de los procesos innovadores es que múltiples funciones, recursos y disciplinas se tornan necesarios para transformar una idea innovadora en una realidad concreta; ya que los individuos comprometidos en cada transacción pierden la visión de conjunto del esfuerzo de innovación.

Finalmente, el contexto de una innovación suscita el **problema estratégico del liderazgo institucional**. Las innovaciones no solo se adaptan a los arreglos institucionales y productivos existentes, sino que también transforman las prácticas y estructuras de esos ambientes. El problema estratégico es el de crear una infraestructura favorable a la innovación” (VAN DE VELDE, 1988, p.104-105)

Este mismo autor sugiere, en relación a la naturaleza de las interacciones entre esos elementos-clave, una similitud en la forma en que se encamina el proceso innovativo y el de las políticas públicas en general. Así como sucede con las utopías e ideologías de progreso, vagan por el mundo incontables “buenas ideas” para mejorar alguna cosa, de mayor o menor importancia social; muchas se pierden por desatención y otras por sus propios deméritos (o a pesar de sus méritos). Las

que "vencen", lo hacen por que son aceptadas, por lo menos como hipótesis de solución para algún problema concreto.

O sea, que es preciso que haya un "evento disruptivo" en un ambiente dado, que ponga en cuestión la eficacia de un sistema cualquiera o su capacidad de dar cuenta de sus finalidades, para que se precipite un cambio en las políticas con que se lo conduce o, lo que es parecido, en las reglas y rutinas con que se lo maneja usualmente. Se hace necesario aprovechar, entonces, alguna idea "nueva" sobre cómo enfrentarlo. Pero eso no puede ser reducido a una conducta puramente racional.

"Las personas desarrollan, conducen, realizan y modifican ideas. Emplean diferentes habilidades, energías y marcos de referencia (esquemas interpretativos) en relación a esas ideas, como resultado de sus experiencias, antecedentes y actividades que ocupan su atención. Sin embargo, adherirán a ella, con el tiempo, como resultado de procesos socio-políticos que permitan "venderlas" como si fuesen un "buen negocio".

Es preciso observar, también, que esas hipótesis de solución (imbricadas en las invenciones / innovaciones), se constituyen, primariamente, en actos de apreciación, "un complejo proceso de percepción que mezcla juicios de hecho y juicios de valor". Y son percibidas como

"un problema o, al menos, como reconocimiento de una oportunidad. Una vez apreciadas, las ideas generadas en la 'periferia' llegan al centro del sistema, como resultante del esfuerzo de las personas que aportan la energía necesaria para proyectar esas ideas al escenario (dominante) de la conciencia colectiva (public-consciousness)."

Un tercer paso consiste en lo que los analistas políticos a veces llaman "transmisión de la problemática". Una vez lanzadas en ese escenario, tales ideas provocan distintas reacciones en los actores presentes en el mismo y sufren ajustes y modifica-

ciones que las hacen, de algún modo, comúnmente compartidas:

"...redes de individuos o grupos de interés pasan a gravitar para y a ser galvanizados por esas nuevas ideas, las cuales, a su turno, ejercen influencia sobre otras (o la sufren de otras), pasando por un proceso de desarrollo que las transforma en slogans atrayentes que les imprimen un significado emocional y las energizan".

Esto, sin embargo, sólo puede ocurrir si

"se convierten en objeto de debate público y son usadas para obtener influencia y recursos. Los debates se plantean no sólo sobre sus méritos (intrínsecos), sino también en torno de quien las está promoviendo como medio para ganar poder."

Por lo tanto,

"a medida en que son adoptadas por personas que tienen o adquirirán poder, las ideas ganan legitimidad y la posibilidad de cambiar lo instituido."

Es a partir de eso que ellas "se imponen", son implementadas y se inscriben en la institucionalidad, convirtiéndose en parte integrante del repertorio de soluciones "normales" del sistema y pasan a parecer "obvias". Lo cual implica que su institucionalización solamente se mantendrá en tanto continúan siendo consideradas como eficaces para dar cuenta de situaciones problemáticas como las que las generaron o "en tanto el régimen se mantenga en el poder". (VAN DE VELDE, 1988, p.106-108)¹⁸.

Aunque gestada en marcos epistemológicos muy distintos, esta construcción conceptual no difiere mucho de la que resulta de una investigación

(18) Una línea de análisis muy semejante a ésta aparece en un estudio sobre innovaciones en la industria brasileña, en ZAWISLAK, Paulo Antonio. *Uma abordagem evolucionaria para a análise de casos de atividade de inovação no Brasil*, *Ensaios FEE*, (17):323-354, 1996. Allí se constata: "lo que existe en la industria de calzados, así como en otros sectores, es un esfuerzo endógeno de adaptación y mejoramiento de la tecnología de base, en la medida en que fue siendo necesario, esto es, cuando algún tipo de obstáculo se interpone al ritmo normal de acumulación".

sobre innovaciones en Francia (CROS, 1993).

Procurando comprender las *innovaciones educacionales*, esa reciente investigación, recorre una larga *démarche* para categorizar las *innovaciones tecnológicas*, a las que se asociarían las *organizacionales*, como eventos referenciados por lo económico, y las *innovaciones sociales*, referenciadas por la sociabilidad, y definir las diferencias esenciales entre ellas para, a partir de ambas, intentar la identificación de las especificidades de aquellas citadas en primer término.

Inicialmente, trata de precisar las distinciones entre varias acepciones o manifestaciones fácticas de los elementos de cambio en los modos de hacer educación:¹⁹

1. "*Innovation dans l'école* implica un tipo de entrada forzada, como la penetración en un ambiente, provocando un dislocamiento interno que no siempre es asumido por la escuela. Está referida a un lugar determinado".
2. "*Innovation pour l'école* hace pensar en una innovación particular, 'modelada' a partir de la escuela, a través de una suerte de inserción racionalizada. Es una intención."
3. "*Innovation par l'école* sugiere que ella genera una innovación a la manera de una matriz de eclosión de innovaciones. Es una transformación."
4. "*Innovation de l'école*, otorga un sentido de pertenencia. La escuela tiene su innovación, que retiene y que produce entera. Es una apropiación."
5. "*Innovation a l'école* tiene nuestra preferencia: esa preposición indica con mayor propiedad un dislocamiento ('voy a la escuela') que un lugar determinado ('estoy en la escuela'). Ese doble significado corresponde mejor a la innovación de la cual requerimos, al mismo tiempo, el origen, las alternativas y los efectos. Es un proceso." (CROS, p.18)

El método aplicado consistió en verificar

(19) Para asegurar el grado de precisión conceptual / semántica adoptado por el autor, se mantiene aquí la expresión original francesa de cada uno de los términos utilizados.

cómo las innovaciones tecnológicas / organizacionales y las innovaciones sociales se posicionan en relación a un conjunto de dominios ambientales:

- socialización del proceso
- relación con el tiempo
- relación con la ciencia
- relación con el espacio
- relación con el saber
- relación con el lenguaje
- relación con lo deseable
- relación con la novedad
- tipo de relaciones entre innovaciones de una misma categoría

Sin reproducir todo el desarrollo del trabajo, se destacan algunos de tales posicionamientos.

En cuanto a las *innovaciones tecnológicas*, Cros reitera, de modo general, los resultados antes mencionados de las investigaciones sobre sistemas productivos. La aprobación social se obtiene luego que el nuevo producto se ofrece al mercado y su inclusión social es esencialmente posterior a su fabricación. La innovación tiene una relación directa e inmediata con la ciencia, por ser una aplicación de sus resultados. Del mismo modo, el saber científico que da origen al producto se traslada a nuevas técnicas en nuevos saberes prácticos y procedimientos, relacionados tanto con la producción como con el uso del nuevo objeto, al ser un saber nítidamente instrumental. Su deseabilidad está en la raíz del propio proceso innovador y se articula para dar origen a una serie subsiguiente de innovaciones en la misma o en otras áreas productivas.

En las *innovaciones sociales*, por el contrario, la socialización es la parte constitutiva del propio procesamiento: "las nuevas maneras de actuar son ante todo sociales y no serán comprendidas sino en relación a ellas mismas. No tienen, por lo tanto, ningún vínculo con la ciencia; las ciencias sociales observan el hecho *a posteriori*, con el propósito de comprenderlas y no de explicarlas". Ellas son "en sí mismas, un saber pensar y actuar con los otros, localizado, histórico, único, poco reproducible o

comunicable" y, en la misma medida, no son directamente determinantes o estimuladoras de secuencias de difusión. Incluso por que no muestran un curso continuo y regular y, por lo tanto, previsible, sino que avanzan por tanteos.²⁰

La observación de estas características distintivas "lleva a indagar si las **innovaciones escolares** no serían una forma bastardeada de una o de otra, o de ambas, o, aún, diferente de ambas. Ellas toman prestados, sin duda, ciertos componentes de una y de otra, sin constituirse jamás a partir de una suma de las mismas" Se parecen a las tecnológicas, en los casos en que se incorpora la informática o los audiovisuales, pero difieren en el proceso de "introyección" de esos recursos, dadas las particularidades del medio escolar. También pueden parecerse a las organizacionales, en el caso del uso de métodos pedagógicos que requieren la profesionalización de los docentes, pero difieren de ellas en su *démarche*. Las relaciones pedagógicas, las relaciones entre y con los alumnos, las relaciones con el saber, pueden asemejarse, también, a las innovaciones sociales al mostrar un modo irregular en su avance y por tener, casi siempre, una "fisonomía local".

Planteos interesantes de las innovaciones en la escuela se dan, especialmente, en relación a la ciencia y al saber:

- "ellas son esencialmente por y para sus autores y pueden no serlo para otros;"
- "el sentido del tiempo, el percibir 'para donde sopla el viento', aporta las ideas y las prácticas que se acreditan como nuevas y que se califican como innovaciones;"
- "ellas fueron, antes, generadas por algún innovador y fueron olvidadas (lo mismo que su autor) por algún tiempo, para después reaparecer; ese período de 'latencia' parece ser característico de las innovaciones

(20) Esta imagen de CROS sugiere una remisión a la de Lindblom - *muddling through* sobre las trayectorias de decisión e implementación en las organizaciones públicas

en la escuela;"

- " se trata, con cierta frecuencia, de una 'remake' adaptada a una población escolar específica acogida por la escuela" (CROS,1993, p.120-123)

La revisión de la literatura y de los estudios de caso que fundamentan estas aseveraciones, también destaca dos características que nos interesan en particular. La educación posee una especificidad a la que, en general, se le da poca atención: que las escuelas concretas, situadas en un determinado tiempo y lugar, se enfrentan con una dimensión cotidiana de **situaciones existenciales** que se repiten, a lo largo de los siglos, en cualquier época y lugar, pero cada vez de un modo peculiar.

En ese sentido, afirma la autora, "*la innovación educacional jamás será o podrá reivindicar ser una novedad*". Pues, en lo esencial, su objeto de acción se nutre de las mismas cuestiones a lo largo de los siglos: el sentido del destino humano y de los medios para educar al pequeño humano, en la acepción de conducirlo a su destino.

No obstante, tiene que admitir que el individuo, además de humano es también su circunstancia (lo inherente y lo contingente, *yo y mi circunstancia*). Tal vez por eso, los «educadores tienen de los educandos una concepción (representación) desfasada de la realidad, en una especie de ceguera selectiva". O sea que, al innovar, replican el pasado del imaginario escolar frente a una imagen supuesta del alumno; éste se les aparece "*como lo que debe haber sido o como lo que deberá ser, jamás como lo que es*", por eso se convierte más en un objeto de perfeccionamiento que en un sujeto del mismo.

La tensión fundamental, está en manejar esta situación *transicional*, en que el próximo paso será siempre anterior al que le seguirá, no debiendo esperarse resultados inmediatos. "*Más allá de responder a una demanda exterior al innovador, la innovación escolar tiende a satisfacer una situación de tensión interior sentida por él*" Pues responde al "*deseo de los individuos de escapar a lo repetitivo (existencial) en dirección a una mini-creación, que pueda*

ser inmediatamente realizada" (CROS,1993, p.121)

De ahí se deriva una de las características particularmente interesantes de los procesos de innovación escolar:

"Las innovaciones escolares nacen, preferentemente, en las escuelas donde los alumnos no se ajustan a una enseñanza que fue diseñada para las elites. No es posible, para los educadores, continuar 'haciendo de cuenta que'; la representación que se hacen de los alumnos y la realidad se encuentran en tal contradicción que se ven en la obligación de introducir ciertas cosas y de realizarlas. La innovación, en este caso, es una tentativa de reajuste, de respuesta a un terreno nuevo, siempre que se mantengan las superestructuras".

Y, además, por que los resultados inmediatos no pueden esperarse, como en las innovaciones sociales y tecnológicas, deben ser apreciadas por el empleo de los medios para alcanzar sus propósitos.:

"La innovación escolar debe referirse más a las providencias tomadas en relación a los propios alumnos que a sus resultados (temporalmente inmediatos), pues ella trata (sobre todo) de la adquisición por los alumnos de un saber-hacer y de un saber-ser a largo plazo" (CROS,1993, p.122)

Este pequeño recorrido por algunos campos de análisis de actividades innovadoras muestra que, en efecto, desde hace algún tiempo, se está delante de movimientos dinámicos y crecientemente complejos en el interior de diferentes sistemas sociales contemporáneos, entre ellos el educativo; que nos encontramos un tanto desarmados intelectualmente para comprenderlos más a fondo y, particularmente, que no se los domina lo bastante como para formular, con facilidad, políticas públicas que estimulen su desarrollo y difusión. Vale decir, hay mucho que aprender sobre ellos.

En el Brasil, a lo largo de los años setenta y ochenta, aparecieron algunos valiosos estudios de caso sobre escuelas singulares e investigaciones

aisladas sobre eficiencia y efectividad escolar.²¹ Sin embargo, como dependían mucho de la iniciativa y del empeño de unos pocos investigadores, y de esporádicos momentos de interés de determinadas agencias de financiamiento, no consiguieron convertirse en líneas de investigación con cierta perdurabilidad, continuidad y acumulación, no consiguieron hacerse visibles para aquellos comprometidos en los debates educacionales y tampoco para los autores de las políticas públicas.

De modo que, cuando surgieron las demandas por los conocimientos que hubieran podido generar, existían pocas bases sólidas (investigadores bien preparados y experimentados, capacidad para gerenciar programas de apoyo, informaciones básicas par orientarlos, etc.), que pudiesen atenderlas rápidamente. No obstante, fue prometedora la reacción de algunos centros de investigación a ese estímulo.

Ya en este nuevo cuadro de situación, pueden citarse, los estudios de caso conducidos por el Centro de Investigaciones para la Educación y la Cultura (CENPEC) con el patrocinio de UNICEF, que se inspirara en aquellos debates internacionales sobre educación y transformaciones sociales y sobre las *effective schools*.

Sus puntos de partida se centraban, por un lado, en la superación de los abordajes que consideraban a la escuela como irremediablemente impotente para vencer las desventajas del *background* social de sus alumnos, procurando indagar qué dimensiones deberían ser estimuladas y apoyadas para

(21) Varios estudios pueden destacarse, como los de CASTRO, Cláudio Moura. *Investimento em Educacao no Brasil. Um estudo de duas comunidades industriais*, Rio de Janeiro, IPEA / ONPES, 1973 (Monografía, 12); CASTRO, C.M. et al. *A Educacao na América Latina: um estudo comparativo de custos e eficiencia*, Rio de Janeiro, ECIEL, 1978; ROSENBERG, Lia. *Educacao e Desigualdade Social*, Sao Paulo, Loyola, 1984 (sobre una investigación iniciada en 1977); COSTA, Messias. *Rendimento Escolar: fatores explicativos e implicacoes para a igualdade de oportunidades*, in LEVIN, Henry et al. *Educacao e Desigualdade no Brasil*, Petropolis, Vozes, 1984 (investigación de 1977); las investigaciones orientadas por el equipo de Bernadette Gatti, para el proceso de evaluación del proyecto EDURURAL, algunos de cuyos resultados aparecen en HARBISON, R.N. & HANUSHEK, E. *Educational performance of the poor. Lessons from Rural Northeast Brazil*, Washington, World Bank / Oxford University Press, 1992. Y entre los estudios más recientes, fundados en conceptos y métodos más actualizados, ver: SILVA, Tomás Tadeu da. *Pedagogy and Social Class in a Brazilian Urban Setting*, Stanford, State University of California (PhD Dissertation) y LEONARDOS, Ana Cristina. *Opportunities to Learn Academic Skills in the Brazilian Public Schools*, Stanford, State University of California (PhD Dissertation).

potenciar su capacidad de ofrecer procesos de enseñanza consistentes con las crecientes necesidades de aprendizaje de las clientelas más pobres, reduciendo las desigualdades de oportunidades en el espacio escolar.²² Se apoyaban, asimismo, en la observación de los esfuerzos realizados en ese sentido por el llamado movimiento de las *effective schools* y en algunas experiencias latinoamericanas, como la Escuela Nueva colombiana. Por otro lado, asumía relevancia la hipótesis, muy corriente en el final de los años ochenta, de que esa capacidad de respuestas "endógenas" de la escuela estaba limitada por el carácter fuertemente centralizado de los sistemas de enseñanza del Brasil, tal como se menciona en un artículo que describe la orientación y los resultados de esa investigación:

"A nuestro modo de ver, la situación de la educación pública brasilera sólo será modificada si, además de las transformaciones necesarias en el sistema, el cambio es pensado desde la propia escuela. Es tarea de los que en ella actúan reflexionar sobre su función social, sobre el ser humano que se quiere formar y, en consecuencia, sobre el papel de la currícula escolar y de los propios educadores: sólo ellos puede tomar en sus manos el rumbo de la escuela, pues son los principales agentes de la educación"

"Esa práctica no ha sido común en nuestras escuelas, tradicionalmente acostumbradas a recibir y seguir orientaciones y programaciones proporcionadas por los organismos oficiales, sin hacer cuestionamientos. Los docentes, raramente reflexionan y discuten sobre el significado de esas orientaciones y sobre la relevancia que tienen para la escuela donde actúa y para la comunidad a quien la escuela presta servicios."

Frente a eso:

"para iniciar el proceso de transformación es importante que se instale en el interior de las escuelas, una reflexión conjunta de los educadores sobre lo que se enseña, cómo se enseña, para qué y para quién se enseña". (SILVA et al., 1995, p.45)

(22) Un esfuerzo de superación de este tipo, había inspirado la investigación ya mencionada de Lia Rosenberg Ver, a propósito, la introducción a esa publicación, hecha por Guiomar Namó de Mello.

A partir de ahí, se estableció como objetivo de la investigación del CENPEC:

"analizar cuáles condiciones propician un cambio efectivo en las actitudes y valores de la escuela, de modo que su foco prioritario esté centrado en el aprendizaje y la formación de un alumno capaz de participar de la vida económica, política y sociocultural de la sociedad brasilera..."

Para lo cual fueron seleccionadas 16 unidades escolares²³ que combinaran, por lo menos, algunas de las siguientes características:

- búsqueda de mecanismos para revertir los índices de repitencia y deserción escolar;
- gestión democrática (dirección apoyada en el consejo de escuela), con creciente participación de la comunidad;
- formación continua del docente;
- adecuación del currículo a la realidad de los alumnos;
- trabajo colectivo del equipo docente;
- reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación;
- proyecto de escuela.

Se constató que el tamaño de las escuelas no limita las posibilidades de encarar proyectos integrados de mejora de la calidad de la enseñanza; tampoco lo hace el hecho de estar situada en la periferia, *'pese a la relativa escasez de recursos y a la distancia de los organismos centrales.'* La mayoría de las escuelas cuenta con algún colegiado que las articula con la comunidad, aunque cada uno de estos organismos presenta diferentes grados de consolidación y madurez. Algunos puntos comunes, fueron registrados, sin embargo, entre los cuales vale la pena destacar:

(23) Este conjunto permitía una visión bien diversificada: había una escuela de la región Norte; tres del Nordeste; cinco del Sudeste; cuatro del Sur y tres del Centro-Oeste, estando ocho de ellas ubicada en las capitales y ocho en el interior; administrativamente, dos pertenecían a las redes estatales, trece a las redes municipales y una era dirigida por una organización no gubernamental.

1. Se confirma que *"cuando hay un movimiento en la escuela, en el sentido de articular sus acciones en un todo organizado y coherente -su proyecto- son visibles los resultados obtenidos en relación al éxito escolar de los alumnos, que se traducen en una creciente reducción de los índices de retención y de deserción."*
2. Las trayectorias seguidas por las distintas escuelas varían bastante, como se señala en el trabajo de CROS, pero coinciden en la existencia de una discusión sobre las funciones sociales de la escuela, en la preocupación sobre el progreso de los alumnos, en una mayor claridad en cuanto al bagaje conceptual de las prácticas de enseñanza-aprendizaje y, por fin, en reorientar los esfuerzos desde el tratamiento de los contenidos curriculares hacia el desempeño en los aprendizajes, asociándolos a prácticas evaluativas más consistentes.

De todos modos, lo que más llama la atención es el hecho de que *"el fortalecimiento y la mayor autonomía de la escuela abren un espacio para la creatividad, para el mayor compromiso de los docentes y de la comunidad y para el establecimiento de acuerdos con universidades y otras instituciones"*.

Este descubrimiento, pone en el centro de la discusión aquella hipótesis de que el centralismo reduce las posibilidades de mejoramiento escolar. En los estudios realizados por IPEA, también se había trabajado con ese enfoque, particularmente en el sentido de que las escuelas no dispondrían de un "espacio decisorio" para dar plasticidad a sus planes curriculares, adaptándolos a las especificidades de sus clientelas, como se preconizaba en los artículos 5º y 8º de la Ley Nº 5692, de 1971, que fijó las directrices y bases de la educación nacional aún vigentes,²⁴ en la medida en que no sólo los consejos federal y estatales las recargarían con

(24) Ver, a propósito, la explicación de la concepción original de estos artículos de la LDB-1971, tal como fue preconizada por el Grupo de Trabajo que redactó su Anteproyecto, en CHAGAS, Valmir, Núcleo Comum para os Currículos do Ensino de 1º e 2º Graus, in Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 74(177): 385-423, 1993. Su re-publicación debióse justamente a la necesidad de rescatar la memoria de esta concepción para mostrar como fue estereotipada por las autoridades educativas a lo largo del tiempo.

sus abundantes normas y formalidades, aún más de lo que se preveía en aquella Ley, sino que, asimismo, los organismos de las administraciones educativas locales terminarían por abrumarlas al tornarse, ellas también, fuente de otras restricciones normativas. Como, en general, tampoco los objetivos de aprendizaje son adecuadamente explicitados por esas diversas normas curriculares y de organización escolar, las escuelas trabajarían sin un rumbo definido, acomodándose al formalismo de las rutinas preestablecidas.

Sin embargo, a medida en que se disponía de los resultados de algunas evaluaciones de las políticas públicas y de las primeras investigaciones sobre evaluación externa del desempeño escolar que asociaban los resultados de los tests con las características de las escuelas, se percibía que aquella hipótesis, efectivamente tendría que tomarse con reservas.

Esto es así, porque las redes escolares estadales, que tienen la mayoría del alumnado, en especial aquel situado en las ciudades y escuelas más grandes, se volvieron más extensas y los controles burocráticos correspondientes, menos presentes y eficientes. Además, el alcance material y espacial de las intervenciones originadas en los organismos de la administración central se fue tomando cada vez más limitado, de modo que sus numerosos, variados y discontinuos "proyectos" para cambiar alguna dimensión estructural o de comportamiento de las escuelas, se aplicaban a pocas unidades o no pasaban de la "experiencia piloto". En consecuencia, las escuelas se tornaron menos sujetas a aquellas normas, notoriamente en los casos en que se referían a efectos específicos de la vida escolar.

Por otra parte, se sabe que las políticas de descentralización -que se pusieron de moda en los años ochenta- avanzaron muy poco, limitándose, en la mayoría de los casos, a transferir los cargos de financiamiento y administración a los municipios, sin interferir, casi, en las dimensiones pedagógicas. Es así que, no sólo no se transformaron en propiamente autónomas, en la acepción institucional del

término, sino que se vió que las escuelas fueron quedando cada vez más aisladas y hasta abandonadas a su propia suerte.

Al mismo tiempo, se acrecentaron en la prensa, en los debates políticos locales y también en las discusiones familiares y de vecindad, las críticas a la mala conservación de las escuelas, a su funcionamiento precario, a la falta de vacantes y a la reducción de los turnos. Quejas éstas, ciertamente agravadas a medida que se volvían más amplias y frecuentes las huelgas de docentes, con efectos muy concretos sobre la vida cotidiana de las familias, sobre el rendimiento escolar y sobre el tiempo que los alumnos tenían para concluir sus cursos. Más aún, se tornó corriente la imagen de que estaba ocurriendo una "acentuada declinación de la calidad de la enseñanza".

Estas "presiones externas" -la escasa atención y apoyo por parte de las administraciones centrales y las críticas públicas crecientes- no pueden dejar de considerarse como un factor importante para acicatear a los docentes a buscar, por sí mismos, modos de superar sus problemas cotidianos, objeto inmediato de las quejas de padres y alumnos y de afrontar la poca pertinencia y "exterioridad" de las orientaciones e intervenciones venidas "del personal de la secretaría". Las "soluciones" deben buscarse mediante el esfuerzo endógeno de adaptación y de mejoramiento de las "tecnologías de base", a las cuales les faltan los soportes de la administración y no les permiten dar cuenta de sus responsabilidades y mantener la legitimidad de la escuela frente a la comunidad y el prestigio social ante las críticas más amplias de la prensa y de diversos sectores de la opinión pública.

Es preciso entonces, mostrar que la escuela brasilera -proyectada en cada escuela concreta- no es ruín ni está inerte y sumisa "a las políticas del gobierno" y a las reglas burocráticas. Sino que es permeable y sensible a las discusiones públicas en que la critican, que es insatisfactoria para quienes trabajan en ella y van a continuar luchando para mejorarla, "resistiendo" ante los burócratas que la asedian.

Junto a estas expresiones, oídas directamente de los docentes, especialmente en ciudades del interior, algunas evidencias interesantes, en favor de esas hipótesis de interpretación, son sugeridas por los estudios de evaluación. De los docentes entrevistados, no mucho más de la mitad declaraba atribuir las "causas" del fracaso escolar a factores exógenos; por el contrario, casi toda la mitad restante admitía que también debían ser atribuidas a las deficiencias estructurales de las escuelas y a lagunas en su propio trabajo. Una tendencia semejante aparecía en relación a lo que debería hacerse para superar el fracaso escolar; tendía a crecer la proporción de los que afirmaban que la propia escuela debería buscar las soluciones; otra fracción indicaba que se debería recibir ayuda externa y la minoría, no saber bien lo que se podía hacer.²⁵

En fin, ya sea en la literatura especializada, ya en las observaciones directas, ya en los resultados de las investigaciones, todo llevaba a creer que se debería dar una atención mayor y más sistemática a la dinámica interna de las escuelas y al modo como ellas se posicionan, reaccionan y responden ante sus condiciones socio-ambientales. Se percibía que los modelos usuales de políticas públicas (sus valores, perspectivas, visiones diagnósticas, repertorios instrumentales), tal como se estaban conduciendo, no podrían asegurar, con su tradicional orientación "up-to-down", las nuevas funciones y objetivos que eran requeridos a los sistemas educativos escolares ni eran capaces de movilizar a las bases de esos sistemas.

Pero, para dar soporte técnico a políticas de "nuevo estilo" -como recomendaba un importante estudio del Instituto Internacional de Planeamiento Educativo de la UNESCO- no solamente se requerían investigaciones y estudios apropiados, sino un considerable cambio en los perfiles y métodos de procesamiento de las informaciones; no sólo para alimentar el trabajo de los organismos técnicos de

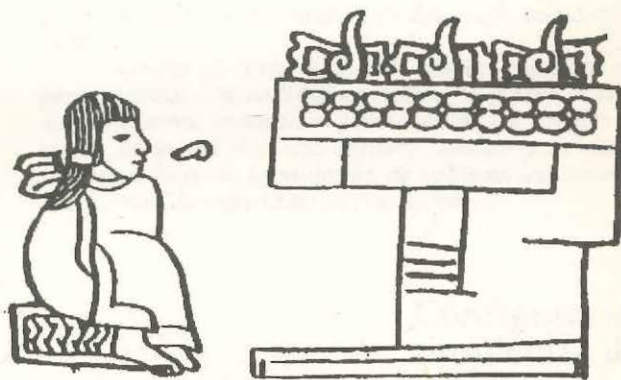
(25) Cf. GUSSO, 1991, p.135-138. Para informaciones actualizadas y más amplias, ver MEC/INEP/SAEB. Informe del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica, Brasilia, INEP, 1994.

gobierno, sino, y principalmente para dar mejor orientación a los ciudadanos en los debates públicos que deberían conducir a esas políticas.

experiencias

Centro de Investigación y Estudios Educativos

innovaciones educativas



experiencias

BRASIL

Centro de Referencias sobre Innovaciones y Experiencias Educativas. El Proyecto CRIE

por: Divonzir Arthur Gusso (*)

El autor hace una minuciosa descripción de los avances y retrocesos que se produjeron en Brasil desde los años '70 en los análisis de la realidad educativa de ese país, para responder a la obsolescencia de los modelos explicativos entonces existentes, y que eran congruentes con un cierto modelo de desarrollo económico, también agotado.

En ese contexto, el CRIE, aparece como un mecanismo apto para repensar esa realidad educativa, a partir de las "enseñanzas" que en materia innovativa provienen de las propias escuelas. Y esto es así, porque el Proyecto registra, analiza y difunde esas experiencias y posibilita la formulación de políticas que respondan a las nuevas formas de organización productiva.

Configuración de los problemas de partida

Al final de los años ochenta, como ya se comentó desde otros ángulos (ver en la sección Documentos; Innovaciones Educativas: De la Reflexión a la Acción), se percibían serios problemas en los

(*) Técnico en Planeamiento e Investigación, del Instituto de Investigación Económica Aplicada (IPEA)

procesos de diagnóstico y/o evaluación educacional en nuestro país. Existía, en general, un agotamiento de los "paradigmas" en que se apoyaba la producción analítica. La agenda de cuestiones aparecía intocada, monótona e irresuelta; las variantes interpretativas patinaban en redondo, buscando detalles o artilugios supuestamente innovadores en las referencias teóricas y cayendo reiteradamente en los mismos impasses de incompreensión y esterilidad en relación a las hipótesis de orientación de soluciones.

Sin embargo, en varios sectores académicos, en los organismos técnicos de gobierno y en las organizaciones militantes, se esbozaba ya un sentimiento - más que una percepción objetiva - acerca de que los debates educacionales pecaban por una cierta irrelevancia y una quasi impotencia. Aún en el desarrollo de políticas públicas exitosas, algunos participantes confesaban haber enfrentado dificultades, por la insuficiencia o la falta de calidad de las informaciones y de los estudios en que trataban de fundamentarse. Se tornaba frecuente oír por parte de las autoridades educacionales, que no valía la pena "hacer otro diagnóstico"; algunos, más directos, repetían un lugar

común (ciertamente de mal gusto) del tipo de "basta de problemática, precisamos la solucionática!"¹

Uno de los problemas que se podía detectar en ese plano, era el *excesivo grado de generalización de los análisis*, su a-historicidad, aún cuando reivindicaran ser histórico-críticos, y la baja potencialidad interpretativa de los "modelos" generalmente más utilizados. Las producciones más conocidas -y tal vez aquellas mejor instrumentadas- tenían por objeto "la educación brasilera", como si la misma fuese un bloque homogéneo, reducible a un conjunto no muy grande de indicadores y comprensible por medio de algunas "tesis generales", de validez universal.

Aún cuando el "objeto" se circunscribía a un espacio estadual, regional o municipal, se yuxtaponían al mismo, las mismas "teorías" y categorías de la visión agregativa y se trabajaba con sus indicadores, acabando por no comprender las especificidades locales y por repetir "ad nauseam", los clichés de las "visiones nacionales"; como si de esa minúscula escuela de un remoto distrito de un municipio a millares de kilómetros de la capital del estado, dependiese la reproducción del capitalismo o como si el

(1) Entre otros, los artículos sobre investigación educacional indicados en la Introducción de "Innovaciones Educativas: De la Reflexión a la Acción" (ver sección Documentos) revelaban, claro que en otros términos y con otras razones, la insatisfacción de los propios investigadores, respecto a la baja relevancia, discontinuidad y escasa profundidad o fragilidad metodológica de la producción académica.

éxito de aquellas, en el otro extremo de los millones de kilómetros cuadrados del país, confirmase que la autonomía escolar habría de llevar a la emancipación de los excluidos o que la "privatización" sería la salvación de la educación brasilera.

De todos modos, ésta era la consecuencia de otros problemas más serios y más difíciles de enfrentar. Entre ellos el de percibir -y comprender- que, en tanto se cerraba un ciclo de desarrollo en el país, también se agotaba un ciclo de desarrollo de sus sistemas educativo-escolares. Y con ellos, un amplio repertorio de construcciones ideológicas, de perspectivas y pautas de evaluación, de normas (*rules*) y procesos de intervención gubernamental, creados para conducir, apreciar y criticar esos sistemas a lo largo de los últimos cuarenta años.

Otro problema era el de entender y extraer consecuencias del hecho de que eso no ocurría solamente en el Brasil, sino en todo el mundo; por lo tanto, otra falla de los estudios educacionales residía en su "aislacionismo". Debido éste a un casi desierto campo de "estudios comparados" o a una cierta "xenofobia" no siempre bien disfrazada, que procuraba

descalificar algunos tipos de análisis -independientemente de su seriedad- tildándolos como un embuste ideológico o un equívoco positivista. Ciertamente por eso, se demoraron en ser conocidos en el Brasil los debates en torno a las discutidas reformas e innovaciones educativas realizadas en Francia o en Alemania; sobre el "movimiento" de las *effective schools*; sobre las políticas de *free choice*; y permanecen aún hoy, raramente conocidos, los notables cambios educacionales que tuvieron lugar hace décadas en los países comprendidos bajo la denominación de "los tigres asiáticos".

Además, en muy pocas organizaciones se podía tener acceso y procesar, en escala y profundidad, informaciones bibliográficas, documentales, estadísticas y resultados de investigaciones, en cantidad suficiente como para superar esas limitaciones. Fuera de dos o tres programas de posgrado en educación, no más de media docena de centros de estudio contaban con tales recursos para intentar algo mejor.

Uno de esos lugares era el Instituto de Investigación Económica Aplicada (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA), vinculado al Ministerio de Planeamiento.² Una de sus funciones -además de las

(2) Aquí mencionado específicamente por ser donde pudimos tener una vivencia directa de ese proceso y así poder relatar, con la objetividad posible, como se desarrolla. Aunque arriesgando injustas (e indeseadas omisiones) podríamos recordar, además, a la Fundación Carlos Chagas, al Núcleo de Estudios de Políticas Públicas de la Universidad de Campinas, al Instituto de Economía del Sector Público de la FUNDAP, a la Fundación Joao Pinheiro (Minas Gerais), etc.

investigaciones aplicadas específicas- consistía en elaborar, cada año, un informe de monitoreo y apreciación técnica (*appraisal*) de los principales programas del gobierno federal en los diversos "sectores" económicos y sociales, incluyendo el de educación. Y para apoyar ese informe se preparaban estudios de evaluación de las políticas públicas relacionadas a esos programas, los cuales, a su vez, exigían el mantenimiento de un proceso continuo de revisión de los respectivos diagnósticos sectoriales.

Debido a la naturaleza de esas tareas, se revelaba, de modo inmediato, la sensación de fragilidad de las investigaciones educacionales y de sus marcos de interpretación para identificar y discutir críticamente los problemas del sistema.

En efecto, los estudios de monitoreo se desarrollaban, por regla general, a partir de un cuadro "cristalizado" de las políticas públicas; esto es, su principal "razón funcional" no era, en principio, ofrecer una visión crítica de la constitución de estas políticas, sino solo la de verificar cómo, cuánto y bajo qué restricciones y oportunidades se implementaban las acciones por ellas definidas. De modo que, a lo largo de los años setenta, esa actividad no enfrentaba dificultades mayores en su *démarche*; los problemas educacionales y sus inter-

faces con los del desarrollo, a pesar de las esperadas y obvias controversias, eran reconocidos como tales, la "matriz" de los objetivos políticos era aceptada, predominantemente, como consistente con aquéllos problemas y lo contradictorio se constreñía a las opciones de énfasis en las intervenciones.

Sin embargo, a mediados de los años ochenta, cuando se lidiaba con el cambio de ese conjunto de políticas, se registró la aparición de dos fenómenos instigantes: un progresivo "desgaste" de las políticas educacionales dominantes, conducidas por el gobierno federal y por los gobiernos estatales alineados políticamente con éste y una especie de "obsolescencia precoz" de las propuestas políticas que se presentaban en la práctica de algunos gobiernos estatales y municipales de oposición, como alternativas innovadoras en relación a aquellas conducidas desde el gobierno central.

A partir de cierto momento, en medio del proceso de transición institucional, y mediante una transacción entre los grupos dirigentes del régimen burocrático-autoritario y la emergente "Alianza Democrática", aquella supuesta estabilidad de la matriz de políticas públicas comienza a desvanecerse. A pesar de que el III Plan Sectorial de Educación, Cultura y Deportes abrió una inflexión en el discurso sobre la educación brasilera, proponiendo

nuevos valores y orientaciones para las estrategias del gobierno federal en ese sector, así como una sensible variación en sus focos de prioridad de intervención, el conjunto de programas efectivamente desarrollados cambió poco y nada y, posteriormente ese Plan fue abandonado.³

Y no por otros que reiterasen explícitamente los valores y prioridades antes dominantes o que propusiesen otras alternativas.⁴ Simplemente, como en un movimiento de inercia, aquel conjunto de programas se mantenía en vigencia con algunas variaciones secundarias, ya sea por la inclusión de "acciones de impacto", ya sea por una dislocación en la escala de prioridades, pero repitiendo, de modo general, los mismos "modelos de acción" usuales en los años precedentes. De manera que los esfuerzos y recursos se fueron dispersando y se tornó difícil deducir del curso de los acontecimientos, hacia donde se estaba queriendo caminar o hacia qué objetivos eran dirigidas aquellas acciones.

Con todo, ese momento de transición institucional creaba espacios y condiciones

políticas para el ensayo de políticas orientadas por los valores emergentes. Con las victorias electorales de los partidos de oposición al inicio de los años ochenta, nuevos grupos de investigadores universitarios y de técnicos ligados a esos grupos, asumieron las administraciones educacionales en diversos estados y municipios y allí procuraron formular, aprobar e implementar políticas orientadas a la democratización de la gestión escolar, a la igualdad de oportunidades de acceso a la escuela y, en general, a una enseñanza de buena calidad.

Obviamente su discurso giraba en torno a los valores de justicia social, de calidad "intrínseca" de la educación -referida a la efectividad de los procesos educativos- y de pertinencia de los contenidos enseñados para la formación de la ciudadanía -relacionada con el objetivo de emancipación social. Sin embargo, enfrentaron, por lo menos, dos tipos de obstáculos para obtener éxito.

Por un lado, en función de su escasa familiaridad con los procesos políticos reales, esos grupos tendían a adoptar diferentes formas de posturas voluntaristas o vanguardistas y

(3) Tratamos este proceso en GUSO, 1990.

(4) Aunque han sido divulgados, a lo largo de los años ochenta, varios documentos oficiales bajo el título de "Planes Nacionales", en verdad ninguno de ellos se constituyó como matriz de políticas públicas. Además, en ese período, se observó una de las mayores rotaciones de la historia reciente en los niveles directivos del Ministerio de Educación y de la mayoría de las Secretarías estatales del sector. Cf. MELLO & SILVA, 1991 y SILVA et al., 1993.

a operar, mediante acciones del tipo *up-to-down* (muchas veces tutelando los movimientos sociales que pretendían representar), sobre la aceptación y legitimación de los cambios que pretendían implementar.

Por otro lado, por un efecto de complementariedad, enfatizaban las intervenciones sobre la superestructura del sistema (normas de organización y de gestión, elección directa de directores, normas para la carrera docente y sobre las remuneraciones, programas de entrenamiento, etc.) procurando, por medio de ellas, "hacer llegar a las bases", sus propuestas de cambio cualitativo de los objetivos escolares y de los procesos de enseñanza.

Pero al no cuestionarse los "paradigmas" -que recién se tornaron tema de reflexión y discusión a mediados de los años noventa- no se propugnaban cambios más radicales de los objetivos educacionales fundamentales, ni eran consecuentes con las propuestas de descentralización con desconcentración del poder decisorio, implícitas en el lema "democra-

tización de la gestión escolar". Tampoco conseguían adquirir apoyos políticos sólidos y estables entre las propias categorías profesionales del sistema (profesores, funcionarios, otros grupos académicos) y, tal vez menos aún, entre las clientelas del sistema; notoriamente, en los estratos medios urbanos, esas nuevas propuestas de política pública perdían estabilidad y continuidad,⁵ y no se convertían en el sustrato generador -como esperaban algunos de esos grupos- de los nuevos patrones de política educacional de alcance nacional.

Otra oportunidad importante de cambio en las matrices de las políticas públicas de educación, surgió con el proceso de elaboración de la nueva Constitución en 1987-88. Al iniciar ese proceso, el Congreso Constituyente se dispuso a conducirlo de "modo pluralista", buscando formular un texto de partida -para la tramitación parlamentaria principal- a partir de amplias discusiones públicas de cada *public issue* con los segmentos de la sociedad civil a la cual afectaba.⁶

(5) En varios casos, principalmente en los grupos más de izquierda, la discontinuidad y los cambios de rumbo en las administraciones municipales se originaron menos en la alternancia de gobiernos de distintos partidos, que en la sustitución por grupos oponentes del mismo partido, debido a divergencias "doctrinarias" entre las fracciones involucradas.

(6) Para la preparación del Anteproyecto a ser examinado por la Asamblea Nacional Constituyente, veinticuatro Subcomisiones temáticas recibieron propuestas y sugerencias, realizaron audiencias públicas y promovieron estudios específicos; en base a todas estas acciones fueron elaborados los Relatorios entregados a las Comisiones Temáticas para la consolidación y redacción del Anteproyecto por la Comisión de Sistematización. El primer Anteproyecto, elaborado el 15/07/1987, fue revisado y votado varias veces (siete en total), hasta que el Anteproyecto final se entregó al Plenario en septiembre de 1988.

En función de eso, se articuló la formación de *un foro de defensa de la escuela pública* que representase a un amplio espectro de actores comprometidos con la educación -docentes de los diversos niveles de enseñanza, estudiantes, investigadores, sociedades civiles- en las audiencias y negociaciones de la comisión temática encargada de preparar el texto del capítulo de educación de la nueva Constitución. Por otra parte, se aglutinaron, alrededor de la Federación Nacional de Establecimientos Particulares de Enseñanza, varios segmentos del empresariado de la educación y de las sociedades que sostienen establecimientos educativos.

Por diversas razones que no cabe explicitar aquí, tanto la orientación de la Constituyente, como el movimiento que le sucedió, dirigido a la elaboración de una nueva Ley de Directivas y Bases de la Educación Nacional, fueron atravesados por una polarización ideológica y pragmática entre las corrientes que se empeñaban en la "defensa de la escuela pública" y las que buscaban la preservación y fortalecimiento de los espacios ocupados por las empresas de servicios educacionales y, concurrentemente, con respecto a cuestiones superestructurales, como las relativas al control político-institucional del sistema, la definición de reglas para el financiamiento gubernamental de la educación, la autonomía

de las universidades, etc. Y nuevamente se dejó de atender al hecho de que los cambios emergentes eran de "fondo"; de finalidades y de objetivos de la educación y de estrategias para su completa reestructuración, comenzando por sus bases.

En medio de este cuadro, se resolvió, en la Coordinadora de Educación y Cultura de IPEA (CEC/IPEA), adoptar un proceso de "desconstrucción" de los procesos de diagnóstico que rutinariamente eran realizados allí y en otros centros. Se trataba de cuestionar su "lógica interna", de modo que las preguntas básicas -por medio de las cuales se ecuacionaban las situaciones-problema de la política pública- fuesen radicalmente criticadas, en el caso de no ser realmente pertinentes los problemas agendados. Al mismo tiempo, al imprimir un mayor énfasis en las *demarches* evaluativas que, hasta entonces, tenían un peso menor en el proceso de monitoreo, en lugar de indagar solamente en qué medida se estaban cumpliendo los objetivos y las metas de los programas gubernamentales de educación, se profundizó la indagación de hasta qué punto sus políticas constitutivas estaban direccionadas hacia los objetivos definidos, con la revisión de los puntos críticos del sistema educativo que constaban en su discurso de formulación.

Ciertamente no por azar, en un seminario promovido por

la Fundación Joao Pinheiro, sobre el tema de la evaluación de las políticas públicas en educación, se constató que ese tipo de cuestionamientos se estaba haciendo también en algunas otras organizaciones. *Por una parte, los centros de estudio venían considerando y desarrollando nuevos abordajes de análisis y evaluación de políticas públicas, especialmente a partir de los debates en torno de la ruptura de las teorías del Estado, de los procesos latinoamericanos e ibéricos de transición hacia la democracia, de la crisis del welfare state y de los generalizados impasses de las políticas sociales. Por otra, se comenzaba también a tomar contacto con las discusiones, en el campo de la literatura y en los foros internacionales, respecto a los impactos de las transformaciones económicas y tecnológicas sobre las demandas acerca de la educación y la calidad de los recursos humanos.*

Como resultado, esos procesos de crítica, al comienzo predominantemente metodológicos y técnicos, se ampliaron hacia una dimensión que se podría pretender como epistemológica. En verdad, se comprobaba que debía cuestionarse el modo de conocer los sistemas educativos y preguntarse si el mismo era consistente con los movimientos y cambios que se desarrollaban. No bastaba, en esa perspectiva, saber si su *modus operandi* era más o

menos eficiente; si sus estructuras provocaban o no un mayor grado de selección social; si se les proveía, de modo oportuno, insumos suficientes y calificados, etc. Hacia falta saber hacia donde era conducido el proceso educativo o si los propósitos declarados aún subsistían en las nuevas realidades que estaban emergiendo en el plano económico y político. En fin, los mismos tipos de cuestiones que ya aparecían en algunos foros internacionales y que serían discutidas, de modo más amplio, en la Conferencia de Jomtien y en el documento CEPAL/UNESCO.

Los primeros resultados de esa reflexiones y de los consecuentes ejercicios de análisis, aparecieron en el Informe sobre la situación educacional y las políticas gubernamentales correspondiente a 1987. De hecho, en el mismo, en lugar del diagnóstico de coyuntura tradicional, se presentó un balance crítico de la trayectoria y de los resultados de lo que se identificó como un ciclo histórico de expansión y generalización de oportunidades educativas, que tuviera lugar a lo largo de las cuatro décadas anteriores. Al cabo -situándose en esa perspectiva más amplia- se percibía con un poco más de claridad que el conjunto de políticas públicas en curso -que otrora se había mostrado relativamente eficiente- ahora apenas arañaba la superficie de los problemas estructurales del sistema y, aún

en ese caso, como si estos problemas fuesen los mismos y con las mismas configuraciones que hace veinte años. Así, comenzaban a aparecer elementos indicativos acerca de dónde y cómo esos problemas tomaban nuevas configuraciones, en la medida en que la sociedad brasilera también completaba un ciclo de desarrollo.⁷

Esos resultados adquirieron un poco más de nitidez en un estudio realizado por el IPEA para explorar, prospectivamente, el escenario

de desarrollo y las políticas públicas correspondientes que el Brasil enfrentaría en la década del noventa. El Capítulo dedicado a Educación adquirió, en ese trabajo, una referenciación más amplia, al ser elaborado en la perspectiva de las condiciones requeridas para acompañar la dinámica de desarrollo global del país.

En el mismo se resaltaba, luego de la presentación, la importancia de los factores "endógenos" que acompañaban el ajuste del sistema educacional al desarrollo general:

"La reciente evolución del sistema educativo-cultural se origina en los procesos de transformación impuestos por los cambios socio-económicos y políticos vividos por el país. Si bien esos cambios dimensionan el sistema, éste se revela, también, sensible a las demandas externas según una dinámica propia."

Y, respecto a eso, "se pretende verificar si la expansión resultó en una elevación del perfil educativo y del equipamiento cultural de la población y, por lo tanto, qué estrategias se requerirían para encaminar la cuestión de la calidad en los parámetros exigidos por la modernidad social." (Pag.67)

Mas adelante, enfatizando su foco sobre la enseñanza básica, se afirmaba:

"Tres son los ejes que deben dominar, por lo tanto, las estrategias de desarrollo de la educación fundamental.

En forma inmediata, un vigoroso esfuerzo de reordenamiento

(7) Este Informe fue publicado en GLSSO, Divonzir Arthur (coord.). **Educacao e Cultura 1987. Situacao e políticas Governamentais**, Brasilia, IPEA/IPLAN, 1989 (Acompanhamento de Políticas Públicas). El que se menciona a continuación fue publicado en BARRETO, A.M.R. et al. **Sistema Educativo Cultural: uma visao prospectiva**, in IPEA. **Para a Década de 90. Prioridades e Perspectivas de Políticas Públicas (Vol.4: Políticas Sociais e Organizacao do Trabalho)**, Brasilia, IPEA/IPLAN, 1989.

funcional y espacial de su infraestructura, que posibilite, por un lado, ampliar la accesibilidad física y reducir los costos sociales y familiares de permanencia y progresión escolar, y, por otro, proporcionar condiciones ambientales y logísticas que viabilicen y ayuden a motivar la adopción de innovaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje y de gestión escolar.

Concurrentemente, será preciso implementar un acelerado proceso de descentralización organizacional, asentando en el nivel local -no necesariamente en las prefecturas municipales- las competencias y el poder alcativo básico de gestión logística de las redes escolares y de dirección pedagógica de los procesos escolares; lo cual implica redistribuir diversos tipos de responsabilidades educacionales y de financiamiento entre los niveles de gobierno.

Y, fundamentalmente, encarar una reforma pedagógica que reubique los objetivos de enseñanza y desarrollo a lo largo de una serie que va desde la pre-escuela a las etapas finales de la escuela básica; lo que implica innovaciones en los criterios de organización y régimen escolar, en la formación y asignación de los recursos docentes y profundas reorientaciones en la creación, producción y diseminación de los medios auxiliares de enseñanza." (Pag. 76-77).

Estos abordajes conducirían a un redireccionamiento de los estudios e investigaciones conducidos por la CEC/IPEA; en su programa para 1989/90 se preveía un importante cambio en la orientación de sus acciones; por un lado, desde los estudios de alcance macro hacia los de medio y micro alcance; y, por el otro, desde un tratamiento equivalente para los distintos niveles de enseñanza, hacia el énfasis en la enseñanza básica (como entonces se empezaba a designar al "conjunto" de pre-escolar, enseñanza fundamental y la enseñanza media general) incluida la educación de

jóvenes y adultos y hacia el fortalecimiento de la capacidad científico-tecnológica nacional (comprendiendo la educación tecnológica y el desarrollo de recursos humanos de nivel superior).

A pesar de las turbulencias provocadas por la reforma administrativa, al inicio del gobierno de Collor, en 1990, que llevó a la extinción de la CEC y a una tumultuosa reestructuración del propio IPEA, algunos componentes de ese programa fueron concretados incluso en ese año y, después de un lapso, a partir de 1992. Uno de ellos consiguió efectivizarse por medio de un acuerdo con la Comisión de

Educación del Senado Federal: el Seminario sobre el Desafío de la Escuela Básica: Calidad y Equidad.⁸

En su presentación, se marca un nuevo foco de discusión de las políticas educacionales. "Se destacan en este ámbito las cuestiones de la calidad y de la equidad, relacionadas al bajo rendimiento y a las graves desigualdades de la escolarización entre las áreas rurales y urbanas, entre diferentes regiones del país y entre alumnos de estratos sociales diversos".

Por eso, se propone como objetivo: "discutir las experiencias innovadoras que han buscado elevar el rendimiento escolar en los primeros grados de la enseñanza fundamental." Y para eso, el Seminario, por un lado, "pretende focalizar el objetivo de las innovaciones, sus formas de implementación y de generalización. Por otro, procura conjugar los ángulos de análisis de los educadores que conciben tales innovaciones, los de quienes las implementan y de quienes las investigan". Y esto por medio de **tres preguntas básicas**:

- "¿qué resultados muestran las experiencias analizadas?"
- ¿qué orientaciones pueden servir para la adopción de políticas educacionales?"
- ¿qué rumbos debe tomar la investigación educativa en el sentido de iluminar mejor la realidad, en lo que se refiere a la calidad y a la equidad de la escuela básica?"

Contexto inmediato y proceso de concepción

La experiencia de este seminario y, en especial, el intercambio de enfoques y metodologías que propició, asociado a otros eventos,

constituyó la base conceptual del Proyecto CRIE, a finales de 1991. Una oportuna confluencia de problemas ayudó en ese proceso. Por un lado, la necesi-

(8) Dadas las dificultades encontradas por el IPEA en esas circunstancias, cabe registrar el decisivo apoyo político y el empeño personal del senador Joao Calmon, entonces presidente de aquella Comisión, al asumir el patrocinio principal del evento. Los materiales de ese seminario fueron publicados en CADEFMARTORI, Ligia (Org.) *O Desafio da Escola Básica: Qualidades e Equidade*, Brasil, IPEA, 1991, (Serie IPEA, 132).

dad de reorientar las políticas de apoyo a las investigaciones educativas que eran responsabilidad del *Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas (INEP)*, del *Ministerio de Educación*, con el fin de que las mismas pudiesen contribuir mejor a las funciones de soporte de la toma de decisiones en las políticas públicas de educación; y, por otro, la de acrecentar esas funciones con otras estrategias y modalidades de producción de conocimientos e informaciones.

De modo general, la resolución de esos problemas figuraba en el núcleo de las misiones que el Ministro recién nombrado atribuiría a la nueva dirección del Instituto. Y una de las razones por las cuales se enunciaron de ese modo, se relacionaba con su conocimiento del sentido que tenían aquellos trabajos del IPEA y sus resultados. Adicionalmente, en ese mismo contexto, la Secretaría Nacional de Educación Básica propuso al Ministro que el INEP concentrase su atención en los problemas de ese área, a fin de acentuar el énfasis de las políticas que el Ministerio adoptaría a partir de la misma. Para ello, *deberían priorizarse algunas líneas de trabajo; entre ellas, las que se referían a la evaluación del aprendizaje, la capacitación de los docentes y gestores escolares y la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.*

En tal sentido, las responsabilidades técnicas y operacionales de la conducción de la implantación de un sistema nacional de evaluación de la educación básica, fueron transferidas de inmediato desde aquella Secretaría al INEP, compartiendo ambos la orientación institucional y administrativa. De modo similar, esos dos organismos se encargarían de reestructurar el Instituto de Recursos Humanos Joao Pinheiro, también vinculado al MEC, para dar apoyo a las políticas de capacitación pretendidas.

En lo referente a los demás temas de aquella agenda de cooperación en la formulación de políticas, seguían en discusión los perfiles de los objetivos y los lineamientos para su instrumentación. En esa etapa, se imaginaba que cada tópico de los mismos (currícula, metodología, métodos de gestión escolar, etc.) debería ser objeto de programas de alcance nacional, articulados por el Ministerio con las administraciones estatales y municipales de educación mediante discusiones con el Consejo Nacional de Secretarios de Educación (CONSED) y con la Unión Nacional de Dirigentes Municipales de Educación (UMDIME). Entre tanto, se verificaba la escasa disponibilidad de resultados de investigaciones, informaciones y estudios técnicos consistentes, frente a las necesidades planteadas en esas áreas de programación.

Cubrir esas lagunas, dada la estructura de los programas de apoyo a las investigaciones a cargo del INEP y la dinámica de los centros de producción y su compromiso con los proyectos de investigación en curso, demandaría no solo mucho tiempo sino, principalmente, un largo y complejo esfuerzo de reorientación del área. En verdad, los procesos y procedimientos establecidos y operados en un sentido convencional se mostraban tortuosos y, aunque produjesen resultados a largo plazo, deberían ser revisados mediante la concepción e implementación de nuevos criterios y mecanismos de cooperación y apoyo.

Al mismo tiempo, se habría de intentar la creación de otras modalidades de producción y difusión de conocimientos e informaciones, especialmente por medio de estudios de caso, *position papers*, *workshops*, seminarios y otros tipos de eventos, como los de intercambio entre investigadores y centros de investigación en cada una de las áreas temáticas más críticas, de modo que, en forma más expeditiva, pudiesen aprovecharse los resultados de las investigacio-

nes en curso y la acumulación de hallazgos de estudios anteriores. Además, serían trabajados en líneas distintas y especializadas, los temas que se refiriesen a la generación y al dominio de conocimientos básicos sobre los procesos de enseñanza y de funcionamiento de las escuelas y aquellos que se refiriesen a informaciones y estudios técnicos requeridos para la formulación de políticas públicas⁹

En tanto, surgía una nueva oportunidad de encaminar una parte de estas ideas. Para crear condiciones adecuadas para la implantación del sistema de evaluación, estaba previsto el establecimiento de un proyecto de cooperación técnica con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) que, más adelante, ayudaría a articular a este sistema el componente de Evaluación Educativa del Proyecto de Educación Básica para el Nordeste que estaba en negociaciones con el Banco Mundial. En la preparación de la documentación básica para iniciar ese primer proyecto, se abrió la posibilidad de extender su alcance, de modo de incluir otro dedicado al estudio de las innovaciones educacionales.

(9) Para eso, se encaró una reestructuración de la Coordinadora de Investigaciones (COPES) y se crearon dos nuevas unidades orgánicas en el INEP, una Coordinadora destinada a operar con estudios sobre políticas públicas - la COEPP; y una gerencia de producción editorial (SEDIT) que haría de esa actividad un instrumento para reunir con agilidad, investigadores y especialistas para el tratamiento de los temas seleccionados como prioritarios y para diseminar los resultados de sus reflexiones y discusiones, así como los que eran aportados por los proyectos de investigación apoyados por la COPES.

Finalmente, los procesos de evaluación se estaban diseñando para permitir la identificación de factores de éxito escolar por medio del análisis de los resultados de los tests de aprendizaje, y su relación con el perfil y desempeño de los recursos docentes y de gestión escolar. Con todo, la opción por realizar una muestra a nivel nacional (la cual, dada la dimensión de las redes escolares en el Brasil, implicaba la aplicación de tests a más de cien mil alumnos y cuestionarios a más de cuatro mil docentes y dirigentes escolares), no permitía entender el número de variables a investigar, ni profundizar las observaciones de sus comportamientos.

Sentíase, por eso, la necesidad de encontrar una forma de potencializar sus resultados para aproximar la percepción de las posibilidades de innovación educacional. Varios estudios europeos y norteamericanos cuestionaban la capacidad explicativa de los métodos usuales (tests), en esa cuestión. Y un proyecto en desarrollo en el Instituto Internacional de Planeamiento Educativo procuraba asociar métodos más perfeccionados de pruebas de tests con un abordaje de carácter etnográfico, en un pequeño número de escuelas en diferentes contextos y países.

Una alternativa se impuso por su obviedad. Por qué no hacer las dos cosas, pero no necesariamente juntas en el

mismo proceso, aunque articuladas de algún modo? O tal vez separando las unidades escolares para someterlas a esas dos modalidades de observación de una sola vez?

Pero, entre la simplicidad de estas cuestiones y la construcción de una estructura operacional para resolverlas, había una enorme distancia a vencer. En realidad, organizar seminarios en forma episódica - reuniendo algunos especialistas para presentar el análisis de unas pocas experiencias con unas pocas decenas de personas para discutirlos - es relativamente simple, pero hacer disponible un sistema continuo de generación de información analítica y de difusión de la misma para alcanzar las bases del sistema educacional, sería algo mucho más complicado, oneroso y técnicamente difícil.

Aunque no se disponía de un relevamiento sistemático, se sabía que diversos experimentos e innovaciones educacionales estaban ocurriendo en distintos lugares del país. Sin embargo, por regla general, la pequeña escala y la dispersión espacial de esas experiencias e innovaciones, transformaciones y cambios hacen difícil su visualización por medio de los mecanismos ordinarios de información. Además, las discontinuidades político-administrativas impiden que las experiencias adquiridas en su concepción e implementación lleguen siquiera a ser

registradas y, menos aún, discutidas y comunicadas a otros agentes del sistema. En muchos casos, se advierte que experiencias innovadoras muy semejantes se reproducen en diferentes lugares y en momentos diferentes, siempre empezando de cero, sin que sus agentes conozcan o puedan aprovechar de los aprendizajes resultantes, ya sea para avanzar en sus aciertos como para evitar los errores o deficiencias.

En función de eso, se percibía como necesario crear mecanismos para, por un lado, preservar la memoria de tales emprendimientos y, por otro, para diseminar los beneficios de la experiencia adquirida, con el objetivo de ampliar el repertorio de alternativas plausibles de reproducción en escalas más abarcativas y, por lo tanto, con impactos más significativos sobre el conjunto del sistema. Para eso, tendrían que identificarse los diversos "modelos" de tratamiento de las diferentes cuestiones educacionales que eran encarados por medio de conductas de algún modo "novedosas" o por grupos situados en los organismos de dirección de los sistemas de enseñanza, o, preferentemente, por las administraciones municipales y por las propias unidades escolares. Se imponía, también, indagar cómo se crearon formas propias de interactuar con el medio social, qué estrategias fueron concebidas y qué mecanismos fueron creados y/o utilizados

alternativamente para intervenir en las formas de organización escolar y de gestión pedagógica, en las prácticas del aula y en las relaciones sociales de la escuela y de ésta con su entorno, para alcanzar alguna mejora en la calidad de la enseñanza o de las condiciones de funcionamiento de la escuela; y qué era lo que se entendía como calidad o mejores condiciones del trabajo escolar.

Por lo tanto, *un proyecto debería comenzar* por un relevamiento de lo que estaba ocurriendo en el sistema escolar, a título de experimentos de nuevas prácticas o de innovaciones propiamente dichas, recolectando datos sobre las mismas, de modo de reunir una primera base de informaciones comunes sobre esos eventos, a la vez que procurar registrar sus particularidades distintivas. *Un segundo paso* consistiría en apoyar ciertos análisis orientados a dilucidar los patrones de acción educativa en algunos casos exitosos para, en la fase siguiente, pasar del "contexto del descubrimiento" al "contexto de la justificación", investigando los "insights" más destacados por medio de estudios comparativos de los experimentos e innovaciones realizados bajo diferentes contextos y condiciones. Por lo tanto, esas operaciones de análisis deberían ser:

- **directas y singulares;** pues sólo la observación presencial y sensitiva, si correspondiese,

sería capaz de captar en vivo las peculiaridades de cada caso, individualmente considerado, en su ambiente original, al contrario de los "surveys" que, a priori, definen cuáles características serán observadas en una muestra representativa de un colectivo supuesto más o menos homogéneo;

- **expeditivas y simultáneas;** para que, en un plazo razonablemente corto, se pudiese disponer de resultados confiables sobre un número razonable y una variedad más o menos amplia de casos, para asegurar que no se trata de "excentricidades" o "genialidades irreproducibles";
- **de rápida ejecución y bajo costo;** dado que ese tipo de observación exige contar con investigadores experimentados es que, por estar bien remunerados, deberían enfrentar los menores desvíos de costos posibles y realizar las observaciones *in loco* en pocos días y, después de una buena discusión en grupo, preparar rápidamente sus informes para reducir la subjetividad de la visión y, en consecuencia, poder cumplir con la condición anterior.
- **dotadas de buena comunicabilidad;** para luego poder ser oportunamente diseminadas en un amplio espectro de públicos/destinatarios.

Por otra parte, era preciso

dejar bien en claro que no se trataba sólo de una "campaña" más de estudios e investigaciones que se agotarían en su propia elaboración y en la publicación en algún periódico académico. Aunque también se preveía un usufructo técnico-científico de la masa de información recogida y de los conocimientos generados, *su destino principal era informar a los agentes de decisión en todos los niveles del sistema educativo*, especialmente a aquellos situados en las propias escuelas y que estuviesen enfrentándose con los desafíos de cambiar para alcanzar mejores resultados para sus alumnos y para su entorno social. En esta óptica, recolectar datos, ordenar y procesar informaciones, realizar estudios, discutirlos, probar métodos de observación, análisis y comunicación de resultados, eran simplemente medios para el fin de hacer disponibles los conocimientos para los agentes del sistema. Por lo tanto, una ágil y eficaz estructura de comunicaciones debería estar también en medio de todo eso.

Sometidas estas concepciones preliminares de estrategia a los oficiales del programa del PNUD y de la Agencia Brasileira de Cooperación, del Ministerio de Relaciones Exteriores (ABC/MRE), fueron entusiastamente recibidas, animando a los técnicos del INEP a profundizarlas y traducirlas en dos proyectos complementarios, finalmente aprobados, y que dieron origen a los

Proyectos del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica (PNUD/INEP/BRA 92-002) y del Centro Nacional

de Referencia sobre Experimentos e Innovaciones Educativas (PNUD/INEP/BRA 92-003).

Estructura e Implementación del Proyecto

Con la aprobación, por el PNUD, del proyecto BRA/92/003 de Asistencia Preparatoria, se pasó a disponer de un mecanismo especial de gestión, con recursos propios para las actividades del proyecto y condiciones para el reclutamiento de personal para su operación, pues el INEP se encontraba en una crítica escasez de recursos humanos para ello. Además, por su naturaleza, demandaba, de inmediato, una buena disponibilidad de infraestructura y capacidad técnica de procesamiento de datos, que también faltaban en el Instituto a comienzos de 1992, cuando se inició la implantación del CRIE¹⁰

Al comienzo, su propues-

ta no llamaba mucho la atención; era algo extraño en el elenco de actividades del Ministerio y del mismo Instituto. Así, fue necesario "vender la idea" para obtener un mínimo de apoyo inicial basados más en el reconocimiento de sus "promesas" que en sus virtuales méritos intrínsecos. Para ello se procuró asegurar, al mismo tiempo, un rápido avance en el montaje de su infraestructura operacional y una discusión ampliada de sus concepciones y propuestas de trabajo con otros organismos del Ministerio de Educación y Deportes, con otras agencias nacionales e internacionales del área¹¹ y con representantes del Consejo de Secretarios Estadales de Educación y de la Unión Nacional de Dirigentes Municipales de

(10) Una peculiaridad a destacar es que la coordinación del Proyecto, en sus comienzos, aún no había percibido que la propia sigla del Centro constituía un signo de sus propósitos. Solamente después de algunos meses de su inicio, el título "Centro de Referencias sobre Experimentos e Innovaciones Educativas" fue alterado, invirtiendo, en el mismo, el orden de los términos experimentos e innovaciones para generar el lema CRIE, que pasó a ser fuertemente usado como su logo y su "mensaje".

(11) Cabe señalar que la Representación del UNICEF en Brasil se mostró, desde el inicio, como un entusiasta colaborador, puesto que consideró al proyecto como haciendo algo semejante a su línea de trabajo de valorización y diseminación de acciones locales innovadoras en el campo de la política social y, en especial, de la atención a la mujer y al niño. De inmediato, el UNICEF promovió, con la participación del CENPEC-Centro de Estudios para la Educación y la Cultura, de San Pablo, un buen conjunto de 16 estudios de caso, cuyos desarrollos y principales resultados se presentan en SILVA et al., 1995.

Enseñanza, para aclarar la definición de sus estrategias y lanzar las bases para futuras articulaciones de este proyecto con los que serían llevados a cabo en esas áreas.

Como cualquier otro proyecto innovador, éste también se resentía por el desconocimiento de concepciones y acciones similares anteriores. Se sabía que, en Europa y en los Estados Unidos, había experiencias de ese tipo, pero resultaron infructuosos los primeros esfuerzos para obtener informaciones detalladas acerca de cómo se estructuraban, cuáles eran sus métodos de trabajo, la tecnología utilizada para el procesamiento de informaciones y, principalmente, las cuestiones organizativas. Existían informaciones dispersas sobre algunos centros dedicados a innovaciones educacionales en otros países de América Latina, pero en la realidad se vio que ellos se concentraban en el registro y tratamiento de informaciones bibliográficas sobre estudios e investigaciones y no propiamente sobre las experiencias en sí. Y la conclusión a que se llegó fue que "el camino se hace al andar", como enseñara Machado.

Sin embargo, la punta del ovillo se encontró en la experiencia de otros sectores del propio INEP. Desde hacía mucho tiempo, se intentaba en su Biblioteca crear el Sistema Brasileño de Informaciones

Bibliográficas y Documentales en Educación (SIBEC), que sería operado por un Centro, el CIBEC, y que mantenía una relación semi-estructurada con el REDUC-Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación. Sus principales dificultades, las cuales mostraban los obstáculos a superar, se situaban, por una parte, en la onerosa, lenta y discontinua estructura de captación y tratamiento bibliográfico de meta-informaciones sobre la producción científica en educación y, por otro, en una prolongada y estéril lucha con los especialistas en procesamiento de datos, para disponer de recursos técnicos para almacenar y diseminar la información recogida.

Al mismo tiempo, una sociedad civil, la Fundación Víctor Cívita, con el apoyo del propio Ministerio editaba, una excelente revista: la "Nueva Escuela", que en cada número traía reportajes, entrevistas, columnas y otros objetos editoriales sobre la práctica de escuelas y educadores de varios lugares del país. Su punto fuerte, la captación de información primaria, se apoyaba en una amplia red de periodistas-corresponsales de la Editorial Abril, que publica algunas de las revistas de mayor circulación en el Brasil. Como es bien sabido, no hay nadie como los periodistas para descubrir noticias; la regla, en ese caso, era que en conocimiento de alguna novedad en su región,

los corresponsales la transmitirían a la redacción de Nueva Escuela. El problema radicaba en que esta rutina no podía ser extendida al Proyecto.

Mientras se trataba de solucionar este inconveniente, la cuestión de la infraestructura de procesamiento de datos fue resuelta. Como el Proyecto SAEB era un fuerte demandante de equipamiento, tecnología y competencias de informática, al proveer a su base computacional, se atendía también a la que sería necesaria para el CRIE, por medio de una *local network* para servir al INEP como un todo. Inclusive en su aspecto más crítico, que era el de disponer de recursos para teleprocesamiento y comunicaciones de alcance nacional.

Frente a estos acontecimientos, se encontró una nueva oportunidad de innovación "al revés". La de procurar una infraestructura de procesamiento por caminos completamente diversos de aquellos seguidos en el proyecto de CIBEC. Se descubrió que una pequeña empresa de *software* recién creada en Brasilia estaba desarrollando un programa de gerenciamiento de banco de datos textuales, algo próximo al trabajo con

hipertextos y que ya había sido probado en algunas aplicaciones comerciales y en bibliotecología y documentalística. En algunas reuniones de trabajo con los especialistas de esa empresa, se revelaron promisorias posibilidades de uso de ese *soft* para los propósitos del CRIE. Ello permitiría un diseño "taylor made" de las bases de datos, con pocas exigencias en términos de habilidades de los operadores, que serían entrenados rápidamente por el proveedor, era de fácil manejo en las actividades de gerenciamiento y prometía fácil interface con otros sistemas. Por otra parte, su costo era relativamente bajo.¹²

Adquirido y dominado ese recurso, restaba estructurar un método, y los respectivos mecanismos, para la captación de informaciones sobre las escuelas u otras unidades educativas que estuviesen desarrollando algún tipo de experimento pedagógico, de gestión o de prácticas de enseñanza. Las solicitudes, realizadas directamente a las administraciones estatales y municipales de enseñanza, dieron magras respuestas; en general, respondían por correspondencia, afirmando que no disponían de tales informaciones y enviaban documentación oficial

(12) Una opción para utilizar el Microslis, que sería cedido por la UNESCO, implicaría dificultades ya experimentadas por el CIBEC y costos adicionales de adaptación con pocas probabilidades de éxito en breve plazo. Y el *soft* escogido "conversaba" fácilmente con el Microslis. Posteriormente, sucedería lo mismo con la Internet.

sobre los programas "up-to-down" de cambios curriculares, capacitación docente o empleo de nuevos equipamientos y materiales de enseñanza. Todo ello era de utilidad, sin duda, pero no respondía a lo que se denominaba experimentos o innovaciones en el contexto del proyecto.

Se encontraron dos "salidas". *La primera*, más efectiva, consistió en el pedido a la Fundación Cívita, prontamente atendido, de pasar al Centro los registros de centenares de "casos" seleccionados entre los reportajes publicados (y algunos materiales no publicados) en Nueva Escuela, para iniciar la base de datos. No solo los responsables de la Fundación y de la Revista se dispusieron a franquear los archivos de redacción, sino que contribuyeron con varias sugerencias para la selección de los "casos" y para la transferencia de los datos. *La segunda*, consistió en establecer un acuerdo informal con la Asesoría de Comunicación Social del Ministerio de Educación y Deportes, que recibía diarios y revistas de todo el país para la confección de sus "resúmenes de prensa", para que, al encontrar noticias que a primera vista, pareciesen tener determinadas características, las copiasen y transfiriesen al equipo del Proyecto. Con el tiempo, algunas decenas de noticias fueron seleccionadas y procesadas para incorporarlas

a la base de datos; a partir de ellas, se buscaba el contacto con la administración local o con la propia escuela, en busca de nuevas informaciones.

Además de una vía de alimentación continua por estas fuentes, se esperaba que, con la publicación de un Boletín con noticias sobre los eventos del proyecto y los casos registrados y el inicio de la distribución mas amplia de los datos, los participantes en experimentos e innovaciones se motivaran a comunicar y relatar sus experiencias y constituyeran otra fuente de "entradas".

Ya resueltas las cuestiones de acceso al material de las informaciones de base, el siguiente desafío era conseguir una forma conceptual y técnica consistente de tratamiento de las mismas. Aparecieron allí algunas preguntas cruciales: que componentes de cada evento de E&I deberían privilegiarse en la descripción; hasta qué punto se percibe el estar frente a una innovación, si los datos son resumidos y su transmisión ha sido mediatizada por una redacción periodística o cómo construir esa descripción sin pérdida de información para los virtuales usuarios, puesto que no se deseaba establecer comunicación con los especialistas académicos, sino con un público heterogéneo, situado en las escuelas y en las administraciones locales y, tal vez, entre las familias y los ciudadanos.

En cierto modo, el método y las reglas para esas actividades "internas" del Proyecto se articularon con la confección del método y las reglas para el tratamiento analítico de los casos. Desde el inicio, se había decidido que este "output" debería producirse por medio de estudios de caso, elaborado por equipos diversificados y familiarizados con la naturaleza de los E & I, que se articularían, respetando sus preferencias técnicas, axiológicas y metodológicas, por medio de una "guía metodológica" común, que pudiese asegurar, con posterioridad, los estudios comparados y la elaboración del perfil de las diferentes clases de innovaciones.

Así, al mismo tiempo que un equipo avanzaba en la determinación de esos procedimientos, se formó otro, constituido por consultores externos, que elaboraría la "guía metodológica". La elección de tales consultores obedecía a determinados criterios básicos: deberían ser investigadores en ciencias sociales y en educación, con exitosas experiencias anteriores en estudios de caso y, al mismo tiempo, propensos a adoptar abordajes etnográficos para llevarlos a cabo. De inmediato se les solicitó que discutiesen críticamente el proyecto, de modo que también ellos tuviesen una clara visión de su alcance, objetivos e inclusive, de sus dificultades y perspectivas, para poder calibrar los conceptos de base y

los métodos y procesos que recomendarían para la conducción de los estudios de caso.

Al cabo de unas semanas, se presentó una versión preliminar de la guía, la cual, luego de una intensa discusión, fue revisada y editada como "1ra. versión", pues todavía sería estudiada por los equipos que harían los estudios de caso y, luego de la realización de éstos, sufriría una nueva revisión, basada en las experiencias de campo. Efectivamente, la idea era que la guía se perfeccionaría en cada ciclo de experiencias futuras, de modo de constituir no solo un instrumento de trabajo, ciertamente uno de los mas importantes, sino una contribución para otros centros de investigación y de formación y para los investigadores individuales interesados en ese campo.

La Guía se estructuró finalmente en tres partes principales. La primera ofrecía una revisión de la literatura mas reciente sobre los conceptos de innovación educacional y sobre los resultados de estudios sobre efectividad y calidad educativa. La segunda hacia lo mismo con las cuestiones de métodos y técnicas de estudios de caso y de evaluaciones de innovaciones educativas. En la tercera parte, tomando como base las líneas generales de análisis sugeridas principalmente por Fullan y Levin, se presentaban las recomendaciones a seguir en la proyección y

ejecución de los estudios a realizarse en el ámbito del Proyecto.

De hecho, tomábase como base la afirmación de Fullan acerca de que *"las innovaciones deben ser examinadas de acuerdo a sus valores específicos, objetivos, eventos y resultados que obtienen en situaciones concretas. Esto significa que no deben encararse automáticamente como mejoras ni como si tuviesen un fin en si mismas"*. Además, sería necesario que las innovaciones combinaran tres dimensiones principales: 1) el uso de nuevos materiales/ tecnologías; 2) la aplicación de nuevos abordajes de enseñanza y 3) la alteración de creencias.

Se alentaba a que, de acuerdo a las sugerencias de

Levin, *"las innovaciones educativas eficaces serán aquellas que no se limiten a una mera repetición de aspectos considerados innovadores o eficaces en otro contexto o lugar, sino que encierren una visión más holística de la eficacia escolar. Esto significa que las innovaciones eficaces estarán referidas a perspectivas filosóficas particulares, que no pueden ser replicadas sin un cambio en el ethos, orientación y funcionamiento de las escuelas"*.

Llamando la atención sobre una serie de registros metodológicos en la fase de proyección de los estudios de caso, se recomendaba que el análisis partiese de la conceptualización del caso en sí, observando al menos, las siguientes dimensiones:

- Contexto geográfico, socioeconómico, político y étnico.
- Aspectos físicos de la unidad escolar, desde el entorno a las dotaciones de medios.
- Perfil de la comunidad de alumnos y padres, según su nivel socioeconómico.
- Perfil de la comunidad escolar, nivel socioeconómico, formación y perfeccionamiento, de profesores, administradores y funcionarios.
- Perfil de la escuela, organización y jerarquías, personal administrativo, docente, discente, índice de abandono y repitencia.
- Perfil del proyecto pedagógico / curricular (anterior a la innovación), métodos de enseñanza, libros didácticos, jornada escolar, métodos de evaluación de aprendizaje.

- Aspectos financieros.
- Identificación de los problemas existentes en la escuela, insatisfacciones que llevan a buscar cambios.
- Tipo de innovación adoptada, origen y naturaleza.
- Tiempo de implantación de la innovación.

A continuación, para cada dimensión del proceso de innova-

ción, se sugerían algunas cuestiones centrales para el estudio:

DIMENSION	CUESTION DE ESTUDIO
Filosofía	¿Existe una filosofía orientadora de la innovación analizada?
Gestión escolar	¿Qué relaciones de poder en la estructura organizacional de la escuela son redefinidas por la innovación?
Proyecto pedagógico	¿Qué aspectos pedagógicas son redefinidos por la innovación?

Del mismo modo, las *démarches* de análisis de las fases del proceso de

innovación tendrían por eje algunas cuestiones básicas:

FASE	OBJETO	CUESTIONES
I	Establecimiento de Objetivos	¿Cambiar para qué?
II	Desarrollo	¿Cambiar cómo? ¿Alterando qué? ¿Afectando a quién?
III	Resultados	¿Qué aspectos positivos y negativos resultarán del cambio? ¿Estos resultados, estaban previstos en los objetivos? ¿Hay cambios inesperados? ¿Cuáles?

Esas dos categorías deberían ser analizadas en forma matricial (**Dimensión x Fase**), de modo de fundamentar la interpretación y la evaluación de la innovación de acuerdo a los siguientes criterios:

- Complejidad
- Eficacia
- Sedimentación
- Éxito
- Consistencia interna
- Dificultades encontradas

Por último, se recomendaba que el propio estudio de caso fuese evaluado de acuerdo con nueve criterios, destacándose aquí algunos de ellos:

- **Pertinencia:** ¿Responde a las preguntas prácticas que pueden ser formuladas por los decisores?
- **Cobertura:** ¿Quedan claras las etapas recorridas y los dilemas enfrentados por los ejecutores? ¿Un usuario que desease perfeccionar su propia experiencia o replicar total o parcialmente la innovación estudiada, encontraría elementos suficientes en el informe, inclusive aspectos positivos y negativos?
- **Transparencia:** ¿Son retratados fielmente los diversos puntos de vista involucrados, los conflictos de intereses y cómo se resolvieron las presiones?

- **Comunicabilidad:** ¿La exposición es fácilmente comprensible y permite la confrontación con la realidad del lector "de modo de facilitar la generalización naturalística"?

En la primera etapa, se iniciaron diez estudios de caso, dejando libertad a cada equipo para la elección de los experimentos registrados por el Proyecto en sus respectivas regiones de origen. En forma general, los análisis fueron exitosos, ya sea porque la flexibilidad que se esperaba que proporcionase la Guía, superó las expectativas, permitiendo a los equipos ensayar diferentes tácticas de campo y procedimientos de interpretación en la fase de análisis y evaluación o porque enriqueció sobremanera la observación y preparación de los informes.

Con todo, surgieron dificultades de varios órdenes en la etapa posterior de la difusión de los resultados. Algunas de ellas deben ser destacadas:

- Llevó mucho tiempo editar los informes y concluir su publicación, hecho éste que afectó negativamente la visibilidad del proyecto y la estimulación de demandas que le habrían conferido mayor sustentabilidad externa.
- No se alcanzó suficiente dominio del *software* de gerenciamiento y comunicación de la base de datos y

hubo demoras en su desarrollo y actualización, limitándose sensiblemente las operaciones de difusión por vía informática, como estaba previsto.

- No se concretaron los seminarios de difusión que serían necesarios para divulgar y dar más amplia discusión a los resultados de los estudios de caso, en parte por la demora en su publicación pero, además, por haberse sobrecargado el equipo del proyecto y el Instituto en general, debido a otras actividades relacionadas con el Plan Decenal, en el cual todos estaban comprometidos.

En consecuencia, tuvieron que ser postergados varios eventos necesarios para el lanzamiento de la segunda etapa de estudios de casos. Aunque la discusión y revisión de la guía metodológica había sido exitosa, generando una segunda versión perfeccionada, la nueva convocatoria de equipos asociados terminó no pudiendo realizarse en 1994, como estaba previsto. Con el cambio de gobierno, esta demora se extendería, aún, un poco más.

No obstante, se realizaron algunas actividades complementarias. Entre ellas, además de la Reunión Técnica con los coordinadores de los estudios de caso para la presentación de los resultados de la investigación y para la evalua-

ción y la reformulación del documento de metodología, se efectuaron contactos y acuerdos operacionales con instituciones que disponían de informaciones o estudios evaluativos de identificación de características innovadoras o transformadoras en el área de la Educación y la realización de *workshops*, en convenio con las Facultades de Educación de la Universidad de Brasilia, de la Universidad Estadual de Minas Gerais y de la Universidad Federal de Río de Janeiro, conducidos por el Prof. Henry Levin sobre el "Accelerated Schools Project", desarrollado por su equipo en la Universidad de Stanford, de lo cual resultó la publicación del documento "Escuelas Aceleradas: Pueden ser exitosas en el Brasil?".

También fue posible realizar alguna difusión de los resultados alcanzados por el proyecto, ya en 1994, por medio de la inserción de exposiciones sobre los mismos en 9 cursos y en 20 seminarios de entrenamiento y capacitación y mediante el lanzamiento de dos números iniciales del *Boletín Informativo del CRIE*. Asimismo, puso consolidarse una base institucional para la continuidad del Proyecto, con la instalación del *Comité Asesor*, que se constituyó con representantes de la SEF/MEC, de la SEMTEC/MEC, de la UNDIME, del CONSEJ, de UNICEF, de la UNESCO, del PNUD y del IBAM, con el propósito de

asesorar sobre su implementación y desarrollar parámetros, criterios e instrumentos para la selección de casos a investigar y para definir prioridades para la difusión.

Por fin, otro importante resultado provino del acuerdo, a lo largo de 1993-94, con la Secretaría de Educación del Estado de Paraná, en el sur del país. Allí se desarrollaba un amplio proceso de evaluación institucional de los establecimientos educativos primarios y secundarios de la red estadual y, complementariamente, se había comenzado la implementación de un proyecto de identificación de experiencias innovadoras.

Al comienzo, a pesar de los esfuerzos de los organismos centrales de la Secretaría y de sus treinta Núcleos Regionales de Educación, no más de sesenta escuelas comunicaron estar realizando algún experimento. Frente a ello, la coordinación del Proyecto cambió algunos procedimientos de estimulación y, a medida que avanzaban las actividades, comenzaron a surgir nuevas comunicaciones de experimentos aplicados en diferentes segmentos de las actividades escolares, a veces en el conjunto de escuelas y, sorprendentemente, a mediados de 1994, había más de un millar de comunicaciones registradas por el grupo de coordinación. Siguiendo normas y procedimientos de registro semejantes

a los utilizados por el CRIE, se formó un archivo inicial de informes de tales experimentos.

Ya no se trataba, sin embargo, de darles el mismo tratamiento analítico seguido por el CRIE. Como efecto del desencadenamiento de esas comunicaciones -que ocurrieron al mismo tiempo en que el proyecto de evaluación estimulaba a las escuelas a analizar y reflexionar sobre su desempeño- se fue imponiendo la necesidad de sistematizar un intercambio entre las escuelas, en el ámbito de cada uno de los Núcleos Regionales. Y como se trataba de un número muy grande de casos, la Secretaría, de acuerdo con el INEP, decidió organizar una secuencia de seminarios que se iniciaron a nivel local, donde las experiencias más amplias y exitosas del lugar eran discutidas por los docentes del municipio, seleccionándose entre ellas las que serían presentadas para una nueva discusión en el ámbito de sus respectivos Núcleos Regionales. De este modo, al final del año, se realizó un Seminario estadual, donde fueron presentados los tres casos más destacados de cada región, de un total de noventa experiencias seleccionadas.

Esta nueva línea de trabajo tuvo un considerable impacto sobre las perspectivas del Proyecto. Se empezó a percibir que, además de su estructura inicial de identifica-

ción de experimentos innovadores, que serían almacenados en una base de datos y de los cuales se elegirían algunos para un estudio sistemático y posterior difusión, se necesitaría hacer mucho más para obtener realmente los impactos esperados sobre la formación y

formulación de las políticas públicas.

Al cabo, el movimiento real de innovaciones escolares se estaba revelando más amplio -y más rico- de lo que esperaban los observadores más optimistas.

Lecciones y perspectivas

Además de los objetivos ya descritos, una de las ambiciones del Proyecto CRIE, alimentadas a lo largo de su formulación en 1992, era la de articular en forma más directa sus "outputs" con una política específica de apoyo a proyectos innovadores conducidos por las escuelas públicas. La idea básica era que, basados en el estudio de un conjunto razonablemente numeroso y diversificado de escuelas innovadoras en el país, sería posible establecer *un perfil de las características que mejor hubiesen contribuido a su éxito.*

Si bien, por una parte, la difusión de los estudios de caso y de los estudios comparativos y de perfil, podría estimular y ayudar a otras escuelas o autoridades educacionales a diseñar sus propios experimentos, por otra, aquellos perfiles también podrían ser utilizados para establecer un marco de criterios para la evaluación de propuestas de innovación.

Presumíase que allí podría hallarse un buen instrumento de política pública.

El Ministerio ya operaba para fomentar programas de expansión y mejora de la enseñanza fundamental, y cuya iniciativa surgía de los Estados, Municipios y el Distrito Federal, con un sistema de transferencias intergubernamentales de recursos financieros provenientes de un impuesto especial para educación. La legislación que rige esta fuente de recursos fiscales determina que dos tercios de su recaudación líquida pertenecen al sistema educativo de la unidad federativa en que fueran recaudados y que el tercio restante se acredita al Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación (FNDE), administrado por el Ministerio de Educación. Esta "cuota federal" alimenta aquellas transferencias, debiendo ser distribuido de modo tal de compensar las diferencias regionales de capacidad de

financiamiento educacional, siendo que, obligatoriamente, un mínimo del 25% de esta cuota debe ser destinado a apoyar proyectos municipales o intermunicipales de educación fundamental.

Pues bien, aquella idea de articulación consistía en proponer que, sin alterar mucho el sistema, una parte de esos recursos fuesen destinados a un programa de estímulo a innovaciones educativas. Además de otorgar financiamiento a los programas convencionales de construcciones escolares, equipamientos para la red escolar, entrenamiento de docentes, etc., el sistema apartaría un cierto monto de recursos para destinarlos directamente a las escuelas que estuviesen conduciendo proyectos innovadores de mejora de la calidad de la enseñanza, a fin de sumarles posibilidades de abastecerse de medios para viabilizar esos proyectos.

Los criterios de asignación de estos recursos -que se estimaban, en promedio, en un equivalente de U\$S 3.000 a U\$S 5.000 anuales por escuela- sería, principalmente, el grado de carencia educacional de los municipios y, si fuese posible identificarlo, de las comunidades en las que estuviesen situadas las escuelas correspondientes, y el grado en que los elementos de los procesos innovadores en ejecución se aproximasen al perfil de casos exitosos, según la matriz de

evaluación adoptada por el Proyecto CRIE en sus estudios de caso.

Cuando se presentó por primera vez, esta propuesta recibió poca atención. En parte, porque el sistema se encontraba bastante comprometido por las presiones clientelísticas de parlamentarios, autoridades estatales y municipales, haciéndose difícil "desviar" una parte de sus recursos hacia otras demandas, especialmente si éstas eran atendidas por criterios de "mérito" y no de "peso político-electoral". Pero también porque, de modo general, buena parte de los decisores comprometidos con el sistema no tenían aún información suficiente sobre la importancia de esta línea de apoyo, ni estaban persuadidos de que sus beneficios serían mayores que los conferidos por las políticas convencionales.

Apenas en alguno que otro de los organismos técnicos del Ministerio se conocía la cuestión de las innovaciones y se creía en las posibilidades de estimular su desarrollo. Uno de éstos era el Departamento de Políticas Educativas, de la Secretaría de Enseñanza Fundamental que, en esa época, procuraba estudiar alternativas para iniciar un programa en ese sentido. Una de sus iniciativas fue la de invitar a un especialista chileno que había participado de la creación de un fondo de estímulo a innovaciones, como parte de un programa de

descentralización educativa en su país; otra, fue la de encarar la publicación de informes sobre proyectos escolares innovadores. En otra división, que se empeñaba en la formulación del Proyecto de Educación Básica para el Nordeste, a ser financiado por el Banco Mundial, también se trabajaba con la idea de estimular innovaciones, y uno de los componentes del proyecto final aprobado, atendía a esta perspectiva.

Es así que, cuando comenzó a avanzar el proceso de elaboración del Plan Decenal de Educación, esta cuestión comenzó a ganar un pequeño espacio en las preocupaciones del Ministerio. Por lo menos, formalmente, pasó a ser parte de las estrategias sugeridas por dicho Plan: una línea de acción que se designó como Programa de Apoyo a Innovaciones Pedagógicas y Educativas, que, sin embargo, no llegó a ser implementada hasta hoy.

Este devenir de la idea de innovar políticas públicas, indica una *primera lección* a extraer de la experiencia del Proyecto CRIE y confirma los análisis de *management of innovation* antes mencionados.¹³ *No por ser buenas - en el sentido de que, potencialmente, pueden contribuir a la solución de los problemas- las ideas innovadoras se imponen, si su procesamiento político no*

fue exitoso y armado de modo tal que aparezca como resultado del interés de los actores más influyentes.

En verdad, en este caso, como en otros similares, *la razón para eso reside en la avanzada pérdida de capacidad del gobierno federal de conducir proyectos "up-to-down", que impliquen acciones directas en las escuelas.* Las propias administraciones estatales ya están sintiendo esta misma dificultad, lo cual puede asociarse a la hipótesis antes presentada de que la extensión numérica y territorial de las redes escolares tiende a reducir el alcance de su control, a limitar el cumplimiento de las medidas iniciadas por las administraciones centrales y a que las escuelas resistan las intervenciones muy puntuales sobre su cotidiano.

Además, en el propio Plan Decenal se afirmaba que el Ministerio tendería a concentrarse, cada vez más, en la gestión estratégica del sistema educativo en el ámbito nacional, dejando de intervenir en programas de carácter operacional. Por lo tanto, sería en cierto modo un contrasentido pretender que, habiendo manifestado ese propósito, el Ministerio se empeñase en un proyecto de apoyo a innovaciones, de características tales como las ya comentadas más arriba. La

(13) Hace referencia a Van de Velde, 1988.

lección está en que, aún cuando inspirados por principios políticos descentralizantes, se tiende a caer en la tentación de mantener a nivel central, ideas de proyectos que también deberían ser descentralizados para poder ganar eficacia.

En esta óptica, el Proyecto CRIE deberá ser re-pensado en su constitución básica. El mismo se estructura a partir de una iniciativa del gobierno federal, cuando ninguna administración estadual o local hubiera pensado siquiera en algo semejante, o incluso, hubiera sentido, concretamente, que existiera un "problema" del tipo que inspirará la concepción del Proyecto. Y, por otra parte, éste se implementa en base a soportes políticos circunscritos al interior de la administración federal.

De allí deriva *otra lección* que debe extraerse del *equivoco de colocar demasiado énfasis sobre el papel de los procesos de difusión para la legitimación del proyecto*. En verdad, se esperaba que los productos del Proyecto -bien difundidos y adecuadamente promovidos- mostrarían por sí mismos las ventajas que podrían ofrecer para mejorar las iniciativas de innovación escolar. De algún modo, la oferta de informaciones relevantes crearía su propia demanda futura.

La experiencia del acuerdo con la Secretaría de

Educación del Estado de Paraná acabó mostrando que este tipo de acción debería haberse desarrollado desde el inicio del Proyecto. ***Sus productos estarán mejor encarados y más reconocidos si se inscriben en las políticas que las administraciones estaduais y locales están desarrollando.***

La orientación para esta estrategia alternativa surgió ya muy tarde, en 1993-94, cuando se desarrolló un programa de cooperación con el Instituto Nacional de Investigación Pedagógica (INRP) y la Dirección de Evaluación y Prospectiva (DEP) del Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Francia. El foco de interés estaba dirigido hacia las acciones de estos dos organismos, que desarrollaban proyectos semejantes a los del INEP. En este caso se verificó que, más allá de los proyectos de análisis de innovaciones dirigido por el primero y de la discusión de las Zonas Prioritarias de Atención Educativa (ZEPs) por ejemplo, el Proyecto CRIE podría aprender mucho de la exitosa experiencia de descentralización del Centro Nacional de Documentación Pedagógica (CNDP).

En sus orígenes, según relató el director del INRP en su visita al INEP en 1994, el CNDP operaba en estrecha vinculación con ese Instituto. Desde hacía algunos años, sin embargo, en el proceso de descentralización del MEN, las unidades operativas de aquel centro

fueron transferidas a las *Academies* (administraciones regionales de educación), constituyéndose en Centros Regionales de Documentación Pedagógica (CRDPs). Con eso, fortalecieron un papel notablemente importante en la diseminación de innovaciones -aún cuando el proceso no se encarga del mismo modo que en el CRIE- al intensificar la captación, referenciación y diseminación, de modo continuo y permanente, tanto de informes como de experiencias o de los propios materiales de enseñanza y de los "manuales para el usuario", generados por las escuelas en sus procesos innovadores.

Al tomar conocimiento de la estructura y actividades de estos Centros, se pensó que ellos podrían ser un modelo para el cambio en la estructura de las funciones y actividades de la Fundación de Asistencia al Educando (FAE), en los programas de producción y distribución de libros y materiales didácticos. Sólo más tarde, con informaciones más precisas, se vió que, en verdad, aquella experiencia confluía hacia el campo de la estimulación de innovaciones escolares.

De ahí surgió *una tercera lección*, cuando se asoció esta perspectiva con la de descentralización del Proyecto. *En realidad, el CRIE debería haber sido pensado como un "prototipo". Esto es, debería haberse implantado para*

adquirir el dominio cognitivo, técnico y administrativo de los recursos organizacionales y tecnológicos requeridos para implementar esa clase de acción, para luego traspasar sus experiencias a las organizaciones correspondientes, a ser creadas en las administraciones estatales de enseñanza. Pues es allí que, dada la naturaleza de la organización federativa de los sistemas brasileiros de enseñanza, tienen mayores posibilidades de actuar con eficacia en el conocimiento de los procesos innovadores y en la formulación de las políticas públicas para estimularlos.

Last but not the least, habiendo aprendido un poco como se desarrollan los procesos innovadores en la escuela, emerge la cuestión de como diseñar tales políticas. Esta es tal vez, una de las lecciones más importantes derivadas de este Proyecto.

Los hallazgos de los estudios de caso del CRIE y del UNICEF/CENPEC, entre otros, confirman la hipótesis, anteriormente presentada, de que *los procesos innovadores surgidos desde la propia escuela constituyen uno de los caminos más promisorios para la modernización de los sistemas escolares. Lo que aún no se sabe, de hecho, es cómo conducir políticas activas de fomento de las innovaciones en la escuela*, quizás porque aquel programa inscripto en el Plan Decenal no prosperó y algunas experiencias

como la de Paraná y otra semejante en Mato Grosso do Sul fueron discontinuadas con el cambio de gobierno.¹⁴

Sin embargo, se han registrado resultados colaterales provenientes de otras políticas, como las de autonomía de la gestión escolar, o de *políticas pasivas* de estimulación, como las que provienen del procesamiento participativo de los cambios curriculares. Es decir, de medidas de política educativa que, al menos, no detienen las iniciativas innovadoras de las escuelas. ***Dar mayor libertad de gestión logística a las escuelas - inclusive atribuyéndoles recursos financieros para su inversión inmediata- es ya un buen paso. Pero insuficiente para mejorar efectivamente su desempeño, si no se acompaña de la efectiva libertad de gestión pedagógica,*** como sugieren las experiencias de otros países, tales como las de las exitosas *Accelerated Schools* (LEVIN, 1994)¹⁵ y las que se verificaron en diversos casos brasileros estudiados.

A pesar de esto, se podría obtener mejores resultados si se consigue tornar más ágil y económicamente eficiente el soporte logístico proporcionado centralmente por las Secretarías de Educación. ***Pues todo indica que las formas hasta ahora experimentadas, de "municipalización", no consiguieron superar los problemas del mantenimiento adecuado de las escuelas.*** Muchos items de ese mantenimiento continuarán, por lo tanto, siendo operados por las administraciones estatales y, para viabilizar los proyectos innovadores de las escuelas, se requiere de aportes oportunos, flexibles y adecuados para poder funcionar mejor.

A mayor libertad de gestión pedagógica debe corresponder también -como enseña la reciente experiencia inglesa- una mayor libertad en la escuela para elegir los focos de incidencia, las bases cognitivas y conceptuales y los métodos y técnicas de capacitación docente. Vale decir, las administraciones estatales y

(14) Entre los proyectos iniciados por los actuales dirigentes de la Secretaría de Educación del Estado de Paraná, figura el de la *Revista Educacional Interactiva*, cuya finalidad es promover el intercambio y la cooperación entre las escuelas, basado en la diseminación, en red, de sus experiencias e innovaciones. Para eso, todas las unidades educativas estatales tendrían acceso y se insertarían, por medio de sus propias micro-computadoras, a esas informaciones, integrando una *network* de nivel estadual, y también a informaciones educacionales de otras fuentes, via Internet, inclusive de países vecinos del MERCOSUR.

(15) En este sentido, vale recordar también, algunos avances interesantes como los del school-based management en los Estados Unidos (Wohlstetter, 1995) o el programa de promoción de la calidad educativa (SIQE) de Portugal (CLIMACO & ARAUJO, 1994) y el de fortalecimiento de la capacidad de automonitoreo de las escuelas bergamascas, en Italia (BARZANO, 1995; BALDIERI & BARZANO, 1995).

municipales deben desprenderse de parte de su actual poder de iniciativa en este campo. Hay un descubrimiento común a todos los estudios de innovaciones: *las escuelas que consiguen liberar y desarrollar su potencial innovador, se vuelven también más capaces de identificar donde se encuentran las deficiencias en las competencias cognitivas y pedagógicas de sus docentes y en las competencias gerenciales de sus administradores y, por lo tanto, de identificar más eficazmente qué tipos específicos de capacitación y perfeccionamiento, está, de hecho, necesitando ese personal.* Con lo cual, dejan de depender de las intervenciones venidas de la cima, ya sea de los organismos de administración educativa, o de las universidades que toman a las escuelas como meros "campos de experimentación" para encarar sus propios objetivos y propósitos corporativos.

Estas, entre otras líneas de políticas pasivas que están siendo puestas en práctica, han favorecido la innovación en las escuelas, por el hecho de que, reiteramos, no condicionan el desarrollo del cotidiano escolar. Esta virtud, debe ser, por lo tanto, una preocupación fundamental en el diseño de políticas activas, para que éstas no caigan en los riesgos implicados en medidas como las de *premiación de las escuelas con mejor desempeño y de discrimina-*

ción positiva, que son las opciones más conocidas. Si bien algunas de estas medidas han alcanzado algún éxito y despertado cierto entusiasmo en algunos países, ellas aún suscitan dudas acerca de si son realmente necesarias para estimular iniciativas de innovación escolar; entre otras razones porque pueden tender a dar más a quien ya tiene mucho y dar menos a quien tiene poco, frustrando en parte los propósitos de equidad con que generalmente se justifican.

Muchas otras cuestiones relativas a la dinámica interna de las escuelas y a la naturaleza de las experiencias innovadoras afloraron a lo largo de la concepción, implementación y discusiones del Proyecto CRIE, así como las relacionadas al diseño de políticas públicas orientadas a la mejora de la calidad, eficiencia y equidad de las oportunidades educativas. Las que fueron aquí discutidas muestran, al menos, algo que es muy importante. Aunque se esté aún lejos de agotar la posible agenda de problemas en este campo, ya son muchas y suscitan el debate, innumerables opciones de políticas públicas que, al menos en principio, pueden tornarse eficaces para los propósitos de modernización educativa. Esto, en sí mismo, puede tal vez considerarse como uno de los éxitos del Proyecto: *dar origen a preguntas más numerosas y más pertinentes puede ser la*

*mitad del camino recorrido
en dirección a obtener res-
puestas más amplias y más*

*eficaces para las dramáticas
demandas por una educación
más democrática.*

Currículo en Proceso: Una Experiencia en la Ciudad de San Pablo-Brasil, en la Gestión de Paulo Freire (1989 - 1992)

por: Ana María Saul^(*)

Una de las preocupaciones centrales planteadas en este documento es la de definir al currículo como un conjunto de decisiones sobre las prácticas educativas de la escuela y, aún, sobre la organización de las mismas. Pero tanto o más relevante que ello, es la de reflexionar en el sentido de considerarlo como nunca listo y acabado:

Su construcción siempre esta procesándose. Dentro de esta concepción, se valoriza el derecho que tienen todos los que participan de la acción educativa -niños, padres, docentes, directivos, etc.- a tomar decisiones sobre él, combatiendo, así, la tradición que tiende a controlar en forma centralizada la elaboración del currículo y potenciando principios de autonomía en el quehacer escolar.

Desde esta perspectiva, se relata la experiencia que en el período 1989/1992 realizó la Secretaría Municipal de Educación de San Pablo, con el objeto de "cambiarle la cara a la escuela".

Introducción

La preocupación inicial que he tenido en el desarrollo de este trabajo, al reflexionar sobre el título del mismo, fue cómo explicar a los lectores las razones por las cuales he escogido este tema.

La **construcción** del currículo es el primer concepto

(*) Profesora del Programa de Postgrado en Educación: "Supervisión y Currículo", en la Pontificia Universidad Católica de San Pablo, Brasil.

con el cual deseo expresar que el mismo no está listo, acabado, terminado. Se hace y se rehace, se estructura, se organiza, se gesta. La expresión *en proceso*, que adjetiva esa construcción, señala la condición, la circunstancia en que el currículo se construye. Esa concepción expresa una postura teórica y

sobre la organización de las mismas.

De esa concepción se deriva el planteo de que no es posible su elaboración fuera de situaciones concretas. Esto tiene fuertes implicaciones políticas pues valoriza el derecho de los

Desechando una concepción elitista del currículo, se hace necesario afirmar que su elaboración no es posible fuera de situaciones concretas, valorizando, así, el derecho de todos los sujetos envueltos en la acción educativa a tomar decisiones sobre sus actos y a asumir la responsabilidad de los mismos.

una postura política.

Es necesario, en primer lugar, desechar una comprensión idealista del currículo, como si éste fuese una idea (eidos) perfecta, en relación a la cual las aproximaciones concretas son vistas como imperfectas. En ese enfoque, el currículo es un producto listo, acabado y, por eso, elaborado previamente, sin tener en cuenta la experiencia y la práctica de los actores que están en la escuela. Por el contrario, debe ser visto como una construcción social de prácticas educativas humanas. Como tal, es parte integrante de la cultura y, por lo tanto, su construcción se hace a partir de circunstancias históricas. El currículo será entendido, entonces, como un conjunto de decisiones sobre las prácticas educativas de la escuela o, aún,

sujetos que están envueltos en la acción educacional a tomar decisiones sobre sus actos y, en consecuencia, asumir la consecuente responsabilidad de esa acción consciente. Con esto se combate la tradición centralizadora de controlar las decisiones sobre el currículo, que tiende a disminuir al máximo la autonomía de los sujetos que están directamente comprometidos en el acto educativo, relegándolos a meros ejecutores de prácticas alienadas.

Esta propuesta prevé, por lo tanto, una necesaria participación de los agentes educativos en su elaboración. No debe confundirse aquí "participación" con sólo "tomar parte en", sin que se tenga la posibilidad

de "tomar decisión sobre" el currículo.

Lo que se propone es una participación que, de hecho,

amplía los grados de decisión de los agentes educativos sobre el planeamiento, la acción y la evaluación de las prácticas educativas escolares.

Un poco de historia del currículo en la realidad brasilera

La tradición educacional brasilera en torno al currículo, está presidida por la lógica del control técnico. El tratamiento del currículo ha sido inspirado por el paradigma técnico-lineal de Ralph Tyler (1949), como una cuestión estricta de decisión sobre objetivos a lograr, redes curriculares definidas por las disciplinas, tópicos de contenidos, carga horaria, métodos y técnicas de enseñanza y evaluación de objetivos pre-establecidos. A partir de esa visión, la construcción y reformulación del currículo

niveles primarios y secundarios, en los gabinetes de las Secretarías Estaduales y Municipales de Educación, de acuerdo a la legislación vigente, atendiendo a las reglamentaciones de los Consejos Federal y Estaduales de Educación. Tales decisiones pasan a constituir la "Pedagogía de los Diarios Oficiales", y sus respectivas publicaciones complementarias: "Guías Curriculares", "Propuestas Curriculares", "Aportes para la Implementación del Currículo"

Debido al deterioro de las condiciones del trabajador de la educación, a la formación tecnicista y poco profunda de los docentes, a los problemas inherentes a la organización escolar y al carácter elitista, autoritario y centralizador de la educación brasilera, el currículo acaba siendo la transmisión de conocimientos dictada por el mercado editorial a través de los libros de texto. Esto es grave porque los mismos representan el 80% de los libros vendidos en el país.

se ha reducido a un conjunto de decisiones técnicas supuestamente "neutras" que se toman en los

y otras, llegan a la escuela como paquetes que deben ser aplicados por los docentes en sus

clases.

En la realidad, tal nivel prescriptivo acaba distanciándose mucho de lo que John Goodlad (1977) denomina currículo operacional y que se refiere a lo que acontece "de hecho" en la clase. Debido a un conjunto de múltiples explicaciones que pasan por las condiciones del trabajador de la educación, por la formación tecnicista y poco profunda de los docentes, por las frágiles, confusas y deterioradas condiciones de la organización escolar, por el carácter elitista, autoritario y centralizador de la educación brasilera, etc., el "currículo" acaba siendo la transmisión del conocimiento que el mercado editorial produce y divulga a través de los libros didácticos. Y obsérvese lo que eso significa, frente al hecho de que el libro didáctico representa cerca del 80% de los libros vendidos en el país.

En su estudio sobre paradigmas curriculares, José Luiz Domingues (1988) concluye, junto a varios autores nacionales e internacionales, que "el viejo y carcomido paradigma técnico-linear ha llegado a su punto máximo de agotamiento. Según Thomas S. Kuhn, las crisis indican la ocasión de la renovación paradigmática".

Es necesario avanzar en la perspectiva de construcción y vivencia de un nuevo paradigma curricular. Eso implica "pensar el currículo, leer el currículo, hacer el currículo y sentir el currículo", tomando en préstamo, de otra

forma, las expresiones de Domingues. Se debe buscar una re-orientación curricular presidida por la racionalidad emancipadora apoyada en la "teoría crítica" (Horkheimer, Adorno, Marcuse, Habermas).

La racionalidad emancipadora toma como centrales los principios de crítica y acción. Su objetivo es criticar aquello que es restrictivo y opresor, poniendo atención, al mismo tiempo, en las cuestiones de la libertad y del bienestar. Esa racionalidad destaca la capacidad de pensar críticamente y reflexionar sobre su génesis histórica, o sea, pensar sobre su propio pensamiento. Al definir esta importante categoría, la "reflexión crítica", en relación a la racionalidad emancipatoria, Henry Giroux (1983) se expresa del siguiente modo: "Más específicamente, la capacidad de pensar sobre el pensamiento apunta hacia un modo de raciocinio que tiene como objetivo romper la ideología 'congelada' que impide una crítica de la vida y del mundo y sobre la cual se basan las racionalizaciones de la sociedad dominante. De modo semejante, la racionalidad emancipadora aumenta el interés en la autorreflexión y en una acción social que tiendan a crear las condiciones ideológicas y materiales en las cuales existan las relaciones no alienantes y no exploradas. Eso sugiere una visión de la educación para la ciudadanía".

En este cuadro de referen-

cia, también se destaca como de fundamental importancia, la categoría "totalidad". Esta categoría es central para la organización curricular pues garantiza que las escuelas no actúen como si estuviesen en un "vacío político y social". Al contrario, permite y estimula, tanto histórica como sociológicamente, las relaciones de la escuela con las demás instituciones económicas y políticas. Rever el currículo en esa perspectiva implica situarlo en el contexto social, destacando las interconexiones entre cultura, poder y transformación.

La búsqueda de nuevos rumbos en la historia del currículo

Una experiencia vivida.

Asumí en 1989, por invitación del Profesor Paulo Freire, entonces Secretario Municipal de Educación de San Pablo, la Dirección de Orientación Técnica, organismo central de la Secretaría, con la responsabilidad de coordinar, en esa red de enseñanza, la reorientación curricular y la formación permanente de los educadores. Por eso, tengo la oportunidad de ilustrar este trabajo con mi experiencia de construcción del *currículo en proceso*, ofreciendo al público ajeno a la Secretaría Municipal de Educación, extractos de textos producidos en esa ocasión, escritos o coordinados por mí, sirviendo a los propósitos de divulgación del

dentro de la realidad brasilera, para pensarlo, hacerlo y vivirlo de una forma nueva, y a partir de una racionalidad emancipadora, llevará a un cambio de la "cara de la escuela".

Según Paulo Freire, "el cambio de cara de la escuela pasa por el cambio de la vida diaria de la escuela, trabajando intensamente con la colaboración de mucha gente competente y escuchando a los padres, madres, docentes, alumnos... Cambiar la cara de la escuela significa enfrentar en forma inmediata el elitismo de la escuela, para sustituirlo por una democracia escolar..."

conocimiento y, sobre todo, a la discusión y al análisis crítico.

Durante la gestión 1989/1992, la Secretaría Municipal de Educación de San Pablo asumió, como una de sus prioridades, la construcción de una nueva calidad de la educación. Para la consecución de esta prioridad definió *dos acciones básicas*: la reorientación curricular y la formación permanente de los educadores.

Era necesario repensar el instrumento básico de organización de la escuela -el currículo- si se quería "cambiar la cara de la escuela", en el sentido de

obtener una educación orientada hacia la formación social y crítica, en busca de una sociedad democrática; una escuela sería en la apropiación y recreación del conocimiento y, al mismo tiempo, alegre, estimuladora de solidaridad y de curiosidad. Y se optó por una concepción comprensiva, progresista y emancipadora del currículo.

Reorientarlo en la perspectiva de construir una escuela pública popular y democrática, implica una nueva forma de "pensar el currículo, hacer el currículo y vivir el currículo". Esa nueva forma se caracteriza por construirlo en proceso, es decir, a partir del análisis del propio currículo en acción, reorientándolo en una perspectiva crítico-transformadora.

La construcción en proceso exigió una respuesta a la cuestión: ¿quién hace el currículo? La res-

puesta a esa pregunta señala, desde un primer momento, a diferentes actores en esa elaboración: educadores, educandos, padres y especialistas en las diferentes áreas del conocimiento. La participación de esos grupos supone la democratización del proceso de reorientación curricular, oponiéndose a las formas tradicionales de elaborarlo. Ello requirió la definición de un método, de un camino. El camino escogido previó tres momentos: la problematización de la escuela, elaborada por sus diferentes agentes; la organización y el análisis del material recolectado en la problematización y el retorno del análisis a las escuelas para su discusión y selección de alternativas. La problematización de la escuela significó la descripción y la crítica del currículo en acción, así como la expresión de expectativas respecto de la escuela.

La problematización del currículo:

LA VISIÓN DE LOS EDUCADORES

El primer momento de la problematización fue en agosto de 1989, a partir de un video con el Profesor Paulo Freire discutiendo cuestiones educativas con un grupo de educadores y educandos y de una guía de preguntas. Esto, originó una amplia discusión de los educadores de toda la red de enseñanza municipal.

Durante dos días, se suspendieron las clases y los docentes discutieron sus problemas, hicieron críticas, relevaron necesidades y eligieron prioridades.

La guía de preguntas presentada a las escuelas fue la siguiente:

1) A partir del video, cuál es el planteo que Uds. harían al Secretario?

2)Cuál es la propuesta pedagógica de Uds. para los alumnos con los cuales trabajan en la escuela?

* están trabajando este año con los alumnos, como profesores de.....(nivel, grado, componente curricular, tema) ?

* qué están proponiendo?

* por qué lo están proponiendo?

* qué contenido están desarrollando? Por qué?

* cuáles son sus principales procedimientos de trabajo?

Obs.: Si existieran trabajos diferenciados en el mismo nivel, grado, componente curricular o tema, detállelos separadamente.

3) Cuáles son las mayores dificultades que encontraron para desarrollar su trabajo en la clase y en la escuela como un todo?

4) Qué es lo que les gustaría mantener, sustituir o acrecentar en el trabajo que realizan, en relación a la mejora de la calidad de la escuela?

5) Cuáles son las condiciones necesarias para desarrollar la propuesta pedagógica que desearían para (nivel, grado, componente curricular, tema)?

6) Indiquen, si fuera el caso, cuál de los trabajos que desarrollan en la escuela les gustaría que fuese divulgado a se expandiese en las demás escuelas de la Red Municipal de Enseñanza de San Pablo.

7) Espacio libre para sugerencias y recomendaciones.

Obs.: En la presentación del cuestionario, registrar el nombre de la escuela y de los integrantes del grupo de discusión.

Procedimientos de sistematización de las informaciones

Las informaciones enviadas por las escuelas fueron trabajadas por un equipo de veinte educadores pertenecientes a la Red Municipal de Enseñanza, bajo la coordinación de la Dirección de Orientación Técnica. Se recibió información de 700 escuelas y 35.000 educadores, que registraron sus respuestas por edad de los niños (en el caso de las Escuelas Municipales de Educación Infantil), por grado (cuando se referían a los primeros cuatro grados de la Educación Básica), por componente curricular (cuando se trataba de los grados 5° a 8°) y por tema (en referencia a la Enseñanza de Apoyo).

La sistematización de las informaciones se realizó a través de la lectura exhaustiva de todos los informes, el registro de las respuestas y la posterior categorización de las mismas. Un equipo de educadores de la Dirección de Orientación Técnica, analizó las respuestas categorizadas, procedió a su análisis y elaboró un documento: ***Problematización de la escuela: la visión de los educadores.***

El retorno de las informaciones a la escuela

El "retrato sin retoques" de la escuela, hecho por los educadores, llegó a las escuelas a finales de

1989.

La Secretaría Municipal de Educación consideró ese momento de primordial importancia, dado que era necesario cumplir el compromiso político de respeto a los educadores. El derecho a la información organizada debía hacerse realidad, aunque en la educación brasilera fuese una marca histórica la falta de respeto a los educadores, no solamente omitiendo el destino de los datos recolectados sino también haciendo mal uso de los mismos. Este modo de tratar a los educadores, despojándolos de la información, en una relación que los toma como "objetos", creó en ellos una actitud cerrada y desconfiada frente a la solicitud de informaciones, haciéndoles temer que los datos, a veces trabajosamente contruidos, fueran a "parar a un cajón".

Por eso, a la devolución de las informaciones se la reviste de tanta importancia en un proceso de reorientación curricular que se propone como serio, democrático y participativo.

Fue, por lo tanto, con una mezcla de sorpresa y de alegría que los educadores recibieron la sistematización de los datos, donde pudieron reconocerse, situarse en el contexto de la Red Municipal y, aún más, tener el derecho a criticar la sistematización de los datos, proponiendo las rectificaciones que juzgasen necesarias.

LA CARA DE LA ESCUELA EN LA VISIÓN DE LOS EDUCADORES

El inicio de 1990 fue el momento de la problematización de la escuela hecha por los educandos. Como se había hecho con los educadores, se dio la palabra a los alumnos; fueron escuchados y sus expresiones fueron organizadas y analizadas. Se entendía que la visión de la escuela que ellos expresaban, completaba la dualidad educador-educando.

El punto de partida fue una guía de temas a ser trabajados en las unidades escolares. La percepción de los educandos, sus sentimientos y expectativas sobre la escuela deberían ser expresados en un informe-síntesis por cada grado. En el caso de las Escuelas Municipales de Educación Infantil y en el de los primeros grados, las opiniones y expectativas de los niños fueron mediadas por los adultos, tanto en la propuesta de actividades, cuanto en lo que hace a la síntesis de sus expresiones. La guía de problematización fue adaptada por las escuelas y la utilización de dibujos se solicitó solamente para los educandos no alfabetizados.

La sistematización de las informaciones

Los informes de las escuelas fueron enviados a la Dirección de Orientación Técnica donde un equipo de educadores procedió a su lectura y organización.

Se trabajó con una muestra estratificada del 20% del total de informes. La enseñanza regular nocturna y los cursos de apoyo fueron considerados por separado, dada su especificidad.

Luego de una lectura exhaustiva de los informes-síntesis, se establecieron categorías de análisis que pudiesen reflejar las diversas concepciones de la escuela y el cotidiano escolar. La construcción de las mismas fue tan importante como la recolección de las informaciones. Los datos se analizaron en torno a las siguientes categorías: función de la escuela, estructura física, estructura curricular (contenidos, metodología, evaluación, aplicación de conocimientos, sugerencias de cambios del currículo, etc.) y relaciones personales al interior de la escuela.

Lo que revelaron los datos

El "retrato de la escuela" hecho por los educandos fue, sin duda, mucho más amplio y complejo que el que fuera presentado a partir de la visión de los educadores. La síntesis de los resultados fue simplificada, no revelando toda la riqueza de las evidencias y sus posibles interpretaciones. Debe entenderse, sin embargo, que estas dificultades son comunes en trabajos de esta naturaleza y, examinados los resultados en conjunto, puede asegurarse que

aportaron conclusiones relevantes para la prosecución del trabajo en el cotidiano de la escuela, así como para el avance en el Movimiento de Reorientación Curricular.

Son tres los focos de discusión que se destacan en una lectura posible del texto que interpreta la visión que los educandos tienen de la escuela:

□ ***Los educandos tienen mucho que decir sobre la escuela:***

Los educandos, ya sean niños, adolescentes o adultos, se manifiestan sobre la escuela con expresiones diversas que revelan, por un lado, las diferencias inherentes a su estadio de desarrollo como persona y, por otro, la naturaleza de la experiencia escolar que viven.

Se destaca en esta constatación, obvia para muchos, el hecho que las manifestaciones de los educandos son realistas y ajustadas, principalmente cuando ellos se pronuncian sobre "lo que no anda bien en la escuela" y sobre la visión de "como debería ser".

No existe homogeneidad en sus concepciones, ni era esperado que la hubiere. La diversidad es saludable. El mosaico formado por los diferentes análisis permite trabajar las contradicciones y las dimensiones que aún no se profundizaron. Quebrando la "cultura del silencio", escuchando a los educandos, discutiendo con ellos sus puntos de vista y estando

abiertos a la reflexión y a la acción, es que se puede caminar efectivamente en una perspectiva de construcción de una escuela pública democrática.

□ ***Mejorar la escuela: una gran aspiración de los educandos***

Tanto los niños como los adolescentes y los adultos demuestran, en sus expectativas, claras aspiraciones en relación al mejoramiento de la escuela. Estas expectativas están localizadas, tanto en los aspectos visibles de la misma -por ejemplo el espacio físico-, como en aquellos más escondidos y muchas veces no declarados en los planes y en las acciones deliberadas de los educadores. Estas dos dimensiones son importantes cuando se busca una nueva calidad de la enseñanza.

Muchas veces, los aspectos no previstos, que definen el "currículo oculto", ofrecen pistas fundamentales para los educadores, cuando éstos se proponen trabajar seriamente, para mejorar la calidad de la escuela.

Un hecho que se destaca y que merece atención, es el que se refiere a la propia concepción de la escuela. Los niños de las series iniciales tienen una comprensión muy amplia y creativa de como debería ser la escuela, mostrando con claridad que el conocimiento valorizado

no se restringe a aquel transmitido en el aula por el docente. Muestran también la necesidad de una organización del trabajo no fragmentada. Reclaman una escuela que incorpore elementos de la naturaleza y de la tecnología necesaria que caracteriza a la sociedad de nuestro tiempo. Al mismo tiempo, valorizan la información y los aspectos sociales de la educación y desean una escuela que interactúe más allá de sus muros.

Pareciera que, a lo largo de la escolaridad de los alumnos, muchos de esos aspectos desaparecen, pierden significado o quedan minimizados. Este hecho estaría revelando la inculcación de un modelo de escuela que refuerza el aspecto transmisor de la información, la fragmentación y donde el conocimiento es reconocido como valioso, solamente cuando es dominio del profesor. Es una escuela que reproduce la estratificación social y las relaciones de poder de nuestra sociedad.

Profundizar este debate, adentrándose en las características que fueron mencionadas por los educandos, en relación a cada una de las categorías de análisis, permitió a los educadores, en todas las instancias de esta Secretaría, aumentar la calidad de la práctica pedagógica.

□ *La participación de los educandos en el proceso educativo: un camino para la transformación de la escuela.*

Todos los educandos, desde los niños a los adultos, demostraron en sus expresiones un sentido crítico en relación al análisis de la escuela y, además del deseo de que la escuela se vuelva mejor, presentaron un conjunto de sugerencias para que esto suceda. Eso indica que los estudiantes, cuando se les solicita, tienen algo que decir, hacen buenos análisis y presentan propuestas para el mejoramiento de la escuela. La participación de los educandos está lejos de ser una característica del proceso educativo de la Red Municipal de Enseñanza. Podemos considerar que es, a juzgar por los dichos de los alumnos, una excepción. Es necesario, por lo tanto, tratar de convertirla en un símbolo de conquista de una nueva calidad de la enseñanza, profundizando la naturaleza de esa participación, no en el sentido más simplista de "escuchar al alumno", sino en el de dialogar con él, convocándolo a proponer y, cada vez más, decidir los rumbos de la acción pedagógica, en conjunto con los agentes del proceso educativo.

Asumir el compromiso, como educadores de las diferentes instancias de la Secretaría de Educación, de ofrecer oportunidades legítimas para dialogar con los educandos, buscando estar cada vez más abiertos, y aproximar a la institución escolar las expectativas valiosas que se proponen, es la condición fundamental para *cambiar la cara de la escuela.*

LA VISIÓN DE LOS PADRES SOBRE LA ESCUELA

La problematización de la escuela hecha por los padres, se inició en el primer año de la gestión en que se sitúa este informe y se extendió hasta julio de 1992. Las opiniones y declaraciones de los padres fueron recogidas en situaciones en las que ellos participaban efectivamente, tales como: los plenarios pedagógicos (reuniones planeadas en diferentes regiones de la ciudad para el debate de la política de educación del municipio), las reuniones de Consejos de Escuela, las del Consejo Regional de Representantes de los Consejos de Escuela, los Encuentros Regionales de Padres, los Encuentros Municipales de Padres y los Grupos de Formación de Padres. En esas ocasiones, en las cuales se dio la oportunidad a la participación de los padres, sus expresiones fueron registradas en cintas de audio y video.

Aunque fueron opiniones individuales, en el contexto en que se realizaron expresaban el pensamiento grupal de los padres sobre la escuela.

Se hicieron transcripciones de las cintas grabadas y, a partir del análisis de contenido de las mismas, se buscó comprender y analizar los temas más expresivos y recurrentes.

Los padres cuestionaron la institución escolar que apenas enseña a leer y escribir. Plantearon reivindicaciones más elaboradas y

profundas que aquella más elemental del acceso a la escuela. Mostraron tener claridad acerca de la necesidad de que ella fuese provista de las condiciones necesarias para funcionar bien: recursos físicos, materiales y humanos. La criticaron por estar distante de los problemas concretos que conforman el día-a-día del ciudadano. Resaltaron la importancia de que los niños y adolescentes fuesen bien tratados en la escuela, esto es, sin menosprecio de sus actitudes y dificultades y sin rótulos, con un tratamiento respetuoso y con dignidad. Todo esto es, en la visión de los padres, la condición fundamental para que los docentes desempeñen bien su tarea de enseñar y para que los alumnos se sientan capaces de aprender y elaborar conocimientos.

Sobre los objetivos de la enseñanza, las opiniones de los padres se dividen. Una parte de ellos identifica buena enseñanza con gran cantidad de lecciones y de materias a estudiar, en vistas a pasar de grado, salir bien en los momentos de competición y "ser alguien en la vida". Otra parte de los padres presenta una visión de los objetivos de la escuela identificada con el desarrollo de actitudes críticas y de descubrimiento, orientadas a la formación del ciudadano. En este sentido, la educación escolar tendría la función de "preparar al alumno para la vida", formando al ciudadano para asumir su papel en la

sociedad.

Junto a los cuestionamientos, sin embargo, demostraron esperanza en la transformación de la escuela y en la búsqueda de nuevos caminos que la conduzcan a ejercer, de hecho, su papel de educadora.

A veces, los padres se colocan como uno de los participantes en la búsqueda de soluciones y de caminos para esa transformación. Pero las opiniones de los padres y madres muestran que para ellos es difícil participar. Dentro de los motivos expresados

pueden señalarse: a) la escuela no está acostumbrada a una relación de igualdad y respeto hacia los padres en situaciones de discusión y de toma de decisiones; b) no reconoce que los padres y madres, aún sin haber tenido acceso a la escolaridad, tienen mucho que decir, proponer, enseñar y hacer y c) ellos mismos, por falta de práctica y por miedo, tienen dificultades para participar de manera más efectiva. Sin embargo, se sienten impulsados a ampliar esa participación al tomar conciencia de que la escuela de sus hijos no corresponde a lo que ellos desean.

Los nuevos rumbos de la reorientación curricular

En este punto es hora de satisfacer la curiosidad del lector, respondiendo a la pregunta: Y qué se hizo con la problematización de la escuela ?.

La respuesta a esa cuestión apunta en varias direcciones. La primera de ellas muestra un trabajo en el cotidiano del docente, que se hizo a partir de la reflexión crítica surgida de las problematizaciones, cuando los educadores pudieron reflexionar sobre "su quehacer pedagógico", al reconocerse o no en el "retrato sin retoques" de la Red Municipal de Enseñanza, en vistas a la reorientación de su acción frente a los problemas existentes.

La problematización de la

escuela realizada por los docentes fue un indicador importante para la organización del *Programa de Formación Permanente* de los educadores, en tanto indicó las necesidades para una mejor formación. El informe sobre la misma llegó a las escuelas a finales de 1989, siendo objeto de discusión y análisis por parte de los equipos escolares.

La problematización de la escuela elaborada por los educandos, fue también otro importante documento de análisis para esos equipos, en cuanto los mismos pudieron insertarlo en el estudio de la realidad local. La visión que los alumnos tienen de la escuela es

fundamental para evaluar cómo se está realizando la práctica pedagógica, así como una indicación de las expectativas que es preciso analizar y considerar.

La "visión de los educandos" sobre la escuela mostró puntos fundamentales que van más allá de "gustar o no gustar la escuela" y señaló aspectos significativos tales como: concepción del aprendizaje, evaluación, relación escuela-trabajo, "escuela-vida", que hicieron que los equipos escolares se planteasen interrogantes en función de las prácticas existentes. Y hubo quien descubrió la importancia de "escuchar a los alumnos" a partir de la riqueza de datos relevada en el texto.

La necesidad de nuevas acciones, como las de rehacer el currículo y elaborar documentos de registro y fundamentación, surgieron como consecuencia del trabajo de esa problematización.

Entre las diferentes acciones que se realizaron a partir de aquí, **vale destacar el trabajo de las escuelas en la elaboración de proyectos pedagógicos propios**, concretando el principio de autonomía escolar. En esa línea se registraron cerca de 1500 proyectos, elaborados sobre la base del análisis de sus realidades. Se destaca también el proyecto: **Acción Pedagógica por medio de la Interdisciplinariedad**, con el objetivo de trabajar el principio de autonomía de la escuela, dar énfasis al estudio de la realidad local y superar la fragmentación

entre las disciplinas, a partir de la identificación de temas generadores. Este trabajo se inició, por adhesión, con diez escuelas piloto de nivel primario -una en cada región de la ciudad- y se expandió, también por adhesión, a dos tercios de las escuelas del mismo nivel. Deben señalarse asimismo, los **proyectos elaborados por escuelas que poseían cursos nocturnos**, en relación a nuevas propuestas pedagógicas.

El **movimiento de reorientación curricular** dio origen a la necesidad de elaborar y discutir la concepción de las áreas de conocimiento subyacentes al trabajo de las diferentes escuelas. **Los documentos sobre la concepción de las áreas de conocimiento** fueron discutidos con todos los docentes de la Red Municipal. Luego de ese análisis, el material pasó a apoyar el trabajo de las escuelas, a nivel de planeamiento y/o de profundización. Se concluyó con la publicación de cuadernos con relatos sobre prácticas construidas en ese proceso. Todo eso se anexó al trabajo de los padres, que se profundizó a través de los Consejos de Escuela y de los Grupos de Formación de Padres.

Todo lo anterior indica que **la construcción del currículo en proceso es posible y deseable**. La Red Municipal de Enseñanza de San Pablo, a través de una nueva práctica pedagógica en la realidad brasileira, lo demostró.

Esta práctica educacional fue vivida no sin dificultades y aprensiones. Sin embargo, se mostró altamente positiva, ya sea que la juzguemos por el rendimiento escolar de los alumnos, ya sea que la evaluemos por indicadores que amplían el concepto de calidad de la educación: democratización de la escuela y apropiación por las comunidades escolares del derecho y del deber de tener voz en la elaboración del currículo.

Sin agotar todas las posibilidades, la Red Municipal dio un

testimonio de cómo hacer currículo en proceso, en una perspectiva crítico-transformadora, buscando una nueva calidad de educación. A partir de ello, se propone a los educadores la continuidad de ese trabajo, siempre necesario, porque la educación se hace y se rehace. Al mismo tiempo, se apuesta a la posibilidad de que otros educadores sean capaces de crear otros procesos de reorientación curricular, inspirados en esta experiencia que no se ha agotado.

Referencia Bibliográficas

Díaz Barriga, Angel. *Currículum y evaluación escolar*. Buenos Aires, Instituto de Estudios y Acción Social, 1990.

Freire, Paulo. *A educacao na cidade*. San Pablo, Cortez Editora, 1991.

Grundy, S. *Producto o praxis del curriculum*. Madrid, Ediciones Morata S.A., 1991.

Moreira, Antonio Flavio. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas, Papirus Editora, 1990.

Saul, Ana Maria. *Mudar a cara da escola: reformulacao de currículo*, in Nogueira, Adriano y Geraldo, Joao W., *Paulo Freire: trabalho, comentario, reflexao*, Petrópolis, Vozes, 1990.

_____. *Avaliacao emancipatoria: desafio a teoria e a prática de avaliacao e reformulacao de currículo*. San Pablo, Cortez Editora, 1988.

_____. *Questoes de currículo*, in *Tecnologia Educacional*, ABT, Ano XX, 101, 1991.

_____ e outros. *Problematizacao da escola: a visao dos educadores, educandos e pais*. San Pablo, Secretaria Municipal de Educación de San Pablo, 1992.

Escuela: Espacio de Encuentro entre Políticas Nacionales y Políticas Locales

por: María Alice Setubal - CENPEC

En este documento, se plantea la búsqueda de un estado democrático, a partir del fortalecimiento de la sociedad civil. Para lograrlo, la escuela surge como protagonista privilegiada, dada la función social que cumple y la presencia que establece. De esta forma, la comunidad educativa aparece como el espacio por excelencia en la búsqueda de la movilización y participación de todos en pos de un proyecto compartido.

La posibilidad de este ejercicio civil, hace necesario que la gestión escolar se desarrolle sobre principios democráticos, "para convertir a la educación en un instrumento eficaz en la construcción de una sociedad más justa y solidaria"

Introducción

La cuestión educacional sólo adquiere sentido para la sociedad como un todo, esto es, en el contexto de las esferas política, económica, cultural y social, cuando está relacionada a un modelo de desarrollo productivo orientado por la equidad, por un sentido solidario de la vida y una ética pública. Este texto propone reflexionar sobre la escuela como espacio por excelencia de articulación entre esas esferas macro y el contexto inmediato, cotidiano, de la práctica educativa.

La educación en el contexto nacional e internacional

El Gobierno Federal, al definir al área educacional como prioridad de su política social, lanzó al inicio de 1996, el manifiesto *«La nación convocada: compromiso nacional por la educación básica»*, enfatizando que «la gravedad del problema nacional de la educación ha adquirido proporciones que requieren una amplia y organizada movilización de las fuerzas y energías de todo el país - del gobierno y de la sociedad civil (...). La prioridad de la educación exige una evolución en la concepción del proyecto de modernidad brasileño: *exige que toda la sociedad asuma la posición de que ser moderno es ser educado*. Este es el principal objetivo de esta convocatoria a la nación: decirnos a todo el Brasil que la educación de nuestro pueblo es el objetivo central de toda la sociedad» (Brasil, 1996).

Al proponer las metas a ser alcanzadas en el correr de esta década, el documento enfatiza la importancia de una política compartida para la educación, coordinada por el poder público, pero ejecutada en forma participada por toda la comunidad brasileña, escuelas, universidades, poder legislativo, empresarios, poder judicial y tribunal de cuentas, profesores y especialistas en educación, padres, madres y responsables de los niños, iglesias, sindicatos, empresas, medios de comunicación, organizaciones no gubernamentales, intelectuales, artistas y científicos.

Las *metas propuestas son las siguientes*: eliminación de la repitencia y la deserción, así como del analfabetismo; garantía de condiciones mínimas de aprendizaje (libros y material didáctico, recursos televisivos, alimentación escolar) para todos los alumnos y todas las escuelas de enseñanza básica; calificación de todos los profesores legos y progresiva formación, a nivel superior, del magisterio de enseñanza básica; garantía de cobertura escolar para toda la población en el grupo etario obligatorio; garantía de inversión por alumno/año en la educación básica, nunca menor a R\$ 300,00, creándose mecanismos de aumento real progresivo de ese valor; garantía, en los sistemas de enseñanza, de un piso salarial para el docente, correspondiente a la dignidad y la importancia de su función y ampliación progresiva de los recursos públicos para la enseñanza obligatoria.

El compromiso con la educación para todos, también está presente en documentos internacionales de los cuales el Brasil es signatario, como son la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Declaración Mundial de Educación para todos, la Declaración de la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Social, que resume el compromiso asumido por los jefes de Estado y de gobierno (o sus representantes) de 182 países

y el Programa de Acción correspondiente (Centro de Estudios KAS, 1995).

Se puede sugerir, entonces, que parece existir un consenso mundial en cuanto a la necesidad de implementar políticas que promuevan una mayor igualdad entre los individuos; también habría consenso acerca de la noción de que la educación es uno de los principales medios para alcanzar ese objetivo, o sea, para la plena formación de la ciudadanía.

Al discutir los caminos de la democracia en América Latina, Lechner (1991) alerta acerca del hecho de que los procedimientos formales son factores necesarios, pero no suficientes para la consolidación de un sistema político y que los valores y creencias son igualmente importantes en su legitimación. En esa perspectiva, el autor desarrolla la idea de comunidad, en el sentido de pertenencia a un orden colectivo: "el mismo proceso de modernización, que rompe los antiguos lazos de pertenencia o enraizamiento, da lugar a la

se reconoce en el discurso individualista y utilitarista del mercado. Se nutre de los deseos y temores que nos remiten a las necesidades de sociabilidad y seguridad, de desamparo y certeza, en fin, de sentimientos compartidos. En ese sentido, podemos observar en la demanda por comunidad, una 'solidaridad posmoderna', más como expresión de comunión de sentimientos que de articulación de intereses" (Lechner, 1991, p.577).

Lechner advierte que ese deseo de comunidad, aunque difuso y contradictorio, no puede ser descartado como mero residuo tradicional, pues si la democracia no asume esas demandas - cada vez más exacerbadas por el proceso de modernización - los gobiernos populistas (como el de Fujimori, en el Perú), o los movimientos fundamentalistas (como ciertas sectas protestantes o el caso de Sendero Luminoso, también en el Perú) tenderán a intensificarse.

Solamente al tener en cuenta la diversidad de los diferentes grupos sociales, la sociedad podrá alcanzar una mejor calidad de la educación.

búsqueda de una instancia que integre los diversos aspectos de la vida social en una identidad colectiva. Esa búsqueda ya no se expresa en términos de progreso histórico o de intereses de clase, ni

Durante los años 80, diversos movimientos sociales desempeñaron un importante papel de resistencia frente a los gobiernos autoritarios. Sin embargo, según Lechner, su

naturaleza reactiva y de alternativa antiestatal (y no la forma innovadora de integración social que habían constituido), explicaría su débil influencia política en la consolidación de los procesos democráticos. En tal sentido, el autor señala que el fortalecimiento de la sociedad civil no supone configurar una alternativa al Estado, sino una reforma de éste, que fortalezca su carácter democrático: "el estatismo se combate con más ciudadanía" (Lechner, 1991, p.580).

En ese contexto, *se puede apuntar a la formación de la ciudadanía como función primordial de la educación*. No existen modelos únicos o soluciones mágicas pero, en los diferentes foros de debate de la actualidad, los representantes de los gobiernos y de la sociedad civil han marcado la necesidad de la escuela para formar ciudadanos capaces de participar de la vida política, social y económica de la sociedad contemporánea.

El contexto local y la diversidad cultural

El objetivo de construir una sociedad más igualitaria y más justa, lleva necesariamente a la ruptura del concepto de políticas iguales para todos. Un nuevo binomio se instala: democratización y diversificación. Solamente al tener en cuenta la diversidad de los diferentes grupos sociales, la sociedad podrá alcanzar una mejor calidad de la educación.

"Los movimientos sociales de los años recientes contribuyeron a dar visibilidad a las múltiples formas por las cuales la historia y la dinámica sociales son construidas por los diferentes grupos sociales y culturales. Como resultado, se descartó la idea de un sujeto único y privilegiado de la historia; ganaron importancia otros ejes de movimiento de la dinámica social (raza, género, edad) y se centralizó la discusión en las relaciones de poder entre las diferentes culturas nacionales. El sujeto (pos) moderno

es el resultado del cruzamiento de esas múltiples dinámicas que lo contienen. Examinar las identidades sociales y culturales resultantes, cuáles son las relaciones de poder que están envueltas en la formación de esas identidades y cuál es su papel en la perpetuación o transformación de las relaciones de poder, se ha convertido en una tarea central, tanto de la teoría social como de la política" (Silva, 1996, p.36).

En ese contexto, se destacan diferentes dimensiones de la diversidad cultural: poder, lengua, comunicación, raza, aprendizaje, interacción, etc. Subyacente a esas dimensiones reside una cuestión valorativa: cuáles valores fomentar y cultivar? Según Silva (1996, p.38), en la perspectiva de un *multiculturalismo crítico*, se trata de encarar de modo

antropológico "las culturas de los grupos dominados, como manifestación y expresión de formas de organización de la vida social que existen al lado de otras, igualmente válidas. (...) No se trata de 'partir de la cultura dominada', sino de interrogarla, cuestionarla, historizarla, de la misma forma como debe hacerse con la cultura dominante. No es cuestión de superarla, para entrar en otra, sino de colocar preguntas que revelen su historia, la historia que produjo las presentes identidades sociales y que las colocó en relación subordinada en la configuración social existente".

"Interrogar la cultura", implica examinar los procesos de socialización, que no se reducen a una simple incorporación de la cultura de origen, sino que tienen carácter multidimensional, comprendiendo una diversidad de fuerzas y espacios de formación. La socialización se origina en un doble

al conjunto de reglas de una sociedad, son un elemento de unidad entre los sujetos, permitiendo integrar la percepción de sí y del mundo. La cultura se enraiza en el pasado para iluminar el presente y señalar direcciones a seguir.

En la complejidad de la sociedad moderna, el fenómeno de la globalización de las relaciones económicas y culturales se desarrolla paralelamente a los demás procesos de la sociedad donde coexisten, por lo tanto, lo moderno y lo tradicional, lo grande y lo pequeño, lo local y lo transnacional, etc.

De acuerdo a Canclini (1995), el ciudadano actual es más un habitante de la ciudad que de la nación. La ciudad es el lugar de intersección de múltiples tradiciones nacionales que, a su vez, son reorganizadas por el flujo transnacional de bienes y

La descentralización y el consecuente fortalecimiento de las instituciones locales puede generar una concepción modernizada del servicio público, en la medida en que las estructuras locales puedan atender mejor y más prontamente las expresiones culturales específicas de los grupos sociales allí presentes.

proceso de asimilación y acomodación, pues el sujeto se transforma a sí mismo por efecto de las influencias externas. Los modelos culturales, los valores que dan coherencia

mensajes. El autor concuerda con Lechner respecto del deseo de comunidad, pero señala que ese deseo se deposita cada vez menos en entidades

macrosociales -como nación o clase social-, dirigiéndose preferentemente a grupos deportivos, religiosos, comunidades atomizadas en torno de consumos simbólicos. Las sociedades civiles son definidas más bien como comunidades interpretativas de consumidores: personas que comparten gustos, negocios, lecturas, música, deportes, etc.

Tomando en cuenta sus diferentes dimensiones, el ejercicio de la ciudadanía tiene como presupuesto la formación de una nueva mentalidad en la sociedad civil, en la cual sus instituciones se perciban como fuente creadora de orden social, garantizando el derecho de cada ciudadano a participar de la transformación de las relaciones sociales y definiendo un ser y un hacer común. Ese producto social, en el que cada uno participa en su nivel y contexto, se elabora a través de proyectos locales, de solidaridades y de redes,

en consonancia con proyectos nacionales y/o transnacionales.

En esa nueva mentalidad, para atender la diversidad de reivindicaciones de los diferentes grupos sociales que tienen acceso al espacio público, gracias a los medios de comunicación, es fundamental romper con el actual modelo de burocracia estatal. Es preciso innovar y renovar las formas institucionales del Estado y los acuerdos entre el Estado y la sociedad civil, de modo de expresar y atender mejor esas diferencias. La descentralización y el consecuente fortalecimiento de las instituciones locales puede generar una concepción modernizada del servicio público, en la medida en que las estructuras locales puedan atender mejor y más prontamente las expresiones culturales específicas de los grupos sociales allí presentes.

Gestión pública local para atender la diversidad

La interdependencia entre los aspectos macro y microestructurales es un tema central de la gestión de la cosa pública. Un modelo que tome en cuenta la diversidad implica una gestión participativa. Y, para lograr la participación de los ciudadanos, es preciso un esfuerzo permanente de movilización. Movilizar la sociedad civil es lanzar y mantener un proceso que requiere dedicación continua y que produce resultados

cotidianamente. Al contrario de lo que muchos suponen, movilizar no se reduce a la realización de algunos eventos, ni a la convocatoria a manifestaciones públicas. Movilizar es persuadir a cada uno de la importancia de una causa, indicar metas claras, conquistar la adhesión consciente de las personas, convocar voluntades para actuar en la realización de un objetivo común. (Toro, en prensa)

La implementación de una política municipal o estadual participativa exige cambios en la cultura política y administrativa vigente, en la que predominan estructuras centralizadas y burocráticas, donde los políticos, ejecutivos, técnicos y funcionarios en general, temen perder poder con la descentralización y la participación social.

Cuando una determinada población es movilizada, generalmente, las relaciones entre la administración pública y la población se estrechan, el poder legislativo se fortalece, la recaudación mejora, la resistencia a los cambios disminuye a medida que, dentro o fuera del sector público, un número cada vez mayor de personas pasa a tomar una clara conciencia de los destinos de la colectividad. Las administraciones públicas que se atrevieron a cambiar, que supieron escuchar, comprometer y movilizar las mejores energías que actúan en su medio, *atestiguan que el resultado es el fortalecimiento del*

municipio.

En ese proceso, los diferentes segmentos del gobierno y de la sociedad civil se ven empeñados en una acción colectiva que se desdobra en acciones puntuales, pero interconectadas por una red cultural y política. Charlot (1994) distingue en tal proceso dos dimensiones: la *cultural*, en la que nuevos valores sirven de apoyo a nuevos modelos de referencia y a nuevos compromisos y la *instrumental*, de modo que la optimización de recursos permita construir espacios de acción común. Para el autor, la movilización puede limitarse en el tiempo y en el espacio, pero puede también transformarse en un movimiento social. En ese modelo en el que el poder local actúa como *interface* entre el poder central y la población local, la movilización de ésta se canaliza hacia la participación y el compromiso con la administración de la cosa pública, incluida la escuela pública.

La escuela como espacio potencial de transformación.

Charlot enfatiza también, tal como lo hace Canclini, la importancia de las identidades locales, en las que el espacio es asociado a nuevos valores como "democracia local", convivencia, etc. Las estrategias individuales y colectivas de construcción de una identidad social, están estrechamente ligadas a las estrategias residenciales, pues se

concretizan en la participación activa en la vida política y asociativa local. Es por ello que la escuela adquiere una importancia fundamental en la formación de los individuos. En la articulación de cada escuela pública con la realidad local está presente toda esa red de relaciones; con las directivas naciona-

les, con las orientaciones de cuño estadual o municipal y, sobre todo, con las políticas de asistencia escolar, que revelan hasta que punto se prioriza la enseñanza básica, en el país y en la localidad.

Al discutir las responsabilidades y fronteras de la escuela, Roman y Cornu (1995) la destacan como transmisora del patrimonio cultural, considerando especialmente que, en la sociedad moderna, la familia nuclear no instala una cultura común de un grupo de adultos sino, al contrario, acaba por supervalorizar a la infancia. Acenúan los autores, las dos tareas contradictorias de la escuela: preservar la continuidad de la sociedad -y, por lo tanto, de las jerarquías y estratificaciones sociales- y garantizar la igualdad de todos al acceso a la cultura y a los saberes sociales, corriendo el riesgo de amenazar así la propia estabilidad social, a cuya preservación ella debe contribuir.

Así concebida, con la doble misión de cohesión social y de garantía de acceso de todos al saber valorizado por la sociedad, la escuela se torna un potencial portador de cambios. Como recuerda Charlot, los individuos se construyen en lo social, pero lo hacen en el curso de su historia, como sujetos singulares. El medio ofrece un universo de significados, a partir de los cuales el sujeto conformará su mundo. Sin duda, la escuela desempeña un papel importante en la construcción de esa red de significados. La escuela es, como apunta Rodríguez (1995), el primer espacio de actuación

pública del niño. Según la autora, es la primer institución de la sociedad en que el niño actúa autónomamente como ser individual y social. Durante la vida escolar, el niño forma sus primeras ideas acerca de la sociedad a la cual pertenece. Por lo tanto, como espacio de formación para la vida de las nuevas generaciones, la escuela es, por excelencia, el espacio de construcción de significados sobre el mundo que las rodea.

Democratizar la enseñanza y garantizar la igualdad de acceso de todos, a los saberes y prácticas culturales consideradas esenciales por la sociedad, implica que la escuela actúe buscando la movilización de los niños y jóvenes en relación al conocimiento. Para que eso ocurra de forma efectiva, la comunidad escolar está llamada a participar de las decisiones de la escuela, de manera que pueda expresar sus expectativas y necesidades específicas. Compartiendo la gestión con la comunidad, la escuela echa raíces, va buscando soluciones propias, más adecuadas a las necesidades y aspiraciones de los alumnos y de sus familias, y conquista, rápidamente, autonomía para definir su propio proyecto.

Si por un lado es importante que se fortalezcan las relaciones entre la escuela y el sistema de enseñanza, en la búsqueda de las condiciones para prestar el servicio escolar necesario a la población, por otro

lado, cada unidad debe delinear su camino para promover la enseñanza de forma competente, de modo de garantizar que todos los alumnos aprendan. De esa manera,

de su clientela y, al mismo tiempo, la realidad contemporánea, significa considerar que cuestiones como la salud, el trabajo, la violencia, la desigual-

El foco central de una escuela de buena calidad debe ser la posibilidad de apropiación, por parte de los alumnos, del conocimiento socialmente relevante, en el que el saber académico, los valores y tradiciones culturales sean respetados, de modo que todos se sientan identificados, al mismo tiempo que instrumentalizados para comprender el mundo contemporáneo, co-participando de la construcción del orden democrático.

considerando el contexto, los límites, los recursos y su propia realidad, cada escuela pública tiene la posibilidad de definir y desarrollar su proyecto. Al ocupar su espacio de autonomía para realizar el trabajo educativo, la escuela hace más que adoptar o adaptar directivas generales, formuladas para el sistema público como un todo. Con su proyecto, el camino escogido tiene su propia marca y la escuela asume una función específica, de acuerdo a la población local a la cual sirve.

Tomar en cuenta la realidad

dad social, la miseria y, también, los avances de la ciencia y la tecnología, los derechos humanos o la devastación del medio ambiente, son problemas de nuestro tiempo, afectan de algún modo la vida de todos los ciudadanos y no pueden dejarse fuera de la escuela, pues a ésta corresponde enseñar los contenidos y habilidades necesarios para la participación del individuo en la sociedad. Para asumir ese doble papel, para atender a los requisitos macro y micro, la escuela -ella también- no puede prescindir de la gestión participativa.

Gestión democrática de la escuela

El foco central de una escuela de buena calidad debe ser la posibilidad de apropiación, por

parte de los alumnos, del conocimiento socialmente relevante, en el que el saber académico, los

valores y tradiciones culturales sean respetados, de modo que todos se sientan identificados, al mismo tiempo que instrumentalizados para comprender el mundo contemporáneo, co-participando de la construcción del orden democrático.

El alcance de esos objetivos no es una tarea exclusiva de la escuela, sino de los diferentes actores sociales directamente conectados con ella: educadores, padres, asociaciones, empresas, etc. Des-

centralizar las decisiones de manera que la escuela tenga mayor autonomía implica, por una parte, permitir la interpretación y operar racionalización local de las políticas centrales y, por otra, tener en cuenta la multiplicidad de actores e intereses presentes.

Para lograr eso, *un proyecto de escuela que asuma una efectiva gestión participativa debe buscar coherencia entre las diferentes instancias:*

- * al interior de la propia escuela, entre los diversos actores, respetando identidades y valores, de modo de desarrollar un trabajo colectivo en torno a objetivos comunes;
- * entre la escuela y la comunidad, incluyendo a los padres, líderes políticos, empresas, etc.
- * entre las demandas a nivel local, regional y nacional.

El proyecto de escuela da coherencia a las actividades en todos los niveles y posibilita a los diferentes actores y grupos de trabajo, actuar en la misma dirección. Implica, por lo tanto, un conjunto de consensos, la apertura a la comunidad y la agregación de diferentes participantes, ofreciendo los medios para que éstos conozcan el sentido de la acción común a concretar. En verdad, implica una gestión participativa.

Para delinear tal proyecto, es fundamental conocer las

expectativas de esa comunidad, sus necesidades, formas de sobrevivencia, valores, costumbres, manifestaciones culturales y artísticas. Es a través de ese conocimiento que la escuela puede responder a la comunidad y ayudarla a ampliar su instrumental de comprensión y transformación del mundo.

En este punto, es oportuno citar un ejemplo concreto. Se presenta a continuación el de la política educacional de la Municipalidad de Recife, que

busca, a través de la participación de las diferentes instancias, el

apoyo a la implementación de sus acciones.

El caso de Recife: gestión democrática en la ciudad y en la escuela

La actual administración municipal (1992-1996), frente al desafío de mejorar la calidad de vida de los ciudadanos recifenses eligió, como principio de gobierno, la gestión democrática. De acuerdo a la tradición de lucha y al perfil político de la ciudad, el Municipio estructuró varios canales de participación popular. Abrió espacios para organizar la discusión de las cuestiones prioritarias de la ciudad, dentro de las cuales están las ligadas al tema educativo.

El Programa Municipal en los Barrios y la COMUDE -Conferencia Municipal de Educación- figuran como los principales mecanismos de participación popular, estructurados para la formulación de directivas básicas del Plan Municipal de Educación.

Discutidas en la COMUDE y aprobadas por el Consejo Municipal de Educación, se definieron cuatro directivas básicas del Plan Municipal de Educación. La primera es la *democratización del acceso*, con la "expansión calificada" de la educación infantil, de la enseñanza fundamental y media, a través de la atención a la demanda efectiva y de la movilización de la demanda potencial. La segunda es la *garantía de permanencia*

supone la calificación de las experiencias de aprendizaje, de modo tal que desafíen el potencial creativo de los alumnos, incorporen los avances científicos y tecnológicos y desencadenen la pasión por el descubrimiento. De manera coherente, la tercera directiva es la *valorización del educador*: calificación de las condiciones de trabajo, incluyendo la participación en las decisiones, la mejora de las remuneraciones, el estímulo al trabajo colectivo y la formación continua e intensiva. Y la última -que es condición para hacer viables las anteriores- es la *democratización de la gestión*, que requiere una valorización de la demanda social, comprendiendo la participación de los diversos segmentos sociales en la formulación, implementación y control de los resultados de la política municipal de educación.

El énfasis en la calidad y en la democratización pasan a formar una unidad ordenadora. En tal sentido, la Secretaría Municipal de Educación y Cultura de Recife asumió compromisos explícitos hacia la mejora de la calidad de los servicios educativos, tomando como punto de apoyo la *descen-*

tralización administrativa y la autonomía político-pedagógica de las escuelas.

En ese contexto, el proyecto pedagógico de la escuela y los consejos escolares adquieren una importancia fundamental. Se relata aquí el caso de la Escuela Municipal de Iputinga, en la periferia de Recife, que instaló el primer Consejo Escolar de Pernambuco, en 1993 (*apud* CENPEC, 1994a).

Se trata, en realidad, de una escuela común, como tantas otras de la red de enseñanza de una gran ciudad. En 1993, funcionaba en condiciones precarias, no tenía espacio adecuado para la biblioteca o la práctica de deportes, se resentía por la falta de equipamiento, mobiliario, recursos didácticos. Sin embargo, el grupo de profesionales -dirección, profesores, técnicos- actuaba en consonancia con una comunidad bien organizada, estando todos fuertemente comprometidos con la educación de la población.

Para la formación del Consejo, se siguieron criteriosamente algunos pasos: se formaron grupos para leer y discutir los folletos que la Municipalidad había distribuido, explicando con claridad cómo se debía formar tal Consejo, se divulgó esa información en carteles, gacetillas y boletines a todos los docentes, alumnos, padres y funcionarios de la escuela. Seguidamente, se convocó a una asamblea general, para elegir una comisión que organizaría la elección de los integrantes del Consejo. Cuando

esta comisión concluyó los preparativos, se llamó a una nueva asamblea para presentar las normas para la elección, siendo éstas discutidas y aprobadas. Sólo entonces, alumnos, padres y el equipo escolar procedieron a la votación, eligiendo a los 12 miembros del Consejo Escolar, que tiene un total de 13 personas (la Dirección es miembro nato del mismo y su presidente).

Instalado el Consejo, su primera providencia fue elaborar el Reglamento Interno de la escuela, pero sus atribuciones efectivas van mucho más allá de las formalidades. Mientras continua reuniéndose para madurar las formas de participación en la vida de la escuela, sus integrantes han asumido con éxito, el importante papel de hacer de nexo entre los habitantes y la escuela. Hablando el mismo lenguaje de los padres, siempre disponible, el secretario del Consejo, abuelo de un alumno, es incansable para estimular la participación de los padres en las reuniones, presentando tanto las solicitudes de la comunidad hacia la escuela como las de ésta hacia los padres. "Claro que no tengo porque asumir el papel de la directora", dice él, "pero debo aprender un poco como funcionan las clases, como aprenden los niños, para poder pedir por ellos". En ocasión de la reunión de final de año (1993), en la presentación de los resultados obtenidos por los alumnos -una reunión pedagógica, por lo tanto- fue el secretario quien hizo la

apertura, reclamando a los padres, en términos simples, una participación más intensa en el aprendizaje de sus hijos y en la vida de la escuela.

Los alumnos, por su parte, también aumentaron su participación, actuando en el Consejo, fundando su gremio, eligiendo representantes por clase. Ellos reconocen que la escuela "mejoró mucho" (con la nueva gestión): "la escuela está luchando... la gente ve que la escuela mejora..."

La historia de la Escuela de Iputinga parece dar una lección: y es que, cuando se consigue asociar la voluntad política de la administración con el deseo de mejora por parte del equipo escolar y de la población involucrada, la escuela responde prontamente en dirección al cambio. La Secretaría de Educación de Recife apostó a la democratización de la gestión como punto de partida para la construcción de una educación de calidad para sus habitantes. En Iputinga, donde la voluntad de cambio ya contagiaba a todos, valió la pena apostar.

Actualmente, la Secretaría,

en concordancia con la priorización de una gestión democrática que exprese las expectativas de los diferentes segmentos de la sociedad, organizó un trabajo de formación permanente de los Consejeros escolares, que se reúnen sistemáticamente en las respectivas regiones administrativas, bajo la coordinación de técnicos de la Secretaría, para discutir tanto cuestiones administrativas como pedagógicas y educacionales.

Este ejemplo, demuestra cómo la construcción de una escuela democrática y de una sociedad democrática son procesos simultáneos. En lo colectivo, donde ninguno "sabe todo" y todos pueden colaborar, se busca establecer relaciones más horizontales y solidarias. Ya sea un director, un funcionario o un padre de alumno, cada uno puede contribuir y participar de las decisiones sobre los rumbos de la escuela. Y ésta, con claridad de límites y posibilidades, se integra al esfuerzo por la transformación social, sustentada en una gestión democrática.

La escuela en la intersección entre lo macro y lo micro

Edgar Morin (1995, p.146), rompiendo los patrones tradicionales de la academia, sugiere que "

la idea de política del hombre conduce a la idea de política planetaria; la idea de política

planetaria conduce a la idea de política del hombre. Ellas nos dicen conjuntamente, por lo tanto, que la política no debe ser sólo, ni principalmente, una política de las etnias, de los partidos, de los Estados”.

El carácter multidimensional, planetario y antropológico de la política se desprende de esta toma de conciencia global: lo que estaba en los confines de la política (los problemas del sentido de la vida, el desarrollo, vida y muerte de los individuos, la vida y la muerte de la especie), tiende a pasar al núcleo. Es preciso, por lo tanto, concebir una política del hombre en el mundo, política de responsabilidad planetaria, multidimensional -pero no totalitaria. El desarrollo de los seres humanos, de sus relaciones mutuas, del ser societario, constituye el propósito mismo de la política del hombre en el mundo.

Este concepto es discutido bajo otra perspectiva por Mangaheira Linger y Gomes (1996, p.141-3): “en una democracia, existe una estrecha relación entre el contenido estructural de la política y el nivel de movilización o energía popular en la política”. Para ellos, “las reformas de la macropolítica -que cambian la gran estructura institucional del Estado y del conflicto partidario- deben acompañarse con innovaciones en la micro política -que cambien tanto las prácticas asociativas como el trato y la conciencia de los derechos en la vida cotidiana. De lo contrario, las innovaciones institucionales mas avanzadas acabarán

deformadas por la estructura y por la desesperanza de la vida cotidiana”.

Ahora bien, la escuela es el espacio por excelencia de esperanza en la vida cotidiana. Es una de las pocas instituciones que está presente en todos los municipios del país, reconocida como portadora de alto valor social. Puede, así, ser concebida como un polo cultural, donde el conocimiento ya sistematizado por la humanidad, es socializado y trabajado de manera no-fragmentaria, vinculado a la realidad y proporcionando la ampliación de las posibilidades culturales de los alumnos y de la comunidad, a través del debate de las principales cuestiones locales y nacionales. El desarrollo de proyectos locales, la valorización de las prácticas culturales de los sujetos y su interconexión con las esferas más amplias de la sociedad, son vitales para la rearticulación y el fortalecimiento de la sociedad civil. Dada su función social, la escuela surge como protagonista privilegiado de esa articulación, entre la población local y la política del nivel central.

La rearticulación y el fortalecimiento de la sociedad civil es, como vimos, vital para la construcción del Estado democrático moderno, capaz de expresar sus diferentes intereses, reflejando al mismo tiempo el consenso y el conflicto -lo que implica instaurar instancias participativas para su gestión. La gestión democrática posibilita desmontar las relaciones de mando y sumisión,

haciendo surgir al sujeto colectivo, que decide, hace y puede actuar en la transformación social.

La escuela no escapa a esa

regla. Se impone la democratización de la gestión escolar, para convertir a la educación en un instrumento eficaz para la construcción de una sociedad más justa y solidaria.

Referencias Bibliográficas

BRASIL, Ministerio de Educación y Deportes. *A nação convocada: compromisso nacional pela educação básica*. Brasília, 1996.

CANCLINI, N. *Consumidores y ciudadanos: conflictos multiculturales de la globalización*. Mexico: Grijalbo, 1995.

CENPEC - CENTRO DE PESQUISAS EM EDUCACAO E CULTURA. *Qualidade para todos: o caminho de cada escola*. Sao Paulo: CENPEC; UNICEF, 1994a. Cap. Participacao de todos por uma escola melhor, p.67-79 (libro de conjunto *Raizes e Asas*).

Raizes e asas. Sao Paulo. CENPEC; UNICEF, 1994b. (Fascículos 1,2,4)

CHARLOT, B. (Coord.). *L'école et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. París: Armand Colin, 1994.

CHARLOT, B., BAUTIER, E. RECHEUX, J.Y. *Ecole et savoir dans les banlieues... at ailleurs*. Paris: Armand Colin, 1992.

CENTRO DE ESTUDIOS KONRAD ADENAUER STIFTUNG. *Relatorio da ONU sobre a Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Social*. Sao Paulo, 1995. (Traducción N° 8).

LECHNER, N. *A la Búsqueda de la comunidad perdida: los retos de la democracia en América Latina*. Revista Internacional de Ciencias Sociales, Barcelona, n.129, p.569-81, set.1991.

MANGABEIRA UNGER R., GOMES C. *O próximo passo: uma alternativa no neoliberalismo*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996.

MORIN, E., KERN, A.B. *Terra pátria*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

RODRIGUEZ, M. *A escola: o primeiro espaço de atuação pública da criança*. In: TORO, J.B., WERNECK, N. (eds.) *Mobilização social: um modo de construir a democracia e a participação*. Brasília: UNICEF, en imprenta.

ROMAN, J. CORNU, L. *Le barbare et l'écolier*. Paris: Calmann-Levy, 1995.

SETUBAL, M.A. *Cidadania, projeto pedagógico e identidade da escola*. Brasília: MEC; UNESCO, 1994. (Cadernos Educação Básica).

SETUBAL, M.A. et al. *Curriculo e autonomia da escola. Ideias* (FDE). Sao Paulo, Nº 26, p.151-9, 1995.

SILVA.T.T. *Os novos mapas culturais e o lugar do curriculo numa paisagem pos-moderna. Ideias* (FDE). Sao Paulo, Nº 26, p.29-41, 1995

Nuclearización

Por: Sonia L. de Carvalho (*)

Esta experiencia se realiza desde 1987 y, luego de alguna interrupción, desde 1991, en el Municipio de Londrina con las escuelas aisladas que integran su red escolar de educación primaria. Ubicada geográficamente en el sur del Brasil, Londrina es la tercer ciudad de esa zona, con una población residente de 400.000 habitantes. Desde que el proceso se inició, fueron nuclearizadas 29 escuelas y transferidos 456 alumnos, siempre con la participación y aprobación de las comunidades respectivas, que buscaron para sus hijos una buena estructura física educativa, mejores condiciones pedagógicas y, también, acceso a la merienda escolar y al servicio odontológico, todas ventajas que en sus escuelas de origen no tenían. Todo ello, ha permitido una mejora cualitativa de la enseñanza en el área rural.

Ampliando oportunidades

La Prefectura de Londrina está implementando la Nuclearización de las escuelas aisladas que integran la Red Municipal de Enseñanza. Las escuelas están localizadas en los Distritos de Tamarana, Lerroville, Warta, Ireré, Paiqueré, Maravilha, Sao Luiz, Guaravera y Espírito Santo, además del distrito formado por Heimtal, Limoeiro, Tres Bocas y Selva.

(*) Funcionaria del Departamento de Enseñanza de la Secretaría de Educación del Municipio de Londrina, Brasil.

Londrina es la tercera ciudad del Sur de Brasil, región formada por los Estados de Paraná, Santa Catarina y Rio Grande do Sul. La población de Londrina supera a la de la capital catarinense, Florianópolis. El Municipio está situado al Norte de Paraná y tiene una superficie de 2.119 km², ocupando el 1% del área del Estado de Paraná. La población residente es de 400 mil habitantes. En sus 61 años de existencia, la ciudad superó en gran medida la expectativa inicial de ser un centro urbano de, aproximadamente, 20.000 habitantes. Hoy es el polo de una

región que concentra, en un radio de 100 km², cerca de 4 millones de personas.

La zona rural tiene una extensa área de 2.007 kilómetros, donde se encuentran instaladas aproximadamente 4.180 propiedades agrícolas, que representan 10.705 hectáreas de labores permanentes, además de 65.604 hectáreas de labores temporarias, donde se desarrollan, principalmente, cultivos de algodón, café, porotos, maíz, soja, trigo, tomate, uva y caña de azúcar.¹

Educación

Las escuelas se crearon junto con Londrina, en los años 30. En 1931 y 1936 fueron instaladas las primeras unidades educacionales. En 1937, se inició la implantación de las escuelas estaduais. La enseñanza municipal apareció en una etapa posterior, en 1940, orientada principalmente hacia la zona rural y la periferia de la ciudad. En 1993, la Red de Enseñanza de Londrina (que abarca tanto las escuelas estaduais como municipales), reunía 333 escuelas, de las cuales 299 ofrecían los diferentes niveles de enseñanza regular, totalizando 263 unidades de primaria, 31 unidades de secundaria y 5 unidades de nivel superior.

En 1995, la matrícula inicial muestra, para Londrina, una población estudiantil de 135.939 alumnos, distribuidos en los diferentes niveles. Por cada 1.000 londrinenses, 19 asistían al pre-escolar, 173 a la primaria, 47 a la secundaria, 19 al supletorio, 30 a los cursos superiores y 3 estaban en el pos-grado, totalizando 266 estudiantes (datos del perfil de Londrina publicados por la Prefectura).

La Red Municipal de Enseñanza de Londrina cuenta hoy con 152 escuelas, siendo 58 las instaladas en el área urbana y 93 en la zona rural. En 1993, el

(1) Sposti, C.L.B. et al., "Nucleação das Escolas isoladas da Rede Municipal de Ensino". Monografía presentada en el Curso de especialización en Elaboración, Gerencia y Evaluación de Proyectos Gubernamentales, UEL, Londrina, 1993.

cuadro de escuelas tenía el siguiente perfil: había un total de 174 escuelas, siendo 50 las del área urbana, 10 en sedes de los distritos

y "patrimonios" y 114 se constituían en escuelas «aisladas», por estar localizadas en granjas o haciendas.

Nuclearización

La Nuclearización corresponde a la transferencia de alumnos, desde las escuelas aisladas, hacia las *escuelas-núcleo*, localizadas en las sedes de los distritos y "patrimonios". En Londrina, ese proceso fue proyectado inicialmente en 1987 y fue retomado en 1991. Pero, sólo fue realmente efectivizado en 1994. En ese año, nueve escuelas fueron desactivadas. En 1995, otras dieciséis y en 1996, cuatro más. El trabajo de Sposti sirvió de parámetro para la implantación de un proyecto piloto en el Distrito de Maravilha. Luego de la consulta a la comunidad de padres y alumnos, donde el proceso de nuclearización fue ampliamente discutido y se presentaron las ventajas pedagógicas del programa -supervisión permanente, aulas exclusivas para cada grado, bibliotecas adecuadas, servicio de merienda, profesores habilitados- se optó por la nuclearización total del Distrito, con la extinción de 7 escuelas aisladas. Esta experiencia sirvió de apoyo para que el proceso se extendiera a otros Distritos.

Las escuelas aisladas presentan construcciones en madera, antiguas y con solamente una sala de clase. Las instalaciones

sanitarias son inadecuadas, con pozo negro. Parte de los docentes no están habilitados y enseñan en clases de multigrados. Estas ofrecen solamente la enseñanza de 1° a 4° grado y no tienen otras ventajas adicionales y necesarias para el refuerzo de la enseñanza como bibliotecas o locales adecuados de recreación, restringiendo así la socialización. Sólo algunas escuelas ofrecen merienda escolar. La supervisión de estas escuelas es dificultosa y no se realiza diariamente, debido a la distancia a las sedes de los Distritos.

Desde que el proceso se inició en Londrina, 29 escuelas fueron nuclearizadas. Se transfirieron 456 alumnos, dándoles la posibilidad de estudiar en unidades mejor equipadas. *El proyecto tiene como principal objetivo agrupar las escuelas aisladas en un núcleo, con buena estructura física y adecuadas condiciones pedagógicas, permitiendo la mejora cualitativa de la enseñanza en el área rural.* De esa forma, los alumnos tienen, también, más oportunidades de completar de 5° a 8° grado de los estudios primarios. Otra ventaja del

sistema es que permite que los estudiantes tengan acceso a la merienda escolar, al servicio odontológico ofrecido en las escuelas, además de la «TV Escola y Executiva», transmitida por el Ministerio de Educación.

El proyecto piloto se tornó realidad. El Distrito de Maravilha fue totalmente nuclearizado. La escuela núcleo recibió 124 alumnos transferidos desde las unidades aisladas. En ese lugar, la comunidad, en las reuniones de Presupuesto Participativo -proyecto éste que tiene por objetivo democratizar la definición del presupuesto municipal a través de la escuela, mediante el liderazgo comunitario en relación a las obras que se consideren prioritarias para sus barrios y distritos- solicitó a la Prefectura que la nuclearización fuese uno de los principales items

del Presupuesto del año 1994.

La experiencia se expandió planificadamente, y sólo no fue llevada a Tamarana porque, por decisión plebiscitaria, el mayor Distrito de Londrina -que cuenta con una escuela sede y 23 unidades aisladas- será un Municipio autónomo a partir de enero de 1997. Independientemente del cambio de administración, el proyecto no debería sufrir interrupción pues, en la medida en que va siendo implantando, las organizaciones populares de la zona rural requieren, cada vez más, su realización, aún en los lugares no cubiertos por el Programa. Para concretar una Nuclearización total de la zona rural, excluido el Distrito de Tamarana, más de 63 escuelas deberán ser integradas al Programa, lo que beneficiaría a una población de 1.500 estudiantes.

Nuclearización - cuadro evolutivo

Año	Alumnos transferidos	Escuelas aisladas desactivadas
1994	157	9
1995	243	16
1996	52	4

Un proceso democrático

Todas las escuelas que fueron nuclearizadas tienen la aprobación de la comunidad. Es

ésta la que, en última instancia, define si quiere o no que sus hijos estudien en los distritos.

Los integrantes de una comunidad se reúnen y deciden. En estos encuentros reciben informaciones generales sobre el proyecto; por ejemplo, como será el transporte hacia el Distrito-sede. De esta forma, la decisión comunitaria se hace con absoluto conocimiento del programa.

De todos los distritos en los cuales el proyecto fue presentado, solamente Tamarana se manifestó contrario al mismo. En Guaravera, los padres de los alumnos de dos escuelas, también lo rechazaron. Entre los motivos apuntados por las comunidades que no aceptaron la propuesta, se destaca el miedo de los padres en relación al transporte de los alumnos, temiendo posibles accidentes por las malas condiciones de las rutas o la inseguridad paterna en relación a que los alumnos se trasladen desde las haciendas hacia los Distritos (generalmente denominados ciudades, por los lugareños). La Coordinación del programa sostiene que los padres que son empleados en granjas y haciendas son más accesibles al cambio. La resistencia es mayor entre los pequeños propietarios rurales. Curiosamente, hay un factor económico en sus temores. Los pequeños propietarios rurales manifestaron estar preocupados por la desvalorización de su zona debido a la ausencia de la escuela.

En el caso de las comunidades en que el sistema fue aprobado, la Secretaría de Educación hizo inversiones para la ampliación y adecuación de las escuelas-sede. De esta forma, fueron construidas 4

aulas en el Distrito de Warta, 2 aulas en Heimtal, 1 aula en Selva, 2 en el Distrito de Maraviha y 6 aulas en Guaravera.

La mayor inversión de la Secretaría fue respecto al transporte escolar. Actualmente, la Prefectura ofrece transporte a tres mil alumnos, que residen en granjas, haciendas, distritos y "patrimonios", siendo que, de éstos, 456 alumnos son transportados especialmente dentro del proyecto de Nuclearización de 1° a 4° grado y los demás corresponden a alumnos de 5° a 8° grado. En este último caso, la oferta de enseñanza solo corresponde a la sede de los distritos y "patrimonios", siendo la excepción el Distrito de Sao Luiz, totalmente municipalizado en Londrina. La red municipal de transporte escolar está formada por 43 líneas, que requieren una inversión de R\$79 mil mensuales. El sistema contempla también el transporte de 120 maestros hacia la zona rural. Esta inversión es subsidiada por la Prefectura y alcanza a R\$10 mil por mes.

La Secretaría de Educación sostiene que la Nuclearización promueve un sustancial avance en la enseñanza en el área rural. El proceso de socialización del alumno que reside en "patrimonios" y haciendas, la constante supervisión pedagógica, la presencia de profesores de educación física en las escuelas-sede donde desarrollan actividades de recreación y actividades deportivas, la

alimentación adecuada, son factores fundamentales de promoción de la calidad de la enseñanza y, por que no decirlo, de la calidad de vida.

Sólo para ejemplificar los efectos de estas acciones, en la reciente evaluación promovida por la Secretaría de Estado de Educa-

ción para alumnos de 4º grado en las disciplinas de matemática y portugués, el mejor desempeño de la Red Municipal de Enseñanza, fue justamente el de la Escuela Municipal Corina Mantovan Okano, localizada en la sede del Distrito de Maravilha, donde la nuclearización fue pionera y total.

Un profesor Dos experiencias

La Escuela Municipal Nilo Cairo, es una escuela aislada que fue nuclearizada y tiene sus alumnos transferidos. Funcionaba en una hacienda próxima al Distrito de Maravilha. El profesor Ademir Paulino da Cruz enseñó durante quince años en esa unidad educacional. Hoy trabaja en la Escuela Municipal Corina Mantovan.

Ademir cuenta que en la escuela aislada todo era más difícil. Casi no se tenía acceso a supervisión, que iba a la escuela una vez por mes. Muchas veces, no tenía ni la merienda. «Allí el maestro era todo: cocinero, celador, personal de limpieza, director y, además, profesor de 1º a 4º grado, todo a la vez», dice.

El afirma que no volvería al antiguo sistema si le fuese dada la oportunidad. «Aquí, si tenemos un problema, es solucionado en una hora; tenemos acceso a libros, sala de video y al compañerismo que nos permite intercambiar experiencias y perfeccionamiento profesional». Para Ademir, la mejora es significativa para los docentes y para los estudiantes, que se vuelven más creativos, sin la visión restrictiva de los lugares aislados donde viven.

El profesor incentiva a las comunidades que aún no pasaron por la experiencia. «No tengan miedo, nadie pierde nada, sólo gana. Todos deben experimentar el sistema para tener la certeza de que es muy bueno y los que elijan quedar aislados, tendrán mucho que perder», concluye.

Los alumnos opinan sobre la nueva escuela:

Patricia Aparecida de Souza, 10 años, 4º grado -»Aquí es mejor, tenemos biblioteca, directora, un aula para cada grado y la gente no necesita traer comida, porque tenemos merienda».

Fernando Alves dos Santos, 10 años, 4º grado -»Aquí tengo más compañeros, juego más, el patio es mejor. Y tenemos también televisor y antena parabólica».

Luana Cristina da Silva, 10 años, 4º grado -»La mejor cosa es que la biblioteca está aquí. La gente no tiene que quedar esperando que la supervisora traiga los libros».

TV Escuela : Una Estrategia para la Mejora de la Calidad de Enseñanza

Por: Mindé Badauy de Menezes^(*)

Esta experiencia fue iniciada en Brasil a través de la Secretaría de Educación a Distancia del Ministerio de Educación y Deportes. El uso de la tecnología para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje, se encuadra en el Plan Decenal de Educación de ese país, buscando elevar la calidad del servicio educativo en el marco de principios de equidad e igualdad de oportunidades, que apunten a las necesidades básicas de aprendizaje de alumnos de escuelas públicas brasileñas. La educación a distancia y el aumento del acervo de recursos y tecnologías de apoyo a la escuela, a los docentes y a los dirigentes, son partes integrantes de este programa.

Introducción

En Diciembre de 1995, fue creada, en el Ministerio de Educación y Deportes, la **Secretaría de Educación a Distancia (SEED)**. Aunque el MEC, desde hacía varios años había trabajado con educación a distancia, la creación de la Secretaría significó el reconocimiento de que, a las vísperas del siglo XXI, una educación emancipadora y crítica debe incorporarse cotidianamente al dominio de la tecno-

^(*) Directora del Departamento de Planeamiento de la Secretaría de Educación a Distancia del Ministerio de Educación y Deportes.

logía y a la utilización de múltiples lenguajes. Representa, además, una estrategia para aumentar la calidad, para enfrentar los problemas de la equidad de la enseñanza en un país de acentuadas desigualdades, múltiples culturas y una vasta extensión territorial y para contribuir con nuevos modelos de gestión y de procesos de enseñanza-aprendizaje.

En este bienio, la SEED concentrará sus programas en las metodologías y tecnologías de educación a distancia, *orientadas a apoyar, valorizar y capacitar al docente como agente fundamen-*

tal en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su actividad está basada en la premisa de que existen, en la sociedad brasilera, experiencias importantes en el área de la educación a distancia y, por lo tanto, el MEC debe respetar e incorporar los avances y el conocimiento ya producidos, agregando nuevas posibilidades y relacionándose con los diferentes agentes institucionales por medio del diálogo, la participación y la responsabilidad compartida.

Los principales *objetivos* de la Secretaría de Educación a Distancia son:

- Difundir programas, conocimientos y tecnología aplicada a la educación a distancia, contribuyendo a la mejora de la calidad, equidad y eficiencia de la educación básica, reduciendo las tasas de repitencia y deserción, mejorando el rendimiento de los alumnos, aumentando las tasas de egreso de grados y niveles e incentivando actitudes autónomas que sean la base para el aprendizaje y el desarrollo humanos permanentes;
- Desarrollar programas de alcance nacional de formación y capacitación permanente de docentes y gestores de la red pública de enseñanza, proporcionando las condiciones que permitan introducir mejoras en el currículo y en los procesos de enseñanza-aprendizaje;
- Valorizar el papel de la educación a distancia en la implantación de una nueva cultura educacional, comprometida con la formación del educando en múltiples lenguajes y con la ampliación de los espacios educacionales y los dominios del conocimiento;
- Desarrollar programas de formación profesional, así como de carácter cultural, para la atención de sectores sociales más amplios;

- Articular el campo institucional, coordinando un sistema integrado e interactivo de educación a distancia.

En la propuesta de actividades de la SEED, se

destaca el Programa TV Escola.

Que es la TV Escuela

La determinación del Gobierno Brasileiro de instituir un Canal Educativo, se desprende de la situación educacional del país y de los compromisos asumidos en la Conferencia de Jomtien y expresa-

dos en el *Plan Decenal de Educación para Todos*. En relación a la introducción de tecnologías, se tiene la expectativa, conforme consta en el Plan Decenal, de que ellas puedan

«asegurar a todas las unidades de enseñanza, el enriquecimiento del acervo de recursos y tecnologías de apoyo a la escuela, a los docentes y dirigentes y la diseminación de los medios de comunicación y acción social en apoyo de las redes escolares locales incluyendo, entre otros, los programas de educación abierta y a distancia».

La TV Escola representa un importante paso adelante en la concreción de ese compromiso y complementa las iniciativas de los estados, municipios y universidades que reconocen las transformaciones ocurridas en el mundo como un todo y el papel de la tecnología y la educación a distancia en una sociedad dinámica y en constante evolución. Con carácter experimental y, a partir de marzo de 1996, con carácter definitivo, fue instituido

por el Gobierno Federal como una estrategia para la formación continua, el perfeccionamiento y la valorización de los docentes en ejercicio en las escuelas públicas de enseñanza fundamental, por medio de un canal de televisión dedicado exclusivamente a la educación.

Son *objetivos generales* del programa:

- Difundir, a nivel nacional, contenidos y procedimientos que posibiliten repensar el papel de la escuela y de la educación, en

vistas a la implantación de nuevas formas pedagógicas y nuevos modos de gestión escolar, así como la revalorización del papel de los profesionales de la educación y de las funciones de la escuela.

- Apoyar y reforzar la actuación del docente en el aula, a través de la oferta de materiales formativos e informativos.
- Capacitar y actualizar a los docentes brasileros, de modo especial en el uso de nuevos lenguajes.

Existen expectativas de que el uso de nuevos materiales, lenguajes y tecnologías pueda dinamizar la vida de la escuela, produciendo cambios significativos en la estructura institucional, en las formas de gestión, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en las formas de interacción con el medio social, en las estrategias y mecanismos utilizados en la organización escolar y en la capacitación de los recursos humanos.

La utilización de la tecnología en el aula, no pretende sustituir al docente sino incentivar el uso de múltiples lenguajes y alternativas de enseñanza, con el objetivo de promover una nueva dinámica frente a la cuestión del universo de conocimientos. La tecnología debe ser vista por los docentes como un estímulo a la curiosidad, la creatividad y la búsqueda y producción autónoma de conocimientos.

Operacionalización de la TV Escuela

El Programa *TV Escuela* consta de series televisivas (ocupando, en general cerca del 15% de la programación), producidas en base a la propuesta pedagógica de la Secretaría de Enseñanza Fundamental del MEC, a partir de los contenidos centrales de la currícula básica y de los aspectos indicados por el Sistema Nacional de Evaluación

de la Educación Básica (SAEB), en los cuales se hayan identificadas deficiencias en el aprendizaje. Consta asimismo, en su programación, con un conjunto de documentales producidos en el país y en el exterior, seleccionados de modo que satisfagan los contenidos indicados por los llamados ejes transversales, tales como medio ambiente, ética y

convivencia social, identidad cultural, historia, geografía, economía y política, entre otros.

La programación fue orientada hacia las dificultades más frecuentes de la enseñanza de las disciplinas básicas (Lengua Portuguesa, Matemáticas y Ciencias), buscando atender las expectativas de los docentes e influyendo en la calidad de las clases dictadas.

Los programas están reunidos en bloques con temas y formatos semejantes. La parte central de la programación, que ocupa dos horas de cada bloque, se basa en cinco ejes temáticos:

- lengua y lenguaje
- naturaleza, ciencias y tecnología
- matemática
- ética, ciudadanía y sociedad
brasileña
- identidad social y cultural.

Cada bloque se completa con la serie «*Un salto hacia el futuro*», de la TV Educativa, que ocupa la hora final de cada programación diaria de tres horas. Esta sale al aire cuatro veces por día, para permitir a la escuela grabarla en el horario que le sea más conveniente.

Complementan el programa los siguientes materiales impresos:

- La *Revista de la TV Escuela*; circula bimestralmente, conteniendo la programación, artículos que instrumentalizan la comprensión del lenguaje televisivo, relatos de experiencias con la *TV Escuela*, ejemplos de utilización de videos, en fin, temas que instruyen e informan respecto a los programas.
- Los *Cuadernos del Profesor*; acompañan las series televisivas y son producidos específicamente para profundizar la capacitación docente.
- El *Catálogo de la TV Escuela*; todavía en etapa de producción, incluirá todos los títulos de los programas exhibidos, con sus respectivas fichas técnicas y sinopsis o descripción de cada programa, además de una indicación de su utilización en áreas de dominio conexos.

Esos materiales son enviados directamente a las escuelas y ha significado un

enorme esfuerzo tratar de que lleguen antes que se emitan los programas.

Los videos y el material impreso de *TV Escuela* no suplantán el uso del material didáctico elaborado por el docente sino que lo ayuda para profundizar informaciones, fomentar la búsqueda de otras fuentes de conocimiento, promover investigaciones, como así también ofrecerle la perspectiva de su utilización en un enfoque multidisciplinar.

La *TV Escuela* opera en un circuito exclusivo, siendo la transmisión realizada vía satélite y la recepción en las escuelas, por antena parabólica. Eventualmente, en caso que interese a la escuela, un programa puede ser visto directamente en su transmisión por aire, pero la intención es que los programas sean grabados en VHS para conformar una videoteca educativa que, sumada a la biblioteca, el laboratorio y otros medios, recursos y técnicas, pueda enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y el proyecto político-pedagógico de la escuela.

La interactividad, uno de

los aspectos importantes en la situación de enseñanza-aprendizaje, se realiza por medio de las cartas que son enviadas a la Revista, a la SEED o se concreta, por vía telefónica, mediante llamada gratuita para HABLA BRASIL, que responde sobre varios programas del Ministerio por el número 0800-616161. Las respuestas son enviadas inmediatamente, y las de interés general son transcritas en la *Revista TV Escola* o presentadas en vivo en los interprogramas, que son espacios reservados en la transmisión para el esclarecimiento de aspectos particulares del Programa.

La operacionalización del Programa exige el desarrollo de diferentes acciones: definición de la concepción pedagógica orientadora del Proyecto, definición de la programación que exprese esa concepción, adquisición y elaboración de productos televisivos, lógica de producción y evaluación permanente, teniendo como referencia la metodología de producción de conocimiento y de materiales impresos de apoyo.

Estrategias de implantación

En su primera fase, el programa definió como *meta* el atender a 46 mil escuelas, alcanzando un total de cerca de un millón de docentes y 23 millones de alumnos. Se estimó un valor de R\$ 1.500,00 para la compra de

cada conjunto de equipamiento (antena parabólica, televisión, videocassetera, 10 cintas de grabación y receptor de satélite) que permitiese a las escuelas recibir, grabar programas educativos y organizar una videoteca.

Las escuelas se inscribieron en las Secretarías Estaduales y Municipales de Educación y el número de las mismas superó la previsión inicial, llegando a 47.238, según los datos de finales de abril de este año.

El 15/03/96, la Resolución 26, del FNDE, destinó mil reales más por unidad escolar, para que las escuelas públicas del Norte, Nordeste y Centro-Oeste, excepto el Distrito Federal, que tengan un número superior a los cien alumnos, amplíen su equipamiento inicial, adquiriendo otro televisor, otro aparato de video y veinte cintas más para grabación.

Las estimaciones indican que, en el momento en que los *kits* de recepción ya distribuidos a más de 47.000 escuelas estén instalados, se habrá cubierto a casi las tres cuartas partes de los docentes de enseñanza fundamental, alcanzando a todo el

territorio nacional.

La complejidad que supone la implementación del programa de TV Escuela, está exigiendo un amplio trabajo de sensibilización, esclarecimiento y orientación, en cuanto a su naturaleza, objetivos, manejo, utilización, mantenimiento de los equipos, técnicas de grabación y todo lo que corresponda al sistema de identificación y archivo de los videos. Esto motivó, en 1995, un Proyecto de Acompañamiento y Evaluación de la Implantación del Programa, financiado por la UNESCO y conducido en cooperación con el Consejo Nacional de Secretarios Estaduales de Educación - CONSED.

La capacitación de recursos humanos es un factor indispensable en la consolidación del programa y fue prevista con la finalidad de:

- Profundizar el conocimiento sobre los objetivos y la dinámica de la *TV Escuela*;
- Desarrollar prácticas pedagógicas de utilización de los programas de la *TV Escuela*;
- Instrumentalizar a los equipos coordinadores, en el ámbito estadual, para las acciones de implantación, evaluación y desarrollo de estrategias de superación de las dificultades surgidas de la ejecución.

Los programas de capacitación se extienden sobre los núcleos, las escuelas de los

municipios y de los estados, bajo la responsabilidad de los equipos estaduales, que tienen también

una función multiplicadora.

En el corriente año se continuará con el Proyecto de Acompañamiento y Evaluación de la Implantación del Programa, para detectar el funcionamiento de la red de escuelas dotadas de equipamiento, la extensión de esa red, la calidad de la recepción de la señal, la adecuación de los productos televisivos transmitidos, los procesos espontáneos de extensión del programa, la identificación de polos de difusión (escuelas que naturalmente son nucleares y a las que tienen acceso docentes de escuelas de las proximidades), para darles apoyo en sus actividades.

Se tiene la expectativa de que, cada vez más, el proyecto de acompañamiento y evaluación provea, al MEC/SEED, a las Secretarías Estadales y Municipales de Educación, a las escuelas y a los docentes, informaciones y datos relevantes sobre las cuestiones pedagógicas propiamente dichas, sobre el "día-a-día" del programa y sobre su

adecuación a la currícula, orientando las futuras programaciones y abriendo espacio a los nuevos lenguajes y a la tecnología en el quehacer cotidiano de la escuela pública.

Es razonable admitir que el proceso de evaluación que se está aplicando pueda constituirse también en uno de los canales a través del cual docentes, escuelas, Secretarías Estadales y Municipales de Educación puedan dialogar con el Programa, re-direccionándolo o apoyándolo, en una perspectiva de construcción colectiva y perfeccionamiento constante.

Los datos ya recogidos muestran que existe una buena aceptación del *Programa TV Escuela* y que las cintas de video son utilizadas por los docentes para su propia capacitación y, con mayor frecuencia, para la de los alumnos, enriqueciendo el proyecto político-pedagógico de las escuelas públicas de enseñanza fundamental.

Los desafíos de la TV Escuela

Todo lo que ya fue realizado por la *TV Escola* es aún poco, en vistas de lo que debería ser hecho. Además de la complejidad propia del Programa, de su extensión territorial y de la red de comunicaciones en el interior del país, un aspecto fundamental para la consolidación del Progra-

ma reside en la *eliminación de las resistencias al uso de la tecnología*. Recientemente se comprobó, a través de informaciones recogidas en una muestra realizada para el Sistema Nacional de Evaluación de la Enseñanza Básica-SAEB, que un alto porcentaje de escuelas (54%), disponiendo de tecnologías

instaladas -en especial videos- no utilizan ese recurso, aunque los docentes, en general, reconocen el contenido y la fuerza pedagógica del lenguaje visual.

Otros dos desafíos son: vencer *el miedo que algunos docentes tienen de que la tecnología los sustituya y la desmotivación en que se encuentran*, dado el cuadro de pauperización de la escuela pública y las precarias condiciones de trabajo que experimentan, especialmente en relación a los salarios, la falta de una política de valorización profesional y la ausencia de recursos materiales y financieros mínimos. Es evidente que ese complejo escenario afecta la consolidación del Programa.

Estos factores, aliados al propio dominio de la máquina, sugieren que se desarrollen acciones de esclarecimiento, visitas a las localidades y ampliación de los grupos de apoyo en los estados y en los municipios y, donde fuera posible, el uso de los canales de comunicación.

Para superar las dificultades reales en el manejo del equipamiento (cómo grabar, cómo ingresar, cómo programar el video), sería aconsejable entrenar a un funcionario de la escuela y, para reducir el temor del robo del equipo, la solución puede ser, como hace el estado de Espíritu Santo, la contratación de un seguro.

Algunas dificultades se sobredimensionan, tal como el hecho de no existir un espacio específico para conformar una sala de proyección, con lugar para la videoteca. Tal limitación no debe inhibir al director o a los docentes de improvisar, ya sea usando uno de los locales destinados a otros servicios, ya sea colocando el equipamiento sobre una mesa con ruedas, para trasladarlo cuando sea necesario y guardándolo en la oficina del director o en otra que tenga llave.

Algunos éxitos, sin embargo, han sido constatados en localidades o escuelas pequeñas, en las cuales los alumnos que nunca tuvieron oportunidad de ver televisión se enfrentan, de repente, con programas especiales para ellos, que expresan contenidos, arte, valores, culturas diversas, universos variados, todo puesto a disposición de grupos humanos absolutamente aislados de esa posibilidad de convivencia.

Por otro lado, paradójicamente, escuelas localizadas en áreas urbanas, aún teniendo su equipamiento instalado, aguardan una determinación superior para conectarlo y utilizar el Programa *TV Escuela*.

Datos recientes, recogidos en una muestra de escuelas de 17 estados, revelan situaciones dispares como las relatadas, lo que induce a la adopción de estrategias también diferenciadas para la sensibilización, motivación y adhesión de la comunidad escolar.

Un amplio trabajo de divulgación se viene desarrollando, en el sentido de informar sobre el programa y sobre la existencia de un canal exclusivo de educación. Desde el inicio del mes de mayo, diariamente, se transmite por la TVE - Televisión Educativa- en circuito abierto, un programa de una hora, que

contiene parte de la programación de la *TV Escuela*. El objetivo es proporcionar al gran público el acceso a documentales, programas y films que contienen informaciones de interés general y estimular a la propia comunidad para que ésta incentive a la escuela a utilizar la programación.

Prosiguiendo la marcha

En el escenario mundial existe un incontable número de valiosas experiencias y realizaciones científicas y culturales, un enorme volumen de informaciones cada vez más accesibles y un formidable avance en el campo de las comunicaciones, gracias a los recursos de la informática, la telefonía y la televisión. Todo ese conjunto generó transformaciones profundas, exigiendo nuevas arquitecturas organizacionales, la comprensión y el dominio de lenguajes y herramientas que permitan el acceso a la tecnología y a la información y la construcción de nuevos paradigmas para la formación del ciudadano.

Es forzoso reconocer que hoy, la sociedad brasilera está más consciente de la relación entre la educación y el desarrollo saludable y sustentado del país en lo que hace a la necesidad de la mejora de la enseñanza y que, al interior de las comunidades escolares, especialmente las de

carácter público, hay claras evidencias de ese anhelo.

El desafío de lograr esa mejora, se ha orientado hacia la búsqueda de ejes que definan contenidos, métodos y medios capaces de ofrecer competencias cognitivas y sociales que apunten a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos para integrarse al mundo donde viven y trabajan.

La búsqueda de equidad está orientada hacia la universalización de la asistencia y el éxito escolar en *todos* los segmentos sociales, sin discriminación alguna.

En este contexto, la tecnología y los métodos y técnicas de educación a distancia son poderosos aliados de los sistemas educativos y pueden contribuir en gran medida a mejorar la calidad y equidad de las escuelas públicas brasileras. Por otro lado, la

posibilidad de los docentes y alumnos de colocarse frente a la tecnología y a los múltiples lenguajes en una postura crítico-constructiva, facilita procesos interactivos extremadamente ricos y fértiles para la consolidación de las estructuras lógicas de pensamiento, de referencias y, más ampliamente, de un aprendizaje que sea capaz de extrapolar los límites de la escuela, favoreciendo el aprender a reflexionar, a buscar, a crear.

Siempre es valioso recor-

dar que la tecnología y todos los avances didáctico-pedagógicos no son un fin en sí mismos: el fin es el hombre en su totalidad. Como bien describe Vani Kenski: *"Que la enseñanza objetive el aprendizaje a través del compromiso integral del alumno: en lo racional y en lo emocional; el análisis lógico, al lado de lo imaginario y lo intuitivo; la imagen y el sonido; la acción, la presencia, la conversación, la interacción, el desafío, la exploración de posibilidades, el asumir responsabilidades, el crear y reflexionar juntos sobre la creación"*.

La Increíble y Simple Experiencia de la Beca Escolar en Brasilia: Preparando la Globalización sin Muros (1)

por: Elimar Pinheiro do Nascimento (*)

Una experiencia educativa en la lucha por la exclusión social, a través del trabajo por retirar a los niños de las calles, es la que se presenta en este documento.

La Beca Escolar es un programa exitoso en el Brasil -específicamente se relata aquí lo ocurrido en el Distrito Federal, Brasilia- y ha logrado su objetivo primario: mediante un subsidio a las familias pobres, los niños salen de la calle y acceden a la escuela. Complementando a la Beca, se inscribe el Ahorro Escolar: una vez que el niño está en la escuela, se premia su permanencia y promoción; es un estímulo a su desempeño escolar que le permite tener las herramientas para vencer los riesgos de la marginalidad.

Introducción

La Beca Escolar (*Bolsa-Escola*) es un programa educativo y de lucha contra la exclusión social, que ha tenido éxito en el Brasil y en el mundo. Una idea aparentemente banal, simple, pero de enormes repercusiones desde el punto de vista social y educacional. Su importancia, sin embargo, fue constatada inicial-

(*) Doctor en Sociología de la Universidad René Descartes; ex-jefe de la Asesoría Especial del Gobernador Cristovam Buarque y, actualmente, Secretario Adjunto de la Secretaría de Medio Ambiente, Ciencia y Tecnología del Distrito Federal; miembro de la Comisión Ejecutiva del Programa de Beca Escolar.

mente por los organismos internacionales, antes que lo hiciesen los brasileros. De todos modos, el 4 de diciembre de 1955, el *Time* publicó una página entera sobre el Programa. Al describirlo, la revista lo clasifica como innovador, pues intenta frenar el ciclo de negligencia en relación a la educación y define a Cristovam Buarque como un gobernador que hizo de la educación la prioridad efectiva de su gobierno, citando una frase suya: *"Al mantener a los niños en la escuela, que es el lugar al que ellos pertenecen, es posible cambiar este país en 10 años"*. El 30 de abril de 1996, fue a su vez el principal diario de Brasil, la *Folha de São Paulo*, el que dedicó, no sólo una página entera, sino también el editorial mismo de la primera página: *"El Programa de Beca Escolar no es solamente una acción asistencialista, sino un incentivo a la escolarización"*,

Un espacio simbólico

Creada en 1960 por Juscelino Kubitschek, en la época áurea del desarrollismo, en plena altiplanicie central brasilerá, Brasilia era parte esencial del gran proyecto de integración nacional que nació en la Posguerra.

En rigor, como Nación, el Brasil se constituyó a mediados del siglo XVII, desarrollándose durante el siglo XVIII e independizándose en el XIX, como única monarquía entre repúblicas en el continente americano. Pero la integración nacional, la conciencia general de

concluyendo: "...ese es el camino".

La Beca Escolar comenzó en Paranoá, una de las diecinueve administraciones regionales en que se divide el Distrito Federal. Con 46.578 habitantes, localizada en el noroeste del Distrito Federal y ubicada sobre el lago que lleva su nombre, fue escogida para la experiencia piloto que se inició en enero de 1995. Desde entonces la Beca Escolar se diseminó en más de cinco regiones administrativas: Brazilandia, Sao Sebastiao, Recanto das Emas, Ceilandia y Samambaia. Hoy beneficia a 28.672 niños pertenecientes a 14.786 familias carenciadas, habiendo reducido la deserción escolar a un 0,2%. A fines de 1996 deberán ser 20 mil las familias beneficiadas.

pertenecer a un gran país con una tradición única, son fruto de este siglo. Sus raíces más próximas se encuentran en el movimiento modernista de 1922 y en la centralización del Estado, creada por el movimiento tenentista de 1930. Los medios de comunicación y transporte, que se desarrollaron desde mediados de este siglo, rompieron definitivamente el aislamiento regional propio de los siglos anteriores. Hasta la Segunda Guerra Mundial, la mayor parte de las regiones brasileras se comunica-

ban más con el exterior que entre sí. Hasta el siglo pasado, las noble familias pernambucanas mandaban a lavar sus ropas blancas en Portugal. Sao Paulo tenía una economía ligada umbilicalmente al mercado externo, así como sucedía con Salvador, Rio de Janeiro - entonces Capital - y Recife, las grandes ciudades de la época. La excepción era la capital de la provincia más fronteriza de todas, Porto Alegre.

Es a partir de los años 50 que el Brasil comienza su verdadera integración nacional: las carreteras unen diversas capitales en el litoral y en el interior; un sistema de comunicaciones telefónicas permite el contacto inmediato entre las diversas y múltiples ciudades, inicialmente entre las grandes, para veinte años después alcanzar a las menores y finalmente, un sistema de televisión divulga las imágenes del país y un lenguaje único, apropiado también por quien se encuentra en el interior de la selva amazónica. Los brasileros se distribuyen en su territorio, en un movimiento de intensa migración, sobre todo en sentido norte-sur; adoptan un lenguaje común, disminuyendo los dialectos regionales, y pasan a interiorizar una gran identidad: la nacional. Es la época del movimiento nacionalista en favor de Petrobrás, de la estatización de las empresas extranjeras, de los liderazgos carismáticos como el de Lionel Brizola. En contraparte, las capitales y las economías regionales como las que rodeaban a Recife, en el Nordeste y a Porto Alegre, en el Sur, se van estancando, en oposición al

gran centro económico de San Pablo.

A finales de los años 60, el Brasil tenía tres centros: el administrativo, Brasilia; el económico: San Pablo; y el cultural: Rio de Janeiro. Un gran movimiento de la población y de la economía hacia el interior del territorio se inicia en los principios de aquella década, con la ocupación de nuevas fronteras agrícolas en el Centro-Oeste y en el extremo Norte del país.

Hoy, Brasilia, con 1 millón 850 mil habitantes, es el lugar donde se capitanea ese movimiento de integración nacional que lleva más de tres décadas. Formando un cuadrilátero de 5.783 km²., el Distrito Federal reúne ciudades muy dispares entre sí. Algunas, como Planaltina (90.190 hab.) y Brazilandia (41.120 hab.) existentes antes de la construcción de la capital; otras, nacidas después del censo de 1991, como Santa María (14.830 hab.) y Recanto das Emas (2.224 hab.) y otras, todavía, creadas para acoger a los trabajadores de la construcción civil, como Candangolandia (14.130 hab.) y Núcleo Bandeirante (27.890 hab.), denominada la ciudad madre.(2)

De este modo, el Distrito Federal es una ciudad-estado conformada por tres realidades muy diferentes. En primer lugar, se encuentra la ciudad-administrativa, los Poderes Constitucionales, la capital del país, Brasilia. En segundo lugar, se encuentra

la ciudad-monumento, designada como Patrimonio de la Humanidad - el Plan Piloto con su trazado urbanístico propio y sus edificios, como la Catedral, la Explanada de los Ministerios, la Plaza de los Tres Poderes, etc. Y finalmente, en tercer lugar, se yergue la ciudad-pueblo, formada por las ciudades satélites y por los nuevos asentamientos urbanos. Si las dos primeras se distinguen de cualquier otra ciudad brasileira por su paisaje e indicadores sociales, la tercera es semejante en todo a aquellas: pobreza visible, población en la calle, desigualdad social acentuada, violencia urbana cotidiana, tránsito embotellado, carencia de cloacas y asfalto. Son ciudades brasileiras superpobladas, con espacios diferenciados, favelas (aquí «asentamientos»), niños de la calle, fango y basura. Algunas de ellas semejan las típicas ciudades de frontera: desiertas de árboles y repletas de casas en construcción. En algunos trechos es un paisaje desolador que contrasta con la urbanización cuidadosa, las flores y la limpieza del Plan Piloto, los Lagos Sur y Norte y los sectores de mansiones.

Para sus innumerables visitantes, en general hombres de negocios, burócratas, políticos y miembros de organismos internacionales, el contraste brasileiro no aparece, pues su circulación queda restringida al Plan Piloto, y específicamente a la Explanada de los Ministerios, la Plaza de los Tres Poderes, los Sectores de Embajadas y de Hoteles. Aún las ciudades más próximas, como Cruzeiro (51.230 hab.), Núcleo Bandeirante,

Guará (97.370 hab.), Riacho Fundo (5.680 hab.), Candangolandia y Sobradinho (81.520 hab.), no son conocidas, lo mismo que el gran complejo urbano que reúne casi un millón de habitantes formado por Taguatinga (228.240 hab.), Ceilandia (364.280 hab.) y Samambaia (127.430 hab.).

La imagen externa de Brasilia, reducida a las actividades del Gobierno Federal y del Congreso Nacional, se ha construido sobre los escándalos y los negociados; la marca de Brasilia es la de la impunidad y la corrupción. Ingrata injusticia a sus habitantes, sobre todo ahora, cuando la ciudad está gobernada por un frente de partidos de izquierda, bajo el liderazgo del Partido de los Trabajadores (PT) y está dirigida por uno de sus militantes, el profesor y ex-rector de la Universidad de Brasilia, Cristovam Buarque.

Dos son los símbolos más evidentes de este gobierno: La transparencia y la responsabilidad. Por eso, uno de sus primeros actos fue conceder a los diputados y a las principales asociaciones de la ciudad, el código del sistema de finanzas del gobierno: todos, ahora, pueden saber adonde van los gastos del dinero público. El segundo, fue encaminar la elaboración de diversos planes de gobierno: la Zonificación Económica y Ecológica (ZEE), el Plan Director de Ocupación

Territorial (PDOT), el Plurianual (PPA) y el Plan de Desarrollo Económico y Social (PDES). Estos dos últimos concluidos y aprobados y el segundo ya enviado a la Cámara Distrital, formada por veinticuatro diputados.

Si los años 50 fueron marcados por el desafío de la integración nacional, detrás del lema "integrar para no entregar", el Gobierno del Distrito Federal entiende que el nuevo desafío es el de la integración social. Y que Brasilia tiene un papel fundamental en la construcción de la respuesta a este desafío.

A mediados del presente siglo el gran desafío venía del exterior, bajo la forma de amenaza a nuestra integridad territorial. Hoy, se presenta en forma de una dinámica social de exclusión, aunque no está ausente de vínculos con el exterior, a través del proceso de globalización. De manera creciente, la pobreza gana visibilidad en el país, la violencia urbana se disemina y los sin empleo deambulan por las calles. El riesgo del dualismo social es evidente para un número cada vez mayor de analistas sociales.

Una experiencia sencilla, pero revolucionaria, en la lucha contra la exclusión social

La lucha contra la exclusión social no es un tema exclusivo del gobierno de Brasilia, sino que forma parte obligatoria de la agenda política de prácticamente todos los gobiernos occidentales. La novedad aquí, es que la agenda se toma en serio. Uno de los objetivos estratégicos del gobierno, definido desde sus inicios, es justamente el de "revolucionar las prioridades" (3), facilitando el combate a la exclusión social (al lado de los objetivos de introducir una "nueva manera de gobernar" y de "cambiar la imagen y auto-imagen de la ciudad"). Y en la lucha contra la exclusión social se definieron dos áreas prioritarias: educación y empleo.

Para ello, diversos progra-

mas fueron establecidos por el gobierno para responder al objetivo estratégico de "revolucionar las prioridades": Los *Niños de Brasilia (Brasilia Crianca)*, con la meta de retirar a los niños de la calle; la *Canasta Básica Ciudadana*, buscando responder a las carencias alimentarias y estimulando la organización popular; el *Presupuesto Participativo*, permitiendo que los habitantes de la ciudad definan hacia donde deben dirigirse las inversiones públicas; la *Agroindustria Familiar*, verticalizando la agricultura y, de ese modo, posibilitando a los agricultores mas pobres mejorar sus rentas; *BBR-Trabajo*, otorgando crédito a los pequeños

emprendimientos, normalmente sin acceso a los bancos; *Cooperativas de Trabajo*, creando empleo y disminuyendo los costos de los servicios públicos y, finalmente, la *Beca Escolar* (Bolsa-Escola) y el *Ahorro Escolar* (Poupanca-Escola). (4)

La institucionalización del Programa de Beca Familiar para la Educación (Bolsa-Escola) fue el primer acto del Gobierno del Distrito Federal, electo el 15 de noviembre de 1994. El 2 de enero de 1995, al día siguiente a la asunción del mandato, el gobernador anunció el Programa que se iniciaría en Paranoá. El día 11 de enero, se firmó el decreto instituyendo el Programa y creando una Comisión Ejecutiva, formada por un representante de cada uno de los siguientes organismos: Gabinete del Gobernador, Secretarías de Educación, de Desarrollo Social y Acción Comunitaria, y de Trabajo; Fundación Educacional; Consejo de los Derechos del Niño y el Adolescente, y Movimiento de Niños y Niñas de la Calle, todos bajo la presidencia del Secretario de Educación.

El Programa es simple y consiste en otorgar a cada familia carenciada (cuyos miembros no superen $1/2$ salario mínimo *per cápita*, o sea, 50 dólares por persona) un subsidio por valor de 100 dólares (equivalente al salario mínimo de la época), siempre que cumpla con los siguientes requisitos: a) residir hace más de cinco años en Brasilia; b) en caso de tener algún adulto desempleado, éste debe estar inscripto en el SINE (agencia de empleo del gobierno); c) tener hijos entre 7 y 14 años

matriculados en la escuela pública; y d) que los mismos obtengan una asistencia a clases del 90% durante el mes. Los requisitos a, b y c, son indispensables para inscribirse en el Programa y, el d para obtener el valor de la beca mensual. En caso de no cumplimiento del último requisito, la familia no recibe la beca mensual, aunque permanece en el Programa y puede, por lo tanto, recibirla al mes siguiente, si el requisito de asistencia escolar es correctamente cumplido. Sólo las faltas plenamente justificadas, como en el caso de enfermedad, son aceptadas.

Normalmente, los programas sociales del Gobierno del Distrito Federal son concebidos en tres fases. La primera es la experiencia piloto, generalmente realizada en una pequeña ciudad del Distrito Federal y objeto de rigurosa evaluación. La segunda es la fase de diseminación, cuando el Programa se extiende, gradualmente, a otras ciudades, pequeñas o medianas, de mayor carencia. Y finalmente, la fase de generalización, cuando el programa es aplicado en todo el Distrito Federal.

La experiencia piloto, realizada en Paranoá, se inició con seminarios de sensibilización, con las escuelas y familias de la comunidad. Inmediatamente se entrenó a los responsables de la inscripción y posterior selección de las familias. Las inscripciones, luego de una gran propaganda en la comunidad, se hicieron en las escuelas, durante

un período de cinco días. Una comisión local examinó los formularios e indicó a la Comisión Ejecutiva cuales familias respondían a los criterios definidos y, por lo tanto, podrían ser beneficiadas por el Programa. Tanto en la Comisión Local como en la Comisión Ejecutiva están presentes miembros de la sociedad civil, como garantía suplementaria de que no existan interferencias políticas en la selección de las familias beneficiarias. Es interesante registrar que, pasado ya más de un año, no hubo ninguna denuncia en tal sentido, ni siquiera de la oposición política más radical y sectaria.

En Paranoá fueron seleccionadas 1.773 familias carenciadas que pasaron a recibir el beneficio de la beca mensual en el Banco de Brasilia (BRB), a partir del mes de abril de 1995. Posteriormente, este Programa se extendió a las ciudades de Brazilandia (1.509 familias), Sao Sebastiao (1.311) y Recanto das Emas (1.243), cuando se concluyó la fase de diseminación. En 1996 se ha iniciado la tercera fase: la de generalización del Programa. Ceilandia, con 4.348 familias beneficiadas y Samambaia, con 4.323 familias, fueron las primeras en ser incluidas. Hacia el final de este año deben agregarse Santa María y Planaltina, llegando al número previsto de 20 mil familias.

La *Beca Escolar* no se asienta en el desempeño escolar de los niños, pues su primer objetivo es contribuir a retirar al niño de la calle. Pero su complemento es el *Ahorro Escolar* basado, este sí, en el

estímulo a dicho desempeño.

El *Ahorro Escolar* consiste en un programa que valoriza el desempeño escolar de los niños cuyas familias están beneficiadas por la Beca Escolar. En el caso de éxito escolar, el niño recibe una libreta de ahorro del Banco de Brasilia, por valor de 100 dólares por año. Pero el acceso a ese ahorro sólo puede darse el concluir la primera fase de la enseñanza básica (antiguo primario, correspondiente a los cuatro primeros años escolares); al concluir la enseñanza básica (octavo año escolar) y al término de la secundaria. Cuando concluye los cuatro primeros años con éxito, el niño tiene derecho a la mitad del valor del ahorro (200 dólares más los intereses); al terminar la enseñanza básica, a la otra mitad del ahorro (400 dólares más los intereses); y, al final del secundario, tiene derecho a todo el ahorro (600 dólares más los intereses).

Los dos programas son complementarios y permiten alcanzar en conjunto los objetivos propuestos. En primer lugar, contribuir a retirar de la calle a los niños de familias pobres. En segundo lugar, propiciar en estos niños una escolaridad que les dé las condiciones para vencer los riesgos de la exclusión social, en especial de la criminalidad juvenil. En tercer lugar, posibilitar a las familias carenciadas, una renta mínima, superando las situaciones de miseria en que viven (5).

Los recursos para el Ahorro Escolar son depositados en un Fondo Especial (el Fondo de Solidaridad-FUNSOL), en una cuenta especial del Banco del Estado, el BRB, y mientras no son retirados,

riencia piloto en la ciudad de Gama (136.210 hab.).

En resumen, podría decirse que los programas de la

La universalización de la educación no puede inscribirse en una lógica economía, pues el nuevo patrón tecnológico tiende a prescindir de la fuerza de trabajo y, por lo tanto, de la escuela universal.

sirven para alimentar el Programa *Mi Primer Trabajo*. Se trata éste de un programa destinado a los jóvenes de familias pobres que, habiendo concluido el secundario, no tiene posibilidades inmediatas de ingresar en la Universidad. Estos, en el caso que lo deseen, pueden inscribirse en el Programa, recibiendo entrenamiento y crédito para abrir su propio negocio. Actualmente está en fase de expe-

Beca Escolar y del Ahorro Escolar constituyen una expresión real de solidaridad con los grupos excluidos o amenazados de exclusión social, con el objetivo de contribuir a la construcción de un futuro sin exclusión social. Esta claro que esto no es suficiente, y que otras medidas son necesarias. Pero, sin duda, es una contribución importante en esa lucha.

El nacimiento del Programa Beca Escolar

Al llegar al Distrito Federal, ya sea por aire o por tierra, el visitante se enfrenta con una placa que indica: *Aquí nació la Beca Escolar*. Este hecho demuestra el orgullo que sus gobernantes, y parte de su población, tienen del Programa, y que la educación es, efectivamente, una prioridad en la ciudad.

Sin embargo, la idea de la

Beca Escolar que parece, hoy, simple y obvia, no lo fue en su gestación. Tuvo que enfrentar muchas dificultades, inclusive dentro del Partido de los Trabajadores (PT). Además de la indiferencia de muchos educadores.

La idea nació en 1990 cuando el ex-rector de la Universidad de Brasilia (UnB), habien-

do concluido su mandato, ingresó al Partido de los Trabajadores (PT) y fue invitado a integrar el equipo del Gobierno Paralelo, liderado por Lula, como "ministro" de educación. En aquel momento, Buarque había presentado un libro -*El desorden del progreso: el fin de la era de los economistas y la construcción del futuro*, Paz e Terra, 1990- cuya idea central era que el orden de la economía sólo permite un desarrollo excluyente o, en términos del autor, una modernidad técnica (por eso, el subtítulo). Un desarrollo incluyente, que elimine el apartheid social, sólo es posible si el vector fundamental del proceso decisorio es la ética. De ahí la expresión escogida para contraponer al modelo económico vigente: modernidad ética. Pero la universalización de la educación en el Brasil, "todos los niños en la escuela", una de las metas del programa educacional que Buarque presentaba al Gobierno Paralelo, no podía inscribirse en la lógica económica, pues el nuevo patrón tecnológico tiende justamente a prescindir de la fuerza de trabajo y, por lo tanto, de una escuela universal. La conclusión era la necesidad de cambiar la lógica de raciocinio y definir a la educación como una cuestión ética y no económica. La meta de poner a todos los niños en la escuela, en un país tan desigual como Brasil, sólo podría obtenerse si fuese definida como un compromiso ético de la Nación para con sus hijos más pobres, y para eso era necesario garantizarles una renta mínima. Sin ello, los niños tendrían que salir a la calle a buscar un aumento de la renta familiar. La idea fue rechazada y no consta en el Programa del

Gobierno Paralelo. Parecía muy idealista.

Otra ocasión, sin embargo, permitió que la idea de la Beca Escolar fuera ampliamente discutida. Como resultado de sus libros, que ya eran tres (6), Buarque era reclamado por no presentar alternativas concretas al modelo de modernidad, denominado técnica, que él criticaba. Se inició, por lo tanto, un debate alrededor de una idea: ¿cuáles serían las 100 medidas que podrían cambiar al país, creando una modernidad ética, esto es, un proceso de desarrollo en que los fines sociales sean los determinantes?. Universidades, asociaciones, sindicatos, congresos y seminarios diversos, e incluso las iglesias, fueron los palcos de este debate en el cual nació la idea de la Beca Escolar. Según el propio autor, la misma fue discutida por primera vez, en ese período, en una reunión de la Conferencia Nacional de Obispos del Brasil (CNBB), en 1992.

Diez fueron las prioridades definidas por Buarque en el libro que nació de ese debate (*La revolución en las prioridades: de la modernidad técnica a la modernidad ética*, Paz e Terra, 1994), siendo la primera de ellas la educación. Y, en vez de 100 medidas, fueron definidas 115. La segunda de tales medidas fue la Beca Escolar: "No se puede esperar que la prohibición del trabajo (infantil) haga que millones de jóvenes dejen un empleo que mantiene el sustento de sus familias pobres. La solución está en la garantía de

becas oficiales que mantengan en la escuela a los niños más pobres del Brasil. El gobierno tendría que garantizar una renta mínima por familia pobre que tenga hijos en la escuela. La renta mínima no debería ser por hijo, sino por el conjunto de hijos..." (pag.131).

La medida, reconocida como importante, pero insuficiente, era complementada inmediatamente con otra, el Ahorro Escolar: "En una cultura que no prioriza la educación, no basta un salario para mantener los alumnos más pobres en la escuela e incentivarlos a continuar los estudios hasta el final de la secundaria. Aunque el principal atractivo sea la calidad de la enseñanza, serán necesarios otros mecanismos, al menos por algunos años. Para eso, se establece un ahorro en beneficio de cada alumno de la escuela pública..." (pag.133).

La presentación de la idea, rara vez provocó entusiasmo entre los oyentes. Con frecuencia se le oponía: "la propuesta es muy

cara"; "es inviable"; "no va a resolver nada"; "es populismo".

Por otra parte, esta última expresión estuvo presente frecuentemente durante la campaña electoral para el gobierno del Distrito Federal en 1994, aún entre los militantes del PT, que también argumentaban sobre el costo de la misma: "de donde saldrá el dinero?", preguntaban algunos. "Eso es populismo", decían los opositores internos y, enseguida, los externos.

Las resistencias en el PT fueron vencidas solamente cuando una encuesta electoral, en junio de 1994, reveló que el 67% de los entrevistados en el Distrito Federal era favorable a la propuesta (7). Sólo el 13% era contrario a ella y el resto no tenía opinión. Con un resultado tan significativo, las dudas y resistencias fueron vencidas y la Beca Escolar se convirtió en uno de los puntos fuertes del programa del Frente Brasilia Popular presentado por televisión.

Algunos impactos de la Beca Escolar

Unas pocas evaluaciones del Programa de Beca Escolar, ya fueron realizadas en Paranoá, en 1995 y 1996. La primera, en la red escolar, incluyendo a los docentes y la segunda, en las familias beneficiarias. Ambas permiten trazar algunas observaciones

preliminares y breves, en cuanto a su impacto.

El *primer impacto* visible del Programa es el crecimiento del interés de las familias carenciadas respecto a la educación de sus hijos. Siendo la asistencia obliga-

toria, las madres acompañan a sus hijos a la escuela. Así, la escuela retoma su papel de institución central de la comunidad, Y ésto le da nuevos estímulos para la mejoría de su calidad.

Un *segundo impacto* se observa en la mejor alimentación de las familias beneficiadas. Y se puede suponer también un aumento de la auto-estima entre las familias contempladas en la Beca, así como la aparición de otro componente propio de la ciudadanía: por primera vez esas familias entran a un banco o tienen una cuenta bancaria. Para ello, el BRB disminuyó las exigencias de apertura de cuenta, reduciendo el monto requerido a 50 reales (antes eran necesarios R\$ 2.000,00).

Un *tercer impacto* se refiere al aumento del número de matrículas. En Paranoá, en enero de 1995 se habían anotado 7.512 matrículas provisionales, en febrero, ese número aumentó a 8.981; al momento de confirmación de las matrículas, cuando el programa comenzó a implementarse, se había registrado un aumento de 99 matrículas más. De forma similar,

se constató un aumento considerable en la asistencia de los alumnos. Aparentemente, el hecho de que los becarios debían asistir al menos al 90% de las clases, motivó la asistencia de los otros alumnos, no beneficiados. De este modos, la deserción escolar desaparece y la escuela gana nueva vitalidad.

El *efecto más importante*, sin embargo, deberá ocurrir de aquí a dos décadas. En el caso que la Beca Escolar se extienda a todo el país y mantenga a sus niños en la escuela, con la mejora esperada de la calidad de la enseñanza, se darán las condiciones efectivas para construir una modernidad ética, o sea, un proceso de desarrollo de inclusión social y no de exclusión. El Brasil será otro. Y habrá, finalmente, realizado su revolución.

En ese sentido, debe señalarse que el Gobierno Federal acaba de adoptar el Programa de Beca Escolar con el nombre de Vale-Ciudadano, ya en fase de experimentación en el Estado de Mato Grosso.

NOTAS

- (1) Globalización sin muros, es una expresión utilizada por Cristovam Buarque en su último libro *"La Cortina de Oro"* (De. Paz e Terra, 1995)
- (2) Población identificada en el Censo demográfico de 1991. Fuentes: Codeplan - IGBE - EDHAB/DF.
- (3) Una de las obras de Buarque se llama justamente: *"La Revolución de las Prioridades"* (De. Paz e Terra, 1994)
- (4) Consultar, para conocer otros Programas, el texto: *"Lo que hace la diferencia"*.
- (5) Para mayores detalles, consultar: *"Bolsa-Escola"*
- (6) Otros libros son: *"El Colapso de la Modernidad y una Propuesta Alternativa"* (De. Paz e Terra, 1991) y *"La Revolución de las Izquierdas y la transformación del Brasil"* (Ed. Paz e Terra, 1992)
- (7) La encuesta fue realizada por Elimar Pinheiro do Nascimento y Luiz Gonzaga Motta, ambos profesores de la Universidad de Brasilia.

resúmenes analíticos

ARGENTINA

- N°:** 0110 **Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia**
AUTORES: Edelstein, Gloria y Coria, Adela
PUBLICACION: Colección Triángulos Pedagógicos. Ed. Kapeluz, 1996.
DESCRIPTORES: formación docente - metodología de la práctica de docente - tutorías
DESCRIPCION:

El libro -prologado por María Saleme- aborda el problema de la formación docente a partir de un análisis sobre la práctica de la enseñanza, dirigida a los formadores de docentes en distintos ámbitos. La intención de las autoras es recuperar estas prácticas como objeto teórico-científico de estudio. El trabajo posee una primera parte de reconstrucción crítica y de fundamentación general, una aproximación a los sujetos actores de las prácticas docentes y una última sección propositiva.

FUENTES:

Referencia bibliográfica con 71 títulos actualizados.

CONTENIDO:

La práctica de la enseñanza en la formación de docentes

Este primer capítulo, presenta una reconstrucción crítica del fenómeno de las prácticas de la enseñanza, a través de la identificación de las formas en que varían las mismas en las Instituciones y Planes de Formación. En ese camino, las autoras

señalan la existencia de tres características recurrentes a todas las prácticas: la escisión entre la formación en disciplinas de múltiples campos y la que integra el campo pedagógico-didáctico, los efectos de mimetización con el nivel para el que se forma, que acentúa visiones desvalorizantes sobre la formación docente, y la impronta formal, debido a la ausencia del cotidiano escolar como espacio en el que ellas se despliegan.

La autoras también plantean la necesidad de considerar la práctica docente como altamente compleja, debido a los escenarios singulares en los que se desarrolla y la multiplicidad y simultaneidad de dimensiones que en ella operan. Y son estos múltiples determinantes los que a menudo funcionan como interferencias, provocando un corrimiento de aquello que es su tarea central -el trabajo en torno al conocimiento- y la consecuente rutinización y falta de criticidad. El análisis de este corrimiento puede, y debe hacerse, tanto desde una perspectiva macro, teniendo en cuenta el tipo de organización en el que la práctica se inscribe, como micro, en relación al trabajo en el aula.

A partir de esto, se proponen romper la tradicional dicotomía entre la teoría y la práctica en las propuestas de formación de docentes, «capitalizando el recorrido formativo como fuente reveladora de problemáticas constitutivas de las prácticas docentes» (pag. 22), y desarrollando prácticas reflexionadas. Para esto último, se presenta una discusión sobre la necesidad de una teoría de las prácticas, asentada en los desarrollos teóricos de Pierre Bourdieu: en su concepto de habitus -sistema de disposiciones durables, pero no inmutables- como generador de las estrategias de los actores, y en el sentido práctico como orientador de las mismas.

Esta teoría, hasta cierto punto reproductivista en la medida en que entiende que los actores -en virtud de sus habitus- tienden a ubicarse en situaciones semejantes a aquellas que los produjeron, encuentra camino novedoso introduciendo el «proceso de autosocioanálisis», para tomar distancia respecto de esas disposiciones y cuestionar percepciones y representaciones. De esta forma, las autoras proponen asumir, en los procesos de formación de docentes, la progresiva reconstrucción de las prácticas como planteo metodológico, de forma tal de analizar las posiciones que se ocupan en el campo educativo, las experiencias de los agentes que estructuran acciones y las representaciones a ellas asociadas. En definitiva, se trata de realizar una lectura de la trayectoria de los sujetos, que asuma una postura comprensivo-explicativa, orientando los procesos

de «intervención» de los formadores respecto de los procesos de práctica.

Los sujetos de las prácticas

En este apartado, las autoras analizan las características y los roles de los sujetos involucrados en el proceso de las prácticas: los practicantes, los formadores y los docentes de las instituciones; así como también el «contrato» que se establece entre ellos.

Por un lado, se revisan algunos supuestos que operan en la construcción que hacen las instituciones formadoras acerca del papel del practicante: aquellos relacionados con la institución escolar en la que desarrollan las prácticas, los referidos tanto a los niños, jóvenes o adultos con quienes trabajan, como a los mismos practicantes. Es necesario tener en cuenta que en tanto «rito de pasaje» de iniciación a la docencia, la forma que asuma este proceso, marcará la historia de la formación permanente.

En lo que refiere a los formadores, se plantea que éstos están sujetos a múltiples demandas, y su práctica en los procesos de aprendizaje debe tender a ser la de un orientador, más que coordinador, compartiendo el proceso constructivo de elaboración de la propuesta de enseñanza. En este sentido, las autoras proponen recuperar la idea de tutoría que, desde una perspectiva constructivista, permita la interacción con el practicante en los distintos momentos, abriendo un espacio de diálogo «donde la asimetría propia de los procesos de enseñanza quede en suspenso»

Por último analizan el rol de los docentes en las instituciones en las que se realizan las prácticas, los cuales no participan (a menos que se los convoque explícitamente) de la intencionalidad que caracteriza esa formación. Sin embargo, las autoras analizan una serie de procesos que, vinculados, directamente o no con las prácticas, tendrán efectos en la tarea docente cotidiana: desde la participación en la iniciación de otros, hasta la situación de reflejo que puede obtener cada maestro de la observación del practicante en su aula.

Finalmente, la discusión acerca del contrato entre los actores y sus efectos en la interacción de los sujetos se centra en las condiciones estructurales y estructurantes de tal relación y en el tipo de actores intervinientes. La propuesta que se presenta es la superación de un encuadre formal y burocrático en la

relación entre sujetos de las distintas instituciones -formadores y receptoras-, como condición necesaria para construir una experiencia coparticipada, y hacer de la relación un espacio de formación.

Una propuesta teórico metodológica para las prácticas docentes

Este tercer apartado, analiza distintas propuestas de enseñanza como lugar de encuentro entre practicantes y docentes. Estas propuestas son entendidas como «textos con fuerza discursiva», en tanto se construyen por sujetos, presuponen otros, están dotados de significación y generarán efectos de sentido en los sujetos que los actúen.

A partir de aquí se presenta la discusión acerca de la relación entre contenido y método, y se plantea la necesidad de superar la disociación existente entre ambos para la elaboración de la propuesta pedagógica. Del mismo modo, se propone una mayor profundización sobre la cuestión disciplinar en la formación de maestros y profesores, que haga explícita la existencia de diversidad de enfoques y que incluya modos de construcción de conocimiento propios de cada campo, como contenidos de la formación. Esto no significa para las autoras descuidar el papel de lo metodológico en la propuesta pedagógica, sino reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar dicha propuesta de enseñanza. Y es la formación docente la que debe generar la bases para esta construcción, reconociendo un lugar a los medios de enseñanza en la generación de efectos de sentido.

Pasar de prácticas de la enseñanza a prácticas docentes, supone ampliar el análisis y exige preparar a los estudiantes para reconocer los múltiples atravesamientos que se expresan en dicha práctica. Implica, también, la búsqueda de un nuevo enfoque teórico-metodológico pertinente. Para esto, las autoras proponen recuperar el enfoque de la etnografía, que pone como centro de atención a la escuela y a lo «cotidiano» como categoría teórico-empírica. Este enfoque, que permite la reflexión sobre la relación entre teoría y observación, requiere la modificación de las pautas de trabajo más extendidas en la formación docente: fundamentalmente, la permanencia del practicante y el orientador en el campo de trabajo, rompiendo la escisión entre las etapas de observación y práctica.

En lo que respecta al acompañamiento y observación de los procesos de práctica docente, las autoras consideran que deben

estar centrados en procurar la profundización de la propuesta de enseñanza desde la reconstrucción crítica de los registros y de los supuestos que de ellas se pueden inferir. Esta tarea será posible en la medida en que se incorpore el colectivo a la tarea y el taller aparece como alternativa privilegiada, en donde los practicantes, en tanto sujetos y objetos al mismo tiempo, son protagonistas del proceso de construcción de conocimiento.

Por último, el problema de la evaluación de las prácticas docentes, es abordado desde la necesidad de poner en el centro al proyecto educativo o propuesta de enseñanza concebida holísticamente. Esta perspectiva, desde el punto de vista de las autoras, permite pensar la evaluación en relación con las prácticas de la enseñanza articulada con los procesos de reflexión como reconstrucción crítica de la experiencia.

Articulando ideas para la formación

Este último capítulo tiene por objeto replantear un enfoque curricular general para la formación docente inicial. En ese sentido, se propone que el trabajo en torno a las prácticas debería incorporarse de inmediato en relación con las disciplinas del área de formación general, para superar la representación de sus contenidos como formulaciones abstractas desconectadas de la realidad. Pero incluir las prácticas desde el punto de partida requerirá generar espacios que garanticen la instrumentación teórico-metodológica pertinente.

El análisis del diseño global de las prácticas docentes es realizado a partir de la organización (y la incorporación del practicante en las instituciones donde realizará la residencia) y las tareas (y sus etapas).

En primer lugar, la selección de las instituciones y la inserción de los alumnos, requerirá incorporar a la tarea de coordinador de prácticas a otros docentes que pueden realizar aportes en la tarea de acompañamiento.

En relación con las tareas, se proponen dos grandes etapas de trabajo paralelo en la Institución de residencia y en la Institución formadora. En la *primera fase*, la Institución en la que se realizan las prácticas, será el escenario de la inserción de los residentes a través de una aproximación diagnóstica, la incorporación paulatina a tareas institucionales y en el aula, y la participación en talleres con otros alumnos residentes. Esto se acompañará, desde la Institución de Formación, con discu-

siones teórico-metodológicas sobre las prácticas docentes,, la preparación de informes y talleres de análisis de la experiencias de inserción. En la *segunda etapa*, se efectuarán las prácticas intensivas en las aulas, la observaciones post-prácticas y los talleres de evaluación del Proyecto Global de Residencia, al tiempo que, en la Institución de Formación se continúa con los talleres de análisis global de la experiencia y la preparación del Informe Final.

ARGENTINA

- N°: 0111** El Directivo como Gestor de los Aprendizajes escolares
- AUTOR:** Pozner de Weinberg, Pilar
- PUBLICACION:** Aique Grupo Editor, Buenos Aires, 1995.
- DESCRIPTORES:** autonomía escolar - descentralización educativa - dirección escolar - gestión escolar - modelo organizacional - profesionalización docente

DESCRIPCION:

Las actuales transformaciones de los sistemas educativos parecen una coyuntura auspiciosa para plasmar cambios y lograr que la escuela adquiera protagonismo como «unidad educativa». El objeto del presente trabajo es repensar la gestión escolar y el nuevo rol que deben asumir los directivos y docentes de las mismas en este proceso de transformación, para recuperar el valor de la vida y el proyecto institucional, y en donde los aprendizajes ocupen un lugar de mayor trascendencia que las reglamentaciones administrativas.

FUENTES:

Bibliografía con 84 referencias actualizadas y 53 títulos de lectura complementaria.

CONTENIDO:

Crisis, reforma y participación

En este primer capítulo, la autora analiza las características

de las transformaciones económicas, sociales, culturales, políticas e ideológicas que han tenido lugar en los últimos años y la forma en que éstas han afectado a los sistemas educativos en su necesidad de ofrecer a las personas una propuesta adecuada para enfrentar estos cambios. En especial, se centra en el análisis de la revolución tecnológica y su impacto sobre la vida social en general y sobre la información y el conocimiento en particular. Frente a esto, la escuela aparece como una organización en crisis, con una alta incapacidad de respuesta y adaptación.

Por otra parte, plantea el hecho que el problema de la educación gana espacio en los debates públicos de los países de la región latinoamericana, incluyendo a sectores no especializados (ministros de economía, empresarios, sindicatos, etc.). De estos debates surge la crítica a las relaciones tradicionales entre Estado y Educación y la necesidad de otorgar un rol protagónico a la modernización de la educación en el marco de las políticas de transformación educativa, equidad social y democratización.

La autora también caracteriza una nueva modalidad de construcción de políticas públicas en materia de educación a partir de cuatro tipos de acciones que se han dado en los distintos países de la región. Estos son: los Acuerdos Nacionales Sectoriales, la Educación como política de Estado, la Educación como responsabilidad de todos, y los Ministerios sin Escuelas. En general estos enfoques tratan de generar un consenso amplio sobre la importancia de la educación en el marco de las políticas públicas, la necesidad de incluir a diversos sectores sociales en la definición de objetivos y en los procesos educativos, y la creación de mecanismos que institucionalicen y hagan permanentes a estas nuevas formas de participación.

Finalmente la autora plantea que, ante el doble desafío de atender, por un lado, a la demanda de una «moderna ciudadanía», en un marco de apertura internacional y, por el otro, al creciente deterioro de vida de vastos sectores de la población, es indispensable brindar una educación de calidad para todos, partiendo de la transformación institucional, redefiniendo las funciones ministeriales y adjudicando un nuevo papel a la UNIDAD ESCOLAR.

La escuela como unidad educativa

Este segundo apartado se centra en las reformas del sistema educativo y en la forma en que la descentralización puede, y debe, convertir a la escuela en el corazón mismo del sistema.

La autora realiza un recorrido por las conceptualizaciones y modelos de «organización» tradicionales y analiza la forma en que éstos han influido en los procesos de desarrollo curricular y en el funcionamiento escolar, priorizando una visión mecanicista de la organización en la que la planificación y el logro de resultados son requisitos para la eficacia. Este modelo ha sido utilizado en educación sin considerar las particularidades de la escuela como espacio social, y se expresa a través de la pedagogía por objetivos, que no considera la especificidad y complejidad del proceso de enseñanza/aprendizaje, ni las variables de orden social, psicológico, institucional, etc.

La autora también expone que, en este contexto, la escuela se ha ido alejando de sus objetivos centrales, y se ha tornado incapaz de dar respuestas adecuadas, gastándose así una «*cultura del fracaso*».

Los desafíos que se plantean en este capítulo para la reforma de la educación, se centran en la necesidad de construir un nuevo *modelo organizacional* que deseche el verticalismo y delegue funciones hacia los niveles de base, restituyendo su *autonomía a la unidad educativa*. El presupuesto básico es que una educación de calidad requiere una gestión efectiva en el nivel escolar y una distribución de poderes y tareas equilibrada entre los niveles central, intermedio y local, que maximice los recursos materiales y humanos. En este modelo, la escuela dejará de ser una institución aislada que cumple y aplica normativas, para liderar una *escolaridad participativa* en su comunidad. Para la autora, esta transformación requerirá pensar un nuevo paradigma organizacional en el que las organizaciones «aprendan permanentemente», y en las que el conocimiento sea comunicable, integrado y consensual. En este proceso, las personas y las mismas organizaciones deberán generar ciertas aptitudes básicas: pensamiento sistémico, modelos mentales, construcción de una visión compartida, aprendizaje en equipo y dominio personal.

Por último, la discusión sobre la *calidad* de la educación deberá dejar de funcionar como una medición en términos de resultado y de producto bajo control, para ser entendida como un proceso que enfoque la preocupación en los modos de actuación, en la vida escolar en sus aspectos formativos y socializadores. En este sentido, la problemática de la condición docente reaparece como central y requiere revertir la situación de pauperización, para lograr la profesionalización de la actividad, redefiniendo su perfil a través del arbitraje de recursos financieros, formativos y políticos.

La gestión escolar

El tercer capítulo presenta a la *unidad educativa* como el espacio para concretar aprendizajes de calidad para todos los alumnos y para recuperar el sentido de las prácticas pedagógicas: cuál es el tipo de gestión necesaria para propiciar estos aprendizajes?

La autora plantea que en los procesos de descentralización, la escuela llegará a ser unidad educativa en la medida en que las transformaciones se traduzcan en mayor poder de decisión sobre el desarrollo de la tarea educativa. Esta nueva forma de «hacer escuela» deberá colocar en el centro de la actividad institucional el aprendizaje de los alumnos y no los instrumentos burocráticos. Para ello, la gestión escolar (y especialmente los directivos o miembros del equipo directivo) tendrá que desarrollar una intervención institucional que considere tanto la dimensión pedagógico-curricular, como la comunitaria, la administrativa-financiera y la organizacional-operativa, para poder encarar una gestión integral, consciente, transformadora y participativa.

Realizar una dirección participativa de la escuela requiere la elaboración de un *proyecto*, y la conformación de *equipos de trabajo*. El Proyecto Pedagógico Institucional -PPI- (tal como lo llama la autora) es la herramienta de gestión que define la opción por valores, intenciones, objetivos y medios, define una modalidad de «hacer escuela» en un espacio/tiempo delimitado, y supone el compromiso colectivo de asumir signos de identidad. Del PPI también es posible derivar otras herramientas de la gestión como las normas de convivencia, los proyectos pedagógicos, las reuniones de trabajo, la memoria escolar, etc.

La autora también indica que trabajar «en-con proyecto» se relaciona con los espacios de autonomía que la escuela tiene que desarrollar. Esto supone que los docentes construyan sus roles de «autores» del proyecto que los incluye como «actores», reconsiderando sus actuales identidades profesionales.

En este modelo, serán los *equipos pedagógicos* los que gesten y desarrollen las tareas pedagógicas, participen en el análisis reflexivo y organicen sus aportes en el marco del proyecto asumido colectivamente. Este tipo de tarea solo podrá realizarse en los espacios creados intencionalmente para tal fin y sostenido por la institución y los directivos de la escuela.

Ser directivo escolar

A partir de las transformaciones planteadas en los capítulos anterior-

res, la autora nos invita aquí a pensar las modificaciones en las tareas y funciones de los directivos escolares.

Hasta ahora el sistema educativo se organizaba alrededor del aula y de las tareas pedagógicas de la educación formal y se completaba y relacionaba con una administración central que se comunicaba e impartía ordenes a través de circulares y reglamentaciones. En este esquema, los directivos cumplían la función de administrar y controlar el cumplimiento de las disposiciones y objetivos de la administración central. Sin embargo, el fracaso de este modelo ha llevado a su agotamiento.

Las propuestas que circulan en la actualidad, asignan una mayor prioridad a la unidad educativa como punto de partida de las reformas, y esto requiere directivos con capacidad de «pilotear» la totalidad de la institución, lo que les exigirá nuevos aprendizajes y una formación acorde.

En este punto la autora plantea que el aumento de la autonomía escolar modifica las responsabilidades de la función del directivo y su gestión. Algunos de los puntos que señala el presente trabajo en esa dirección son: a) la profesionalización de la acción de la escuela, b) la modificación de la estructura del trabajo docente y la distribución del control, c) la creación de una nueva cultura escolar que incluya a todos los actores de la unidad escolar, d) la articulación de las estrategias que perfilen las prioridades para la acción del cuerpo docente, y e) asumir distintos roles profesionales (tareas técnicas, de orden conceptual, de orden relacional).

En este contexto, el PPI aparece como el desarrollo institucional destinado a obtener el consenso dinámico de la gestión escolar, incorporando un conjunto orgánico de estructuras y procedimientos que posibiliten la conducción y los aprendizajes escolares, la evaluación educativa, así como también la implicación de los sujetos participantes (estudiantes, padres, docentes, etc.).

Sin embargo, la autora pone de manifiesto las tensiones en la acción de gestión que pueden surgir entre lo interno y las demandas sociales, y lo pedagógico y las acciones y coordinaciones imprescindibles para concretarlo. En este sentido, plantea que los directivos realizan dos tareas principales: *propiciar aprendizajes significativos y sostener la participación docente y de la comunidad alrededor del proyecto educativo*. Para lograr esto, deberán cumplir roles como educadores, como animadores pedagógicos, como comunicadores, como administradores y como gestores de recursos y de una política institucional.

En esta dirección, entonces, la formación de los directivos deberá afrontar la complejidad institucional y deberá conocer en profundidad la totalidad de las competencias que requiere la dirección de una escuela autónoma.

La puesta en marcha del PPI

Este último capítulo intenta desarrollar estrategias y procedimientos que permitan iniciar en cada unidad escolar el trabajo pedagógico colectivo.

La propuesta comienza por reconocer que la puesta en marcha del PPI supone múltiples procesos, tiempos y actores e identifica siete etapas y tareas distintas, no necesariamente lineales o sucesivas. Estas son: 1. percepción de la situación institucional, 2. análisis de la situación, 3. identificación de alternativas de acción, 4. construcción de objetivos, 5. concertación, 6. realización y regulación y 7. evaluación y balance.

La propuesta sugiere que es necesario que la adhesión de cada uno de los actores se vaya forjando en el mismo proceso de gestación del proyecto. Esto significa una tensión entre el desarrollo de esta participación y el aspecto técnico de la elaboración. Ambos procesos se desarrollan paralelamente, y es responsabilidad de los directivos asumir el liderazgo para animar, orientar y conducir esas fases de la tarea.

Asimismo, si bien la acción de los directivos en la gestión puede ser similar en distintos contextos, requiere una adecuación a la características específicas de cada unidad educativa. No existe una sola modalidad de propiciar los cambios institucionales. Las innovaciones deben adecuarse a la historia, clima, capacidades y sensibilidad de toda la comunidad educativa. Sin embargo, la autora propone cinco estrategias -entre otras- para comenzar a elaborar el PPI: a) construcción del perfil del estudiante que la institución desea formar, b) diseño de un proyecto de formación sólido y consistente, c) incorporación de una innovación fuerte, d) consideración de una meta de superación y e) partir de una situación de trabajo de los alumnos de la institución. En todos los casos lo que resulta relevante es el análisis crítico de las situaciones de partida.

Finalmente, el trabajo aborda el problema de la planificación y propone superar la metodología que «implanta» soluciones a los problemas de gobernabilidad con una lógica que separa a los diseñadores de los ejecutores. En su lugar, propone trabajar

«en-con proyecto», lo que necesita de «emprendedores» que intenten crear alternativas de acción. Esto supone una dirección más motivadora capaz de ampliar los espacios de interacción y deliberación y de negociación entre los objetivos de la escuela y los colaboradores. Se trata, en definitiva de generar un consenso dinámico de la GESTIÓN ESCOLAR y que dirija al equipo directivo hacia los alumnos y sus aprendizajes.

BRASIL

Nº: 0112 Escuela, Conocimiento y Currículum. Ensayos Críticos.

AUTOR: DA SILVA, Tomaz Tadeu

PUBLICACION: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Colección Educación, Crítica y Debate. Miño y Dávila Editores, 1995.

DESCRIPTORES: sociología de la educación - teoría crítica de la educación - currículum

DESCRIPCION:

El libro - única edición en castellano- está compuesto por nueve ensayos y gira alrededor de varios temas fundamentales del campo teórico de la educación. Los enfoques de la reproducción, la teorización en torno al currículum y las relaciones entre educación y trabajo, el problema del conocimiento y la democracia, etc., son algunas de las cuestiones sobre las que el autor avanza. Esta tarea es realizada, fundamentalmente, a través de una revisión de la principales corrientes y temas de la Teoría Crítica de la Educación.

FUENTES:

Bibliografía con 120 títulos clásicos y actualizados

CONTENIDO:

El libro esta organizado en tres partes que abarcan, respectivamente: 1) cuestiones centrales de la tradición crítica en la Sociología de la Educación, 2) problemas vinculados con el

conocimiento escolar (el currículum) y 3) la conexión entre educación y trabajo.

PRIMERA PARTE

La dialéctica de una tradición: producción y reproducción en Sociología de la Educación.

- 1) *La sociología de la educación: entre el funcionalismo y el posmodernismo.*

Este capítulo pretende ser una síntesis de las preocupaciones y problemas principales de la tradición crítica de la Sociología de la Educación. El autor plantea que, en la actualidad, conviven una sociología escéptica del orden existente y basada, generalmente, en un modelo marxista, con otra inspirada en metodologías de investigación claramente empiristas. A estas dos corrientes, se suma las perspectivas de inspiración interaccionista, fenomenológica y etnometodológica. Esto mismo es lo que hace difícil hablar de la existencia de una sola Sociología de la Educación, dificultad que se acentúa al tratar de analizar los temas de investigación y los problemas abordados por cada una de estas perspectivas.

Por una parte, el gran tema de la sociología de la educación es el de los mecanismos por los cuales la educación -esto es la escuela- contribuyen a la producción y reproducción de una sociedad de clases. Pero más allá de esta unificación, existen muchas diferencias conceptuales y metodológicas. Este gran tema se desdobra en algunas cuestiones tales como: el papel de la ideología en aquel proceso y la naturaleza del Estado capitalista y su participación en la institucionalización de un sistema educativo vinculado con las exigencias de un sistema de producción -ejemplificado en los trabajos de Althusser, Bowles y Gintis, entre otros-; la contribución de la organización de la distribución del conocimiento escolar en el proceso de construcción de desigualdades educacionales; la estrecha relación entre los procesos de reproducción cultural y social -como en el caso del estudio de Bourdieu y Passeron y la contribución de la escuela para la reproducción de la división social del trabajo. Por último, la "Nueva Sociología de la Educación" coloca el centro del análisis en la problematización del currículum escolar.

Sin embargo, el autor plantea que muchas de estas temáti-

cas introducidas por los fundadores permanecen poco desarrolladas, como por ejemplo, la relación entre estado y educación, la conexión entre los niveles micro y macro sociológicos o las conexiones entre acción y estructura y entre ideología y cultura.

La Sociología de la Educación, no puede quedar afuera de la crisis de las ciencias sociales y los métodos tradicionalmente aceptados de análisis de la realidad. Durante mucho tiempo, la característica esencialmente crítica que ha marcado a este campo estuvo dirigida "erróneamente" a la relación entre la educación y "la perversa organización de la economía capitalista". Hoy, en plena mistificación posmoderna, se sostiene que no hay nada perverso en el capitalismo y, al mismo tiempo, se disuelven los referenciales de análisis. Y la encrucijada para la educación es reafirmar su vocación crítica, iluminista y moderna, centrando su vitalidad en la denuncia de los aspectos de injusticia y desigualdad constitutivos de la sociedad en que vivimos.

2) *A favor de la teoría de la reproducción*

El segundo capítulo revisa estos enfoques, al tiempo que defiende la utilización del concepto y el paradigma de la "reproducción".

El autor comienza planteando la necesidad de recuperar la historia de la utilización del concepto de *reproducción*, pasando necesariamente por tres trabajos centrales, los de Althusser, Bourdieu y Passeron y Bowles y Gintis. Estos tres trabajos, que representaron una ruptura con las perspectivas dominantes en educación tienen en común que aparecieron aproximadamente en la misma época, sin ninguna influencia mutua, ninguno es pedagogo o teórico de la educación y, finalmente, tuvieron su origen en países centrales del capitalismo.

El capítulo se centra en estos tres trabajos y los analiza en forma comparada tomando como ejes tres elementos que considera centrales para su comprensión: qué se produce, cómo y dónde se la da la reproducción y cómo observarla.

Otro punto de este apartado se refiere a las críticas y restricciones que ha sufrido la utilización del concepto y aporta una puntualización de las diversas objeciones planteadas al concepto en forma general. Las mismas apuntan a señalar que las teorías de la reproducción son: mecanicistas,

reduccionistas y economicistas; tienden a ser funcionalistas y suponen una total pasividad de los sujetos sociales; ignoran el conflicto, las contradicciones y la resistencia; son ahistóricas; teorizan inadecuadamente las posibilidades de transformación social; son pesimistas y no corresponden a aquellos que realmente ocurre.

El autor pasa a analizar el concepto, remitiéndose a la necesidad de revisar el mismo con base en Marx (*El Capital*) y en la centralidad de la reproducción de los elementos materiales en el proceso de producción.

Finalmente, su posición a favor del concepto de *reproducción* se asienta en la validez y vigencia del análisis marxista de la sociedad capitalista, en el que las relaciones sociales de producción constituye una exigencia y el resultado de la búsqueda de autovaloración. De este modo, la noción de reproducción en el análisis de la dinámica educativa sigue siendo de gran importancia en la tarea de comprender la dinámica de la relación entre educación y sociedad.

3) *Qué se produce y qué se reproduce en educación.*

En este apartado, el autor se propone incorporar algunas de las tesis más recientes en Sociología de la Educación; aquellas que enfatizan al sistema educativo como "productor".

Los desarrollos teóricos en este campo fueron llevando a trasladar la mirada desde los aspectos reproductivos de la educación sobre las relaciones sociales, hacia la idea de que la educación también genera lo nuevo, creando nuevos elementos y nuevas relaciones. La educación sería, entonces, producción y reproducción, inculcación y resistencia, repetición y ruptura.

El autor realiza, así, una síntesis de las contribuciones que las teorías críticas han ofrecido sobre estos dos aspectos de la dinámica social y educativa.

Las teorías de la reproducción, por un lado, enfatizan la contribución que hace la educación -y la escuela- para el mantenimiento de las divisiones sociales existentes, fundamentalmente, de la división social del trabajo (mental y manual). Y aquí aparecen, por ejemplo, las divisiones del sistema escolar (distinto tipo de escuelas para las diferentes

clases, diferenciaciones en el currículum y métodos de enseñanza, etc.), la formación diferencial de subjetividades a través de la vivencia de diferentes tipos de relaciones sociales, y la fuerte noción de "*currículum oculto*" (los actos, los rituales, las prácticas).

Pero existen teorizaciones más recientes que enfatizan la potencialidades de producción de la educación. Entre ellas se destacan las de Paul Willis, André Petitat y Michel Foucault. En los tres casos, se trata de posibilidades de ruptura, procesos producidos *en reacción a la educación*, pero en la escuela, en el interior del orden proporcionado por la educación institucionalizada. Fundamentalmente, hay que reconocer su aspecto de producción del conocimiento, y es tal vez allí donde los procesos de reproducción y producción se encuentran ligados indisolublemente. De esta forma, la tarea desde una visión crítica de la educación "*consiste en desarrollar una teoría de la reproducción y de la producción en educación*", que sea capaz de pensar el cambio, el mantenimiento de las estructuras y la posibilidad de modificarlas.

SEGUNDA PARTE

En la profundidad de la caja negra: *el conocimiento escolar*

4) *Currículum, conocimiento y democracia: las lecciones y las dudas de dos décadas.*

Este cuarto capítulo sintetiza las comprensiones y los problemas del campo de la Sociología de la Educación conocido como la Sociología del Currículum y se orienta a partir de la pregunta por "*la construcción, selección, organización y distribución del conocimiento en educación*", discutiendo cuestiones relacionadas al contenido y a la forma. El desarrollo está centrado en los desarrollos actuales de este área de estudios en Brasil.

En primer lugar aborda la relación entre currículum y democracia, entre transmisión y selección de conocimientos y construcción de una sociedad más justa. Luego analiza una serie de proposiciones que sintetizan algunas de las cuestiones centrales de las teorías críticas de la educación respecto del currículum y vinculadas con: el proceso de creación, organización y distribución del conocimiento y su arbitrarie-

dad, el poder socializador de la escuela reflejado en su *currículum oculto* y en su capacidad de definición de identidades, la desigual distribución del conocimiento de acuerdo con las diferencias de clase, las posibilidades y limitaciones del currículum escolar para la transformación social, la relación entre el currículum y las relaciones en el aula y la escuela, la imposibilidad de separar forma y contenido, etc.

Finalmente, el autor señala que en una sociedad en la que "el conocimiento y la información son cada vez más mercancías cuyo control significa poder", es muy poco lo que se sabe acerca de cómo se ejerce ese control, el papel que tienen las instituciones educativas en este proceso y cómo vincular el currículum con el nuevo ambiente para romper con el monopolio del conocimiento técnico y científico que refuerza la dominación social. Y una de sus propuestas es la introducción de la educación política en un currículum crítico que posibilite a los estudiantes el cuestionamiento del orden existente.

5) *La economía política del currículum oculto*

En este apartado, el autor realiza una revisión y análisis del concepto de "*currículum oculto*", retomando los aportes de quienes introdujeron las primeras nociones: Jules Herny y Philip Jackson.

La importancia del currículum oculto se relaciona, para el autor, con su contribución a la adaptación del estudiante a ciertos aspectos de la vida social. En este sentido, existe una diferencia entre los que consideran justa la forma en que la sociedad actual se constituye y aquellos que ven el currículum oculto como la preparación para vivir en una sociedad considerada esencialmente injusta. En este punto, se revisan los distintos autores relacionados con estas dos perspectivas - la primera, funcionalista y la segunda, la crítica marxista.

Una segunda parte del capítulo, hace referencia a la definición teórico operacional del concepto: qué debe ser incluido en el mismo? En este sentido, Da Silva propone llamar la atención sobre el hecho de que el currículum oculto (al igual que el oficial) se refiere a los aprendizajes del ambiente educacional. Desde el punto de vista de la "deseabilidad", es necesario tener en cuenta que hay ciertos efectos no intencionales de la escolarización que son deseables. Por otra parte, analizar la cuestión del poder supone tener en cuenta que no esta constituido solo por prácticas, sino también por mensajes

implícitos.

Más adelante se identifican:

- 1) *los vehículos del currículum oculto*; que incluyen: a) rituales y práctica, b) las relaciones jerárquicas y de poder presentes en el ambiente educacional, c) las reglas y procedimientos, d) las características físicas del ambiente y e) las características de la naturaleza del agrupamiento humano.
- 2) *las fuentes y el contenido*,
- 3) *los efectos*; como la formación de la subjetividad, de los valores, etc.,
- 4) *los resultados educacionales*; que incluyen, por ejemplo, la docilidad, la obediencia, el consumismo, la reproducción de relaciones de autoridad y poder, el conformismo, el sexismo, etc.

En el tercer punto que el autor aborda en este apartado, el análisis se centra en por quién y por qué el currículum es oculto. Nuevamente aquí, Da Silva discute las visiones funcionalista y marxista acerca de este tema, sus diferencias de análisis y sus fallas en tratar de responder a estas preguntas. La propuesta es superar la oposición entre estructura y acción, entre sujeto y sistema - tan presente en el problema de la explicación en ciencias sociales -, inscribiendo una teoría explicativa que incluya tanto las determinaciones estructurales como el papel de las personas involucradas.

Finalmente, el problema que plantea es qué hacer con el currículum oculto. En este sentido, señala que la respuesta depende de las distintas posiciones teóricas y políticas. Asumiendo que conocer es condición para cambiar, entonces será necesario revalorizar el currículum oculto como un elemento poderoso y un instrumento valioso a ser aprovechado. No se trata, sin embargo, de dar paso a la manipulación, sino de poner objetivos -conocido públicamente- que sustituyan aquellos que consideramos indeseables: la cooperación, la convivencia democrática, la conciencia crítica, etc.

6) *Distribución del conocimiento escolar y reproducción social*

Este capítulo explora empíricamente algunas tesis de la reproducción social, que sugieren que "a pesar de la uniformidad estructural de los sistemas escolares, las instituciones educativas

procesan de forma diferencial a los alumnos según sea la clase social a la que pertenecen" (pag. 173), y los predisponen a ocupar posiciones también diferenciales en la estructura ocupacional.

El estudio que se presenta en este capítulo es concebido dentro de este marco teórico, pero con la intención de "llenar algunos vacíos existentes" referidos a la comprensión de los procesos específicos que median entre los elementos de la estructura social y los resultados de la escolarización. La pregunta central de la investigación estuvo orientada hacia el análisis de qué tipo de pedagogías son aplicadas en escuelas frecuentadas por clases sociales diferentes, y se centró, en un nivel de análisis intermedio, en la cuestión de los orígenes de las diferentes metodologías en uso en esas escuelas. Se seleccionaron tres escuelas en Porto Alegre, dos de ellas públicas y una privada, cada una frecuentada por alumnos provenientes de distintas clases sociales. En cada una se observaron dos grados - tercero y quinto - y se entrevistaron a cada una de las maestras acerca de sus percepciones sobre el enfoque pedagógico utilizado en la escuela, la situación familiar de los alumnos y sus perspectivas respecto del currículum, etc.

A continuación, el autor presenta una análisis de los patrones de trabajo escolar y de los mecanismos de control del comportamiento hallados en las escuelas. Las mismas presentan ciertas características diferenciadas, lo que sugiere que los alumnos de cada una de ellas experimenta distinto tipo de escolarización: "la adopción del mismo formato escolar externo (clases, grados, aulas y maestros, duración del año escolar, etc.) oculta el hecho de que las experiencias educacionales ofrecidas son de naturaleza y calidad distintas" (pag. 176). Por otra parte, el análisis de las entrevistas a las maestras demuestra que "el discurso educativo también era diferente y la elaboración ideológica de sus prácticas era guiada por lógicas diferentes..." (pag. 182). En términos generales, el autor constata que estas diferencias remiten a la estructura organizacional del sistema educativo, en el que una de las divisiones más importantes es la que se da entre las escuelas públicas y las privadas, en la medida en que están orientada hacia sectores sociales diferenciados.

La última parte del apartado reúne las constataciones principales del estudio -esto es, la oferta diferenciada de modalidades pedagógicas y su atribución a las características de clase social de los niños que las frecuentan- y los relaciona con el marco teórico de los enfoques de la reproducción social y cultural. En general, plantea que esta diferenciación tiene su origen en la suposición de que la "escolarización" que se

ofrece a los niños, independientemente de su origen de clase, es un producto uniforme, a lo que se suma la estructura organizacional.

TERCERA PARTE

El otro lado del currículum oculto: el trabajo

7) *Producción, conocimiento y educación: la articulación que falta.*

En este séptimo capítulo el autor se propone la revisión de algunas de las posiciones fundamentales de la tradición crítica en la Sociología de la Educación, respecto a la articulación entre producción, conocimiento y educación.

Una de las formas de analizar la relación entre educación y sociedad que proponen algunas teorías es a través del examen de la distribución del conocimiento disponible en las instituciones educativas, la clase de personas para las cuales se distribuye el mismo y la forma en que esto se hace. Todas estas teorías - liberales o marxistas - enfocan las instituciones educativas solamente como *distribuidoras* de conocimiento.

Da Silva discute algunos de los supuestos básicos acerca de la producción, distribución y consumo del conocimiento y sostiene que los problemas de dónde y cómo se produce; de cuáles son las condiciones que permiten su apropiación privada antes de transformarse en conocimiento escolar y las diferentes formas que asume, no son considerados por ellos. Algunas de las limitaciones que identifica se relacionan con los siguientes problemas: a) los análisis convencionales (críticos) han tomado las definiciones sociales existentes como su punto de partida, b) han puesto el énfasis en los efectos individuales de la distribución diferenciada, c) tienden a ver a las instituciones educativas únicamente como instituciones de distribución y como las únicas distribuidoras de conocimiento, d) tienden a igualar conocimiento educativo con el conocimiento en general y e) suponen que el conocimiento, en general, está disponible y tiene libre acceso a través de las instituciones educativas y sus medios.

Su propuesta de análisis se centra en la necesidad de conocer más exhaustivamente cómo se producen la ciencia y el conocimiento, cómo se usan para los fines de acumulación capitalista y cuál es el papel de las instituciones educativas en

este proceso: "un relevamiento de los diferentes tipos de conocimientos involucrados en la producción para estudiar la dinámica de la relación entre producción/apropiación y la educación" (pag 224). Finalmente, el marco conceptual también deberá incluir una análisis del papel del Estado en estos procesos.

8) *División social del trabajo y divisiones educacionales: ¿Cuál es la relación?*

La falta de claridad en la conceptualización de la relación entre educación y trabajo y la pobreza que, a criterio del autor, presentan las propuestas y los estudios considerados más críticos, llevan a Da Silva a proponer la superación de tales reduccionismos retomando el concepto de "división social del trabajo". Este octavo capítulo amplía algunas de las tesis defendidas en el capítulo anterior, analizando las relaciones entre la división social del trabajo, el proceso de calificación y las divisiones educacionales.

En una primera parte, revisa esos conceptos en las teorías críticas de la educación, de inspiración marxista y los distintos desarrollos teóricos en esa dirección. El autor sostiene que en ellas existe poca preocupación por la noción de calificación y analizan el trabajo manual de manera global, ignorando el concepto de calificación y plantea la necesidad de desarrollar una discusión sobre la misma que incluya: a) cuál es su contenido, b) cómo es adquirida y transmitida y c) cuál es su papel en el proceso de valorización y acumulación del capital, en la división social del trabajo y en la subordinación del trabajo al capital.

Una segunda parte del capítulo se centra en el debate de los presupuestos básicos que están por detrás de la literatura marxista sobre el proceso de trabajo, en especial en lo referido a la cuestión de la calificación. El autor sostiene que la literatura ha perdido de vista el marco teórico más amplio en que la discusión debería estar inscripta: ya no la calificación/descalificación, sino la división mental/manual. Saber en qué medida las nuevas organizaciones y tecnologías del trabajo contribuyen al proceso de descalificación es importante solo si se lo considera al interior de esta cuestión mayor: la intensificación y reproducción de la división social del trabajo. Y es a partir de esta consideración que el rol de la escuela en estas transformaciones cobra significado.

9) *Las nuevas tecnologías y las relaciones estructurales entre educación*

y producción.

Este último capítulo discute algunas de las interpretaciones optimistas desarrolladas en los estudios sobre el impacto de las nuevas tecnologías en el proceso de trabajo y su vinculación con los cambios operados en la esfera educativa.

Da Silva comienza revisando los enfoques recientes sobre las relaciones entre las Nuevas Tecnologías (Nts) y la educación y señala que sus análisis parecen basarse en una evaluación exagerada de la extensión y profundidad alcanzada por la introducción de estas tecnologías. Del mismo modo, ellas parten de una base conceptual y teórica que tiene como paradigma un modelo demanda-oferta de las relaciones entre trabajo y educación.

Una segunda parte del capítulo es dedicada al desarrollo de un referente teórico que sirva de base para el estudio de las relaciones entre educación y producción, entre la división social del trabajo y las divisiones educacionales. Retomando la idea de que *"la característica estructural más importante de la producción y del trabajo capitalista es, desde el punto de vista de la función que desempeñan las instituciones educativas, aquellas que separa el trabajo mental y el trabajo manual..."* (pag. 284), Da Silva propone como central el estudio del papel del aparato escolar en el mantenimiento de esta división. En este sentido, plantea que la mera existencia de la escuela como esfera separada, dedicada a la producción y a la reproducción intelectual, es parte integrante de la división social entre concepción y ejecución, entre teoría y práctica entre la abstracción del trabajo mental y la concreción del trabajo manual. Y esta división aparece en el interior de los sistemas educativos a través de las prácticas pedagógicas diferenciadas.

De este modo, la comprensión del papel de la escuela en términos de la división social del trabajo tiene una implicancia teórica importante: en la perspectiva presentada por el autor, la naturaleza esencialmente capitalista de la escuela se define por su papel en la definición de la división social del trabajo, *"no tanto porque transmite contenidos convenientes al sistema o porque ofrece la mano de obra que él necesita..."* (pag 297), sino por su posición estructural, escindida con relación a la producción.

publicaciones

y noticias



Aplicaciones



Los mexicas habían llegado al dominio de un sistema de escritura, en la que empleaban figuras de distinto valor representativo.

Uno de los signos, los llamados *pictogramas*, significaban exactamente lo que representaban; otros, en cambio, eran los *ideogramas* de significado más complejo: representan ideas, algunas muy abstractas y complicadas, como los signos que representan fechas y los que nombran ciudades, pueblos y lugares. Además, su escritura, ya en evolución, empleaba muchos signos que representaban sonidos vocálicos como *a*, *e*, o silábicos, tales *tlan*.

Pintores especializados hacían los libros dibujando sobre largas tiras de papel vegetal llamado *amatl*, que doblaban como biombos para separar sus páginas. Sus libros fueron, principalmente, de carácter diverso: histórico, religiosos y administrativos.

todos los niveles que se extenderán gradualmente a todos los establecimientos del país.

Los objetivos de este Programa son los de incentivar la autonomía institucional, así como construir una nueva propuesta de aula que supere estilos anteriores de procesos de enseñanza-aprendizaje. Se incluyen, además, los actores de todos los niveles: supervisores, escuelas y docentes. Precisamente, en relación al nuevo estilo de supervisión, el artículo «**Esta vez es cierto: un nuevo supervisor**», despeja muchas dudas acerca de su nuevo rol profesional.

Estas experiencias que se van gestando en todo el país, junto a los cambios producidos por la aplicación de la nueva Ley de Educación se recogen en varios artículos de este número correspondiente al mes de junio de 1996. Así por ejemplo «**Los modos de alfabetizar EGB**» ó «**Educación Polimodal: grados o ciclos ?**» ó «**La formación general de Fundamento**» ó «**Qué y Cómo enseñamos?**» ó «**Los dilemas de la transición**» son muestras interesantes de las propuestas innovadoras encaradas desde el área educativa así como el abordaje de los proble-

mas que se generan en momentos de cambio.

Dos entrevistas a destacadas personalidades, cada una en su propio ámbito, completan este número. La licenciada Susana Decibe, primera Ministra de Educación en un gobierno argentino, repasa los puntos claves que abordará en su gestión al frente de esta cartera: «las condiciones se crean, no se esperan» afirma la especialista. A lo largo de la entrevista habla, entre otros temas, sobre los cambios producidos en su área desde 1993. En relación a las metas por cumplir durante este año, la licenciada Decibe, afirma que se completará la elaboración de los diseños curriculares de cada jurisdicción, correspondientes al Nivel Inicial y Educación General Básica (ciclos 1 y 2) apoyadas por el Ministerio nacional, al tiempo que se tratarán de aprobar los Contenidos Básicos Comunes del Nivel Polimodal y de la formación docente. Al finalizar la entrevista aborda un tema polémico como el anunciado examen de terminación del nivel secundario o futuro Polimodal.

La segunda entrevista es a Emma Castelnuovo, profesora de Didáctica de la Matemática e invitada

por el Ministerio de Educación de Argentina para dar un Seminario sobre este tema. Sus trabajos los desarrolla en la prestigiosa «Scuola Media Tasso», en Roma y sus investigaciones se ven reflejadas en su último libro «Pentole, ombre, formiche: in viaggio con la matematica», de reciente publicación en Italia, su país de origen.

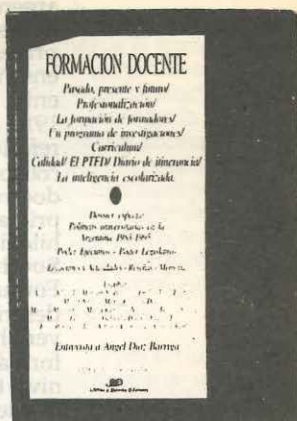
Finalmente se incluyen experiencias educativas desarrolladas en las provincias (en esta edición se presentan tres), comentarios de libros recientemente presentados e informaciones de interés para los trabajadores de la educación (jornadas, congresos, cursos, etc).

Revista IICE -

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Puán 470 - 4to. piso
Buenos Aires - Argentina

La Revista del IICE se inscribe dentro del Programa de Publicaciones del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación perteneciente a la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA e iniciado a comienzos del año 1992.

Desde sus primeros números se ha



dedicado a crear un espacio de difusión, opinión e intercambio entre los actores involucrados en el quehacer educativo y así tener presencia con sus producciones, más allá del ámbito de la institución responsable. Miño y Dávila Editores son los responsables de su distribución.

En el presente número, año IV, Nro. 7 de diciembre de 1995, se presentan una serie de artículos producidos por investigadores, algunos muy jóvenes y otros de larga trayectoria en estos temas, que abordan de manera clara un tema de singular importancia: la formación docente.

Es así como **Andrea Alliaud** presenta **''Pasado, Presente y Futuro del magisterio**

argentino" y centra el análisis en el proceso de profesionalización de la enseñanza comprendido entre los años 1880 y 1910, específicamente referido al surgimiento y consolidación de la docencia de nivel primario. Siguiendo este hilo de análisis **Miriam Southwell** en "Historia y Formación Docente", describe algunos ejes que vertebran el pasaje de la formación de maestros al nivel terciario, especialmente en la Provincia de Buenos Aires.

En "Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente", **Emilio Tenti Fanfani**, Consultor de UNICEF-Arg. e investigador del CONICET, presenta una temática que aborda los temas de la formación docente, los procesos de modernización educativa y los procesos de globalización. En el artículo se muestra el complicado tema de la profesionalización de los docentes, desde una perspectiva emanada de los países líderes y otra propuesta latinoamericana asociada a la influencia que, en este sentido, ejercen los organismos internacionales de crédito.

Marta Souto, presenta "La Formación de Formadores"; en el que se plantea y se desarrolla la propuesta en la Carrera de Especia-

lización en Formación de Formadores, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Interrogantes como: quiénes son los formadores y los formados y las peculiaridades de los ámbitos y situaciones de la formación, son los temas abordados.

La lic. **María Cristina Davini**, profundiza en el artículo "La formación docente" el tema en cuestión. La problemática central de esta publicación es la presentación de un programa de investigación, tal como lo diseñaron y lo llevaron a la práctica en el Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación de la F. de Filosofía y Letras de la UBA (con subsidio de UBACYT).

Daniel Suarez en el artículo "Currículum, formación docente y construcción social del magisterio", desarrolla el tema de la producción de representaciones sobre la teoría y las prácticas pedagógicas. El trabajo amplía y corrige otro anterior, presentado en la 18 Reunión Anual del ANPed (Asociacao Nacional de Pesquisa e Posgraduacao do Brasil) Poder, política y educacao realizada en septiembre de 1995 en la ciudad de Caxambú (MG) Brasil.

Otros dos trabajos sintetizan experiencias

realizadas en la Argentina: **Myriam Feldfeber** relata en "La formación de los docentes: un problema de calidad", una investigación en relación a los docentes que tienen radicada su tarea en la escuela media y en la Prov. de Buenos Aires, mientras que **Gabriela Diker y Flavia Terigi**, en "El PTFD: un balance todavía provisorio pero necesario", presentan El Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD) desarrollado desde el Ministerio de Cultura y Educación de Argentina con una determinada unidad de concepción, ejecución y evaluación a través de la continuidad de su coordinación y equipos técnicos.

Este número se completa con un Dossier Especial a cargo de **Mónica Marquina y M. Catalina Nosiglia** sobre el tema de "Políticas universitarias en la Argentina 1983-1995", es decir que abarcan el período de la vuelta a la democracia en el país, destacando los temas que se fueron incorporando a la agenda política y el papel que tuvo el Poder Ejecutivo y Legislativo Nacional en el marco del actual contexto latinoamericano.

Interesante entrevista al especialista mexicano **Angel Diaz**

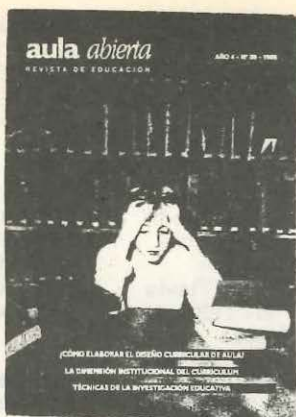
Barriga se agrega. En ella se aborda el tema de la heterogeneidad social, disgregación social y hegemonía en la formación de los docentes. El Dr. Diaz Barriga además de aportar su experiencia y conocimientos sobre el tema, pone de manifiesto una crítica lectura de la realidad social y educativa de su país.

Para cerrar esta presentación se registran comentarios sobre encuentros, seminarios, congresos y actividades sobre la especialidad; extensos comentarios de bibliografías de reciente edición así como, en las Memorias, se presentan todos los programas iniciados en el II CE durante el último período.

Aula Abierta

Revista de Educación
Agrelo 3923 - (CP 1224)
Buenos Aires - Argentina

En el número 39, del Año 4, salido en el mes de enero de 1996 se centran las temáticas, fundamentalmente, alrededor de la problemática del currículum. Así se presentan varios artículos que muestran al **Currículum como el contexto institucional de aprendizaje** o proponen **Cómo elaborar el diseño curricular en el aula?**



En relación al primero se muestra cómo la concepción curricular se ha visto ampliada hasta adquirir, entre otras, dimensiones jurisdiccional e institucional. Así es que, siguiendo la línea de Stenhouse «... un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo...», excede el contexto del aula. En el segundo artículo mencionado, en cambio, se propone un currículum referido a una situación de aprendizaje concreta. Este último aspecto, se refiere a una situación particular y el resultado debe considerarse como un proyecto lógico, completo, coherente y sencillo.

Las Técnicas de investigación educativa se presentan en la Primera Parte de un artículo sobre el tema, en

el que su autora Lic. Jacqueline Curbelo de Garibotti, diferencia dos formas de acercarse con la investigación a la educación: una es desde el paradigma de la I. Cuantitativa y otra desde el paradigma de la I. Cualitativa. Cierra la autora con la siguiente reflexión: «...lo importante es trabajar siempre con rigor científico, con un fin claro, donde los métodos y técnicas sean coherentes con él y busquen el progreso del saber científico».

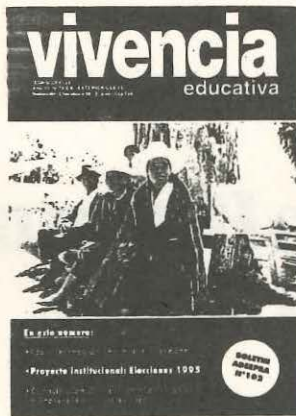
Completan este número experiencias en el aula, tales como: «Desarmar y armar: los nexos de la matemática»; «Literatura e Historia: oralidad y ficcionalización humorística de la historia, en un relato de Traslasierra (Prov. de Córdoba)»; «La programación de computadoras en el proyecto de informática». También se abordan temas relacionados con «Los diferentes» y las discriminaciones de ciertos grupos escolares en: «El espíritu de solidaridad» y «Capacidades y discapacidades del ser humano. El mundo que no queremos ver».

Vivencia Educativa

Chacabuco 90 - 2do piso
Buenos Aires - Argentina

Esta publicación se edita mensualmente. El presente es el número 79 del año 11 que salió en junio de 1995.

La integran varias secciones pero en este número se destaca, fundamentalmente, la presentación de las conclusiones de una Jornadas sobre Educación, realizadas en Bolivia durante el mes de mayo de 1995.



Es interesante destacar el relato de una experiencia educativa en

un colegio del nivel medio, ubicado en la Prov. de Buenos Aires, que abarcaba un proyecto institucional. El tema en cuestión eran las «elecciones nacionales del año 1995». Se encaró como actividad interdisciplinaria con la intención de constituir grupos de trabajo autogestivos a partir de un contenido curricular transversal.

En la sección de reflexiones el Dr. Jorge Schroder Olivera aborda el tema del «Derecho de enseñar y el derecho de aprender».

Se desarrollan también temas jurídicos de interés para docentes, así como información sobre Cursos y Becas.

Bajo el título «Revista de revistas» se presentan títulos cuyos temas son de interés educativo.

Buenas Noticias y Correo de Lectores acercan novedades e intercambios entre colegas.

El material que aparece en esta sección puede ser consultado en el Ministerio de Cultura y Educación, Marcelo T. de Alvear 1694, 5 piso -oficina 501- Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas, o solicitado por carta a la Redacción, con el compromiso de no hacer uso comercial del mismo

**innovación
y prensa**

CADA VEZ TIENE MAS APLICACIONES EN LA ENSEÑANZA

EL CD ROM, una forma divertida del saber

- ◆ *El libro electrónico ya se utiliza en todo el ámbito educativo:
desde el preescolar hasta los niveles terciarios*
- ◆ *La "navegación" a través del hipertexto permite leer de otra manera*
- ◆ *Los expertos no creen que sustituya al libro, sino que
lo complementa en el proceso del aprendizaje*

Recorrer por dentro el cuerpo humano, pasear por las pirámides egipcias o contemplar en pantalla la evolución de los dinosaurios son actividades posibles desde la irrupción del CD ROM, un verdadero libro electrónico.

Puesta al servicio de objetivos educativos, esta tecnología multimedial (que combina texto, imagen y sonido) permite fundamentalmente facilitar los procesos de búsqueda de datos e investigación de cualquier tema.

Si un alumno busca la palabra "automóvil" en su enciclopedia electrónica, por ejemplo, obtendrá no sólo la definición del término y otras características, sino también la fotografía y un video del auto con el ruido de los motores.

Pero además, la capacidad de asociación a través del hipertexto permite relacionar términos navegando por el interior del texto: una palabra lleva rápidamente a otra, siguiendo exclusivamente el interés del lector y no un índice previamente organizado por el autor.

Esta es una de las aplicaciones más importantes de la tecnología multimedia en el campo de la educación, porque propone una forma diferente de estudiar. La gran ventaja es la rapidez y la organización de los datos a la medida del usuario. En español, las enciclopedias Durvan (95 pesos), Didacta (65 pesos), Santillana (39 pesos) y Discovery (65 pesos) son las más conocidas. Se pueden conseguir también en español enciclopedias sobre *Animales Peligrosos*, *Civilizaciones Antiguas y Océanos*. Un *Atlas Argentino*, el *Anuario Estadístico del INDEC*, un *Atlas del Cuerpo Humano*, una *Enciclopedia de la Ciencia* forman parte del repertorio de esta línea de productos.

Literatura con imagen y sonido

La otra modalidad aplicable en el ámbito educativo es la literatura en CD ROM. Los cuentos interactivos, que combinan el entretenimiento con el aprendizaje y son conocidos también como "living books", combinan los relatos con dibujos animados y sonido. El Gato con Botas, La Cencicenta o Blancanieves y los siete enanitos son algunos de los títulos en español.

Con el mismo soporte tecnológico, se pueden conseguir materiales que proponen a los chicos escribir sus propios cuentos multimediales. Sin embargo, los especialistas en literatura infantil relativizan el valor literario de estos productos. "El 'living book' o cuento interactivo propone soluciones, límites, significados únicos. La literatura, por el contrario, se caracteriza por ser abierta, con significados múltiples. Con un simple clic, el cuento interactivo resuelve toda una situación, que en el caso del libro permanece abierta y permite reflexionar al lector", opina Mario Lillo, capacitador de la Dirección de Formación Docente Continua de la Municipalidad de Buenos Aires. Pero la aplicación específicamente educativa de la tecnología multimedia es la que responde sólo a objetivos didácticos. Ana María Andrada, directora del Centro Blas Pascal —un centro de investigación y desarrollo en informática educativa, que además de generar material propio produce para la editorial Plus Ultra el software que acompaña los libros de texto— distingue sus productos del resto del material multimedia: "Nuestra producción incluye guías de estudio para que se cumplan todas las etapas que garantizan que el alumno haga una adquisición intelectual."

El material de este Centro existe para todas las materias y todos los niveles, desde la sala de 4 años de jardín de infantes hasta el nivel universitario. Además, elaboran cursos de inglés como representantes en Latinoamérica de la Universidad de Duke, en Carolina del Norte. "Los medios, en este caso el CD ROM, no aseguran los contenidos."

Andrada tampoco está de acuerdo con los que anuncian la muerte del libro: "Esto complementa al libro. El libro tiene saber organizado, es el punto de partida y llegada hacia otros libros. Es la única bibliografía insoslayable que asegura conocimientos de verdad. La computadora, en cambio, asegura una interacción profunda, que permite interrogarse con los propios procesos mentales. Se produce un diálogo con un tercero, que es un tercero virtual. Esto es un proceso muy rico que no lo puede dar un soporte de papel".

Investigación y textos:
Inés Tenewicki

Qué hay que tener

El CD Rom (Read Only Memory, o disco compacto sólo para la lectura) es el soporte técnico de la tecnología multimedia, preferida por su capacidad de memoria equivalente a 600 disquetes o a unas 300.000 páginas de texto. Es decir, una biblioteca mucho más que respetable.

Multimedia es el concepto que engloba en un programa el conjunto de imágenes, texto, sonido, animación y video y que permite al usuario la comunicación interactiva con la pantalla.

Un kit para multimedia cuesta alrededor de 300 pesos, y se necesita como mínimo una PC 386 con 4M, Windows y lector con doble velocidad para poder procurarse el placer de navegar en él.

OPINION/SOCIEDAD

LA ESCUELA PUEDE ENRIQUECERSE CON LO QUE
CADA CULTURA OFRECE, DICE UN SOCIÓLOGO

Aprender de los otros

1995 fue declarado el Año de la Tolerancia. ¿Qué se puede hacer, entonces, para enfrentar el odio a los que son diferentes? El autor de esta nota recuerda que la escuela argentina tuvo como primera misión integrar a los inmigrantes de muchos países, dejar de lado las diferencias y hacer que todos se vieran como argentinos. Pero ahora, plantea, la escuela puede educar para la tolerancia si reconoce que no se trata solo de no discriminar sino de ver qué es lo que se puede aprender de los otros.

Por Daniel Filmus

LA UNESCO ha declarado a 1995 el Año de las Naciones Unidas para la Tolerancia. Basta con hojear un diario o mirar un noticioso para comprender dolorosamente que la UNESCO no estaba equivocada cuando decidió hacer un llamado a la humanidad para que prevalezcan los valores que enfatizan el respeto por el ser humano.

Cuando todo hacía prever que el sino de fin de siglo debía ser la caída definitiva de los muros que separaban a los pueblos y los hombres, con preocupación vemos cómo resurgen barreras construidas en base a la incomprensión, el fundamentalismo, la injusticia y el odio a lo diferente. Contrariamente al sentido común, el avance científico-tecnológico y la globalización económica y cultural no parecen ser antidotos suficientes contra la intolerancia.

En países como el nuestro, donde el pluriculturalismo es una de sus características constitutivas, esta problemática adquiere un particular significado. En numerosas ocasiones nos sorprenden actitudes que muestran nuestra falta de capacidad para comprender e integrar lo diverso.

Como educadores, no nos es posible tratar este tema sin volver la vista hacia la escuela y el papel que ella desempeña en afirmar los valores de los futuros ciudadanos.

A diferencia de lo ocurrido en otros países, muchos historiadores han enfatizado la idea de que en la Argentina, el Estado se constituyó con anterioridad a la Nación. La escuela fue uno de los instrumentos más eficaces que utilizó el Estado naciente para consolidar la Nación.

■ Construir argentinos

La educación tuvo la difícil tarea de recibir en su seno a niños provenientes de regiones muy dispersas, que en algunos casos poco tenían en común, y transformarlos en argentinos. En las grandes ciudades tuvo que desarrollar la misma misión con chicos que provenían de hogares de inmigrantes, en los que se hablaba otro idioma, se admiraba a otros próceres e incluso se saludaba otra bandera. **La escuela argentina cumplió con gran eficacia la función que los hombres del siglo XIX le encomendaron.** Algunos de los mecanismos utilizados con este objetivo, como izar y arriar diariamente la bandera, todavía sobreviven en nuestras escuelas, aunque lamentablemente

en muchos casos solo como un ritual vacío de contenido.

Por su origen, esta escuela no estuvo preparada para privilegiar la diversidad. Debajo del guardapolvo blanco debían quedar escondidas nuestras particularidades culturales. En la escuela dejábamos de ser "gallegos", "tanos", "rusos", "turcos", "bolitas", o "paraguas". Debíamos ser argentinos.

Constituida nuestra nacionalidad, una educación para la tolerancia debe basarse en el rescate y la revalorización de la pluralidad cultural.

No se trata únicamente de trabajar con el concepto de no discriminar. Se trata de aprovechar las potencialidades educativas que aporta la diferencia. De recuperar lo particular como un elemento central del proceso de aprendizaje: si el otro es diferente, seguramente tengo cosas que aprender de él. En muchas escuelas los docentes incorporan la diversidad a partir de invitar a padres y abuelos de alumnos a contar sus memorias. Ello ha permitido convocar más activamente a las familias al espacio escolar. ¿Cuántas iniciativas similares se pueden crear?

Educación para la tolerancia también significa educar para sostener una actitud comprometida y no indiferente frente a la violencia que genera la intolerancia y el no respeto de valores que, como la vida, libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, igualdad y justicia hemos adoptado como comunidad nacional.

Como señala el director general de la UNESCO, Federico Mayor: "Desde ahora, en la conciencia y en el comportamiento de cada uno de nosotros, la tolerancia ha de cobrar su sentido más vigoroso: no la mera aceptación de su diferencia, sino el impulso hacia el otro para conocerlo mejor y para conocernos mejor a través de él, para compartir con él, para tenderle la mano de la fraternidad y de la compasión, para que los valores universales, comunes a todos, se enriquezcan con la valiosa especificidad de cada cultura y cada lengua, con la irremplazable creatividad de cada persona".

Por último queremos destacar que educar para la tolerancia es un verdadero desafío para nuestra escuela. No se reduce a incorporar determinados contenidos al currículum. Como padres y maestros sabemos que cuando se trata de valores los chicos no aprenden lo que les decimos sino lo que hacemos. El desafío consiste, entonces, en ser coherentes en nuestra actitud cotidiana y trabajar en todos los ámbitos por una sociedad más comprensiva, solidaria, tolerante y justa.

Daniel Filmus es sociólogo especializado en educación. Dirige FLACSO en la Argentina.

Impreso en los Talleres Gráficos del Ministerio de
Cultura y Educación, Directorio 1781, Capital Federal
Buenos Aires - República Argentina



H 0025900



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