

481  
3

# revista latinoamericana de innovaciones educativas



*Una realización de la  
comunidad educativa americana*

Año II, N° 3 - 1990. ARGENTINA

## ILUSTRACION DE TAPA

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

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



República Argentina  
Ministerio de Educación  
y Justicia



Departamento de Asuntos Educativos  
Servicio de Cooperación y Difusión

ORGANIZACION  
DE LOS ESTADOS AMERICANOS



revista latinoamericana  
de  
innovaciones educativas  
una realización de la comunidad americana

Es una publicación de la Dirección Nacional de Información, Difusión, Estadística y Tecnología Educativa. Ha sido realizada con la colaboración financiera del Proyecto Esp. Multinacional de Desarrollo Educativo Integrado en Zonas Desfavorables; Ministerio de Educación y Justicia. /O.E.A.

Redacción

DIRECTOR RESPONSABLE:  
*Dra. Nerva B. de Rojas Paz*

APOYO OPERATIVO  
*Bárbara T.M. Oyuela*

COORDINADOR TECNICO  
*Laureano García Elorrio*

EDICION:  
Depto. Edic. de Educación  
*Alejandro E. Velasco*  
*Carlos M. Gómez Lencina*  
*Alejandra Malatto*  
*Rosana Masini*

COORDINACION EDITO-  
RIAL:  
*Elba Emma Díaz*  
*Carlos María Roggi*

REALIZACION EDITORIAL  
*DINIDETE*

COLABORADORES ESPECIAL-  
LES:  
*Carlos Cullen*  
*Nerva B. de Rojas Paz*

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

**Ministerio de Educación  
y Justicia**

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

**Ministro de Educación y Justicia  
Prof. Antonio F. SALONIA**

**Secretario General - OEA  
Dr. Joao C. BAENA SOARES**

**Subsecretario de Educación  
Dr. Luis Antonio BARRY**

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

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

**Especialista Principal PMTE-OEA  
Prof. Arturo GARZON**

**Director del Proyecto Moderniza-  
ción y Extensión del Sist. Nac. de  
Información Educativa**

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

**Dra. Nerva B. de ROJAS PAZ**

**Coordinador Técnico MESNIE-  
OEA  
Sr. Laureano GARCIA ELO-  
RRIIO**

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

# Sumario

## revista latinoamericana de innovaciones educativas

Año II, Nº3, Junio de 1990

### Opinión

		ginadas/O.E.A.92	49
EDITORIAL	7		
- La Memoria Colectiva		- ARGENTINA. Desarrollo de la Regionalización Cultural y Educativa de la Prov. de San Luis. Aproximación Evaluativa	
CARTAS DE LECTORES	13		
DOCUMENTOS	15		89
- Política Educativa y Transformaciones Estructurales <i>Prof. Antonio F. Salonia</i>		- URUGUAY. Centro de Capacitación y Producción - CECAP	135
COLUMNAS			
- La Escuela y la Interdisciplina. <i>Lic. Carlos Cullen</i>	29	- COLOMBIA. El Programa Integrado de Educación Infantil Escuela - Hogar del "CINDE"	157
- Cultura. Comunicación y Técnica. <i>Dra. Nerva B. de Rojas Paz</i>	37		
		RESUMENES ANALITICOS	187
		1990. Año Internacional de la Alfabetización	209

### Innovaciones Educativas

#### EXPERIENCIAS

- MEXICO, Proyecto Especial de Educación para el Desarrollo de Poblaciones que Habitan en las Zonas Rurales y Urbanas Mar-

### Publicaciones y noticias

PRESENTACION DE REVISTAS	233
PUBLICACIONES Y DOCUMENTOS	237

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

# opinión



# editorial

## La Memoria Colectiva

La difusión de innovaciones, en cuanto experiencias que permitan enfrentar situaciones inaceptables o problemáticas dentro del quehacer educativo mediante estrategias no tradicionales, tiene como objeto colaborar en la necesaria transformación del sistema.

En ese sentido, creemos que esta Revista, contribuye a tal objetivo. Sin embargo es necesario puntualizar que, siendo varias las líneas de trabajo que podríamos abordar, nos parece que lo verdaderamente original de este proyecto se centra en la decisión de **difundir, en forma pormenorizada, aquellas experiencias innovadoras producidas en los países de la Región.** Y ello porque pensamos que existen otras publicaciones, con mayor tradición y prestigio que ésta, que cumplen mejor la finalidad de constituirse en verdaderos foros de discusión sistemática, a partir de la presentación de materiales referidos a análisis, diagnósticos, documentos para la discusión, etc., sobre los distintos aspectos que hacen al hecho educativo.

Lo anterior, no implica renunciar totalmente a contribuir a tal discusión pluralista y crítica; simplemente queremos decir que nuestro esfuerzo estará centrado, en gran medida, **en compensar la escasa divulgación de experiencias educativas innovadoras observada en los países de América Latina y el Caribe.** De esta forma estaremos contribuyendo a su adecuado aprovechamiento por parte de todos aquellos interesados en esta temática -investigadores, docentes, líderes sociales- permitiendo así enfrentar los graves problemas educativos por los que atraviesan nuestros pueblos. Estaremos, en fin, colaborando en **rescatar**

una memoria colectiva de los hechos educativos, tan necesaria para el desarrollo del conocimiento.

Para ello, es necesario insistir en algo ya expresado desde este espacio: "la difusión y el consiguiente intercambio de los avances, las pruebas y aún los errores detectados en las diferentes acciones que tienden a innovar las estructuras educativas vigentes, requieren también de una actitud de decidida participación de los responsables de tales experiencias".

*Planteábamos así un doble compromiso; por un lado el aporte de informes, documentos y noticias por parte de sus responsables directos y por quienes se dedican a pensar lo educativo como problema; por nuestra parte, el firme propósito de asegurar todos los recursos posibles para lograr seriedad y perseverancia en este esfuerzo.*

Ese esfuerzo, prologado en los dos primeros números, se continúa en éste a través del eje que privilegia "una auténtica participación democrática" como requisito para la transformación del sistema educativo. Es así que, también aquí, las experiencias incluídas ponen el énfasis en dicho eje, a través de la participación de alumnos, docentes, familias y comunidades.

Educación y trabajo; el rescate de los desertores del nivel primario y su preparación para acceder, en mejores condiciones, al mercado de trabajo, es el objetivo fundamental del Centro de Capacitación y Producción -CECAP-, brindando educación no formal a jóvenes y adultos de los sectores urbano marginales. Esta interesante experiencia se enmarca dentro de la gran preocupación latinoamericana y caribeña de luchar contra el doble problema de la deserción escolar y la desocupación y subocupación laboral. Dentro de un contexto de formación integral y promoción social, este programa trabaja con una población perteneciente a los más bajos estratos montevidEOS, en la República Oriental del Uruguay, gran parte de los cuales está formado por hombres y mujeres con serias dificultades para encontrar su camino en la vida.

**El Proyecto Especial de Educación para el Desarrollo de Poblaciones que habitan las Zonas**

**Rurales y Urbanas Marginadas de México**, también implica relacionar la educación y el trabajo. En ese sentido, buscando una sociedad más justa y participativa, moviliza a la población excluida de los sistemas educativos escolarizados y con altos índices de desempleo y subempleo en zonas rurales y urbanas marginales. La premisa multisectorial e interdisciplinaria del Proyecto, permite, junto a la acción propiamente educativa, el combatir la pobreza e incorporar a los grupos poblacionales menos favorecidos a la creación y uso de la riqueza social.

**El Programa Integrado de Educación Infantil Escuela-Hogar** se constituye en una de las actividades que desarrolla el CINDE -Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-, Medellín, Colombia. *El Programa, que atiende y educa a niños de tres a seis años, tiene como uno de sus objetivos fundamentales la participación de la familia en el desarrollo integral de los mismos. Su núcleo es la interacción entre el aula y el hogar, pero, en cierto modo, invirtiendo sus papeles tradicionales por cuanto los padres asumen el liderazgo en el desarrollo intelectual de sus hijos y la escuela refuerza ese aprendizaje.* Con un marco teórico sumamente elaborado, esta experiencia es innovadora a partir de la relación que establece entre la escuela y el hogar, de la elaboración de juegos y juguetes educativos y de la implementación de un sistema flexible de aprendizaje que le permite al niño ir explorando su ambiente en condiciones de mínima hostilidad.

**Las Innovaciones Curriculares en el Mejoramiento de la Educación Universitaria: Un Proyecto de Acción**, experiencia innovadora realizada por un equipo del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, participa, como las otras experiencias, dentro del enfoque que propende a crear las condiciones necesarias para que el hecho educativo se convierta en un mecanismo facilitador de una "auténtica participación democrática", en este caso, *mediante el rompimiento de las formas tradicionales de la cátedra universitaria, tanto en su organización como en la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje.* Así, a partir del ingreso irrestricto, visto como estrategia democratizadora y dato de la realidad, los autores exploran mecanismos innovadores que enfrenten esa

realidad y permitan superar el statu quo institucional.

El Lic. Carlos A. Cullen colabora con nuestra Revista abordando el tema de la **perspectiva interdisciplinaria como criterios de organización de los contenidos curriculares y métodos utilizados en la práctica escolar**. Es necesario, sostiene, trabajar en la generación de un diálogo disciplinar, de un modelo de participación y colaboración que busque, finalmente, la coherencia e integración de lo diverso al servicio de proyectos comunes.

El tema de la **vinculación de la cultura con el nexo comunicativo** que la sustenta y los elementos técnicos que impulsan su desarrollo, es planteado por la Dra. Rojas Paz dentro del plano ontológico como vía para atender desde su génesis los caracteres de todo sujeto colectivo.

Desde su reflexión intenta hacer visible cómo hacia el siglo XXI América debe hacer una introspección sobre sí misma para poner en claro la relación interna entre su identidad cultural y los medios que resulten aptos para proyectarla hacia su crecimiento. Su reto es saber privilegiar su libertad y decidir desde su cultura qué técnica puede incorporar y volver compatible con su corriente genética, sin abandonar las soluciones en términos de justicia.

No podríamos estar ausentes en este primer número del año 1990, sin recordar que el mismo ha sido declarado **Año Internacional de la Alfabetización por el *International Council for Adult Education (ICAE)***. Así hemos seleccionado, para su publicación en estas páginas, el trabajo presentado por Manuel A. Argumedo ante la XIII Reunión Técnica de Educación de Adultos, organizada por la OEA y el Ministerio de Educación y Justicia de la República Argentina en 1987. En dicho trabajo se revisan, críticamente, las diversas variables que conlleva un proceso alfabetizador, proponiendo una reflexión que permita superar las dificultades presentadas en las experiencias llevadas a cabo en la Región.

Como siempre, las otras secciones de la Revista, en especial los "resúmenes analíticos", contribuyen a brindar materiales de diversa índole sobre las innovaciones en el campo de la educación para todos

aquellos lectores interesados en esos temas.

Finalmente, queremos recordarles que esta publicación debe ser una "realización compartida de la comunidad educativa americana", y solo entendiéndolo así, podrá tener éxito en el logro de sus objetivos.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION  
BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS  
HISTORIOGRAFIA  
Pizzu no 62 (1970) Cop. Fed. Dep. 1970

Al Lector:

*Para que las cartas que se publiquen en esta sección aparezcan textualmente no deberán exceder de una carilla.*

*Es recomendable, además, que sean escritas a máquina.*

# cartas de lectores

Distinguidos amigos:

He quedado verdaderamente satisfecho luego de leer el Nº 2 de la Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas. Por fin contamos en nuestro medio con un compendio meduloso y ordenado de informaciones concretas sobre la realidad pedagógica y educacional de nuestro país y el continente.

Estoy seguro que su papel en esta realización debe ser primordial. De todo corazón, mis felicitaciones.

Cordialmente

*Luis G. Balcarce  
Dirección de Prensa  
Universidad de Belgrano  
Argentina*

\* \* \*

Apreciados Señores:

La dificultad que usted anota con respecto a la

difusión de las innovaciones educativas es un hecho que pude constatar en un trabajo reciente de apoyo a la conferencia mundial sobre Educación. Por tal razón, tomé como mi empeño mirar qué existe de nuevo en el país al respecto y sólo puedo adjuntarle un reducido material que como observará, son recortes de prensa o folletos. De todas formas tengo en mente su solicitud, mas aún, cuando la revista que usted tuvo a bien enviarme fue de gran ayuda.

Sin otro particular y deseándole éxito en su proyecto, me suscribo de usted.

Atentamente

*Gloria Calvo  
Coordinadora REDUC  
Red Latinoamericana  
de Información y Documentación  
en Educación  
Colombia*

\* \* \*

# documentos

ARGENTINA

## Política Educativa y Transformaciones Estructurales \*

---

### CRISIS DE LA EDUCACION ARGENTINA

Los diversos sectores políticos y sociales del país aceptan hoy que el cuadro de suma gravedad registrado por la educación nacional es consecuencia de la aguda y prolongada crisis global que vive la Nación. Sin embargo, esta situación se ve notoriamente agravada por razones estructurales que le son propias, por cuanto surgen del mismo modelo educativo que le sirve de base, agotado desde hace varias décadas.

En este contexto, las acciones educativas de los últimos años, surgidas por lo regular de la improvisación y no integradas en planes orgánicos, coherentes y de largo plazo, han contribuido a profundizar las carencias, los anacronismos y las distorsiones, como así también a resentir el desarrollo del sistema hasta el límite de poner en riesgo la prestación de los servicios.

Sin exageración, la crisis ha alcanzado desde hace mucho tiempo la calidad de *crisis estructural*. Frente a ella, el ministerio nacional se limitó al ejercicio de un centralismo absorbente y formalista que lo condujo a perversas modalidades adminis-

\*Extractado del discurso del Sr. Ministro de Educación y Justicia de la Nación, Prof. Antonio Francisco SALONIA, ante los miembros del Consejo Federal de Cultura y Educación, el día 2 de agosto de 1989

trativas y al predominio de burocracias totalmente alejadas de la vida escolar y universitaria. Se vivió así un divorcio crecientemente profundizado, donde el aparato ministerial se autograficaba afirmando su soberanía sobre papeles vacíos y expedientes interminables, mientras las instituciones educativas debían resignarse a trabajar en medio de la indiferencia frustrante de sus superiores.

Un signo más de este cuadro crítico es la desorganización y precariedad en la que encontramos al Ministerio de Educación —como ya informamos a la opinión pública—, lo que constituye motivo de profunda preocupación.

Sin embargo, más allá de la resolución de los problemas administrativos, nos conmueve con más hondura aquellos que hoy bloquean el funcionamiento del servicio educativo en su conjunto.

Sin la intención de formular un diagnóstico detallado, señalamos algunas situaciones cuya incidencia negativa gravita esencialmente sobre el sistema de la educación:

- a) Impacta la unanimidad de juicios provenientes tanto de los técnicos y especialistas, como de los estudiantes y padres, sobre *la desarticulación que se da entre las distintas jurisdicciones educativas y entre los diversos niveles y modalidades de la enseñanza*. Tampoco hay vínculos institucionalizados entre las conducciones del área con los docentes, las familias y las organizaciones comunitarias.

La ausencia de nexos que armonicen las diversas jurisdicciones educativas ha incidido en la anomalía de que el Ministerio de Educación Nacional y los Ministerios Provinciales —y éstos entre sí—, actúen regularmente como en "compartimientos estancos".

La administración central, en lugar de ser ámbito de concertación e integración, ha funcionado como una jurisdicción educativa más, y hasta con accionar contradictorio con el de las provincias. Este mismo Consejo Federal, pese a sus aspiraciones, ha tenido un rol meramente formal y no resultó lo operativo y fecundo que pudo esperar el país.

- b) Las estructuras técnicas y administrativas —complejas, centralistas y generalmente deficientes— son responsables de que las escuelas y las universidades, los docentes, los alumnos y la comunidad, vivan el funcionamiento

del sistema educativo, preponderantemente, a partir de criterios y necesidades burocráticos y en menor medida, en función de los requerimientos del proceso de enseñanza-aprendizaje y las aspiraciones de sus agentes activos.

Se desgastaron así esfuerzos y aportes que pudieron ser valiosos y se impidió que se alcanzaran mejores niveles de calidad y más altos estadios de excelencia.

- c) La falta de políticas y estrategias educativas con prioridades hacia las poblaciones en situación de pobreza y marginalidad —lamentablemente con un gran crecimiento en los últimos años—, ha generado la profundización de la desigualdad de oportunidades y posibilidades, tanto en el plano de la estructura social como en el mapa de las realidades regionales, en perjuicio de los sectores urbanos, suburbanos y rurales de menores recursos o directamente carenciados.  
La sociedad y el país mantienen todavía tasas de deserción escolar y analfabetismo que resultan incompatibles con la justicia social y la dignidad humana.
- d) Los contenidos de la educación, las técnicas pedagógicas y los modos de trabajo y convivencia que se aplican en las aulas y en los claustros son, en general, obsoletos y no se corresponden con el avance científico, tecnológico y cultural del país y del mundo. Así sucede en forma particularmente notable en la desactualizada enseñanza media y técnica, y se agrava por la carencia casi absoluta de actualización y perfeccionamiento —orgánico y sistemático— de los educadores de todos los niveles y modalidades.
- e) El sistema educativo funciona, regularmente, por vías paralelas a las del proceso del trabajo y la producción y desentendido de las necesidades sociales, los requerimientos de las empresas, los sindicatos y el Estado, las actividades científico-tecnológicas del ámbito extra-académico y las demandas del país real.
- f) Por último, se advierte la ausencia de relaciones significativas y operantes entre las acciones del sistema educativo con los medios de información y comunicación social, las diversas manifestaciones culturales y el conjunto de las actividades comunitarias.

## PROGRAMA PARA LA TRANSFORMACION EDUCATIVA

En función de las consideraciones anteriores y como preámbulo para la educación de la última década de este siglo en la Argentina, pasemos a enunciar un elenco de perspectivas y propuestas que consideramos valiosas y conducentes para las transformaciones necesarias, tanto de la educación nacional como también del universo social, económico y cultural al que pertenece y del que no debe escindirse.

Partimos de la hipótesis de que existe latente en nuestra sociedad la voluntad general de cambio y la convicción de que debe operárselo perentoriamente. De lo contrario, la crisis y la decadencia seguirán ahondándose hasta límites insostenibles.

1. — *El marco de una política nacional es condición necesaria para definir objetivos y contenidos de las diversas políticas sectoriales.* La sociedad argentina tiene en su panorama futuro imágenes y expectativas comunes: desarrollo nacional autónomo, economía de producción plena —vigorosa e integrada—, prosperidad, bienestar y justicia para todos los sectores sociales, afirmación del sistema político democrático, pluralismo en las ideas y en las creaciones del ámbito cultural, cooperación e intercambio entre las naciones de Latinoamérica y el mundo frente a los grandes desafíos de la ciencia y la tecnología.

2. — Dentro de este cauce ancho y de estas pautas básicas, cabe a la educación la responsabilidad de producir *transformaciones estructurales*. Corresponde a la comunidad y al Estado definir los lineamientos políticos de las acciones educativas, científicas y culturales, *para que en la actual coyuntura histórica los objetivos de la revolución productiva, se cumplan en orden al desarrollo nacional y la justicia social.* Alcanzarlos exigirá fijar prioridades y planificar las tareas en relación con la coyuntura, con el mediano y el largo plazo.

El espíritu y los objetivos de la educación que se propician apuntan a generar una transformación cultural donde el trabajo y la ética social que él supone, sean considerados pilares básicos de la estructura educativa.

El *trabajo* deberá ser asumido en los currículos como un *valor* integrado con los otros valores que constituyen el plexo axiológico aceptado por la sociedad y referido a lo esencial de su cultura y su estilo de vida. El trabajo realiza al hombre y le da plenitud como persona. Comparte rango con la libertad, la

justicia, la solidaridad, la paz y el respeto a todos los hombres y a todos los pueblos.

La educación en todos sus niveles y las actividades productivas en sus múltiples manifestaciones sugieren perspectivas para procesos inéditos de asociación y complementariedad. En este sentido deberá promoverse la profundización de nuevas y más fecundas experiencias de aprendizaje en sede escolar y en ámbitos sociales —empresarios y sindicales, entre otros—, las que podrán ser extendidas a diversos espacios no convencionales y en tiempos diferentes. El nuevo programa educativo multiplicará y diversificará sus posibilidades y sus ofertas, sus agentes y sus escenarios.

El binomio *educación y trabajo* contiene desafíos de dimensiones insospechadas, desde el renovado y reivindicado rol educativo del hogar hasta el de las múltiples y diversas instituciones sociales: sindicatos, empresas, partidos políticos, agrupaciones religiosas, Fuerzas Armadas, administración pública, Parlamento, etc.

A partir de este enfoque y las nuevas alternativas, corresponderá replantearse la reorganización de contenidos y metodologías en todos los niveles y modalidades de la educación. La escuela primaria deberá insistir en el logro efectivo de las habilidades instrumentales básicas y la formación elemental que le compete. De este modo podrán evitarse luego las campañas de alfabetización —excesivamente reiteradas y costosas en nuestro país— que expresan una faceta dramática de la desaprensión y la ineptitud de las dirigencias, simultánea y convergentemente en el plano educativo como en el plano social. La enseñanza media y la técnica —articuladas entre sí— deberán incorporar cambios significativos. El país no puede permanecer indiferente, ni cruzado de brazos, ante la agonía de un bachillerato que ni siquiera sirve para ingresar a la Universidad. Todo el nivel medio deberá ofrecer salidas laborales y respuestas concretas a requerimientos de la vida práctica, sin desmedro de la formación general ni de la adecuada capacitación para los estudios superiores. La educación de adultos deberá transformarse, modernizarse y abrirse efectivamente a las demandas de la *revolución productiva* y cumplir un rol destacado en los nuevos procesos laborales. Semejante responsabilidad le cabrá a la universidad nacional: no la concebimos aislada ni descomprometida respecto de la problemática regional, el país y el destino de su gente.

3. — Todas las realizaciones educativas han de ser **resultante del trabajo coordinado entre los organismos de la comunidad y las instituciones estatales. Deberán integrarse las acciones.** El Estado no actuará monopólicamente ni en pugna con la sociedad porque justamente es ella la fuerza vital —dinámica e innovadora— que protagoniza el proceso educativo, científico y cultural. Se promoverán a tal fin mecanismos de relación, intercambio y corresponsabilidad entre la comunidad y el Estado. Tanto en la conducción como en el planeamiento de la educación participarán los sectores representativos de las diversas actividades nacionales: docentes, científicos, empresarios, sindicalistas, Fuerzas Armadas, movimientos políticos, agrupaciones religiosas y otras asociaciones intermedias.

Deben crearse nexos institucionales —orgánicos y permanentes— de la escuela y la universidad con el sector productivo, las empresas agrarias e industriales, la administración pública y las organizaciones profesionales y sindicales.

Esto supone una auténtica revolución en las estructuras de gobierno y administración educativa. Se relacionarán y se integrarán los claustros académicos y los elencos docentes con los estamentos de decisión y de responsabilidad de la actividad económica y social, de la administración estatal y de la política de defensa nacional, y a la vez, funcionarán como ámbito educativo no convencional el espacio de experiencia y estudio de la fábrica del sindicato, los servicios públicos y de las diversas actividades sociales.

La educación estará abierta así a la realidad comunitaria y a las múltiples incitaciones y posibilidades de la capacitación técnica y la formación humana. En correspondencia, *los recintos escolares y universitarios deberán estar disponibles y operar como centros comunitarios durante el año completo.* La infraestructura educativa y sus servicios no deben quedar encerrados dentro de los límites del calendario escolar, ni los únicos protagonistas ni beneficiarios deben ser alumnos y docentes. Le caben a la comunidad roles, ofertas y oportunidades inéditas.

4. — En esta propuesta la educación deberá ser considerada como bien y acción permanentes, ya que el hombre tiene derecho y necesidad de aprender y perfeccionarse durante toda su vida.

En este marco se articulará la educación escolar con la no escolar, la educación formal con la no formal. Se promoverán en tal línea todas las modalidades y formas educativas que cada

comunidad pueda disponer, de manera tal que la responsabilidad de educar deje de ser patrimonio exclusivo de la escuela para serlo de la sociedad en su conjunto.

No se concibe una educación que dé productos terminados en precisas o sucesivas etapas de la vida. Desde esta nueva perspectiva, *la persona educada* dará paso ahora a *la persona constantemente educable*. La fórmula de "aprender a aprender" deberá aplicarse con eficacia, ganando instrumentos idóneos para el inexorable tiempo de la educación permanente.

5. — En el contexto de la profundización del federalismo que impulsa el gobierno nacional, se garantizarán la efectiva descentralización educativa y la simultánea afirmación de la unidad de la educación argentina. El rescate y el despliegue de las características y peculiaridades de las regiones, las provincias y las comunas servirán a la consolidación de lo nacional y los intereses comunes. Con tal fin, se asegurarán experiencias de aprendizaje, ofertas educativas y vivencias culturales que expresen la fisonomía, las esencias y los ideales de cada comunidad.

Habrán de redefinirse las funciones, atribuciones y responsabilidades en materia de educación del gobierno nacional, de los gobiernos provinciales y de los municipios. Se estudiará con detenimiento el tema a través de grupos de reflexión y propuestas en los que participarán funcionarios nacionales, provinciales y municipales, legisladores, dirigentes gremiales, docentes y especialistas.

Se trata de diseñar una estrategia diferente y transformadora en la que el aporte para la solución de los problemas educativos sea responsabilidad de las diversas jurisdicciones gubernamentales y de todos los sectores de la comunidad. Habrá de alcanzarse *un sistema educativo federal y regionalizado*, única forma de cristalizar la verdadera integración nacional y de superar la fractura histórica entre la macrocefalia de las regiones desarrolladas y la endemia vergonzante del país periférico que lucha denodadamente por su propia subsistencia.

Se trabajará en conjunto para asegurar las condiciones institucionales, financieras y técnicas que permitan a las provincias atender eficazmente los servicios educativos propios, los que les han sido restituidos o los que incorpore en el futuro. Se profundizarán, simultáneamente y en forma inmediata, los estudios necesarios para poner en marcha un proceso de trans-

ferencia gradual de otros servicios nacionales, porque el auténtico federalismo se construye a partir de las atribuciones y responsabilidades de la propia escuela y de las comunidades que integran, dejando atrás la historia y la realidad del centralismo burocrático.

Esta concepción educativa posibilitará la efectiva revitalización del sistema federal, no en las declaraciones sino en los hechos. El gobierno nacional cooperará con los gobiernos provinciales en el proceso de mejoramiento cuantitativo y cualitativo del nivel primario. De esta manera se logrará que la educación básica llegue a ser esencialmente igualitaria y formativa, tanto para el desarrollo personal, cuanto para la integración familiar, social y cultural de los educandos.

De acuerdo con las autoridades provinciales y con el apoyo de las organizaciones comunitarias, se atenderá especialmente los requerimientos de la educación de adultos y los de la alfabetización. Se apuntará a la formación social y la capacitación laboral del adolescente y del adulto trabajador, agentes activos de la *revolución productiva*.

En conjunto y coordinadamente, se dedicará atención prioritaria a la asistencia de los grupos urbanos y rurales marginados y se tendrá en cuenta la integración social de las comunidades aborígenes, a partir del respeto de sus culturas y sus lenguas. La educación rural en sus distintas manifestaciones servirá como herramienta indispensable, hasta ahora muy desaprovechada, para promover los dos tercios del país semiárido.

Mediante estas acciones conjuntas, se tenderá a superar la deserción escolar y el analfabetismo, graves problemas que afectan a amplios sectores de la población, particularmente a aquellos que viven en el umbral de las necesidades básicas insatisfechas o por debajo de él.

6. — Estas propuestas exigirán *la reorganización y el fortalecimiento del Consejo Federal de Cultura y Educación*, a fin de que pueda cumplir el papel esencial que le está reservado en el proceso de integración y dinamización de la actividad educativa y cultural. El organismo deberá servir a la concertación y coordinación de programas y proyectos de todas las jurisdicciones. Su reestructuración apuntará a dotarlo de funciones efectivas para la atención puntual y compatibilizadora de las acciones educativas nacionales, provinciales y locales.

El desafío mayor de integrarse y trabajar concertadamente debe constituirse en uno de los temas principales a considerar en el ámbito del Consejo Federal. Se dispondrá del antecedente importante que es el proyecto de ley sobre este tema presentado en 1984 por el bloque justicialista del Senado de la Nación.

7. — La educación reestructurada y en su dimensión social y permanente deberá integrarse con las políticas y las estrategias de la ciencia, la tecnología y la cultura del país, definidas con inequívoco sentido nacional y abiertas a los aportes, las innovaciones y los desafíos que se generen en el mundo. En un proceso dinámico de mutua alimentación, la educación será protagonista y beneficiaria de la relación y el intercambio con áreas que por su naturaleza, sus contenidos y sus fines son absolutamente integrables e inescindibles.

Se torna necesario e imperioso articular normas legales y mecanismos técnicos y administrativos que posibiliten sólidos puentes de ida y vuelta para vincular, en forma orgánica y permanente, la acción educativa con la de los organismos a los que les incumbe la formación científica, tecnológica y cultural. De este modo se logrará la superación de las contradicciones y los divorcios de hoy y, en su lugar, el recíproco y fecundo enriquecimiento. Seguramente, las actitudes y las aptitudes necesarias para alcanzar las más altas metas de la investigación científica y tecnológica, y los productos artísticos y culturales más valiosos nacen en el jardín de infantes, o quizá antes...

8. — Los lineamientos planteados requieren la puesta en marcha de *un proceso participativo y permanente de planificación*, efectivamente, integrado al gobierno y a la administración de la educación. Proceso participativo y concertado porque el proyecto educativo nacional deberá ser producto del trabajo, el aporte y la reflexión de todos. Desde los niveles superiores de la conducción —tanto nacional como provincial— hasta el de las diversas entidades que expresan la dinámica comunitaria, se estimularán formas organizativas que permitan armonizar e integrar las múltiples propuestas y tareas que devienen del protagonismo plural de la sociedad.

La labor armonizadora —la de todos— debe apuntar a afirmar la unidad y la integración nacional, y a proyectarse en las regiones históricas, económicas y culturales del país, en las jurisdicciones provinciales y territoriales, como así también en las zonas internas y en cada localidad. En el entramado de

estos sectores se definirán e implementarán con el proyecto educativo nacional, los proyectos y propuestas de provincias, regiones y comunidades.

La planificación que se propone requiere iniciar, o profundizar según los casos, un proceso de descentralización y regionalización educativa, tanto en el Ministerio Nacional como en cada una de las jurisdicciones. Implicará el diseño de nuevas formas de conducción y programación que hagan posible la dinámica participación de la comunidad educativa y de la sociedad en su conjunto.

9. — Deberá trabajarse en común con los sectores legislativos, gubernamentales, políticos, gremiales y comunitarios el proyecto de ley general que la educación requiere para que el proceso permanente de transformación y mejoramiento que se propone tenga bases normativas claras y orientadoras.

Las carencias legislativas del país vienen de lejos. Nunca se dispuso de una ley general de educación y nunca ha sido más evidente que en la actualidad este vacío legislativo.

Las provincias han crecido en la responsabilidad de atender y crear servicios en todos los niveles del sistema, sin un marco jurídico-político que dé a las diversas y dispersas tareas pedagógicas y académicas la coherencia necesaria, y que posibilite la integración de instituciones y de acciones que se despliegan dentro del mismo Estado Nacional y que deben compartir un común proyecto cultural.

10. — El financiamiento de la educación es, sin duda, un aspecto crucial del desafío que se afronta. Sus fuentes y sus formas tradicionales están definitivamente agotadas y no aseguran siquiera el funcionamiento regular de los servicios. Menos aún permiten avanzar hacia el mejoramiento de la calidad educativa, ni tampoco a dar respuesta puntual y eficaz a las demandas previsiblemente crecientes.

Se torna urgente, en consecuencia, reexaminarlo todo, sin preconceptos, ni condicionamientos ideológicos. Tampoco en esto deben operar los mitos y los tabúes.

Por cierto que el presupuesto educativo debe aumentarse dentro del presupuesto general. Esto aparece como una aspiración obvia, pero la gestión de las autoridades educativas no ha de agotarse en la puja con los otros sectores de la administración pública, ni en los logros parciales e intermitentes de algu-

nos "puntos más" en las nuevas partidas. Siempre serán insuficientes y quedarán permanentemente abiertas nuevas expectativas y nuevas zozobras.

El financiamiento no es problema que se limite al aumento voluntarista o arbitrario de los recursos, ni a hacer un uso más racional de ellos, ni tampoco a disminuir gastos que puedan ser eliminados, aunque deba comenzarse por ahí. Se trata de redefinir el sistema e insertar la educación dentro de la producción y las responsabilidades comunitarias, y a la actividad productiva y social en el universo educativo.

Deben estudiarse e implementarse nuevos medios, y comprometerse a más protagonistas del financiamiento educativo, el que se requiere para sostener, aumentar y optimizar los servicios.

11. — La definición y el desarrollo de nuevas políticas de la educación, y nuevas estrategias, requerirán *una profunda transformación del ministerio nacional*, acorde con el proceso de reforma estatal iniciado por el actual gobierno.

La reestructuración que deberá estimularse participará del principio de que las instituciones educativas y su contexto comunitario serán los ejes de la administración, y de ese modo los estudiantes, los docentes, las familias y las organizaciones sociales podrán superar la subordinación enervante y la exagerada dependencia que sufren en relación con los aparatos burocráticos centrales. A la vez, el replanteamiento de funciones, responsabilidades y recursos de la Nación, provincias, municipios y comunidad será dato esencial para reorganizar la conducción educativa nacional. Se trata de definir nuevos roles.

El ministerio nacional dejará de ser sólo un simple, tardío y deficiente administrador de escuelas y universidades, y se convertirá, sin duda, en el vértice efectivo de la concertación y la coordinación del proyecto educativo nacional, y del trabajo en común. Deberá brindar, a la vez, las orientaciones, los estímulos y los apoyos técnicos y financieros que se requieran y se convenga con los ámbitos provinciales, municipales y comunitarios.

Si se agrega la evidencia de un proceso progresivo y creciente de transferencia de servicios a las provincias y las comunas, debe comenzar a pensarse en la caracterización y las funciones de un Ministerio de Educación nacional sin escuelas.

12. — El proceso transformador, concertado y participativo, debe conducir a un profundo cambio en la calidad de la educación, con la finalidad de generar en todos los niveles y modalidades de la enseñanza un aprendizaje creativo, crítico e innovador, que incorpore y recree una cultura viva, significativa y útil. Sólo así se impulsará una educación auténticamente liberadora en lo individual, lo social y lo nacional, donde la realización del hombre argentino se enlace indisolublemente con la de su comunidad. Se aspira a que la innovación y la creatividad sean la regla y no la excepción en este proceso.

La valorización de la libertad, la paz, la convivencia armónica y el amor al prójimo, la actitud democrática, la actualización permanente de los derechos de la persona, serán determinantes fundamentales de los cambios en las prácticas pedagógicas y en el funcionamiento de la escuela y la universidad.

Se aspira a una escuela y una universidad en búsqueda permanente y con capacidad constante para receptor iniciativas y canalizar desafíos inéditos. La libertad en la enseñanza debe ser pilar fundamental. Se constituirán grupos de reflexión y propuestas para estudiar y diseñar el rol y las formas organizativas originales de estas nuevas instituciones, germen efectivo de la educación que se propone. Los trabajos estarán a cargo de todos los actores —internos y externos— del proceso de la educación y será decisivo el aporte de las provincias. En ellas hay experiencias valiosas orientadas al desarrollo dinámico y permanentemente renovado del sistema educativo.

13. — En consecuencia, los currículos escolares y universitarios deberán abrirse a las motivaciones y experiencias de la sociedad y a la actitud participante de sus miembros. Esto implica la vigilia definitiva: una dinámica curricular permanente, una apertura al protagonismo plural de los representantes comunitarios y una ampliación y enriquecimiento de la geografía educativa.

En estas condiciones resulta básica e insoslayable la coincidencia en torno a los valores compartidos, al sentimiento de pertenencia al mismo espacio físico, ético y cultural, a la identidad profunda con el país y su destino. Por lo tanto, deberán transformarse profundamente los currículos vigentes en los diversos niveles y modalidades, para que en sus objetivos y contenidos se incorporen los temas fundamentales de nuestra realidad, *la vocación por la unidad nacional, las demandas de la revolución productiva y los constantemente crecientes avan-*

cas científicos, tecnológicos y culturales que se verifican en el país, en latinoamérica y en el mundo.

14. — Este camino nos conducirá a la construcción de una nueva escuela, basada en teorías distintas de las que hoy se privilegian. Si queremos una sociedad abierta a la escuela y una escuela abierta a la sociedad, ambas aperturas nos conducirán a nuevas formas de organización y de vida escolar. Las instituciones educativas deberán ser flexibles y receptivas para operar funcionalmente en el proceso de su inserción en la comunidad y adaptarse a los cambios exigidos por el entorno con capacidad de evolución y con inteligencia para ajustar constantemente el rumbo. Tal escuela estará dotada de grados prudentemente crecientes de autonomía, para que pueda actuar con la ductilidad suficiente requerida por los cambios que se verifiquen. Por ahora corresponde desbrozar el terreno, aventar prejuicios, sembrar modernos criterios de administración escolar y depurar las estructuras formales, envejecidas y estáticas, de todas las instituciones educativas.

15. — Estos objetivos requieren el protagonismo activo de los trabajadores de la educación y sus organizaciones gremiales, lo que nos impone buscar juntos su jerarquización profesional y las mejores remuneraciones, así como el perfeccionamiento constante en su formación cultural y en su capacitación técnica. En el ámbito de las convenciones colectivas se elaborarán los lineamientos normativos de carácter federal para la actividad docente de todos los niveles y modalidades.

Se garantizará así las condiciones de trabajo, las modalidades de la carrera profesional, los horizontes salariales justos para todo el país, y también la participación de las entidades gremiales, representativas en los ámbitos donde se diseñan y ejecutan políticas y programas referidos al campo educativo.

16. — La formación docente, la actualización en servicio y la práctica profesional de maestros, profesores e investigadores del área, deberán incorporar marcos de comprensión, objetivos, actitudes y aptitudes nuevos. Las inéditas realidades científico-tecnológicas, las peculiares formas de producción del sistema industrial —con las relaciones laborales y los vínculos humanos que le son propios— y los valores culturales emergentes de nuestra realidad nacional, constituyen el perfil insoslayable del currículo de la formación profesional, de las ofertas de reciclajes y perfeccionamiento y del mensaje cultural de los educadores.

En la actividad curricular ordinaria se incluirá la *actualización y el perfeccionamiento profesional, científico y cultural del docente*, junto con tareas de *investigación educativa*. El cuerpo de maestros y profesores, los investigadores y los planificadores, deberán recibir las *gratificaciones económicas* que se corresponden con el nivel de su calificación laboral y con su responsabilidad cívico-moral.

Deberán ser respetados los derechos y las conquistas logrados hasta el presente, a través de las normas legales que reconozcan la prioridad de la formación especializada y la cultura general, de la capacitación al día, de la eficiencia y del conjunto de méritos profesionales, sociales y humanos. Se impone una renovación de las normas estatutarias para los docentes de la década del 90, vista desde una perspectiva federalista, en la que se equilibren los intereses de los docentes con los de la necesaria transformación educativa.

17. — Por último, resulta necesario reafirmar la doctrina de que corresponde al Estado la garantía del derecho social y humano a la educación, así como la convicción de los deberes y derechos que caben a la sociedad en el área educativa. El Estado y la sociedad son responsables de dar respuestas efectivas, diversificadas y creadoras en el plano de la capacitación y la formación humana. De ahí el respeto por *la libertad de enseñanza* y la educación de gestión comunitaria o privada. Se reivindica así el derecho intransferible de la familia a elegir y decidir en la educación de sus hijos.

.....

\* \* \*

# columna



## La Escuela y la Interdisciplina

Por: Lic. Carlos Cullen \*

Con mucha frecuencia, y casi como un lugar común, se reitera en el discurso pedagógico contemporáneo la demanda a los currículos escolares, en el sentido de que incluyan de alguna manera el enfoque y la perspectiva interdisciplinaria como criterio de organización de los contenidos y métodos. Esto puede verse, por ejemplo, en el deslizamiento de los currículos organizados por asignaturas a los que se organizan en torno a áreas. No siempre, sin embargo, está claro qué significa un enfoque curricular interdisciplinario, cómo se fundamenta y qué pasos conviene dar para implementarlo en la práctica escolar, convencidos que su mera presencia en un documento curricular, si bien no asegura, sí legitima su realización en la cotidianidad del trabajo educativo.

Nos proponemos en este trabajo definir y diferenciar algunos problemas que se relacionan con la cuestión interdisciplinaria en la escuela y presentar algunos criterios que, una ya larga y diversificada experiencia, nos ha mostrado como fecundos.

Una primera aproximación al problema debiera llevarnos a la cautela de saber distinguir qué se entiende por enfoque interdisciplinario del currículo en

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

cada uno de los niveles educativos del sistema formal. No es lo mismo la demanda referida al nivel inicial o al básico, que cuando se refiere al nivel medio o al superior. Y no es lo mismo no sólo por las obvias razones nacidas de los diferentes modos de presencia de las disciplinas en cada caso, sino que además el problema se inserta en historias diferentes, en fines educativos diversos, en modos de institucionalización muy dispares.

Tomando como eje este criterio de los niveles educativos, se puede decir que la demanda de interdisciplina tiene que contextualizarse desde:

- a) los fines autónomos de cada nivel y los orientados a la articulación entre niveles;
- b) la identidad funcional de un enfoque interdisciplinar para hacer frente a las exigencias de una educación permanente, y las diferencias estructurales necesarias para responder a las exigencias específicas de cada nivel;
- c) las historias institucionales propias de cada nivel, que son muy diferentes, desde donde se generan tramas de significaciones que llevan a comprender el sentido de lo interdisciplinar de forma muy diversa.

Lo que queremos decir con esta primera aproximación es que la cuestión de la interdisciplina en la escuela es un problema que atraviesa a todo el sistema educativo, y necesita por lo mismo definiciones globales, pero es también un problema que se inserta de modo diferente en cada uno de los niveles, y requiere, así, definiciones particularizadas.

Hecha esta primera aproximación abordemos ahora el meollo del problema de la interdisciplina en la escuela, en tanto problema que afecta a todo el sistema, o que puede encuadrarse en una cuestión de filosofía de la educación.

La interdisciplina es una cuestión referida al conocimiento, tanto a su producción como a su transmisión y circulación. Y es justamente por ésto que afecta a la escuela -en cualquiera de sus niveles- porque su

función social no es otra que la producción, transmisión y circulación del conocimiento. Hay que entender que la preocupación "escolar" por la interdisciplina tiene que enmarcarse en su preocupación esencial: el conocimiento.

Sin embargo aquí se impone una distinción fundamental. La cuestión de la interdisciplina en la escuela tiene su propio contexto de interpretación, diferente de otros posibles. Ese contexto propio de la escuela viene definido por dos dimensiones:

a) lo que se hace con el conocimiento en la escuela es, por de pronto, **un gesto institucional**. Siempre se trata de acciones sociales instituidas, de espacios sociales compartidos, de tramas de significaciones, normas, roles, políticas, representaciones.

b) por otro lado, lo que se hace con el conocimiento en la escuela es **un gesto inteligente**, es decir: responde a una concepción, a una postura teórica - o a varias, y más o menos en conflicto- sobre la enseñanza y el aprendizaje.

El problema escolar de la interdisciplina es un problema ligado a la transmisión del conocimiento en clave institucional y en clave didáctica, entendida como teoría y práctica de la enseñanza y el aprendizaje.

Esto es importante decirlo para diferenciar la cuestión de la interdisciplina en la escuela de otros contextos problemáticos, básicamente el de la **demandas social** y el del estricto registro epistemológico. Decimos esto porque la interdisciplina en la escuela es un problema específico, institucional y didáctico, diferente - aunque no totalmente separado- del problema social de la demanda de interdisciplina y del problema epistemológico o de los problemas epistemológicos en torno a la interdisciplina como forma de definir la actividad científica.

**Definir la interdisciplina como demanda social** exige hablar de cuestiones tales como crisis de los modelos de totalidad -de la realidad y del saber acerca de esa realidad-, crisis de la hiperespecialización y del crecimiento exponencial de la información, crisis de los modelos de relación entre los decisores y los informa-

dos, nuevas formas de legitimación de los saberes "socialmente necesarios", nuevas formas de circulación de la información -sistemas de información, bancos de datos, redes-. En definitiva, crisis tanto del fragmentarismo cultural o del saber "en píldoras", como del integracionismo cultural o del saber "unificado", sea por jerarquías "metafísicas", por funciones "a priori", o por criterios "positivistas".

**Definir la interdisciplina como problema epistemológico**, por otro lado, exigiría hablar de cuestiones tales como consistencia y viabilidad de algo así como una "teoría" de la interdisciplina, supuesto que hayamos aclarado previamente qué se puede entender por "disciplina", y qué modelos se pueden fundamentar para el trabajo interdisciplinario, sin mencionar - o sólo mencionando - la dificultad previa de qué criterios epistemológicos generales aceptamos como válidos, en un momento en que la cientificidad de la ciencia se dice de diversas maneras.

Sin duda que la escuela se ve afectada por esta demanda social y por este contexto epistemológico problemático con referencia a la interdisciplina. *En definitiva, si el problema de la interdisciplina entra en los enfoques curriculares es porque hay alguna demanda social y porque hay algún tipo de exigencia epistemológica que permita fundamentar su presencia en la escuela.* En otras ocasiones hemos intentado mostrar las implicancias epistemológicas del problema de la interdisciplina y hemos caracterizado de una cierta manera la demanda social (Cullen, Carlos. "Apuntes para una teoría de la interdisciplina". En prensa). Ahora preferimos insistir en el contexto escolar.

### **La interdisciplina como problema institucional**

En la escuela, la interdisciplina comienza siendo un problema institucional.

En realidad, los primeros saberes que hay que integrar son los que constituyen la matriz de representaciones de los agentes institucionales que definen la escuela. *La coherencia, la capacidad de emitir mensajes simples - no dobles-, el enriquecimiento mutuo de las diferencias, la madurez en las relaciones con los otros*

*agentes educativos del medio donde se desempeña la escuela, la clara conciencia de los mecanismos institucionales que pueden contribuir a la marginación, son algunas de las condiciones "interdisciplinarias" de una institución escolar que hace interactuar con inteligencia los saberes de sus miembros y los pone al servicio de proyectos comunes.*

Además, la interdisciplina en el enfoque curricular necesita condiciones institucionales para que pueda efectivizarse. *Pedir a los docentes que integren sus disciplinas y no darles espacios legitimados para hacerlo es un contrasentido. O bien, como suele a veces suceder, exigir desde el curriculum la integración y trabajarla desde la institución, no parece coherente. Es obvio, finalmente, que se trata de un problema institucional cuando postulamos la necesidad de que la formación docente, tanto la básica como el perfeccionamiento, acompañe la ideología de la "interacción de saberes", de la integración y del trabajo conjunto.*

### **La interdisciplina como problema didáctico**

El otro aspecto del contexto escolar de la cuestión interdisciplinar tiene que ver con la didáctica, en tanto teoría y práctica de la enseñanza. Es importante en este contexto sugerir algunas puntualizaciones.

Por de pronto, tener claro que desde el punto de vista didáctico la interdisciplina tiene, fundamentalmente, **tres lugares claves**: los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación. Sólo con claridad sobre el sentido de cada uno de estos elementos del "modelo didáctico" y de su relación, podremos plantearnos discriminada e integralmente la cuestión interdisciplinar.

Aceptamos la concepción de los objetivos como "hipótesis de trabajo" -y no como descripción de conductas terminales y observables-, y entonces postulamos, para la interdisciplina, la necesidad de pensar cuáles son las hipótesis que apuntan a la integración y a la interacción de los saberes, diferenciando tanto el **desde dónde** -nivel educativo, integración previa de saberes-, el **qué** -contenidos disciplinares que interactúan con otros contenidos, problemas interdisciplinares, etc.- y el **para qué** -objetivos institucionales de la integra-

ción ligados, en definitiva, a los objetivos o fines sociales de la educación-.

Aceptamos, por otro lado, una concepción de los contenidos educativos que, por un lado, necesitan ser tratados con sus respectivos métodos, y por otro, que no se los confunda con los contenidos disciplinares epistemológicos, dependientes de la lógica y la historia de la respectiva ciencia. **Aquí está el centro del problema interdisciplinario como cuestión escolar: independizarse de la lógica propia de cada disciplina que exige determinados órdenes, sucesiones y relaciones immanentes, y, por otro lado, no independizar nunca los contenidos seleccionados de sus propios métodos.** Uno de los riesgos más comunes en el trabajo interdisciplinario escolar es la confusión del concepto de interacción de saberes con el concepto de la mera integración formal de estructuras conceptuales. Cuando interactúan los saberes lo hacen con sus propias lógicas y con sus propias historias. Cuando en la escuela queremos generar contenidos interdisciplinares, tenemos que dejarnos guiar por la lógica propia de la integración y por su propia historia. *Dos principios nos parecen básicos para este trabajo: cuánto mejor diferenciamos mejor vamos a integrar, y debemos integrar sólo lo integrable.* El problema interdisciplinario empieza con la selección y organización de los contenidos, y no a partir de una selección y organización hecha con otros criterios -generalmente de tipo "epistemológico"- . Hay que llevar la interdisciplina al ámbito propio de la didáctica.

Con respecto, finalmente, a la **evaluación**, sólo señalemos que aceptamos la corriente teórica que postula que es necesario construir un marco teórico propio al problema de la evaluación, como cuestión curricular y didáctica.

Aquí, el desafío para la interdisciplina es muy grande, porque aparte de la **interacción de saberes** sobre procesos y resultados, desde lugares disimétricos en el acto educativo-docente, alumno, directivo, padres, etc.-, hay que buscar **coherencia en los valores priorizados**, de manera que los juicios sobre la tarea educativa -enseñando y aprendiendo- se pongan al servicio de un proyecto de crecimiento e integración, tanto personal como social.

La interdisciplina en la escuela necesita todavía un buen marco teórico. Creemos que las cuestiones señaladas apuntan -como problemas- a su construcción. Lo fundamental es no ilusionarse con que la tarea sea fácil, pero tampoco desanimarse con sus muchas dificultades.

Quizás el mejor camino sea -una vez más- reflexionar la práctica escolar de la interdisciplina, y hacerlo socializando los errores y los logros, y contrastándolos cada vez con buenos referentes teóricos. Y no olvidar, como dijimos al comienzo, la necesidad de diferenciar y de contextualizar las cuestiones.

## Cultura, Comunicación y Técnica

*Por: Dra. Nerva Bordas de Rojas Paz \**

Vincular la cultura, el nexo comunicativo que la sustenta y los elementos técnicos que se generan para impulsar su desarrollo legítimo, exige un planteo ontológico que pueda atender, desde su génesis, los caracteres más genuinos de todo sujeto colectivo. Lo hacemos desde América como en una lectura que, dando cuenta del V Centenario de su existencia, testimonia al mismo tiempo el momento en que nuestro planeta se asume como tal en su integralidad.

Volvemos a los orígenes, necesariamente, buscando un punto de partida que sirva de apoyo para avanzar desde lo más profundo. De ese modo se actúa dentro de un reconocimiento que evita transgredir aquello que está en nosotros, atesorado desde un pasado irrenunciable. Deseamos con ello revivir el circuito sanguíneo del todo y hallar la convergencia de nuestro destino común como países latinoamericanos, superando errores y tergiversaciones. En estos términos planteamos un itinerario de reflexión que desde un volver atrás afirma un avance.

Dar cuenta de nuestros quinientos años no excluye las experiencias históricas previas, ni debe ser entendido como un corte temporal decisivo de lectura moderna. Quedan implicadas las raíces preamericanas, lo vigente en estas tierras antes de la conquista, religadas con lo traído por el conquistador y el europeo. De la conjunción toma realidad un sujeto nuevo por distinto, que asocia dos historias y las hace objeto de re-

\* Directora Nacional de Información, Difusión, Estadística y Tecnología Educativa del Ministerio de Educación y Justicia - República Argentina

composición, generando un nuevo modo de ser con el que nos identificamos y en el que nos reconocemos. Tal sujeto es la novedad de un encuentro conflictivo, creado y doloroso del que emerge un hecho incomparable por su significación: con él se vuelve real, tangible y conciente la totalización de un mundo.

Dentro de este esquema, mi reflexión quiere ser un viaje retrospectivo de afirmaciones, que permita la lectura de nuestra situación actual y concreta, trascendiendo valoraciones relativas a hechos que son irreversibles, que no pueden ser negados o desconocidos, que han sido producidos históricamente y reelaborados culturalmente. Ya se considere a la conquista como sangrienta, devastadora, ambigua o evangélica, cualquiera sea la valoración que se le quiera dar, no evitará tener que habérmola con esto que somos nosotros hoy, su producto. Allí ubico mi punto de partida.

Por tanto, la primera afirmación emergente de esta retrospectión es que la conquista española, a diferencia de la sajona, trae la muerte pero también trae la vida. Nace de ella un sujeto histórico con identidad propia, diferente de aquellos que confluyeron a su formación. Se define desde un inicio y a través de los siglos con personalidad propia de carácter abierto y receptor de elementos externos que sintetiza y reelabora, transformándolos en obra americana. Es lícito desde allí hablar de una cosmovisión latinoamericana.

Dicha afirmación conlleva resultados positivos y negativos. Si dentro de los primeros nos afirmamos orgullosamente como sujetos productores de una cultura diferente, entendida como un modo singular de plantear estrategias de vida, dentro de los segundos y como contrapartida, aparece un sujeto no logrado, que simplemente no alcanza a ser feliz, que crece en la marginalidad y el hambre. Su riqueza cultural contrasta con su pobreza material. Se ve conducido autoritariamente al consumo irrefrenado de producciones exóticas que, al mismo tiempo, actúan como dique de contención e imposibilidad de realización de lo propio.

Desde la conquista, una figura se instala en nuestra imagen colectiva y perdura exigiendo que la reflexionemos en profundidad: un indio y las cuentas de colores. Estas han pasado insistentemente a lo largo de nuestra historia por diferentes objetivaciones. Hoy las

podríamos interpretar como tecnología. Estamos dando prueba de salud al mismo tiempo que de enfermedad.

En esta ambivalencia, el hecho reflexivo adquiere un efecto liberador y pone en cuestión el ser en su integralidad. Nuestra reflexión se detiene a desentrañar su tramado ético y allí encontramos que la instancia de la comunicación opera como movimiento generador de identidad, adquiriendo el nivel de gesto cultural de pertenencia ontológico-ética. Es un factor reuniente a partir del cual actúan en comunión aquellos que desde un suelo común, trascendidos por un apriori y un a posteriori colectivo, entran en interacción cultural. El hecho de la comunicación aparece como elemento de consenso que permite la toma de sentido en común. No hacemos alusión al hecho de constituirse en eje de fundamentación racional, en el sentido de Habermas, sino que lo elaboramos como elemento reuniente que desde el encuentro de libertades abiertas producen modos diferentes de ser. El hecho comunicacional no es algo mecánico ni uniforme ni tiene carácter abstracto. Responde a los imponderables intrínsecos que tipifican el mundo de la libertad, en virtud de los cuales un sujeto se vuelve esencial; es lo que es y no otra cosa. Comunicarse excede la trilogía esquemática del emisor-mensaje-receptor u otras similares, que no son sino estructuras empobrecidas de la significación comunicativa. Tampoco es un mero traslado de información aunque la incluya. Es el engarce de quienes asumen una misma pertenencia que dice lo común. Es asimismo y al propio tiempo, la circularidad que se hace posible cuando se sustenta en el respeto hacia el otro. Estar comunicado incluye la instancia ética de ese respeto, del saber escuchar, del aprendizaje colectivo, de la respuesta religante, de la asunción de un pasado donde se nuclea míticamente el esfuerzo de todos. La incomunicación niega la capacidad creadora de un pueblo. A nivel internacional sobre todo, el mundo vive la gran experiencia de soledad y aislamiento, por incomunicación, por inexistencia de diálogo. A ese nivel, la comunicación no tiene realidad y se maneja como medio que hace conocer acontecimientos puntuales, cúmulo de informaciones que no necesitan un interlocutor activo.

Cada hecho comunicacional tiene su propia génesis y desarrollo. Se vertebra conforme parámetros diferentes, dictados por la diversidad de los participantes

en el hecho cultural, sus decisiones vitales y singulares. En su interior dialogan y se sintetizan lo racional y lo irracional, abriendo a la creación de los símbolos que expresan un modo de ser constitutivo.

La dimensión ontológica de la comunicación, nucleando lo heterógeno, permite definir un consenso como armonía de conjunto. Interpreto que sólo cuando hay comunicación en términos de ontología, hay acceso al hecho creador de identidad común. Esta exige una acción que emergiendo desde la intimidad misma de quienes interactúan produzca objetivaciones históricas concretas. Desde la incomunicación sólo se alcanza la dimensión de un aglomerado insustancial que se diluye o disuelve por la falta de consistencia intrínseca. En estos términos es que la comunicación está en la base de la producción cultural, punto desde el cual nacen los diversos modos por los que cada núcleo humano hace transitar las diferentes actividades que manifiestan un querer individual y colectivo. Nos parece de esencial relieve vincular el tema de la educación a través del cual, comunicación y cultura son llevados a su máxima posibilidad.

Desde aquí se encamina nuestro discurso hacia un segundo tópico derivado del primero. Pasamos del campo ontológico al de la instrumentalidad. Aparecen los medios que son gestados desde la ontología, para revitalizarla, reafirmarla y alcanzar su expresión más fiel. Nos introducimos de este modo en el ámbito de las mediaciones, los instrumentos que operan como conductores verdaderos de toda plenificación cultural. En este campo es necesario atender a la relación cultura-técnica, a efectos de esclarecer y acotar qué es lo principal y qué lo accesorio, precisando los roles que competen a cada uno. Ello así para evitar la tergiversación de sentido que se produce cuando lo accesorio pasa a cumplir el rol de lo principal, tal como parece ser la experiencia cercana de nuestro mundo contemporáneo.

En situación idealizada, hay una relación ineludible entre una cultura y la técnica que la viabiliza. Kusch plantea la técnica como apéndice de una cultura. En este contexto, ambas pertenecen a un mismo fundamento y la segunda no es otra cosa que el medio que promueve la primera, brindando la posibilidad de

recrearse a sí misma. Una cultura del cálculo y la medición generan, por ejemplo, una técnica del mismo signo.

Sin embargo, a partir de los caracteres que asume lo técnico desde el mundo moderno y postmoderno, ese principio sufre un salto cualitativo que cambia el esquema de comprensión. La razón es definida como instrumentalidad, y la técnica se autonomiza de aquella cultura que le dió origen, asumiendo el rol de lo principal. Se desprende de la cultura que la formó y toma vida propia transformándose en tecnología. La técnica moderna deja de ser aquello emergente de la propia actividad, concretada como reglas o instrumentos utilizables para un objetivo inmerso en una decisión a la que sirve y de la que es tributaria. Se aleja del ámbito de la *tekne* griega, término de traducción difícil para el hombre moderno al estar estrechamente unidos, sino confundidos, arte y técnica, como pertenecientes a un saber de producción contingente que debe alcanzar un *ergón*.

Vuelta un instrumento autosuficiente y supuestamente neutral, negada o desentendida de su vinculación inmediata con la cultura que le dio origen, se interpreta como factible su incorporación a cualquier cultura, apareciendo como algo insoslayable para un desarrollo legítimo. Estamos frente a un elemento autónomo, subsistente por sí, incontrolable y de efectos impactantes en término de dominio de aquello que objetiviza. No se advierte, en general, que se está frente a una técnica emergente de una cultura que ha privilegiado la medición y el cálculo; que se ha instalado en una visión matematizante del mundo, definiendo su acción en términos de manipulación y dominio absolutizado de aquello a lo que se dirige. Y si esto pudiera ser justificado en ciertos campos o circunstancias, lo que no parece aceptable es el abandono de la ética en el que necesariamente cae, la anulación de la esfera de libertad que trae aparejado, único camino habilitado para establecer límites a una voluntad de dominio sin frenos. Bajo la aparente autonomía, subsiste su fundamentación de origen. De ese modo lo que lleva como significación intrínseca es trasladado a aquello a lo que se adosa. Supone entonces que la cultura que la utiliza debe ser reformulada en términos de medición, cálculo y dominio, desprendiéndose de lo justo y lo bueno.

La fascinación de los logros que produce el mundo medible hace que no se repare en un efecto a mi juicio gravísimo: la posibilidad de desestructuración de los núcleos culturales a los que se adjunta como tecnología. De modo inmediato e ineludible se está en presencia de una modificación del tiempo y el espacio, elementos decisivos en la estructuración de lo real. Tiempo y espacio, internalizados en el sujeto y concebidos como medibles, trasladan al mundo exterior tal categorización. Resultan así alteradas las relaciones sociales, educativas, de trabajo, económicas, políticas y jurídicas, etc. La desarticulación más fuerte se ubica en el marco de la comunicación y en el campo educativo. Vistas desde el cálculo, y sin atender el campo de la ontología donde el tema central es el encuentro con el otro, se privilegian los medios que de modo abstracto apelan a información acumulada, que se lee en términos de poder. Formados los pueblos desde la información que desatiende el diálogo, los sujetos se aíslan y automatizan masificándose. En un estado de incomunicación social, se disuelven las relaciones profundas. Aparece un nuevo modelo de sociedad, paradigmático, del que ha desaparecido la virtud, se es menos libre, dependiente en términos de esclavitud, de una tecnología que marca nuevas pautas de comportamiento social. Negada la libertad resulta negada la creatividad. Invadido el sujeto ontológico, se altera su capacidad de decisión libre.

Nos enfrentamos con una solución difícil, yo diría heroica, para sortear el abismo de este brete histórico. El impacto tecnológico ciega y seduce. El conflicto se produce porque es altamente positivo y eficaz en el campo de lo medible, y altamente negativo y perturbador al absolutizar e invadir el campo de lo no medible, con voluntad transformadora de esencias que produce efectos desnaturalizadores y paralizantes. El hombre queda atrapado en el campo de la mecanización y automatización. Se abandona por ejemplo, la búsqueda de soluciones en términos de justicia.

Una fundamentación filosófica puede plantear con relativa claridad los efectos negativos y positivos de una técnica supuestamente autónoma. Pero la práctica concreta, incluso la del hombre común, no técnico, tiende a anular los efectos negativos y no ve sino los positivos, aquello más inmediato que aparece con

resultados deslumbrantes. Aún cuando desde el inconciente colectivo se pueda resitir el avasallamiento de los símbolos culturales -algo aún no claro- desde la superficie, la realidad nos enfrenta, con una fuerte presión para dar el salto hacia una tecnología que supone reubicarnos en la buena senda. Aquí aparece la necesidad de un pensar que dé respuestas válidas y ayude a fundamentar decisiones coherentes.

Hacia el siglo XXI América, poseedora de una gigantesca fuerza cultural, debe hacer una introspección sobre sí misma para poner en claro la relación interna entre su identidad cultural y aquellos medios que resulten aptos para proyectarla hacia su crecimiento o maduración, sean estos propios o ajenos. Es necesario precisar lo esencial y lo instrumental y reformular esto último como medio para alcanzar un fin que vuelva la cultura dueña de sí misma. El medio, el instrumento, debe ser posibilidad expansiva de su ontología. El aparato de TV, la radio, el satélite, la computadora, la telemática, por ejemplo, deben ser medios enriquecedores de una cultura que es previamente producida desde la interioridad del sujeto cultural. La cultura es anterior al medio. La alteración a que se aludió más arriba sólo puede ser controlada desde el mundo de la libertad, donde se producen los elementos críticos que salvaguarden nuestro ethos cultural. El problema es sumamente agudo e implica al planeta en su conjunto. No es lícito ni valioso negar en bloque técnicas que ayuden a un estar bien. Sí impone evitar que el mundo del cálculo invada el de la meditación, que supone el ejercicio de la libertad y el señorío del mundo ético.

Cuando la comunicación se confunde con los medios de comunicación, se disuelve lo esencial en la instrumentalidad. Se hace, por ejemplo, una cultura de la TV en lugar de utilizar la TV para el enriquecimiento cultural. Se produce el mensaje prefijado, ideado para conducir y manipular la conducta social. Se desatiende y queda negada la capacidad y espontaneidad de la creación popular, confundida con masividad. Al hablar de medios de comunicación masiva, se está alterando la esencia comunicativa, que exige la contrapartida del que recibe el mensaje. Cuando éste es proyectado masivamente, produce masificación. La comunicación es factor cultural cuando el mensaje es elaboración del grupo. El medio comunicacional no hace sino vehicularizar o

canalizar el mensaje común, con lo cual propicia su reelaboración creadora. Al ser invadido este campo con medios tecnológicos indiscriminados, se afecta la formación de los pueblos alterando la ontología del grupo. Se cierra el camino del diálogo fecundo y queda afectado en su posibilidad de ser.

Intentemos devolver a la comunicación su papel fundante, buscando nuestros propios productos comunicativos generados por los actores culturales legítimos. Allí es donde los medios comunicativos tienen el contenido de su producción.

Nuestro requerimiento pasa por hacer de los medios de comunicación los conductores naturales de nuestros intercambios simbólicos, sostenidos con la participación efectiva y real de los protagonistas culturales, interpretando los procesos comunicativos, desde su dimensión ontológica, con la significación de algo común que se logra por el intercambio activo.

Nuestro tiempo asiste a una paradoja inevitable: un mundo atosigado de medios de comunicación vive didicidamente en la incomunicación. Su proyección masiva anula en el hombre su rol protagónico. Lo popular desaparece confundido con la masificación. Cuanto mayor sea el grado de masividad menor será el nivel de comunicación. Se trastocan los papeles entre necesidad y técnica. Ya no se trata de una técnica producida por una necesidad cultural, sino que la técnica genera las necesidades, acomodadas a los dictados de los objetivos técnicos, cada vez más crecientes y adscriptos a fines extraculturales.

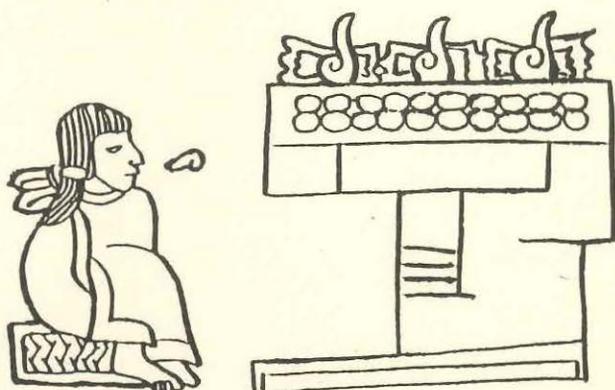
El reto para América es saber privilegiar su libertad y decidir desde su cultura qué técnica propia es capaz de producir y qué técnica ajena puede incorporar y volver compatible con su corriente genética, aprovechando los efectos positivos.

A lo largo de su historia, durante estos quinientos años, América ha sabido definirse antes por el arte que por la técnica. Le resulta difícil guardar respeto a su intrínseca determinación y hacer prevalecer la instancia de la libertad y la justicia sopesando un impacto tecnológico que necesita ser evaluado para reasumirlo como propio. No se trata ni de la afirmación ni de la

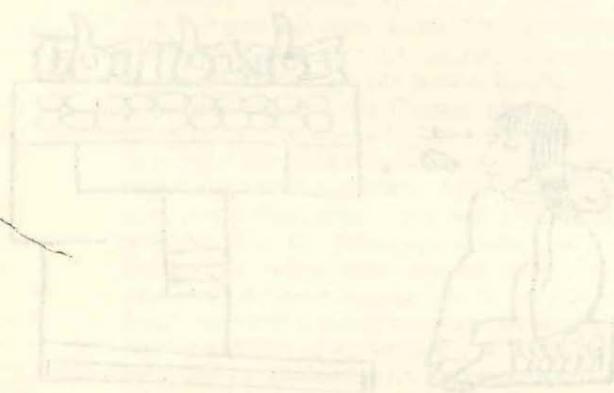
negación indiscriminada, sino de privilegiar una instancia cultural a partir de la cual es posible asumir la decisión correcta, sin por ello perder el hilo de la historia.

**Buenos Aires, noviembre de 1989.**

# innovaciones educativas



# Innovaciones educativas



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

# experiencias

MEXICO

## Proyecto Especial de Educación para el Desarrollo de Poblaciones que Habitan en las Zonas Rurales y Urbanas Marginadas / O.E.A. 92

*El Proyecto pretende motivar la participación dinámica de la población que, por alguna razón, está excluida de los sistemas educativos escolarizados, en especial de la juventud y los adultos, habitantes de las áreas cultural y geográficamente marginadas.*

*El tema central del Proyecto explicita un enfoque multisectorial, ya que no puede estimularse el desarrollo de las áreas mencionadas sólo con base en acciones educativas. La propia vinculación que se pretende establecer entre ellas y el trabajo y la productividad, establece una premisa de desarrollo integral que será el fundamento sobre el cual podrán postularse acciones más amplias en el campo educativo.*

### Presentación

El gobierno mexicano procesa, desde 1981, la realización del Proyecto como un marco multinacional y nacional favorable para la experimentación y ge-

neración de nuevas estrategias y metodologías que enfrentarán de manera integrada a las problemáticas de la educación de adultos y del desarrollo.

Este informe es una síntesis de la presentación final a la OEA, efectuada en Caracas, Venezuela, en mayo de 1988, que intenta rescatar cualitativamente algunos rasgos del proceso seguido, en una línea más de prospectiva y en una visión de conjunto. Se elude así la consideración de cada zona geográfica trabajada dentro del programa del Proyecto.

El Proyecto se realiza de 1983 a mediados de 1988, localizándose dos grandes etapas:

- Del inicio hasta mediados de 1985, caracterizada por los esfuerzos de dirección colegiada de cuatro centros multinacionales participantes, así como por la metodología principal, centrada en la investigación-participativa y el trabajo por fases con la ayuda de "acciones-puente" en cuatro zonas con características de marginalidad diferentes (indígena, campesina, tradicional, suburbana y neoasentamiento).

- De mediados de 1985 a mediados de 1988, caracterizada por una reestructuración y reformulación general que abre nuevos planteamientos y roles de los

equipos y grupos protagonistas, mediante el apoyo de la Dirección General de Relaciones Internacionales (DGRD) dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y luego del Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina (CREFAL), responsables de la coordinación general. Se cuidó la articulación e implementación de cuatro ejes comunes - educativo, investigativo, productivo y organizativo - a través de metodologías y estrategias adecuadas a las zonas de trabajo mencionadas.

Deben destacarse los aprendizajes profundos logrados en cuanto a la construcción de sujetos sociales como actores del desarrollo, la generación de estrategias y metodologías que articulan los diversos ejes en dimensiones regionales, así como la puesta en marcha de procesos sociales que habrán de continuar en manos campesinas.

En todo caso, la experiencia de México no pretende constituirse en modelo o paradigma. Sólo aspira a ser una experiencia de referencia cuyas lecciones sirvan a esfuerzos similares.

## Antecedentes y Primeros Planteamientos

### MARCO INTERAMERICANO DE REFERENCIA

Las orientaciones programáticas definidas para el bienio 1982-1983, por la XI Reunión Ordinaria del Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura (CIECC) y la Declaración de México, aprobada por aclamación durante la Conferencia de Ministros de Educación y de Ministros

Encargados de la Planificación Económica de América Latina y el Caribe, organizada por la UNESCO con la cooperación de la CEPAL, y de la OEA (México 4-13 de diciembre de 1979), establecen un marco de referencia válido para la integración de los esfuerzos educativos en la Región,

ya que se orientarán hacia:

\* La organización de una sociedad más justa y participativa, con inclusión preferente de las mujeres y de los jóvenes y con la oportunidad que éstos tengan para obtener empleo y estudio.

\* La necesidad de crear oportunidades para que todos puedan adquirir conocimientos científicos, técnicos y culturales.

\* El imperativo de combatir la pobreza, aumentar la producción e incorporar a los grupos poblacionales a la creación y uso de la riqueza social.

Y, con el señalamiento de que la Educación debe:

\* *Integrarse en un sistema que vaya desde los niños a los adultos, abarcando los subsistemas formales de vida, eliminando o reduciendo el analfabetismo y la ignorancia.*

\* *Incorporar los valores y formas culturales de regiones, grupos y etnias para preservar y desarrollar una identidad cultural que extienda el descubrimiento de nuestros propios modelos de desarrollo económico, cultural y social.*

\* *Utilizar los medios de comunicación modernos, vinculados a la revitalización e integración de los canales y formas expresivas que han sido y son una riqueza cultural de nuestros pueblos.*

\* *Vincularse a programas concretos relacionados, como la salud, la producción, las mejoras de formas de vida rural y urbanas, para que sea permanentemente un factor dinámico y un campo de expresión creadora de las gentes.*

Estos señalamientos estratégi-

cos a largo plazo han llevado a la reflexión y a la consideración de que existen en la Región algunas estructuras que pueden y deben ser puestas al servicio de una empresa de esta magnitud, realizando investigaciones y estudios específicos cuya referencia directa esté constituida por los objetivos y metas que la Región pretende cumplir.

## LA PROPUESTA MEXICANA.

La Dirección General de Relaciones Internacionales (DGRI) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y los organismos y centros internacionales y regionales relacionados con la educación, que tienen su sede en México: el Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina (CREFAL), el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), el Centro Regional de Construcciones Escolares para América Latina y el Caribe (CONESCAL, A.C.), el Centro de Experimentación para el Desarrollo de la Formación Tecnológica (CEDEFT), postulaban la necesidad de un proyecto que permitiera relacionar los esfuerzos nacionales y regionales en torno a la solución de problemas que tienen que ver, entre otros aspectos, con el logro de un desarrollo socioeconómico más equitativo; con la necesidad de brindar mayores y diversificadas oportunidades educativas y laborales a la creciente población; con la preservación y desarrollo de una identidad cultural; con altos índices de desempleo y subempleo en zonas rurales y urbanas marginadas; con el rezago educativo de la población de los países latinoamericanos y, en general, con la necesidad de organizar una sociedad más justa y participativa, y de combatir la pobreza e incorporar a los grupos poblacionales menos favorecidos a la creación y uso de riqueza social.

El planteamiento de la DGRI y de los centros internacionales y regionales mencionados anteriormente, se concretó con la formulación de una propuesta de Proyecto Multinacional que esperaba contribuir al logro de los objetivos planteados en las principales orientaciones del Programa Regional de Desarrollo Educativo (PREDE) de la OEA y de la Declaración de México, por medio de una acción multidisciplinaria, multisectorial e interinstitucional. Así, a finales de 1981, la Misión Permanente de México ante la Organización de los Estados Americanos, presenta, como parte de su Programa Nacional de Cooperación Técnica para el bienio 1982-83, la propuesta de Proyecto Especial; es decir, multinacional de "Educación para el Desarrollo en Zonas Rurales y Urbanas Marginadas". Esta propuesta, al igual que una similar por parte de la Misión Brasileña, son presentadas a la consulta e invitación de otros países en la Reunión para la Formulación de Nuevo (s) Proyecto (s) Especial (es) que es convocada en Washington, teniendo como tema central el de la "Educación para Poblaciones Marginadas o Carentes". A esa Reunión, celebrada del 22 al 26 de marzo de 1982, asisten 19 países que aprueban la propuesta mexicana, que adquiere así carácter de Proyecto Especial para el período 1983-86.

En la Reunión se asume el reto que la marginalidad significa para los educadores de América Latina y el Caribe, y que conduce a la experimentación de nuevas estrategias y metodologías de educación no formal, vinculada a la compleja problemática del desarrollo.

El Proyecto pretende motivar la participación dinámica de la población que, por alguna razón, está excluida de los sistemas educativos escolarizados, en especial, la juventud y los adultos, habitantes de las áreas cultural y geográficamente marginadas. El tema central del Proyecto explicita un

enfoque multisectorial, ya que no puede estimularse el desarrollo de las áreas mencionadas sólo en base a acciones educativas. La propia vinculación que se pretende establecer entre ellas y el trabajo y la productividad, establecen una premisa de desarrollo integral que será la base sobre la cual podrán postularse acciones más amplias en el campo educativo.

Se reconoce así que los esfuerzos, modalidades y estrategias educativas realizadas hacia la población en áreas marginadas, no resultaban suficientemente efectivas y viables. Era preciso vincular a la educación con los componentes de la calidad de vida y de la capacidad para el trabajo, para así enfrentar los problemas a que se refieren las orientaciones programáticas aprobadas para el período.

## PROBLEMATICA GENERAL Y UBICACION DEL PROYECTO

Durante las cuatro últimas décadas ha habido una conciencia cada vez más intensa de la situación social que vive la mayoría de la población latinoamericana. Existen problemas que no se solucionan y que, consecuentemente se van profundizando y adquiriendo caracteres cada vez más graves. Hay evidencias de que los niveles de la escolaridad, el empleo y la calidad de la alimentación, la salud y la vivienda, no crecen en proporción con el crecimiento demográfico. Es decir, la dinámica de la pobreza se ha ido acelerando al paso de los años, de modo que se va extendiendo más y más. Al mismo tiempo, la dinámica de la riqueza también se ha ido acelerando, pero además se ha ido concentrando. Detrás de este fenómeno de carácter estructural, subyace una opción política que ha caracterizado a América Latina: lograr elevar los índices de desarrollo económico. Primero crecer a como dé lugar;

después instrumentar políticas redistributivas.

En este contexto, el fenómeno de la marginalidad es inherente al modelo social vigente. Pero marginalidad, en un sentido preciso, significa que la mayoría de la población latinoamericana ha sido sistemáticamente excluida de los beneficios del desarrollo económico. Esto no significa de ninguna manera que dichas mayorías no participen en el proceso de desarrollo económico. Ellas han participado tan activamente, que por ello ha sido posible el actual grado de desarrollo; dichas mayorías han generado riqueza, pero no la han usufructuado. Como compensación reciben una serie de servicios paliativos que fortalecen la dinámica social favorecedora de las minorías.

En este marco general, la educación de las mayorías latinoamericanas refleja una dinámica creciente que se caracteriza, entre otras cosas, por elevados índices de analfabetismo, deserción y reprobación, y por una estructura piramidal educativa en la que las minorías privilegiadas suben a la cúspide. Junto con estos aspectos referidos a la escolaridad, se encuentran factores culturales que restan importancia y trascendencia a la identidad nacional y que propician la introducción de patrones extranjeros en los modos de pensar, de comer, de consumir, etc. Asimismo, la desvinculación de los procesos educativos, económicos, políticos y sociales, hacen poco relevante a la educación, excepto como una forma de adquirir status social y de disminuir las tensiones y conflictos.

Frente a este panorama complejo, en la que actúan diversos intereses poderosos, pueden presentarse varias alternativas:

\* Primero, dejar que el mundo siga su marcha por encontramos

frente a una realidad prácticamente inamovible.

\* Segundo, actuar con la esperanza en que la educación, si logra hacerse más eficiente, va a permitir que se transforme la actual dinámica, estructuralmente injusta.

\* Tercero, *contribuir en una pequeña escala, sin pretender directamente transformar la sociedad, a la modificación de la dinámica social en algunas comunidades rurales y urbanas marginadas, principalmente por medio de la vinculación de procesos educativos con procesos económicos, sociales y políticos.*

En este sentido, el Proyecto se ubica en la última alternativa mencionada. De esta manera, los procesos que este Proyecto pretende desencadenar, serán activados o inducidos pero no impuestos; serán apoyados pero no substituidos. La activación, la inducción y el apoyo a los procesos de desarrollo en los países latinoamericanos, es una tarea que requiere la concurrencia de múltiples instituciones y de varios sectores, así como del trabajo de diversas disciplinas. Pero más importante que la interinstitucionalidad, la multidisciplinariedad y la multisectorialidad, es la realidad concreta de los participantes del Proyecto y los pasos que ellos vayan dando para ir encauzando sus actividades hacia la transformación de sus condiciones de vida.

La importancia de este Proyecto radica en que pretende generar, impulsar y evaluar estrategias de desarrollo basadas en la participación social. De ahí que haga énfasis por un lado, en la *participación crítica y activa*, y por otro, en la *organización de los participantes*, de modo que la vinculación de los procesos educativos y los procesos sociales haga posible construir el futuro alrededor de los

intereses de los grupos marginados. Será entonces una educación en la acción transformadora, capaz de avanzar hacia un desarrollo endógeno y de rescatar las potencialidades de los participantes.

Obviamente, el Proyecto tendrá una concreción diferente en cada país, de acuerdo con las condiciones sociopolíticas existentes. Consecuentemente deberán considerarse las políticas y estrategias nacionales que pretenden favorecer a las mayorías.

A un nivel amplio, una

## Proceso de Planificación

### SUPUESTOS SOCIOEDUCATIVOS QUE INSPIRARON LA PLANIFICACION INICIAL

Al respecto, en México, el Proyecto centró el fenómeno de la marginalidad como inherente al modelo social y económico vigente. La concepción socioeducativa adoptó algunos conceptos básicos, que sintéticamente son:

#### \* *Desarrollo social*

Proceso de transformación de las relaciones sociales, políticas económicas y culturales, de una sociedad en busca de la aproximación a un modelo implícito. En el caso de este Proyecto, dicho modelo de desarrollo social, postula consideraciones más justas, participativas y democráticas.

#### \* *Marginalidad social*

Fenómeno social que se produce por la exclusión, manifiesta o encubierta, respecto del proceso de toma de decisiones y del beneficio del

política que asuma la participación, implica respeto por la diversidad, por la especificidad local; implica descentralización del poder del nivel central al local, para incluir al grupo social marginado. En su expresión máxima, la participación reclama la autogestión y la autodeterminación como principios rectores de la organización social. Sólo una sociedad o una comunidad participativa parece ofrecer las condiciones en las que conceptos como "autodeterminación", "tecnologías apropiadas" y "estrategias alternativas de desarrollo", puedan asumir un significado práctico.

producto social, que ocasiona la subyugación económica política y cultural de los grupos que sustentan valores y formas de vida diferentes de las que postula el grupo dominante.

#### \* *Participación*

Acción organizada para aumentar la influencia sobre el control de los recursos a todos los niveles sociales.

#### \* *Educación transformadora*

Proceso de interacción social continuo y permanente, que se da entre los individuos integrantes de un grupo social, y que tiende a que dichos individuos adopten un sistema de valores y se ajusten a las normas y pautas de conducta derivadas de él. El modelo educativo que postula este Proyecto, propende a una acción

transformadora de la realidad económica, política y cultural que mantiene la marginalidad social.

En estos marcos, los criterios se plantearon en forma operativa para orientar la práctica del Proyecto.

- Impulsar un conocimiento crítico y reflexivo de las comunidades participantes, propiciar un medio para acciones directas en el campo, y la participación activa y constante en la transformación de su realidad.

- Rescatar y enriquecer las tecnologías locales, así como revalorar las formas de comunicación y cultura.

- Lograr que los participantes reafirmen su actualización con una conciencia colectiva en torno a la realidad en la que viven.

- Promover que los participantes formulen problemas concretos y se organicen para dar solución a los mismos, con el fin de mejorar la calidad de su vida.

- Fortalecer el poder de negociación y decisión de los participantes por medio de la adquisición de conocimientos más objetivos y a través de organizaciones autónomas.

- Hacer más eficiente el uso de los recursos internos de los participantes para la resolución de sus problemas.

- Canalizar y utilizar racionalmente los recursos externos que puedan coadyuvar a la solución de los problemas específicos de los participantes.

Sobre estas bases, originalmente el Proyecto fue diseñado con los siguientes lineamientos.

- El Proyecto se enmarcará dentro del "Plan Global de Desarrollo" y de las políticas nacionales de atención a las poblaciones marginales de las áreas rurales y de las áreas urbanas.

- El Proyecto implica, fundamentalmente, la participación y el esfuerzo de la población meta, contando con el apoyo de los cuatro centros multinacionales de México anteriormente señalados y la participación de otras organizaciones nacionales, estatales y no estatales.

- El Proyecto tiene el carácter intersectorial e interdisciplinario y se orienta, en su sentido general, a la búsqueda de una mejor calidad de vida de las poblaciones marginadas de las áreas rurales y de las áreas urbanas.

- El enfoque metodológico del Proyecto será participativo en todos sus procesos y etapas, respetando la personalidad cultural, el ritmo social y la capacidad autogestionaria de la población meta. La participación de los agentes institucionales de apoyo se ajustará, en términos generales, a la siguiente frecuencia decreciente: intensiva, continua, discontinua, eventual y nula.

- La participación y la comunicación social son elementos constantes que constituyen la masa crítica de apoyo a todos los procesos del Proyecto. Tales elementos se operativizarán teniendo en cuenta las pautas culturales de la comunidad.

- El componente educativo se orientará a la búsqueda y puesta en marcha de modelos alternativos de desarrollo educativo que sean congruentes con las motivaciones, intereses, necesidades y expectativas de la población meta y que se orienten al cambio, al desarrollo global y a la afirmación y enriquecimiento de la personalidad cultural de dicha pobla-

ción.

- Los referidos modelos alternativos de desarrollo educativo, desde el punto de vista estratégico, estarán orientados a la caracterización global de opciones educativas para los niños, jóvenes y adultos de la población meta, mediante el uso combinado de distintas formas y modalidades de educación de adultos en el espíritu de que ésta es un instrumento estratégico de promoción integral de la totalidad social, a nivel familiar y comunitario.

- Los agentes institucionales del Proyecto, cuya labor fundamental es de asesoramiento y apoyo al desarrollo global de la población meta, determinarán el horizonte espacio - temporal de su participación, en el entendimiento de que al finalizar ésta, dicha población deberá estar en condiciones de asumir directamente la gestión y acciones que correspondan, en el marco de un nuevo nivel de relación -participación.

- El Proyecto promoverá y apoyará los esfuerzos destinados a la sistematización teórico-metodológica de la experiencia, tanto dentro del país como en los países participantes en el Proyecto y en otros de la Región.

- Se buscará entre los agentes institucionales, la permanente articulación y coherencia conceptual, metodológica y operativa, a través de un conjunto de medios, entre los cuales es de particular importancia la capacitación conjunta del personal directivo y técnico y de los promotores.

- Se estimulará el intercambio de conocimientos y experiencias, en el marco del Proyecto, con personas y equipos institucionales del país y de otros países de la Región. Sin embargo, será restringido el acceso directo de personas naturales y equipos institucionales a los trabajos de campo. Se requerirá en cada caso, la expresa

autorización de los responsables de las unidades operativas del Proyecto.

- La evaluación será continua, participativa, integral y dinámica. Se realizará en las siguientes dimensiones: contexto, proceso, insumos y productos.

Con el objeto de cumplir en el tiempo que fue aprobado para el Proyecto, tanto con las metas como con los objetivos establecidos, el Comité Directivo acordó algunas estrategias de trabajo:

- Integrar una estructura técnico-administrativa con personal de los organismos participantes que dirija, planea, supervise y apoye la acción de campo del Proyecto.

- Delinear un plan de trabajo para ser llevado a cabo durante todo el tiempo que dure el Proyecto.

- Seleccionar poblaciones representativas de los diferentes tipos de marginación, donde se puedan obtener experiencias válidas para el diseño de programas extensivos de atención a los diferentes tipos de población marginada (en sus componentes geográfico, económico, social y cultural).

- Realizar una selección del personal que participe en el Proyecto, especialmente los promotores sociales que ejecutan los programas y coordinan las acciones en cada una de las zonas de trabajo. Se mantendrá un programa permanente de capacitación e información a los promotores para que interpreten los lineamientos generales establecido para el Proyecto.

- Propiciar la vinculación entre los promotores del Proyecto y los grupos o instituciones de asistencia

social que operen en cada una de las zonas, con el fin de complementar las acciones y lograr un trabajo interinstitucional.

- Insistir en que el propósito principal es involucrar a las comunidades en el análisis de su situación actual y en la definición de sus metas; lograr una acción endógena y autogestiva de solución a su problemática económica, social y estructural y la definición de sus planes de vida futuros.

- La acción que desarrolle el Proyecto será de carácter experimental y de investigación, con el propósito de analizar los resultados logrados y difundir las experiencias entre los organismos responsables de la atención a los problemas encontrados. Para tal fin se procurará establecer los lazos de vinculación entre el Proyecto y dichos organismos en la medida en que se considere conveniente su participación.

- Realizar un seguimiento de todas las acciones, con el fin de sistematizar la experiencia y elaborar folletos informativos y documentos técnicos que permitan difundir los resultados de todo el Proyecto entre las instituciones involucradas.

- Cada grupo tendrá libertad para programar y desarrollar las actividades, siempre y cuando se ajusten a los lineamientos generales y a la metodología de trabajo que establezca el Proyecto.

- Se decidió aplicar para el trabajo de campo la metodología de investigación participativa; métodos educativos no formales; transferencia de los conocimientos y habilidades a través de los promotores comunitarios que se preparen en temas de interés, con el principio de aprender haciendo y preparar la acción autogestiva para que el proceso educativo sea permanente y propicie un cambio en las estructuras de

los miembros de la comunidad. Es necesario aclarar que se designa promotor comunitario al miembro de la comunidad que con cierta capacidad de liderazgo y con el dominio de un tema, lo transfiere a sus compañeros a través de la práctica comunitaria.

## CRITERIOS Y METODOS DE SELECCION DE LA POBLACION META

Siguiendo el proceso de reflexión señalado en el inciso anterior, se definió primero una metodología general para el trabajo con comunidades y grupos marginados. *Esta elaboración abarcó un marco teórico-metodológico acerca de la investigación participativa; diversos acercamientos teóricos sobre la marginalidad, sus rasgos y diagnósticos; y un plan maestro de coordinación entre los cuatro centros multinacionales que inicialmente dirigieron el Proyecto.*

De allí se definieron dos criterios de selección de zonas y la matriz de diagnóstico para realizar la selección definitiva. Así, se plantea la realización del Proyecto en diversas zonas con peculiaridades de marginalidad diferentes, a fin de que la confrontación de experiencias diera mayor potencialidad al proceso. En principio, se buscan cuatro tipos de zona: *indígena tradicional, campesina temporalera tradicional, suburbana de ciudad capital y neosentamiento irregular en polos industriales.*

*Se realizan ocho diagnósticos, resultando seleccionadas, en el mismo orden, Pichátaro (Meseta Purépecha) y Tequisquiapan, como zonas rurales; Pachuca y Lázaro Cárdenas como zonas urbanas. En ellas, formalmente, arranca el Proyecto.*

Dentro de la metodología

adoptada se preveía que en las primeras fases se realizarán, de manera participativa, diversas monografías y diagnósticos más concretos, a fin de definir los sectores, ejes, acciones y sujetos específicos con quienes se implementarían intensivamente los diversos programas del Proyecto. La concepción educativa y de marginalidad del Proyecto abrió un amplio abanico de opciones de trabajo concreto; las instituciones definieron las zonas, y el trabajo promotor fué encontrando poco a poco, y a través de diversas etapas, **acciones-puente y acciones permanentes**, a los grupos marginados de trabajo directo.

El Proyecto entiende por "acciones-puente;" aquellas que posibilitan introducirse en la comunidad, estableciendo así un contacto estrecho dentro de la misma que permita, mediante el conocimiento adquirido, proponer aquellas acciones de carácter más definitivo o permanente, que puedan responder mejor a las necesidades planteadas por la comunidad.

Así, entre otras, en el 83/84, las "acciones puente" desarrolladas fueron:

- **Pachuca (Colonia Felipe Angeles)**

- . Programa de higiene y prevención de enfermedades.
- . Promover la construcción de un jardín de niños, a propuesta de madres con hijos de 3 a 6 años de edad.
- . Programas culturales y deportivos para jóvenes y niños, evitando la vagancia y drogadicción.

- **Tequisquiapan (Comunidades de El Cerrito y La Trinidad)**

- . Producción de dos huertos atendidos por hombres y jóvenes sin trabajo.

- . Formación de un grupo de promotoras de salud. Campañas de medicina preventiva y nutricional.
- . Formación de una cooperativa de consumo para la compra de maíz en época de escasez.

- **Pichátaro (se trabaja en tres de los siete barrios)**

- . Se formó a dos grupos de mujeres en el empleo de la medicina natural.
- . Formación de un comité de vigilancia para evitar la tala clandestina del bosque de propiedad comunal

- **Lázaro Cárdenas (Comunidad Melchor Ocampo)**

- . Se dió asesoría para la construcción de fosas sépticas, lavaderos comunitarios e instalación de agua en un sector.
- . Se organizó un programa de salud.
- . Se asesoró para la construcción de un local para escuela y centro de reuniones de la comunidad.

## LINEAS DE ACCION PRIORITARIA E IDENTIFICACION DE LA DEMANDA

El primer plan integrado de operaciones (1983-84) planteaba iniciar siete programas de trabajo prioritario:

1.- **Trabajo educativo de campo**, considerado el eje principal del Proyecto en la línea de la participación real de las poblaciones marginadas en las tareas de diagnóstico, diseño de acciones, ejecución y planeación. Las demandas concretas serían captadas participativamente dentro de un proceso educativo a partir del análisis de su propia situación de marginalidad.

2.- **Formación de recursos**

humanos, tanto en las actividades de campo como en la profesionalización del equipo promotor.

3.- Investigación participativa y de autodiagnóstico para detectar los obstáculos y facilitadores del desarrollo comunitario y zonal.

4.- Elaboración interdisciplinaria e intersectorial de metodologías y técnicas.

5.- Cooperación técnica con diversos organismos e instituciones que realizan esfuerzos afines.

6.- Reuniones de intercambio y cooperación.

7.- Información, comunicación y publicaciones (didácticas, de devolución y de innovación educativa)

#### **ORGANIZACION OPERATIVA PARA IMPLEMENTAR EL PROYECTO**

El Proyecto tuvo tres tipos de modelos operativos, si bien siempre en un sentido de colegialidad y de coordinación vertical y horizontal con las diversas instancias participantes.

• El Proyecto inicia, a nivel nacional, una estructura técnico administrativa que le permite operar en las zonas de trabajo, y que consistió inicialmente en los siguientes órganos: un Comité Directivo integrado por el director responsable y los directores de los cuatro centros participantes, un Comité Técnico integrado por investigadores de esos cuatro centros que elabora, evalúa y apoya; un Asesor Técnico General que coordina y administra las actividades de campo en las zonas y cuatro equipos de promotores que ejecutan el proyecto en cada zona de trabajo. (Se recordará que

inician dos zonas rurales y dos urbanas; éstas últimas se suspenden a mediados de 1985, y se incorpora entonces la zona campesina de Tepoztlán, estado de Morelos).

• En 1985 este modelo es sustituido por otro en que el ONE-SEP (Organo Nacional de Enlace - Secretaría de Educación Pública) asume la dirección responsable y la asesoría técnica, y los centros pasan a un rol consultivo.

• A su vez, en 1986 al ser nombrado el director del CREFAL como director responsable del Proyecto, el modelo operativo se modifica mediante una coordinación general en la que participan el director responsable, el asesor técnico, el responsable administrativo, y los PiPs (Promotor Investigador Principal) de cada zona.

En los tres modelos se garantizó un control del Proyecto en los aspectos financiero, documental y operativo.

#### **METODOLOGIA PARA LA INSTRUMENTACION DEL PROYECTO**

El elemento principal de la metodología adoptado para ejecutar el Proyecto en México, es la participación dinámica de la población tanto en el diseño, la ejecución y la evaluación de los procesos para la solución de sus problemas, como en el aprovechamiento de los resultados de las acciones ejecutadas.

Por otro lado, debido a que el contenido del Proyecto enfatiza como aspecto fundamental el mejoramiento de la calidad de la vida con base en transformaciones generadas a partir de los procesos sociales internos en cada grupo humano, la consecución de sus objetivos hacen necesaria la acción

sinérgica y la concentración de esfuerzos y recursos; es decir, demanda la participación de las dependencias, organismos e instituciones existentes en las áreas de trabajo en una perspectiva multisectorial, interinstitucional y multidisciplinaria que permita el aprovechamiento de sus capacidades, desde las fases prospectivas y de planeamiento, hasta las operativas, haciendo énfasis en sus posibilidades de contribuir a la innovación y a la generación de nuevos conocimientos. *Esta perspectiva se sustenta en un concepto de desarrollo integral como proceso de transformación de las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales, cuya activación, inducción y apoyo es una función inherente al Estado a través de actividades agrupadas por sectores administrativos.* Este concepto adoptado por el Proyecto constituye la premisa fundamental sobre la cual se postularán acciones amplias en el campo educativo.

Debido a lo anterior, la metodología adoptada para implantar el Proyecto se enmarca dentro de los diferentes enfoques y prácticas de la Investigación Participativa, cuyas características comunes más relevantes son las siguientes:

- El punto de partida lo constituye la visión de la realidad como una totalidad.

- Los procesos y estructuras sociales son comprendidas en su

## Proceso de Ejecución

### CRITERIOS PEDAGOGICOS UTILIZADOS PARA POTENCIALIZAR Y FACILITAR LOS APRENDIZAJES

Fruto del análisis diagnóstico

dimensión histórico-política.

- Teoría y práctica se integran.

- La relación sujeto-objeto se convierte en una relación sujeto-sujeto a través del diálogo.

- La investigación y la acción (inclusive lo educativo), se convierte en un solo proceso.

- El carácter sincrónico y cuantitativo de la investigación tradicional es remplazado por una orientación diacrónica y una integración de elementos cualitativos y cuantitativos.

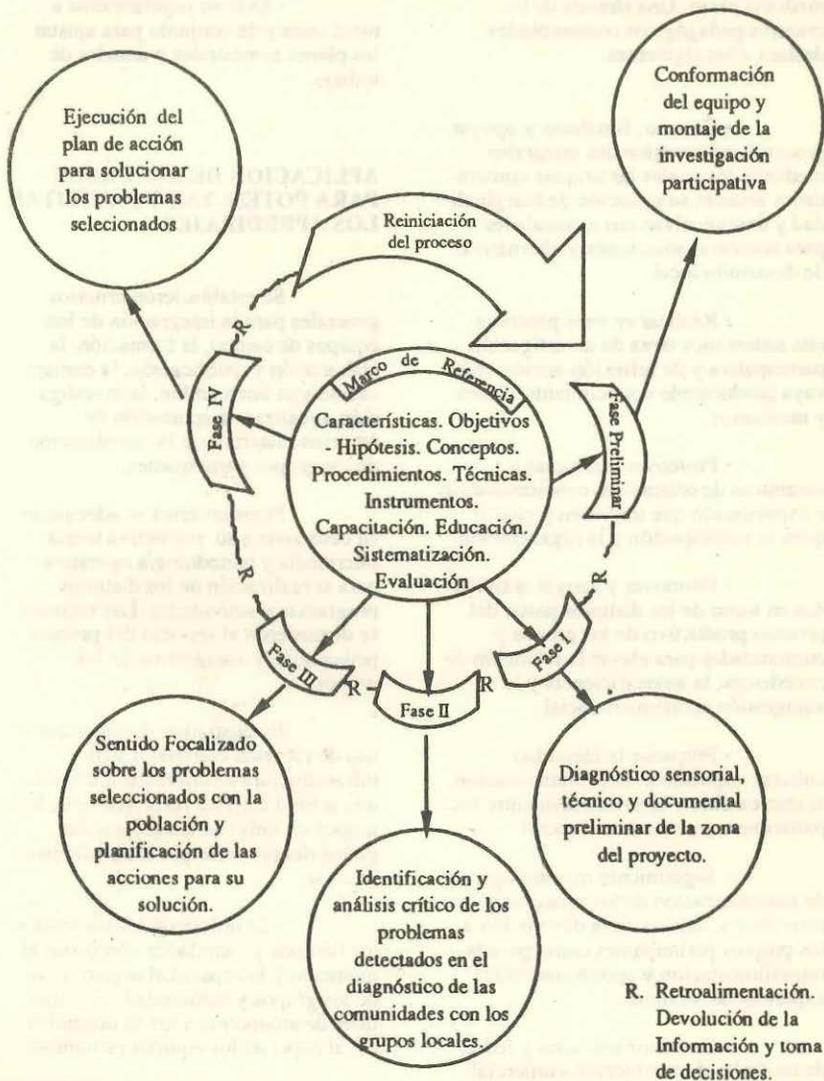
- La comunidad y el promotor se convierten en un equipo investigador, que produce conjuntamente conocimientos críticos dirigidos a la transformación social.

- Los resultados de la investigación son aplicados de inmediato a la realidad concreta.

- Los métodos y técnicas son flexibles y se conciben como unidades modulares, susceptibles de reacomodarse según el contexto en que se apliquen.

La metodología general para la implantación del Proyecto constituye un proceso continuo y participativo que considera diversas fases de trabajo, como se indica en el diagrama de la página siguiente.

de cada zona, de los elementos teórico-metodológicos del proyecto en cuanto a marginalidad y educación-desarrollo, y de la participación de las poblaciones en el diseño de los procesos de acción, los distintos equipos de campo



elaboraron su respectiva *Teoría Intermedia*; conjunto de orientaciones viables de las que pudieran desprenderse estrategias específicas de corto y mediano plazo. Una síntesis de los criterios pedagógicos contemplados destaca a los siguientes:

- Generar, fortalecer y apoyar procesos microregionales integrales mediante los cuales las propias comunidades asuman su situación de marginalidad y desenvuelvan sus capacidades para encontrar soluciones y alternativas de desarrollo local.

- Realizar en esos procesos una sistemática tarea de investigación participativa y de reflexión-acción, que vaya produciendo conocimientos útiles y necesarios.

- Promover instancias y dinámicas de educación, concientización y capacitación que impulsen y cualifiquen la participación y la organización.

- Promover y apoyar actividades en torno de los distintos pasos del proceso productivo de los grupos y comunidades para elevar la retención de excedentes, la autosuficiencia y la autogestión económico-social.

- Propiciar la identidad cultural impulsando la comunicación, el intercambio y la solidaridad entre los participantes y su entorno social.

- Seguimiento metodológico y de sistematización de los procesos y actividades, tanto para la devolución a los propios participantes como para la retroalimentación y aporte con otras experiencias similares.

- Construir unidades y redes de unidades de producción-comercialización-consumo, de servicios, de comunicación y de organización microregional.

- Formar dirigentes y promotores locales que asuman la conducción del Proyecto.

- Evaluar regularmente a nivel zona y de conjunto para ajustar los planes semestrales o anuales de trabajo.

## APLICACION DE RECURSOS PARA POTENCIAR Y FACILITAR LOS APREDIZAJES

Se establecieron criterios generales para la integración de los equipos de campo, la formación, la elaboración y publicación, la comunicación y el intercambio, la investigación a realizar, la aportación de recursos materiales y la movilización de los grupos participantes.

Estos criterios se adecuaron en cada zona a su respectiva teoría intermedia y metodología operativa para la realización de los distintos programas y actividades. Los recursos se dispusieron al servicio del proceso pedagógico y autogestivo de los grupos.

Es ilustrativo destacar que el uso de recursos materiales y de infraestructura se orientaba a impulsar una actitud activa y responsable de los grupos en torno de la apropiación global del proyecto por los participantes. Así:

- Se utilizaron los recursos en los tiempos y cantidades adecuadas al momento y la capacidad organizativa de los grupos y comunidades, en una línea de autonomía y no de dependencia al papel de los equipos promotores.

- Se aplicarían de conformidad con los planes participativos de trabajo y organización de cada zona.

- Se ejercerán de acuerdo a los impactos locales y microregionales que pudieran generar, así como para impulsar las redes de intercambio.

- Se administrarán como inversiones de mediano plazo mediante instancias de ahorro y autofinanciamiento, e inclusive a través de la conformación de figuras asociativas legalizadas que asuman la continuación del Proyecto.

La programación detallada de recursos se realizaría mediante microproyectos debidamente argumentados y planificados "Ni mucho ni poco, ni antes ni después que el proceso organizativo"

Por otro lado, debe reconocerse que un recurso fundamental para explicar el cumplimiento de los objetivos del Proyecto lo constituye la disposición y compromiso de los equipos de trabajo con sus respectivas comunidades y sujetos. Los equipos consolidaron un estilo y quehacer común, caracterizado por la voluntad de cambio, la disciplina interna, la planeación-evaluación, la crítica-autocrítica, la auto-formación, y la confianza y ayuda mutua. Todo ello contribuye a una mayor creatividad, dinamismo y perspectiva.

#### LEGITIMACION DE LA PRESENCIA DEL PROYECTO EN LAS ZONAS Y COMUNIDADES

La importancia estratégica de la fase de diagnóstico consiste, en primer término, en conocer la zona y las comunidades enclavadas en la misma y, en segundo término, introducirse en los grupos y ser aceptados por éstos para que quieran participar en el Proyecto.

*A diferencia de otros progra-*

*mas institucionales, con el Proyecto no se pretende imponer programas, cursos o cualquier actividad que sea planteada desde fuera del grupo participante, sino que tiene que ser aprobado y propuesto por el grupo con el objeto de que exista la participación voluntaria.*

En esta etapa existen dos niveles de participación. El primero, que prácticamente lo hace el grupo de promotores, consiste en elaborar un estudio monográfico de la zona para determinar la factibilidad de trabajar en ella y un diagnóstico sensorial para escoger las comunidades de trabajo. El segundo nivel comienza cuando, una vez realizado el diagnóstico sensorial, se llega a la comunidad y se inicia la participación de los diferentes grupos de la misma en forma creciente. Durante la fase diagnóstica, es determinante que participen grupos de la misma comunidad con el objeto de crear conciencia en ellos de su situación y despertar los deseos por un cambio, para beneficio personal y colectivo (autodiagnóstico). Las "actividades-puente" permiten a los promotores relacionarse con los diferentes grupos de la comunidad, obtener información para el diagnóstico y ayudar a resolver los problemas que han sido planteados por los diferentes grupos.

Simultáneamente con la ejecución de las "actividades-puente", los promotores realizan el diagnóstico y se introducen en la comunidad. Todas las acciones aprobadas serán participativas, originadas en los grupos y propuestas por ellos. El papel del promotor es de asesoramiento o enlace con alguna institución que pueda proporcionar la asistencia.

Hay que reconocer que hubo alguna inclinación por parte de los promotores para proponer algunas "actividades-puente" sobre las cuales ellos tenían experiencia previa, pero ese hecho puede justificarse si se logra la

información adecuada para el diagnóstico y la aceptación de las mismas por la comunidad. De allí surge el proceso de acción y actividades diversas que dan cuerpo al resto del Proyecto.

Ya hacia fines de 1985, cada zona muestra las acciones que las distinguen como rasgos específicos de su personalidad.

### PROMOCION DE LA MOVILIZACION GRUPAL, LOCAL Y REGIONAL

La búsqueda institucional de eficiencia y de resultados cuantitativos medibles, pone en riesgo proyectos que tienen objetivos cualitativos y enfatizan dinámicas participativas. Los equipos promotores se convierten generalmente en vértices y reguladores de estas dos tendencias y ritmos.

Para el OEA-92 la visión de largo plazo comenzaba con la aceptación de los ritmos y la lógica de la vida campesina, a partir de los cuáles el avance debería ser sólido aunque lento, y visible aunque inmaduro. Los equipos fueron incorporando elementos de eficacia organizativa, metodológica y técnica dentro de dinámicas de participación y de movilización.

Los beneficios sociales generados y el proceso educativo instalado se van expresando a través de actitudes, acciones y aprendizajes que no crecen en progresión aritmética, sino como una acumulación social cualitativa cada vez mayor. Esta se retroalimenta y fortalece mediante la consolidación de las actividades locales y las estructuras orgánicas microregionales, las que a su propio ritmo diversifican los ejes y articulaciones.

La movilización en el

Proyecto no es sólo mantener el movimiento vertical y horizontal entre los participantes, sino también convertirlo en organización y tejido social entre campesinos y comunidades.

El Proyecto es aceptado y tiene presencia movilizadora en la medida en que sea generado por los propios grupos en sus comunidades. Para lograr esto, ayuda inicialmente a los equipos el mayor conocimiento posible de la región y de las comunidades, la procuración de la confianza mediante un estilo respetuoso y comprometido, la claridad y consenso en torno a las orientaciones y metodología de trabajo. La movilización tiene cauces y engranajes internos.

La movilización social convocada y asumida por las poblaciones marginadas es ya un paso importante. Por ello, se cuidan los distintos niveles (grupo, comunidad, microregión) para realizar dinámicas horizontales y verticales entre ellos.

La transformación de la dinámica de relaciones entre los grupos y comunidades exige una permanente movilización social microregional, que deberá realizarse para:

- Que influya en el modo de analizar y enfrentar los problemas, de encontrar soluciones, de organizar su trabajo y ejercer el poder comunitario mediante la aplicación cualitativa y eficaz de dinámicas y metodologías de reflexión, análisis y conducción de acciones.
- Que supere, en el terreno productivo y social, las relaciones internas que permanentemente reproducen prácticas individualistas, anticomunitarias y pasivas, rescatando de su propia organicidad y cultura los aspectos colectivos, solidarios e intercomunitarios que les animen al esfuerzo del desarrollo y transforma-

ción.

- Que posibilite el surgimiento y/o consolidación de grupos sectoriales que, con resultados y prácticas autogestivas, desarrollen procesos propios y fortalezcan su presencia activa en el conocimiento, discusión y gestión de los problemas y demandas generales de las comunidades.

- Que forme los cuadros técnicos necesarios para el desarrollo de sus proyectos productivos y los cuadros políticos que le den su contenido al movimiento comunal y lo ligen a los espacios regionales y a la lucha y demandas generales del pueblo.

- Que ubique a los participantes en un proceso prolongado y consciente en el que su comunidad pueda ser parte del sujeto regional de transformación, y que sus acciones sean vehículo de un proceso más de fondo, de construcción de alternativas de desarrollo que va ligado necesariamente con la organización entre comunidades.

- Que sin provocar fricciones entre los comuneros e indígenas, se orienten hacia los problemas, estructurales y de fondo, procurando la convergencia de acciones hacia el marco y planeación en conjunto de alternativas colectivas de desarrollo, prioritariamente alrededor del control y apropiación colectiva de los recursos y beneficios forestales y agrícolas, para ir ganando terreno a las alternativas individuales.

- Que entienda y procure impactar el consenso que aún caracteriza a la debilitadas formas naturales de organización y gobierno indígena, procurando generar desde allí las actividades, acciones y demandas de participación, conciencia y cambio.

- Que procure la involucración y dinamización de todos los protagonis-

tas comunitarios (direcciones, y bases, vanguardias y retaguardias, hombres y mujeres, adultos y jóvenes, sectores e intereses comunes, etc), trabajando con cada uno su especificidad, en función de su articulación con otros sectores y la reconstrucción comunitaria.

## **IDENTIFICACION PRACTICA DE LAS NECESIDADES BASICAS DE LA POBLACION**

**La investigación participativa y autodiagnóstica** acerca de los principales problemas de la marginalidad y de los obstáculos y facilitadores del desarrollo local fueron, por tanto, los principales instrumentos metodológicos para identificar práctica, participativa y procesualmente las dinámicas básicas y movilizadoras de la población participante.

*El proceso y la lucha por el desarrollo requiere y propicia la construcción de sujetos sociales autónomos que se enfrentan a las causas estructurales de su marginalidad. Por ello, los principales problemas generales, en torno de los cuáles se expresaron necesidades básicas, fueron la autosuficiencia alimentaria, la retención de excedentes y del valor agregado por el trabajo a sus productos; la infraestructura, recursos y capacidades técnicas para elevar la productividad y diversificar la comercialización; la autonomía y capacidad de negociación ante las dependencias; la relación entre organizaciones y acciones campesinas y populares, la organización y participación democrática internas en torno de proyectos propios y alternativos, el poder local y el impacto social del desarrollo, la valoración y fortalecimiento de la identidad cultural; la formación y la concientización individual y colectiva.*

## FACTORES QUE DETERMINARON EN LA PRACTICA LA ORIENTACION DEL PROYECTO

De alguna manera nos hemos referido ya a este asunto en los incisos anteriores. Los factores que definieron el proyecto y su modalidad en cada zona son:

- La participación campesina en la planeación: el grado de articulación entre la investigación y la acción; el tipo de acciones emprendidas; la proyección y dinámica microregional; el grado de consolidación de los organismos naturales y las normas de uso de sus recursos; la intercomunicación existente entre los grupos y comunidades; la participación de dependencias gubernamentales; el estilo y consenso del equipo promotor.

También pueden observarse algunos factores que determinaron las

etapas internas que vivió el Proyecto:

- Situación inmediata de las comunidades y sujetos.
- Nivel organizativo prioritario a partir del cual articular el proceso pedagógico y de acción regional.
- La precisión de la acción o eje articulador de los distintos niveles organizativos.
- Las tareas y necesidades concretas de la conducción propia de los procesos de un rumbo autogestivo.
- El momento y ciclo de las acciones emprendidas y su viabilidad operativa en la dimensión regional y microregional.
- Influjo de coyunturas en la situación de la región.
- Impacto de la problemática institucional.

## Resultados y Limitaciones

### CONTENIDOS Y MODALIDADES DE LAS ACTIVIDADES DE CAPACITACION

Para los participantes y los equipos promotores, el Proyecto ha representado una experiencia educativa, aunque los campesinos no usan esta categoría por la asociación que tienen con la escuela primaria. La práctica misma de solidaridad, el aprendizaje horizontal, la conciencia del proceso productivo en el que están inmersos, el esfuerzo de autosuficiencia, las decisiones colectivas autónomas, la participación y el intercambio microregional, elaborar un microproyecto y administrar

sus recursos, acordar su reglamento interno de trabajo, planear y evaluar, investigar y hacer talleres de análisis... son, todas ellas, expresiones de un nuevo tipo de formación, de socialización y de valores sociales.

*Se trata de nuevas prácticas sociales, al seno de las cuales se da el proceso educativo en el esfuerzo de entender, reflexionar, confrontar y cuestionar esas prácticas. Las nuevas prácticas sociales conllevan un nuevo*

*proceso educativo, que será el momento reflexivo de la práctica.*

Aquí se encuentra un hecho central que revela que esas nuevas prácticas sociales, en situaciones determinadas, son la vía de un proceso educativo transformador. Cuando en un contexto marginado y relativamente cerrado se desarrollan prácticas sociales tradicionales, no se da una confrontación con el medio social y ambiental, con la tradición familiar y comunitaria, con los obstáculos del desarrollo. Son valores aceptados que se reproducen y no son puestos en duda. Sin embargo, toda práctica nueva implica una ruptura conciente de hábitos, tradiciones, costumbres, y exige que sea apropiada.

Es decir, requiere ser reflexionada, valorada, interiorizada, proyectada, ya que será al mismo tiempo cuestionada o rechazada por los valores vigentes (la marginalidad de hecho). Así, toda nueva práctica social implicará una comprensión, reflexión y confrontación crítica; o sea, un nuevo proceso educativo no siempre explícito ni formulable en categorías conceptuales.

Lo importante es que para los grupos, este proceso sea captado ya como una nueva conciencia refleja acerca de su realidad, que les provoca también la necesidad de nuevos reflejos o reacciones. Y habrá más avance mientras más se consolide la práctica social, ello mediante la articulación regional.

*El proceso educativo es pues, una constante indispensable del Proyecto, que va generando y requiriendo capacitación, y cuya función es ser instrumento directo e inmediato de reflexión y análisis para la toma de decisiones, de programación de acciones y de diseño sobre las diferentes actividades y planes que hagan avanzar concretamente a las organiza-*

*ciones hacia el logro de sus objetivos.*

Los factores que dan sentido a la capacitación son los procesos concretos de organización y de trabajo. De allí la noción de capacitación en y para la organización, en y para el trabajo, en la que dos procesos binominales (enseñanza-aprendizaje y trabajo-organización) buscan converger y permiten reestablecer el vínculo entre el pensar y el hacer (haciendo organizadamente lo que se piensa y pensando organizadamente lo que se hace).

Desde este enfoque, la capacitación en el Proyecto ha sido también una constante que ha servido para sistematizar y cualificar la experiencia productiva, investigativa y organizativa realizada. La capacitación guarda así estrecha relación con el impacto de las nuevas prácticas sociales y educativas para transformar las condiciones de vida de las comunidades. La capacitación ha utilizado e impulsado, entonces, las estructuras organizativas y las empresas sociales para llevar a la práctica el aprendizaje.

En la práctica, se han tipificado dos modalidades en su aplicación: sistemática; mediante eventos estructurados que cuidan pasos y técnicas, tales como los talleres, cursos, foros etc, y asistemática; aquellas que, reportando también beneficios en términos de conocimientos, habilidades o actitudes, se dan en situaciones no diseñadas específicamente, como son las asambleas, reuniones de trabajo, pláticas informales y entrevistas, etc.

## AREAS DE INVESTIGACION

La investigación ejecutada por el Proyecto ha sido eminentemente participativa e integrada al proceso promocional. Sus momentos han correspondido con los ciclos de los

grupos participantes y de sus acciones, partiendo de su saber natural y de sus demandas o necesidades explícitas de conocimiento. La investigación tuvo como finalidad el contribuir a descubrir y generar el proyecto propio de desarrollo local, aportando conocimientos sobre la realidad y perspectivas de los sujetos y sus recursos. Los métodos seguidos fueron la observación participante de las propias prácticas sociales, el autodiagnóstico y autoevaluación, así como procedimientos más sistemáticos para profundizar el conocimiento sobre situaciones específicas. Los temas en torno de los cuáles giró la investigación, los temas generales que era preciso conocer cómo se expresaban en cada zona, eran:

**- Proyecto OEA/92**

- . Carácter institucional e intención del OEA/92
- . Organización social del proyecto
- . Objetivos educacionales e investigativos del OEA/92

**- El proyecto y el estado**

- . Estado y organización regional campesina
- . Refuncionalización
- . Relación orgánica a nivel nacional
- . Implicación de las formas jurídicas de los grupos

**- La construcción del sujeto**

- . La construcción del sujeto
- . Directividad y no directividad
- . Formas de poder formal y real
- . Autonomía y autogestión campesina
- . Mecanismos integradores y desintegradores de la comunidad.
- . Identidad cultural y regionalidad

**- Aspectos epistemológicos**

- . Categorización de la realidad
- . Categorización de las contradicciones

- . Saber popular - saber académico
- . Relación entre acción y conocimiento

**- Permanencia del proyecto**

- . Permanencia de la experiencia y apropiación
- . Compromiso
- . Causas del rompimiento de los proyectos productivos
- . Relación entre los deseos del promotor y los de las comunidades
- . Temporalidad (ritmos de trabajo)
- . Necesidades reales y sentidas
- . Relación entre promoción y grado de transformación

**- Formas tradicionales y nuevas alternativas**

- . Nuevas alternativas de desarrollo
- . Religiosidad popular y movilización
- . Revalorización de formas tradicionales y creación de nuevas alternativas
- . Identidad cultural y alienación

**- Metodología**

- . Convergencia y divergencias en su conjunto y por zonas
- . Articulación microregional
- . Relación del eje dinamizador y del eje metodológico del Proyecto
- . Dirección de la investigación sobre la cultura y el aprendizaje de las comunidades

**- Educación**

- . Procesos de educación en los procesos de promoción
- . Intencionalidad de la promoción
- . Delimitación de los espacios formales y no formales de los procesos educativos

**- Proyecto y procesos de cambio**

- . Relación entre procesos sociales y educativos
- . Proyecto social y estrategias
- . Modernización y economía campesina

- Proletarización y economía campesina
- Recreación y creación de valores alternativos

## PRODUCTOS TECNOLOGICOS GENERADOS POR EL PROYECTO

En sentido estricto, el Proyecto rescató las tecnologías tradicionales que contenían y reflejaban mejor las dimensiones culturales y sociales de los grupos participantes, y desde allí utilizó nuevas técnicas productivas alternativas y ecológicas, generadas en experiencias afines.

En sentido amplio, el mejor producto técnico del proyecto radica en su riqueza metodológica y estratégica, puesta a prueba en experiencias concretas, que caminan hacia la apropiación y continuidad regional.

## MODALIDADES Y RESULTADOS DE LA COOPERACION: VALORACION E IMPLICACIONES DE LA INSTITUCIONALIDAD Y LA MULTINACIONALIDAD DEL PROYECTO

No puede dudarse que el Proyecto OEA 92/México ha sido rico y aleccionador, aún en sus errores y desfases. Deben destacarse ahora las lecciones surgidas de la participación institucional y de la realidad del componente multinacional.

Como puede constatarse en el análisis descriptivo de este informe, las diversas actividades que realizaron de manera colegiada los cuatro centros multinacionales son sumamente completas, serias y útiles. Sin embargo, la lenta labor de consensuar la operación de los cuatro centros se fue desfasando del

terreno concreto de aplicación. La dificultad no radica en la participación de las instituciones ni en los temas y productos teórico-metodológicos que se trabajaron: el problema principal aparece en la no incorporación de los protagonistas directos, equipos promotores y sujetos de trabajo, en el diseño y operacionalización del Proyecto.

Prueba de ello está en la incorrecta selección de equipos y en el proceso demasiado vertical e inductivo de incorporación. Proyectos de este tipo requieren de personal experimentado, formado en la acción y capaz de aportar su propio proceso y vitalidad en los retos de un nuevo Proyecto. Traerá ideas y capacidades propias que le confieren un valor superior que el de mero ejecutor o empleado del Proyecto; ha de hacer suyo el Proyecto, participando desde su diseño y coordinación. De hecho, los tres equipos que cumplieron final y cabalmente el Proyecto, más que asumir y continuar la reflexión de los centros, aportaron la visión y experiencia propia, la que por ubicarse en un nivel más concreto y adecuado a la implementación práctica del Proyecto, adquirió mayor prioridad y relevancia que los planteamientos institucionales originales. Así, los productos y documentos de los comités directivos y técnicos colegiados quedaron en calidad de referencia y no de orientación.

Posteriormente, desde las perspectivas y peculiaridades de cada equipo hubo necesidad (y posibilidad) de reconstruir los ejes y planteamientos comunes del Proyecto.

La manera y la posición desde la que se comienza un proyecto influye en los alcances que éste pueda tener. A pesar de criterios conceptuales, la selección de zona y el diagnóstico documental los realizó cada centro,

siguiendo sus propias necesidades y relaciones, no tanto las de Proyecto. De esta manera, se descuidaron criterios fundamentales, tales como marginalidad, potencia participativa, dinamización de los grupos y sujetos sociales en torno a sus problemas, tipo y variedad de programas estatales aplicados, etc. La primer selección de comunidades y campos fue equivocada; no en balde se produjeron las crisis en Pachuca, Lázaro Cárdenas y Pichátaro, en donde además tuvo el Proyecto la pesada carga de ser uno más de los diversos programas gubernamentales que, asistencialmente y sin consulta, desparramaron algunos recursos en la comunidad a cambio de una plataforma de reflexiones y propuestas a jugar en otros niveles.

Para corregir el rumbo de un proyecto mal iniciado, se requiere intensificar la presencia del equipo en la comunidad pero sin reproducir los estilos o características que se requiere superar, a fin de generar la confianza y conocimientos profundos de la problemática regional y local que le permitan a ese Proyecto desarrollarse por nuevos rumbos.

Esto se logró en Pichátaro (no se intentó en Pachuca ni en Lázaro Cárdenas), en base a una táctica de permanencia sin espectacularidad que, poco a poco, fue distinguiendo al equipo de otros, a los propios objetivos de otros objetivos, al Proyecto como distinto de los cuatro centros, todo lo cual, mediante el desarrollo de algunas "acciones-puente", fue permitiendo que el equipo se insertará profundamente entre los distintos barrios, conquistando una confianza unitaria que resultó excelente para el papel regional jugado por esta comunidad.

Puede sistematizarse y proponerse ahora una metodología a partir de esta experiencia de corrección de rumbo y de inserción confiable. Pero además, lo más importante es que el

Proyecto no es realmente un proyecto hasta que los sujetos de trabajo participen en su diseño. Antes de ello, mientras las instituciones o los equipos sean los sujetos del mismo y las propuestas sean externas, debiera entenderse como un Preproyecto. Un proyecto tiene sentido en la medida que impulsa la construcción de sujetos sociales en las regiones, microregiones y comunidades, permitiendo, desde el principio, la consideración de los grupos participantes, de éstos como sujetos principales, su participación prioritaria en el diseño y conducción de acciones y la generación, por ellos mismos, de consensos y demandas acerca del andamiaje pedagógico (educación, capacitación, reflexión-acción, autoevaluación, autoplaneación, investigación-acción, investigación participativa, etc) que el Proyecto haya de desplegar.

En el caso de Pichátaro, se puede demostrar lo anterior, así como la utilidad del Autodiagnóstico como etapa preliminar del diseño participativo del Proyecto y de las acciones, útil para la inserción fértil y la generación de confianza; clave para encauzar las expectativas y potencialidades en torno de lo que la misma gente diseña y no tanto en torno a lo que el equipo externo pueda traer. Este fue otro de los problemas de arranque, pues se generaron expectativas fuertes en torno a ofertas y recursos pero sin un proceso educativo organizativo.

Existe una fuerte contradicción entre la lógica y la dinámica de las comunidades, sus ciclos sociales y sus acciones, con respecto a aquellas propias de las instituciones y agencias financieras. Este problema es claro tanto en las agencias del norte que apoyan al sur, como entre las agencias y dependencias gubernamentales del mismo sur. Si se quiere un proyecto y un proceso participativo, se deberá ser

consecuente también en la planeación y presupuestación.

En las tres zonas ha disminuido esta contradicción y hasta se ha acelerado la consulta a los campesinos cuando se ha requerido planeación y presupuestación. Pero ello no borra el hecho de que el Proyecto, en la óptica institucional, se contradijo, en un principio, con la supuesta intencionalidad participativa, imponiendo sus propios ciclos y lógicas administrativo-financieras, verticalistas, dominantes y, la mejor de las veces, paternalistas. Ni siquiera se les dió tiempo, espacio y confianza a los grupos para que participen en los diseños con su propia lógica y perspectiva. De nuevo, ¿quién es el sujeto, el beneficiario principal, el actor del desarrollo: la institución, las personalidades, los equipos, la gente...? El OEA/92 es un Proyecto que ha recorrido a todos los protagonistas, culminando finalmente con una óptica descentralizada y adecuada a las necesidades y procesos concretos.

Si se trata de enfrentar y superar estructuralmente la marginación que sufren los sujetos de trabajo, también habrá que alterar los hilos o soportes de dominación que puedan establecerse de las instituciones hacia los equipos y de éstos a los sujetos. *La marginación comienza a superarse desde la forma en que se aborde, conozca y sobrelleve, abriendo cauces de participación y recuperación de riqueza que aluden también a las intencionalidades institucionales de un proyecto de este tipo.*

Por ello, agregando ahora el nivel de cooperación multinacional, resulta caro y difícil de viabilizar un proceso directo y regular de intercambio y coordinación entre equipos y sujetos de trabajo. No destruye esta afirmación

las posibilidades de realización de los proyectos multinacionales, pero se alude a la necesidad de contemplar diversos niveles de cooperación e intercambio que den lugar a los diferentes protagonistas, directos e indirectos. *De alguna manera, no es sólo la institución la que elige un proyecto o zona; son también los sujetos quienes aceptan y realizan un proyecto.*

Quedan en estos marcos vigentes las tareas de cooperación, discusión, capacitación e intercambio entre los países participantes. En este sentido en necesario plantear dos preguntas: como superar la contradicción entre la disposición y presión institucional del gasto, con la lógica, ritmo y uso pedagógico de los recursos sin reproducir situaciones paternalistas o artificiales; por otro lado, cuáles acuerdos y mecanismos conviene explicitar para que las instituciones asuman los riesgos y consecuencias de la acción de los grupos, cuando siguen los planteamientos enmarcados en proyectos similares.

En todo caso, parece que el Proyecto podrá aspirar a llamarse latinoamericano y nacional en la medida en que los diversos equipos, regiones o "casos" trabajen sin uniformes, alrededor de los problemas comunes y de fondo, estableciendo redes y flujos ordinarios de intercambio y discusión. La suma de pequeños esfuerzos locales no hace un todo latinoamericano. Si se pretende la generación de alternativas, metodologías y estrategias, se requiere superar el nivel local y coyuntural de trabajo para acceder a un nivel que, a partir de las expresiones locales de las problemáticas zonales y nacionales, impulse la articulación pedagógica y organizativa de acciones regionales en que participen diversos grupos campesinos, que se van construyendo a sí mismos como

sujetos de su proceso, en la medida en que participan en el diseño, conducción y continuación de sus acciones de desarrollo. Simplemente no es posible hablar de desarrollo sin la participación de los campesinos como sujetos del mismo; buena parte del desarrollo está en el impulso de las condiciones subjetivas (organizativas, educativas, de conciencia, de actitud, de capacidad, etc.) y no sólo en el de las condiciones objetivas (materiales, las problemáticas concretas, los recursos y beneficios, infraestructuras, etc.) *El Proyecto está empeñado pues, es una concepción del desarrollo que implica la gradual transformación de las actuales circunstancias de miseria, explotación e ignorancia, no sólo a través de acciones productivas que reditúen a corto plazo en mejores beneficios para quienes participan en ellas, sino fundamentalmente, mediante la generación de un andamiaje pedagógico que permita la formación de mejores hombres y grupos a partir de esas acciones. Así, la dimensión latinoamericana ha de abrirse también a la participación e intercambio de los protagonistas principales de proyectos dirigidos a ellos.*

## INFRAESTRUCTURA GENERADA POR EL PROYECTO

Ya nos hemos referido a la infraestructura social de relaciones que han dejado sembrado el Proyecto, expresadas en organizaciones comunitarias y microregionales, en redes y empresas sociales que implementan proyectos específicos alrededor del proceso productivo, servicios y comunicación.

Quedan en marcha diversas experiencias concretas que inciden, en diversos grados, sobre los mecanismos de extracción de excedentes, y que se orientan hacia la autosuficiencia

regional de producción y consumo. Por supuesto que esta orientación social y desarrollo de las unidades productivas no significa que puedan sustraerse de las leyes económicas que rigen actualmente en nuestra sociedad. La viabilidad económica, y sin subsidios, de las unidades, se prefigura como una condición indispensable para garantizar su permanencia y profundidad.

Las experiencias concretas, todas ellas con alguna forma de infraestructura generada, aunque no toda financiada por el Proyecto, pueden resumirse de la siguiente manera:

*Unidades productivas familiares, huertos, ganado de transpato, aparcerías; mejoramiento de vivienda, letrinas, estufas lorenas, aboneras; granjas caprinas, avícolas, apícolas, lecheras; producción y comercialización de maíz entre comunidades, tortillerías comunales, banco de granos, distribución de fertilizantes e insecticidas, bodegas y sistema de transporte; redes y tiendas de abasto; rotación de cultivos, parcelas demostrativas, siembras demostrativas, siembras en común; dispensarios médicos, laboratorios de homeopatía, herbolaria y microdosis; mobiliario y utilería para actividades artísticas y culturales; conservación y transformación de frutas; elaboración de queso y cajeta; grupos de ahorro campesino; producción y transformación de materias primas forestales y maderas; talleres de carpintería, elaboración, acabado y comercialización de muebles; sistema de aserraderos y producción de cajas de empaque; producción de carbón y productos celulósicos; compras en común de insumos artesanales y agrícolas; obtención y administración de maquinaria agrícola; siembras experimentales en agricultura orgánica; producción de materiales informativos y audiovisuales; oficinas del Proyecto en las comunidades; centros comunitarios*

*de la mujer; servicios públicos y caminos; grupos de bordado y ropa tradicional; reforestación y combate de plagas e incendios forestales; panadería; producción de forrajes y alimentos balanceados; resina y derivados; producción de nopal y flores; piscicultura; producción de materiales de construcción; distribución de granos básicos; construcción de escuelas y casas comunales; terrenos y centros de capacitación campesina; reconstrucción de edificios comunitarios afectados por los sismos, ...etc.*

### **AUTOGESTION DE LAS ACCIONES CONCRETAS DE LAS COMUNIDADES**

A diferencia (y en contra) del tipo de promoción o extensión que reproducen los factores de marginalidad, que propicia la pérdida de la identidad cultural y la desintegración comunitaria, imponiendo lazos de dependencia y pasividad que acrecientan el aislamiento y la individualización, el Proyecto se ha caracterizado por una práctica educativo-promocional que pretende impulsar a los grupos marginados como sujetos de su propio desarrollo.

Un factor esencial de esta opción es la apropiación y conducción autónoma de los procesos. La autogestión, pues, ha sido el ejercicio real de la autonomía en torno de los problemas del proceso productivo.

Este rasgo ha sido característico de las distintas experiencias concretas que se han impulsado, no como punto de partida, sino en tanto una cualidad que se da como producto de una nueva práctica social y educativa. La articulación microregional ha sido una potenciadora y facilitadora de esta dimensión autogestiva, ya que la misma esta determinada por los sujetos y no

espontáneamente por las acciones. La autogestión es la vía al desarrollo desde la base.

### **NIVELES DE CALIFICACION ALCANZADOS POR LOS PARTICIPANTES**

Los indicadores de avance son cualitativos y se refieren al grado de avance en la apropiación de los procesos investigativos, educativos, organizativos y productivos, impulsados por el Proyecto. Los equipos generaron una matriz de indicadores (ver anexo) para ubicar los niveles reales y viables de cada grupo participante, según las cuatro ejes fundamentales del Proyecto: educativo, investigativo, organizativo y productivo, que se desarrollan mas adelante.

La prioridad de estos avances, o el nivel de calificación que más interesa, radica en la construcción de los sujetos sociales alternativos mediante el impulso de sus principales características. De alguna manera, la calificación principal atendía a la conversión de objeto marginado en sujeto en desarrollo.

*Se pueden establecer como características deseables del sujeto social las siguientes (no se lograrán como un lugar al cual llegar, sino como una tendencia o manera de viajar): autonomía, criticidad, creatividad, independencia, responsabilidad, autoconcepto y autoestima, solidaridad, dirección colectiva, consenso activo, democracia y participación, conciencia e identidad social, cultural y nacional.*

Básicamente, tales características se refieren a las condiciones orgánicas e ideológicas con que se orienta el proceso. Es más, la mayoría de ellas deben ser entendidas como productos y subproductos generados

por la conducción consciente del proceso social. En ese sentido, se han enfocado los esfuerzos allí donde están las mejores posibilidades del surgimiento y viabilidad de tales conocimientos, conciencias y habilidades reflejas. Existen avances, aunque desaparejos y en diverso grado de irreversibilidad.

La transición de la marginalidad hacia el desarrollo implica la confrontación de los individuos con su propia realidad, mediante un proceso productivo y en movimiento que les vá generando conocimientos y responsabilidades. Allí entra la voluntad y la decisión personal de cambio para asumir un compromiso transformador como opción integral de vida. Este salto cualitativo retroalimenta al individuo con su grupo y viceversa.

Esta es la perspectiva general que le dá sentido a los pequeños avances de los sujetos, a través de las diversas áreas y acciones concretas de trabajo.

## **FACTORES QUE OBSTACULIZAN EL DESARROLLO DEL PROYECTO**

El caso de México deja ver algunos factores que aunque no impidieron el avance global del Proyecto, sí limitaron su impacto y trascendencia más allá de las tres zonas de trabajo. Así, las dificultades de cole-

gialidad operativa y los cambios de modelo operativo institucional, las dificultades de intercambio real entre participantes del Proyecto en otros países para generar ejes comunes de aporte y reflexión, y los retrasos administrativos para el suministro de recursos a las zonas de trabajo, se constituyeron como los principales factores externos que pudieron haber potenciado mejor los avances logrados zonalmente por el Proyecto. Pero más allá de estos problemas operativos o secundarios, el proyecto en México permite reflexionar en tres aspectos prospectivos:

- Un Proyecto como el 092 requiere de un mayor plazo de aplicación, afin de recorrer más solidamente las etapas de legitimación, participación, apropiación y autogestión.

- La diversidad de ritmos y dinámicas concretas en las zonas, hace necesario una mayor fuerza de elaboración inicial en torno de las relaciones horizontales y de las acciones e instancias microregionales a impulsar.

- Adoptar el proceso productivo como eje de las dinámicas sociales, organizativas y educativas presenta desafíos técnicos y culturales que hacen un todo integral muy complejo, que requiere de un mayor soporte teórico-metodológico, común a todas las zonas de implementación, y también de un mayor esfuerzo, costo e infraestructura zonal.

## **Impactos y Perspectivas**

### **VALORACION DE IMPACTOS Y PROCESOS GENERADOS EN LOS CUATRO EJES.**

Un hecho fundamental que

no puede dejarse de lado, es que la práctica educativa promocional es una práctica compleja, con múltiples ingredientes, pero siempre cargada de ciertos presupuestos y preconcepcio-

nes. Existe una intencionalidad, no siempre explícita y clara, en toda actividad educativo-promocional. Esta intencionalidad permea invariablemente todo el quehacer y, por tanto, es necesario hacer esfuerzos por explicitarla.

En este sentido, el Proyecto OEA-92/México ha concebido su quehacer como una tarea integral, pero que por circunstancias **objetivas** (características históricas, socioeconómicas y político-culturales de las zonas de trabajo) y por circunstancias **subjetivas** (características de los sujetos y equipo de trabajo) adquirió una peculiaridad distintiva en cada zona de trabajo. Sin embargo, esta diferenciación necesaria no impidió se optara por un esquema de interpretación que abarca todas las prácticas sociales llevadas a cabo, y sin que perdiera de vista la realidad de un trabajo integral.

Este esquema común divide en cuatro ejes el quehacer educativo promocional:

### *El Eje Educativo*

En muchos, existía la duda de si este Proyecto, con sus realizaciones específicas, era un proyecto educativo, o más bien debería considerarse como un proyecto de desarrollo económico, de movilización social o de organización popular. *Para los ejecutores del Proyecto, fué cada vez más evidente que se trataba de un proyecto claramente educativo. Pero educativo en un sentido amplio, como la potencialización de las energías colectivas con miras a la transformación de las condiciones sociales de explotación, donde lo fundamental son las acciones sociales organizativas, productivas, que socializan y educan, en contraposición con las acciones educativas de la educación formal y extracurricular.*

Después de cuatro años de trabajo podemos constatar que los participantes en las actividades del Proyecto, efectivamente adquirieron habilidades y conocimientos generales para la vida y para la producción de bienes y servicios, pero más relevante que eso han sido las nuevas actitudes frente a su propia vida, frente al sistema social, frente a las tareas futuras. Estas actividades se constatan en las prácticas organizativas a diversos niveles, en una revaloración de sí mismos y de sus potencialidades, en una nueva conciencia ante su propia comunidad, ante el trabajo y ante la pobreza.

Los resultados del Proyecto, demuestran su carácter educativo, pero al mismo tiempo confirman la hipótesis de que sólo a través de nuevas prácticas se recrean la conciencia, los valores y las actitudes. Esta constatación también revela que las acciones tienen varios efectos y que, por tanto, en el caso del esquema de ejes utilizado por el Proyecto, *el eje educativo manifiesta una cualidad de un tipo de acciones sociales, y no tanto la existencia de acciones puramente educativas.* Es cierto que se ejecutaron muchas actividades de capacitación a lo largo del Proyecto, como consecuencia de unas prácticas determinadas y como respuesta a necesidades específicas. Con todo, no se afirma que las acciones sociales educan de por sí, sino que son portadoras de una riqueza educativa que es necesario extraer y que este Proyecto quiso rescatar. Por eso mismo, si se afirma que **el proceso educativo es la reflexión sobre las prácticas de transformación - prácticas productivas, organizativas o movilizadoras.** El espacio de esta reflexión es múltiple, pero sobre todo se da en los equipos de trabajo.

*La acción por ello, puede generar conocimientos y educación, pero no espontáneamente, sino en la medida en que el propio sujeto reflexio-*

*ne sobre ella.* Y este rescate puede hacerse hacia diversas dimensiones: cuando se refiere a la concepción de la vida o de la estructura social, la educación explícita una concientización que, traducida a su práctica, permitirá una disposición más participativa, colectiva y democrática; pero la educación puede referirse también a aspectos más inmediatos en los que el sujeto se agiliza o capacita para una mejor práctica.

Por supuesto, el diseño del proceso educativo es una de las altas responsabilidades del equipo promotor, que habrá de ubicar el diseño en la propia lógica e ideología de los sujetos mismos, para que realmente, desde su propia acción y reflexión, vayan desenajando para sí mismos la conducción de sus procesos de vida y de trabajo. *El proceso educativo y de conciencia resultan pues indispensables para la liberación de los sujetos, como uno de los factores que, en las zonas, parecieron fundamentales para permitir un proceso asunido de desarrollo.*

La pregunta por el desarrollo es también por quién es el sujeto del mismo, quién lo decide, en base a qué, como y hacia dónde. El desarrollo de las poblaciones que habitan en zonas marginadas, por tanto, requiere la conversión o construcción de sujetos donde el eje educativo, en sus diversos componentes y dimensiones vinculados al proceso y acciones, puede entenderse como elemento de transformación y desarrollo.

*Se pretende que, de la práctica y saber popular, se logren saltos cualitativos y multiplicadores que hagan avanzar tal práctica y saber en los rumbos diseñados por sus intereses y conciencia.* Los equipos de trabajo, así, partieron de la revaloración, no de la mitificación, del saber popular, sobre todo porque el binomio educación-desarrollo en poblaciones marginadas,

señala de entrada su insuficiencia (efectos de la marginalidad).

*La educación no basta para destruir el desarrollo ni viceversa; avanzan dialécticamente en torno de acciones. Por ello resulta importante la valoración y análisis de las acciones emprendidas en cada zona de trabajo, tomando en cuenta que existe gran diversidad de acciones con potencialidades de impacto y desarrollo diferentes.*

Puede afirmarse, como desafío válido, más allá de los límites de cualquier proyecto, la contradicción entre el avance de lo educativo y las potencialidades de desarrollo. Puede expresarse así que, a niveles individuales y de pequeño grupo, es más alta la posibilidad e intensidad del avance educativo, pero las acciones tienen poca fuerza e impacto para afectar condicionamientos estructurales o regionales; mientras tanto, las acciones microregionales y regionales tienen mayor capacidad de camino y desarrollo, de multiplicación en plazos e impactos, pero es menor la capacidad de atender, intensiva y cualitativamente, al proceso educativo. Esta contradicción fue enfrentada de manera distinta por las tres zonas, si bien todas ellas realizaron combinaciones y dinámicas de interacción grupal-regional. Una modalidad encontrada en las tres zonas, aunque en momentos diferentes, es la capacitación como una primera instancia de lo educativo. La capacitación no comienza educando, sino practicando, por lo que aporta plataformas para que los sujetos reflexionen acerca de su situación para generar los pequeños cambios que van alumbrando los grandes cambios necesarios. Esta dinámica concreta se conecta con la lógica de la vida y la economía campesina, que en la utilidad y eficiencia inmediata tienen un secreto importante de su sobrevivencia.

El eje educativo, entonces, abre dimensiones que permiten a los campesinos ubicar su momento y sus "herencias", sus dominaciones y posibilidades de cambio. El problema educativo, por ello, en el Proyecto, no estuvo en el terreno teórico, sino en su aplicación concreta y en el contexto de dinámicas y procesos múltiples de conocimientos, actitudes y cambios.

*Para los grupos marginados, descubrir todos aquellos cabos que anudan su condición marginal con la del contexto mayor, formado por todo el sistema, significa salir del conocimiento atomizado, acrílico y familiar que, en expresión de lo natural y evidente, le ha generado la misma marginación, para adueñarse paso a paso de un conocimiento crítico sobre la realidad. Y como se trata de un conocimiento para la acción, tendrá a la vez que incidir en el conocimiento de una estrategia de transformación paulatina pero constante de sí mismos y de las relaciones con su entorno contextual. Lo importante en el caso de los marginados es que se pongan ellos mismos en la condición de interlocutores válidos, implicados, de uno u otro modo con los demás, en la construcción de alternativas y en la solución de problemas*

Lo anterior expresa el círculo de investigación y educación tanto en los aspectos epistemológicos como sociológicos.

De lo anterior, se desprende que para que se pueda hablar efectivamente de una "educación para el desarrollo", deberán existir otras orientaciones dentro del sistema educativo, tales que sean consecuentes con auténticas exigencias formuladas por todos los sectores de la población, para todos los aspectos del desarrollo.

**Surgen así otras funciones que deberá cubrir la educación para**

**el desarrollo de los sujetos:**

- Actuar como instrumento de cohesión social, promoviendo valores comunes, objetivos de desarrollo acordes a sus intereses y herramientas para la revalorización de la cultura.

- Actuar como instrumento de organización cívica, disponiéndose a resolver conflictos a través de la negociación, la participación y la generación de alternativas.

- Actuar como introducción al mundo del trabajo y la adecuada distribución del ingreso, proponiéndose la transformación de las situaciones actuales con respecto a situación y ocupación; conocimientos prácticos de tecnología; impulsar la creatividad, y promover entre todos una actividad deliberada en procura del desarrollo.

### *Eje Investigativo*

Tampoco puede concluirse que el Proyecto en México consistió principalmente en la implantación de modelos de investigación, a pesar de que las primeras intencionalidades del Proyecto conferían a este eje el carácter de principal, en la modalidad de investigación participativa. (IP). Puede constatar que, finalmente, no se limitó a este eje ni solamente a las implicaciones de la IP. Se fue más allá.

Se comprueba la justeza de los lineamientos participativos y de acción que le confieren a la investigación un papel dinamizador de conocimientos y prácticas sociales. Sin embargo, sus ciclos y etapas pronto quedan cortos ante los ciclos y etapas de los procesos socioeconómicos, por lo que podemos afirmar que la IP debe ser una constante a lo largo del Proyec-

to, pero adecuado a los ciclos estructurales de los sujetos y su realidad, y en todo caso, aplicable de manera intensiva a las primeras fases del trabajo educativo promocional.

Puede también afirmarse que sin la IP, en los primeros momentos de un proyecto social, será más difícil y limitado el diagnóstico de realidad en base al cual puedan establecerse teorías intermedias, metodología y estrategias adecuadas a las peculiaridades de esa zona y sus objetivos. En las fases siguientes habrá de mantenerse como una constante de complementación y verificación que aporta elementos a los terrenos educativos, de generación y apropiación metodológica, así como a las modalidades organizativas y productivas que se vayan adoptando.

La IP por sí misma no es suficiente. Es un gran mecanismo, pero no es la panacea que resuelve los problemas que encuentra. Es un apoyo que puede ser constante, pero que requiere demasiado rigor, lo que contrasta con el desgaste que genera en las bases participantes y con sus reales o principales intereses. Como elemento cotidiano es, pues, articulable al proceso social, pero no significa en sí mismo el gran momento organizador ni de avance de conciencia; es un instrumento dependiente de otras actividades y ejes.

En ese sentido la IP requiere a su vez de marcos de referencia, ya sea teóricos o analíticos, a fin de que sirva para la definición y decisión de opciones. En el caso del Proyecto, las zonas la iniciaron sin marco teórico propio, del cual carecía también el Proyecto General; cada equipo fue generando su teoría y metodología intermedias, tarea para la que resultó indispensable la IP, pero a costa de que ésta no pudiera desarrollarse plenamente por la falta de conceptos que apenas contribuía a generar.

En todo caso, la demanda determina a la IP; el demandante la domina en su propia necesidad de conocer. Esta demanda de conocimiento es más fuerte mientras más relacionada esté con la necesidad de decidir acciones con respecto a ese mismo conocimiento. Así, la investigación es mucho más amplia que la dinámica de información, pues sirve para generar conocimientos y fundamentar decisiones. Tal es, al menos, la vivencia que el proyecto tuvo en las zonas marginadas para definir estrategias y acciones de educación y desarrollo.

### *Eje Productivo*

Una implicación indispensable de la vinculación educación-desarrollo es la valoración del sentido estratégico del proceso productivo, que, orientado hacia el control y reorientación de su destino y beneficio por los protagonistas, rompe de entrada con las prácticas asistencialistas y desarrollistas que sólo atienden efectos o cambios periféricos. La calidad de vida y de trabajo es una variable dependiente de los procesos de control y retención de excedentes; la diferencia que se busca es que los propios sujetos sean también quienes decidan qué, cuándo y cómo producir y distribuir.

Las propuestas alternativas que van surgiendo en esta óptica, van descubriendo una condición que se conecta con las características del sujeto de su conciencia: la autonomía, que resulta indispensable como característica y generadora del desarrollo.

Así, en las tres zonas, el Proyecto buscó nuevos tipos de acciones que permitieran cualitativa y cuantitativamente una mayor potencia

de participación, desarrollo, conciencia y organización. En todos los casos, se encontró en las empresas sociales la posibilidad de caminos alternativos que sobrevivieran ágilmente en el contexto capitalista.

Trabajar el proceso productivo en una línea de desarrollo propio de los sujetos, es transformar también, hacia dentro del Proyecto, a los hilos de la dominación y la dependencia. Por ello no bastan las acciones para defender la congruencia del trabajo promocional, sino sobre todo la manera cualitativa como se trabajen y lo que van generando en los sujetos y sus perspectivas.

*El desarrollo autónomo de los sujetos sociales implica movimientos, reorientación del poder económico y social propios, la redistribución de insumos e ingresos, y la ampliación de canales de información y de participación. Desarrollo es, también, control y gobierno de su proceso, sus acciones, organismos y beneficios. Es el proceso, el crecimiento, no las metas concretas; se mide más por el avance en los sujetos que por los indicadores tradicionales o la espectacularidad.*

El eje productivo añade al trabajo promocional una visión más completa, serena y de largo plazo, desde la que es posible diseñar períodos y metas a mediano plazo que vayan controlando los impactos y cambios que, en las relaciones sociales y de producción, van requiriendo los entornos comunitarios y regionales.

Por todo lo anterior, el ejercicio de la autonomía; es decir, la autogestión en el campo productivo o económico en un sentido más amplio, se convierte en la vía al desarrollo que

valora e incorpora niveles, superando los riesgos de la inmediatez, el economicismo, productivismo o eficientismo con el que tantas veces se ha confundido al auténtico desarrollo.

Por supuesto, tampoco la organización o la conciencia avanzan espontáneamente por el desarrollo en el proceso productivo: de nuevo hay interdependencias y avances dialécticos que requieren de utopías, estrategias, ubiacción de la cultura e inclusive de la religiosidad popular. La realidad del pueblo se da como única e integrada. Así la educación y desarrollo que requieren.

### **Eje Organizativo**

Si la plataforma de avances del desarrollo va requiriendo la interacción de varios ejes, el proceso organizativo se convierte en el terreno acumulativo de crecimiento que refleja a los demás ejes, convirtiéndose en una especie de puente estratégico entre el campo cualitativo de la educación (reflexión sobre la práctica) y del campo cualitativo del proceso productivo (relaciones sociales y productivas).

Esta interacción podría graficarse como lo manifiesta el diagrama de la siguiente página.

Sin embargo, se entiende que el proceso de organización es más que los productos orgánicos. La organización se refiere a la estructuración de las diversas acciones y organismos, no se reduce a éstos. La organización abarca, pues, toda la práctica de un grupo o grupos sociales, definiendo por etapas las modalidades y aparatos para consolidar los procesos de construcción



de los sujetos. El sujeto social a construir es orgánico y consciente.

Por tanto, la faz del proceso organizativo está inmersa en las identidades históricas, sociales y culturales de cada grupo social. En el caso del trabajo campesino, se requiere siempre valorar el momento que viven las formas naturales de organización y que expresan la cultura organizativa, que se relaciona a su vez con una concepción de formación social y manejo del poder.

Existen diversos niveles organizativos de los que se desprenden también diversas dinámicas y acciones de interrelación. Este proceso va requiriendo la definición y multiplicación de aspectos y elementos cohesionadores que ayuden a fortalecer lo cualitativo sin caer en formalismos.

La misma autonomía va planteando a los organismos su maduración en la concepción y práctica de sus

diversos elementos: gobierno, planeación y evaluación, financiamiento y administración, relaciones y negociación, formación interna y comunicación y uso colectivo del poder.

#### ALTERNATIVAS PARA LA CONSOLIDACION Y SEGUIMIENTO DEL PROYECTO

Es un hecho que el Proyecto se consolidó y continua en las tres zonas de trabajo. Las estrategias que se han seguido son las siguientes:

- Consolidación de las comunidades de trabajo mediante el intercambio y coordinación en instancias, comisiones y acciones microregionales y regionales.
- Consolidación de las estrategias y metodologías por área de trabajo.

- Dinamización de estructuras orgánicas regionales que operativicen la participación y solidaridad campesinas.

- Estancia en la zona de los equipos de trabajo, pues aunque están funcionando las redes planteadas inicialmente por el Proyecto y existe un proceso real de autogestión, los múltiples problemas organizativos, técnicos y metodológicos demandan todavía un esfuerzo de acompañamiento y de formación. Los tres equipos constituyeron asociaciones civiles para enfrentar también los nuevos retos de financiamiento.

- Construcción de infraestructuras físicas de reunión, identificación e intercambio.

- Mantenimiento del proceso de investigación-acción participativa para relacionarse y crecer en las zonas de trabajo.

- Impulso a la elaboración de materiales de comunicación.

- Realización de microproyectos con actividades específicas para los distintos actores y áreas de trabajo, en el marco de orientaciones y actividades orgánico-educativas de conjunto.

- Mantenimiento de la sistematización e intercambio entre las zonas de trabajo.

La apropiación del Proyecto es clave para todos los proyectos que buscan el desarrollo de la base marginal mediante su participación social y autogestión. *De hecho, el principal indicador de éxito de un proyecto se puede medir a un mediano plazo, precisamente en el grado de apropiación y por tanto continuación del proceso por parte de los participantes.*

La estrategia de consolidación

es por tanto el impulso a la apropiación y conversión del proyecto en proceso social. En todo caso, es necesario seguir nuevas etapas en la relación gradual entre equipo y comunidades en las que cada vez más tocará a éstas asumir los alcances y responsabilidades de su proceso de desarrollo.

*Además, el Proyecto no busca grupos o comunidades aisladas sino articuladas y en interdependencia orgánica y de proceso productivo. La apropiación tiene así dos dimensiones: la identidad y voluntad de cambio grupal y comunitario y la apropiación real de las estructuras y dinámicas microregionales.*

Así, el Proyecto ha dado grandes pasos en el rumbo correcto.

Finalmente, enlistamos algunas situaciones prácticas que, resolver mejor, será parte del reto de la próxima etapa:

- Dinamizar, en cortos plazos, alternativas y procesos de largo plazo que van en contra de la corriente individualista predominante.

- Definir, en términos más concretos, a los sujetos de trabajo y sus dinamizadores internos, en el entendido de que lo que hoy puede ser vanguardia, válida por el ritmo, no sustituye ni reduce la potencialidad e importancia estratégica de la base mayoritaria.

- Dinamizar la existencia de alternativas comunitarias y regionales de ingreso que alivien el ahogamiento marginal, sobre todo de los grupos y comunidades con pocas alternativas y recursos reales.

- Fortalecer el trabajo educativo-ideológico que le dé un mayor sentido y trascendencia al trabajo económico, limitado de por sí y por el alto grado de expectativas inmediatas.

- Atender el proceso de los líderes naturales y dirigentes no-formales hacia la conformación de una representatividad más auténtica, orientada no al control sino al desarrollo participativo.

- Avanzar en la formulación del proceso regional, en el diseño de las formas orgánicas que tanto respeten como dinamicen a las organizaciones naturales, y en el impulso de acciones integradas e integradoras que respondan al salvamiento comunidades-bosque como vía purépecha de desarrollo.

- Madurar los vínculos entre grupo-comunidad-región, para definir más oportuna y claramente, y en cada caso, en dónde está la fuerza principal de alternativa a apoyar, cuál es la participación más dinamizadora, y cuándo se dan los momentos de aporte e impacto útil de los factores externos.

- Fortalecer la disposición participativa y organizada hacia las alternativas regionales forestales, consensuando su apropiación y diseño estratégico; pasar de una propuesta de estrategia regional, que el equipo

sistematiza del análisis e investigación-participativa, acción-reflexión, hacia un proceso regional con orientación estratégica surgido de la organización e interés de las propias comunidades.

- Distinguir las necesidades educativas específicas de las distintas edades y etapas del proceso organizativo, así como los elementos cualitativos que agilicen los pasos necesidad-participación-movimiento.

- Ampliar las relaciones del equipo, al tiempo que se fortalece su presencia y se distingue su trabajo, procurando ganar la confianza de más instituciones en el desarrollo del proceso.

- Preparar la salida del Proyecto sobre la base de consolidar la autonomía de conducción de los procesos impulsados y la viabilidad de las acciones apoyadas. Para ello, se deberá acelerar la capacidad orgánica de traducir y reflexionar sobre el significado regional de los problemas concretos, así como la de concretizar los estudios regionales en acciones educativo-organizativas a impulsar en cada nivel.

## DESCRPTORES

*Educación y Trabajo - Educación No Formal - Investigación Participativa - Marginación Social (Rural y Urbana) - Participación de la Comunidad - Proyecto Experimental*

**ANEXO: Matriz de Indicadores Para Ubicar los Niveles Reales y Viables de Cada Grupo Participante**

EJ E EDUCATIVO

NIVEL	GRUPO	PARTICIPACION	IMPACTO COMUNIT.	IMPACTO REGIONAL	CAPACITACION
1	Explicación mínima del sujeto y su entorno. Pasividad y dependencia. Falta de criticidad y creatividad.	Inseguridad e inhibición para expresarse.	No hay impacto. Impacto negativo en la comunidad.	Nulo	Conocimiento empírico. Dificultad para seguir procesos tecnológicos, reflexivos y metodológicos (tiempo, cantidades, asambleas, coordinación)
2	Necesidad de buscar respuestas comunes a los problemas. Inicio de comunicación. Confusión en la explicación de la realidad y simplismo en la argumentación. Dificultad para abstraer. Solidaridad por intereses de grupúsculos.	Dificultad para expresarse ante la mayoría. Preponderancia de códigos no verbales.	Presencia del grupo en la comunidad.	Negociación de intereses individuales para conjuntar fuerzas y encontrar soluciones.	Socialización del conocimiento y manejo de los aspectos técnicos y operativos de la actividad.
3	Mayor apropiación del proceso educativo y de los métodos y técnicas. Comunicación fragmentada. Solidaridad con problemas y grupos locales. Capacidad de negociación.	Incrementan el nivel por comunicarse. Se crean espacios propicios a la comunicación y aprendizaje	Capacidad de transmitir conocimientos en forma parcial y fraccionada.	Disposición a la organización y vinculación.	Socialización del conocimiento y manejo de los aspectos técnicos y operativos de la actividad. Experim. limitada. Uso de la planificación, programación y evaluación.
4	Capacidad de reproducción educativa a fin de asegurar su permanencia. Capacidad de abstracción. Socialización de la información. Solidaridad y acción conjunta. Conciencia de su fuerza.	Capacidad de comprensión y transmisión de la experiencia por todos los miembros.	El grupo como conciencia crítica y constructiva de la comunidad. Transmisión de la experiencia a la comunidad.	Mayor conciencia solidaria. Mayor necesidad de fuerza negociadora. Avance en su papel de sujeto.	Experimentación estable y diversificada. Creatividad tecnológica.
5	Capacidad de reflexionar sobre causas y efectos de lo micro a macro y actuar consecuentemente en una acción transformadora. Solidaridad con los intereses populares. Apropiación de su proyecto histórico.	Amplia participación cualitativa de todos en la reproducción del proceso educativo.	Apropiación del trabajo grupal por la comunidad. Defensa comunitaria del grupo. Interés de la comunidad por recorrer el proceso educativo del grupo.	Participación cualitativa en el sujeto social regional. Conducción de procesos solidarios. Creatividad, audacia, responsabilidad en estrategias a largo plazo.	Conocimiento científico, tecnológico y promocional en una opción solidaria con los intereses populares.

*educativa no es un fin en sí mismo, sino que constituye una opción política y una estrategia apropiada para mejorar la eficiencia y eficacia internas y externas del sistema educativo.* En cuanto a la primera, vinculada con la calidad de la educación, es necesario considerar tanto los aspectos político-administrativos y de planificación y organización de servicios como los referidos al currículum y a los recursos humanos, físicos y financieros.

Además de su contribución al mejoramiento de la eficiencia interna de los sistemas educativos, la regionalización es una estrategia que posibilita que la educación se integre con más eficacia y pertinencia a las estructuras social, cultural y económica globales y regionales de cada país; de ahí que el análisis de esta eficacia y pertinencia sea una de las funciones principales de la planificación y evaluación de un proceso de regionalización. Necesariamente, este análisis debe insertarse en una definición igualmente regional de objetivos y oportunidades y recursos culturales, sociales y económicos, dentro de un proyecto nacional.

Esto requiere un replanteamiento de la relación educación-sociedad-desarrollo, que debe basarse en una reflexión profunda y sistemática sobre las vinculaciones entre los términos de esta relación y sobre el papel que cumplen, en conexión con ellos, los distintos agentes que intervienen en el proceso educativo, tanto formales como no formales.

Los aspectos culturales han cobrado una gran relevancia, antes a veces omitida o no reconocida, al contrastarse su significación en la identificación e interpretación de las peculiaridades y realidades de cada uno de los pueblos determinados por sus respectivas culturas y subculturas;

de ahí que la regionalización educativa se presente como un medio para facilitar la vinculación e integración del sistema educativo a las subculturas y, por ende, su adaptación a las mismas.

La posibilidad de lograr la eficacia externa en este aspecto está directamente relacionada con la comprensión y valoración de los sistemas culturales propios de la región, por cuanto será sobre ellos que podrá darse un desarrollo más auténtico en sus objetivos humanos y eficaz en sus aspectos materiales. Esto tiene dos bases: una la autoestima individual y grupal, motivación fundamental de todo aprendizaje creativo, y además, el aprovechamiento de los conocimientos, pautas y organizaciones propias para edificar, a partir de esos capitales culturales, un desarrollo intenso y equilibrado.

El replanteamiento de los aspectos internos del sistema educativo y de la vinculación de éste con la comunidad regional y local posibilita concretar un verdadero proceso participativo de los actores y de los destinatarios de la educación en procura de su mejoramiento, a partir de las auténticas necesidades y aspiraciones sociales y de que cada comunidad desempeñe un papel protagónico en la interpretación y orientación de su propio desarrollo.

*En el proceso de regionalización es necesario tender a un adecuado equilibrio entre los valores de la comunidad regional y local y los requerimientos derivados de la integración y la identidad nacional y evitar que pueda tener un efecto segmentador.* Este efecto, no deseado ni buscado, puede implicar un "divorcio" entre la educación en el nivel nacional y el regional, introduciendo nuevos parámetros diferenciadores dentro del sistema, reforzando más las desigualdades y la fragmentación de

## EJE INVESTIGATIVO

NIVEL	GRUPO	PARTICIPACION	IMPACTO COMUNITARIO	IMPACTO REGIONAL
1	No preguntar el por qué de las cosas. Respuestas ingenuas, mágicas o prejuiciadas. No hay una actitud curiosa.	Participación puntual, condicionada por el interés personal.	No hay impacto. Impacto negativo en la comunidad.	Desinformación en los miembros del grupo.
2	Se buscan respuestas técnicas a necesidades puntuales.	Dependencia hacia algunos miembros líderes o hacia ingerencias externas.	Generación de interés por comprender la comunidad y su contexto,	Ciertas expectativas de imitación de otros, según se logran los resultados.
3	Búsqueda de otras experiencias con respuestas exitosas.	Se busca satisfacer necesidades del conocimiento del grupo o la comunidad.	Actuación de grupo en la comunidad, detección de necesidades comunitarias y búsqueda de soluciones.	Empieza a orientar correctamente su búsqueda. Prioriza y nombra representantes y responsables.
4	Se inicia la capacidad crítica. Se reconocen procesos, se experimenta y se le da seguimiento. Se inician en procesos mayores de identidad social y cultural.	Constatación de la experimentación. Búsqueda de fuentes de información.	Capacidad de transmitir el conocimiento obtenido en forma más integral.	Capacidad para mantener relaciones de apoyo recíproco.
5	Buen nivel de experimentación. Sacar conclusiones y generalización de las mismas. Relacionar causas y efectos de los problemas sociales; conocerlos y actuar consecuentemente, solidarizándose con los intereses populares.	Amplia participación cualitativa de todos en la reproducción del proceso investigativo.	Comunidad interesada en analizar regularmente su situación y su contexto.	Autoridad moral y capacidad de presencia regional.

## EJE PRODUCTIVO

NIVEL	GRUPO	PARTICIPACION	IMPACTO COMUNITARIO	IMPACTO REGIONAL	ADMINISTRATIVO
1	El grupo se aglutina en torno a una sola meta.	Primero lo individual sobre lo grupal. Participación puntual condicionada por el interés personal.	Algunas relaciones de intercambio entre productores, pero esporádicas. Escaso conocimiento y uso de recursos locales.	Casi nulo	Sin planeación y control de necesidades y recursos. Nula autogestión administrativa.
2	Poca eficiencia en la generación de excedentes. Poca capacidad para resolver problemas de comercialización de insumos. Baja calidad de los productos.	Se planean y distribuyen las tareas a nivel grupal, pero la ejecución es individual.	Rechazo a y de la comunidad. Desinformación en la Comunidad.	Información mutua con otras experiencias en la región.	Balance mensual. Cuenta de ingresos y egresos. Autonomía en algún paso del proceso administrativo.
3	Capacidad de generar un fondo revolvente. Reducción de costos por mejor manejo de mano de obra y recursos.	Hay planeación y ejecución colectiva de las tareas.	Capacidad de enfrentar oposición. Apropiación del excedente a nivel grupal.	Intercambios regionales esporádicos. Adquisición de insumos a nivel regional.	Planeación económica a corto plazo. Decisión sobre márgenes de utilidad y destino de ella. Análisis de alternativas de capitalización grupal.
4	Capacidad de generar un fondo de financiamiento. Capacidad de comercialización y adquisición de insumos. Equitativa distribución de los ingresos.	Hay planeación y ejecución colectivas de las tareas.	Apoyo del grupo a la comunidad. Aceptación a y de la comunidad. Apoyo comunitario. Incorporar nuevas pautas de producción, en función de las necesidades de la comunidad.	Coordinación y planeación regional. Participación en estructuras regionales para algunas áreas del proceso productivo.	Demanda de asesoría administrativa específica. Estudio de costos y precios. Estudio de mercado. Proposición de mayor eficiencia y productividad.
5	Se consolida una unidad social de producción colectiva, capaz de generar y gestionar nuevos proyectos.	Hay planeación y ejecución colectivas de las tareas.	Mayor uso, apropiación y conocimiento de los recursos locales para el proceso productivo. Derrama de los excedentes en la comunidad.	Información regional de avances. Impulso a nuevos proyectos regionales. Vinculación orgánica regional y extraregional.	Planeación y control de necesidades y recursos a mediano plazo. Autogestión administrativa.

## EJE ORGANIZATIVO

NIVEL	GRUPO	PARTICIPACION	IMPACTO COMUNITARIO	IMPACTO REGIONAL
1	Grupo aún no conformado o con débil estructuración	Primando lo individual sobre lo grupal. Participación puntual condicionada por el interés personal	No hay impacto. Impacto negativo en la comunidad.	Desvinculación.
2	Poca diversidad y regularidad de actividad. Aislado y/o cerrado. Miras de poco alcance. Poco crítico. Poco claro de su objetivo como grupo.	Dependencia hacia algunos miembros líderes o hacia injerencias de programas o promotores externos. Ultrademocratismo o jefismo. Poca capacidad de delegar.	Rechazo a y de la comunidad. Desinformación en la comunidad.	Relación esporádica con otros grupos y comunidades.
3	Relativamente cohesionados. Se plantean problemas grupales y la articulación de su acción con los mismos. Poca capacidad de manejo de conflictos internos. Se inicia identidad de grupo.	Mecanismos de consulta formales y toma de decisiones, aunque no suficientemente consolidados. Deseo por ser tomado en cuenta.	Capacidad de enfrentar oposición.	Participación regional en la medida de intereses prioritarios de la comunidad más que disposición e interés prioritario en los intereses del conjunto de las comunidades.
4	Manejo de conflictos. Claridad en medios y fines. Distribución de funciones. Relaciones equitativas de los miembros.	Amplia discusión para tomar decisiones. Respeto a opiniones personales y apoyo a decisiones colectivas.	Aceptación de la comunidad. Apoyo comunitario. Apoyo del grupo a la comunidad.	Participación en procesos de acción conjunta con otros grupos. Análisis de la problemática que ayuda a fortalecer lo comunitario y la organización regional con comunidades afines.
5	Grupo cohesionado con permanencia y vida interna, autónomo, crítico y actuante.	Amplia participación cualitativa de todos. Rotación de puestos y responsabilidades.	Capacidad de representatividad comunitaria y dinamización comunitaria.	Articulación a niveles regionales y nacionales independientes o con juego de centrales oficiales.

## Desarrollo de la Regionalización Cultural y Educativa de la Provincia de San Luis.\*

### Aproximación Evaluativa.

*Las políticas educativas vigentes históricamente en el país, han generado la conformación de estructuras de conducción y administración de neta tendencia centralizadora.*

*Asimismo, las metodologías utilizadas para la planificación de la educación acentuaron dicha tendencia al trabajar a nivel global y presentar, así, una visión unificadora de la realidad sin la consideración de las peculiaridades regionales que la componían.*

*La asunción por parte de las provincias de una mayor responsabilidad en la prestación de los servicios educativos, sobre todo a partir de la transferencia a ellas de las escuelas primarias y de adultos nacionales, ofrece una alternativa para revertir esa situación.*

*En este documento puede apreciarse cómo la provincia de San Luis ha encarado a partir de 1984, una estrategia de regionalización y nuclearización del servicio educativo, poniendo en evidencia la dinámica de la transformación operada en su Sistema Cultural y Educativo, los recursos que fueron necesarios, los resultados obtenidos y los momentos críticos ocurridos.*

*Era necesario hacer "un alto en el camino" para pensar lo realizado y prever el futuro. Este trabajo es la síntesis de ese momento de reflexión y evaluación.*

## Regionalización, Descentralización y Nuclearización de la Educación\*\*

### LA SITUACION EN NUESTRO PAIS

El análisis histórico y político de la educación argentina evidencia la marcada tendencia a la centralización, a

\* Documento elaborado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Prov. de San Luis, en el marco del Proyecto "Fortalecimiento de las Unidades Provinciales de Planificación de la Educación", con la intervención de la Organización de Estados Americanos, el Ministerio de Educación y Justicia de la Nación y el Consejo Federal de Inversiones, 1989. Se presenta un resumen del mismo.

\*\* Extractado de: FERNANDEZ LAMARRA, Norberto; Regionalización, Descentralización y Nuclearización de la Educación; Consejo Federal de Inversiones; Buenos Aires; mayo de 1987. La inclusión de este punto, con algunos conceptos del Lic. Fernandez Lamarra, responde a la necesidad de enmarcar teóricamente la experiencia que se describe en los títulos subsiguientes y en la cual participó como especialista del C.F.I.

pesar de que la Constitución Nacional establece un sistema federalista y descentralizado de gobierno. Esta situación es similar a lo que ha ocurrido en otros sectores económicos y sociales y, en general, con las instituciones políticas del Estado. *Así, el federalismo establecido constitucional y legalmente se ha ido desnaturalizando en la realidad y el centralismo del Gobierno Nacional y de sus instituciones políticas ha prevalecido sobre las de carácter federal, a las que, en muchos casos, sólo les ha quedado un carácter meramente formal.*

El sistema centralista informal de poder, establecido al amparo de un crecimiento social y económico desequilibrado, ha ido superando el ámbito demarcado por el sistema federal. De esta manera las relaciones informales de poder entre el gobierno nacional y los provinciales

han generado un centralismo en las decisiones que, en gran medida, ha puesto en duda la vigencia efectiva del sistema federal en el país. Esta situación se plantea en forma más aguda en las provincias más condicionadas y dependientes, con lo que se crea un círculo vicioso de difícil solución pero que, por su gravedad, exige un replanteamiento de todo el régimen de distribución de poder, de recursos y de posibilidades entre la Nación y las provincias.

*Esta situación de centralismo se repite, en términos generales, en cada una de las provincias, dándose una concentración de poder y de recursos en el gobierno central provincial y en su área de influencia - las capitales y las zonas más integradas y desarrolladas - en desmedro de las menos integradas y con menor desarrollo relativo.*

#### LA CENTRALIZACION EN MATERIA DE CONDUCCION, PLANIFICACION Y ADMINISTRACION DE LA EDUCACION ARGENTINA

Las políticas de carácter centralista vigentes históricamente en el país han generado la conformación de estructuras de conducción y administración de neta tendencia centralizadora. Esta característica se encuentra en todo el aparato estatal nacional y, por supuesto, también en el sistema educativo. Por lo tanto la centralización se presenta como una constante de la conducción, la planificación y la administración de la educación argentina tanto a nivel nacional como en el de las provincias internamente.

Dicha centralización se manifiesta en todos los aspectos de la conducción y administración: estructura normativa, toma de decisiones,

planificación, gestión administrativa, estructura curricular y pedagógica, financiamiento, etc.

**Las estructuras normativas** que rigen el funcionamiento de la conducción y administración de la educación, tanto en el ámbito nacional como en el de cada una de las provincias, muestran la tendencia al excesivo centralismo concentrando en los niveles superiores la casi totalidad de misiones y funciones y convirtiendo a los niveles intermedios en meros transmisores burocráticos.

**La concentración de funciones** conduce a que la toma de decisiones se centralice en los niveles su-

periores para la casi totalidad de los temas, aún los de importancia menor. Así la mayoría de las decisiones se adoptan a gran distancia del lugar de aplicación y sin tener posibilidad de acceder a un conocimiento adecuado de las circunstancias y características que las enmarcan. Esto hace que este proceso decisional no consulte a los directamente involucrados en cada situación y también provoca lentitud y gran demora en la adopción de decisiones. Por otra parte, estas características hacen que la mayoría de las decisiones en materia de conducción y administración beneficien a las áreas más vinculadas con los funcionarios que las adoptan, por lo que se produce una concentración de esfuerzos educativos y de recursos en ella y en desmedro de las áreas marginales y menos beneficiadas, y los déficit de éstas se acentúan y agudizan.

**La estructura y metodologías utilizadas por la planificación de la educación** acentúan la tendencia a la centralización y a la menor atención de las áreas más deficitarias. Es así como se trabaja a nivel macro y global, sin la necesaria desagregación. En los planes de educación elaborados tanto a nivel nacional como provincial, se presenta una visión unificada de la realidad, sin una consideración suficiente de las características disímiles de las regiones que la componen.

**La supervisión de la educación** está centralizada en las ciudades capitales o en otras ciudades importantes, por lo que los supervisores se hallan ubicados lejos del que debería ser su lugar de trabajo: las escuelas a su cargo. De esta manera las visitan esporádicamente y no pueden entregarse efectivamente a trabajar con los equipos docentes de directores, maestros y profesores, por lo que sólo atienden aspectos formales del proceso educativo sin posibilidades de cumplir

sus verdaderas funciones específicas.

**En materia curricular** también ha prevalecido un fuerte centralismo; históricamente los planes y programas de estudio para los distintos niveles y modalidades de educación se han elaborado a nivel nacional y se han aplicado sin adaptaciones en todo el país. Por ello, los contenidos han estado centrados en la "cultura" y en los problemas de Buenos Aires y, en todo caso, de las áreas urbanas desarrolladas, presentando un verdadero desconocimiento del país en su conjunto, de sus particularidades y sus problemas y posibilidades.

De igual manera, **los libros de texto** también han respondido a esa visión centralista de los currícula y sus contenidos no se adaptan a los intereses y necesidades de los educandos de provincias y áreas distintas a las de carácter urbanizado.

**Las estructuras de los presupuestos educativos** son de carácter centralizado y global, y no permiten una programación detallada según regiones y zonas, por lo que no es posible orientar las acciones educativas en función de las necesidades específicas de cada comunidad.

*La asunción por parte de las provincias de una mayor responsabilidad en la prestación de los servicios educativos, particularmente a partir de la transferencia de las escuelas primarias y de adultos nacionales, ofrece una alternativa para revertir esa situación y posibilitar un mejoramiento efectivo de la educación a partir de una mayor vinculación de ésta con las necesidades e intereses de los educandos y con los problemas y requerimientos de su entorno comunitario. Pero para conseguirlo se hace necesario que las provincias transformen las características de los procesos de conducción, planificación y administración heredados del nivel nacional*

y lleven a cabo políticas y estrategias regionalizadas, que enmarquen

procesos que tiendan a su efectiva descentralización.

## LA REGIONALIZACION DE LA EDUCACION

Como respuesta al problema de la centralización en materia de conducción, planificación y administración de la educación, durante la década pasada comenzó a plantearse en diversos países latinoamericanos -y en la Argentina más recientemente- la necesidad de impulsar políticas, estrategias y programas de descentralización y regionalización educativa que tendiesen a alcanzar un mayor equilibrio de la educación con los procesos sociales, económicos y culturales y una integración de cada una de las regiones en los contextos provinciales y en el nacional. Se fue llegando a la conclusión de que la región presenta un marco más apropiado tanto para la planificación como para la administración, en la medida en que no sólo su tamaño es más manejable sino también sus características socio-económicas son más definidas -no necesariamente más homogéneas-, sus tradiciones culturales más uniformes y el sistema administrativo necesario menos complejo y más fácilmente adaptable. Asimismo, el nivel regional se presenta como más apropiado para la integración de las acciones educativas con las de otros sectores sociales, para la participación en la conducción de la educación de representantes de grupos e intereses sociales y profesionales, para la coordinación de actividades públicas y privadas y, por último, para ajustar y adaptar la oferta educativa a las demandas culturales y económicas de cada una de las poblaciones-meta.

La regionalización debe concebirse como un proceso porque se desenvuelve de manera continua y gradual y su dinámica se facilita en la medida en que comprende a toda la comunidad nacional, regional y local, en todos los aspectos fundamentales que identifican estas unidades poblacionales como tales (geográficos, socio-económicos, políticos y culturales). En este marco, la regionalización educativa se concibe como un proceso de conducción, planeamiento y administración de la educación, en el que se delimitan espacios geográficos de acuerdo con indicadores demográficos, geográficos, de infraestructura educativa y en función de determinadas características socio-económicas y educativas comunes, con la finalidad de brindar un servicio educativo que satisfaga eficientemente los requerimientos de escolarización de las poblaciones-meta, atienda las necesidades, intereses y aspiraciones de las comunidades que integran las diferentes regiones y promueva canales de participación de ellas en el quehacer educativo. En el establecimiento de los criterios para la delimitación de las regiones deben tenerse en cuenta las regiones naturalmente diferenciadas, según características geográficas, culturales o socio-económicas, ya que eso facilitará su posterior funcionamiento. Es obvio que estas características determinan o condicionan el tipo y la evolución cuantitativa o cualitativa de las comunidades según el ambiente natural en el que éstas se desenvuelven.

## VINCULACION DE LA REGIONALIZACION CON LA EFICIENCIA Y EFICACIA INTERNAS Y EXTERNAS DEL SISTEMA EDUCATIVO

*Es necesario tener en cuenta*

*que el proceso de regionalización*

*educativa no es un fin en sí mismo, sino que constituye una opción política y una estrategia apropiada para mejorar la eficiencia y eficacia internas y externas del sistema educativo.* En cuanto a la primera, vinculada con la calidad de la educación, es necesario considerar tanto los aspectos político-administrativos y de planificación y organización de servicios como los referidos al currículum y a los recursos humanos, físicos y financieros.

Además de su contribución al mejoramiento de la eficiencia interna de los sistemas educativos, la regionalización es una estrategia que posibilita que la educación se integre con más eficacia y pertinencia a las estructuras social, cultural y económica globales y regionales de cada país; de ahí que el análisis de esta eficacia y pertinencia sea una de las funciones principales de la planificación y evaluación de un proceso de regionalización. Necesariamente, este análisis debe insertarse en una definición igualmente regional de objetivos y oportunidades y recursos culturales, sociales y económicos, dentro de un proyecto nacional.

Esto requiere un replanteamiento de la relación educación-sociedad-desarrollo, que debe basarse en una reflexión profunda y sistemática sobre las vinculaciones entre los términos de esta relación y sobre el papel que cumplen, en conexión con ellos, los distintos agentes que intervienen en el proceso educativo, tanto formales como no formales.

Los aspectos culturales han cobrado una gran relevancia, antes a veces omitida o no reconocida, al contrastarse su significación en la identificación e interpretación de las peculiaridades y realidades de cada uno de los pueblos determinados por sus respectivas culturas y subculturas;

de ahí que la regionalización educativa se presente como un medio para facilitar la vinculación e integración del sistema educativo a las subculturas y, por ende, su adaptación a las mismas.

La posibilidad de lograr la eficacia externa en este aspecto está directamente relacionada con la comprensión y valoración de los sistemas culturales propios de la región, por cuanto será sobre ellos que podrá darse un desarrollo más auténtico en sus objetivos humanos y eficaz en sus aspectos materiales. Esto tiene dos bases: una la autoestima individual y grupal, motivación fundamental de todo aprendizaje creativo, y además, el aprovechamiento de los conocimientos, pautas y organizaciones propias para edificar, a partir de esos capitales culturales, un desarrollo intenso y equilibrado.

El replanteamiento de los aspectos internos del sistema educativo y de la vinculación de éste con la comunidad regional y local posibilita concretar un verdadero proceso participativo de los actores y de los destinatarios de la educación en procura de su mejoramiento, a partir de las auténticas necesidades y aspiraciones sociales y de que cada comunidad desempeñe un papel protagónico en la interpretación y orientación de su propio desarrollo.

*En el proceso de regionalización es necesario tender a un adecuado equilibrio entre los valores de la comunidad regional y local y los requerimientos derivados de la integración y la identidad nacional y evitar que pueda tener un efecto segmentador.* Este efecto, no deseado ni buscado, puede implicar un "divorcio" entre la educación en el nivel nacional y el regional, introduciendo nuevos parámetros diferenciadores dentro del sistema, reforzando más las desigualdades y la fragmentación de

las unidades que lo integran\*\*

La formulación de las estrategias de regionalización deben tener en cuenta las posibilidades que este proceso brinda como sus riesgos, de manera de asegurar tanto la mejor atención de los requerimientos educativos regionales y locales, como la integración nacional y la necesaria unidad normativa de la educación. Esto permitirá, asimismo, conducir

este proceso hacia una verdadera democratización de los servicios educativos otorgándole una mayor prioridad a los grupos poblacionales, urbanos y rurales, con mayores déficits en materia cultural y educativa y logrando que cada comunidad participe efectivamente en el análisis de sus necesidades en materia de educación y en el diseño y conducción de los procesos tendientes a satisfacerlas.

## LAS ESTRATEGIAS DE NUCLEARIZACION

Tanto en nuestro país como en otros de América Latina la nuclearización se ha constituido en una forma organizativa idónea para encarar los procesos de regionalización y descentralización educativa. Esto parte del hecho de que las escuelas primarias, especialmente en áreas rurales, funcionan muy aisladamente y desconectadas entre sí y de su contexto comunitario; la relación de cada una de ellas se da con el nivel central de conducción que, tal como ha sido señalado reiteradamente, presenta rasgos de una fuerte concentración de funciones en materia de planificación, supervisión y gestión administrativa. Por otra parte, muchas de las escuelas rurales son incompletas y subequipadas por lo que no están en condiciones de ofrecer las respuestas adecuadas a las demandas educativas; el aislamiento de las escuelas y su deficiente equipamiento docente no permite a los niveles centrales compensar estas limitaciones a través de los mecanismos de supervisión y del necesario apoyo técnico y administrativo requerido.

*Para hacer frente a este tipo*

*de situaciones críticas se ha planteado esta nueva forma organizativa de las escuelas que se basan en la agrupación, a través de una red institucionalizada, de las unidades escolares de un área determinada. Esta forma organizativa -denominada núcleo educativo- constituye una unidad con funciones técnico-docentes, administrativas y de promoción comunitaria.*

Dentro del ámbito regional, el núcleo educativo representa el nivel operativo de la tarea educativa y de sus actividades técnico-administrativas conexas; en él se desarrollan programas educativos escolarizados y no escolarizados y acciones de extensión educativa en apoyo de la promoción comunal y de fomento de la participación de la población. Es decir, que la nuclearización educativa es una estrategia que permite ubicar el sistema educativo en estrecha interrelación con la comunidad, en la búsqueda de una optimización en el uso de los recursos que, a su vez, posibilite extender los beneficios de una educación de mejor calidad a un mayor número de educandos.

*La organización de los*

\*SENEN GONZALEZ, Silvia N. de, Reflexiones sobre las posibilidades y perspectivas de la regionalización educativa en América Latina; Consejo Federal de Inversiones; Buenos Aires; marzo de 1986.

núcleos implica la delimitación del espacio geográfico en donde desarrollarán su actividad y la determinación de las escuelas que lo integrarán.

En general, se establece una escuela coordinadora o centro, que cuente con el mejor equipamiento, y un conjunto de entre doce y quince escuelas que integran el núcleo. Se plantean diferencias según las experiencias, según que el núcleo atienda un sólo nivel (el primario), varios niveles, o la totalidad del sistema educativo, tanto las actividades formales cuanto no formales. De igual manera, se registran diferentes alternativas en cuanto al espacio físico, según el tipo de espacio (rural, urbano, semiurbano, con gran dispersión de población, llanura o montañoso, etc.) y los criterios de delimitación del área de jurisdicción del núcleo (político-administrativo-económico, demográfico, etc.).

El principal instrumento para la orientación del núcleo educativo es la "microplanificación", cuya concepción metodológica es cualitativa diferente a la de la planificación sectorial global, aunque no antagónica. *Mientras que en ésta interesan primordialmente las macrovariables sociales, económicas, culturales y educativas, en la microplanificación el interés se centra en aspectos referidos al conocimiento específico del ámbito local y de los requerimientos de las poblaciones-meta. A partir de este conocimiento y de la formulación de los respectivos diagnósticos situacionales, se identificarán, formularán y pondrán en marcha los proyectos de interés local que sean asumidos con carácter de prioridad por la comunidad.*

Es de señalar que si bien en todos los niveles de los procesos de conducción, planificación y adminis-

tración se requiere la participación de los ejecutores y destinatarios de los planes, ésta se hace imprescindible en los niveles regional y local, particularmente en éste último. *La participación es un proceso que requiere maduración y ajustes progresivos; implica por una parte, una superación del burocratismo y, por la otra, la de la actitud pasiva o simplemente receptiva de la población.*

En el marco de los conceptos anteriormente desarrollados, los objetivos de la nuclearización pueden sintetizarse de la siguiente manera:

- Organizar la conducción y administración educativa en los niveles regional y local, posibilitando su descentralización;

- replantear la planificación y programación educativa en función de un enfoque de microplanificación participativa, que atienda las necesidades y potencialidades de las regiones y las comunidades;

- integrar a la comunidad posibilitando su participación en el proceso educativo;

- ofrecer mayor igualdad de oportunidades a toda la población, sin discriminación según su ubicación geográfica, y mejorando la calidad y pertinencia de la educación ofrecida;

- adecuar los contenidos educativos y el funcionamiento de las escuelas a los intereses, necesidades y expectativas de la comunidad;

- utilizar con mayor eficiencia los recursos educativos existentes;

- promover la integración intrasectorial y la coordinación intersectorial.

## Descripción de la Experiencia

### Fundamentos Políticos para la Cultura y Educación de la Provincia de San Luis

El gobierno de SAN LUIS, convencido de que la democracia es el instrumento político para la transformación económica, social, cultural y educativa, formuló las políticas y tomó las decisiones necesarias para lograr los objetivos de desarrollo provincial.

Así promovió, entre otras cosas, el proceso de industrialización que favoreció el crecimiento y progreso económico de la Provincia y generó nuevas formas de vida. Esto fue posible por el Régimen de Promoción Regional (Decreto Nº 893/74 del Poder Ejecutivo Nacional) que benefició a SAN LUIS, La Rioja y Catamarca, provincias firmantes del Acta de Reparación Histórica. Este documento significó para SAN LUIS el reconocimiento a una Provincia escarnecida y empobrecida que dió generosamente la totalidad de sus hombres jóvenes y trabajadores a la gesta sanmartiniana, quedando despojada y despojada de futuro.

Así, a partir de ese momento comenzaron una serie de reivindicaciones económicas entre las que figura la Radicación Industrial. (1)

Se visualizó, además, que es justamente en situaciones como la referida, cuando apoyándose en los orígenes y buscando los hilos que unen y convocan al pueblo en la cultura, la educación puede realizar su gran aporte.

El presente Documento es la expresión escrita de un proceso que se ha venido desarrollando desde 1984 hasta la fecha, en el área cultural y educativa de la Provincia de SAN LUIS.

El mismo surgió como respuesta a su situación política, social, económica y cultural.

La política cultural y educativa que se estableció desde el Poder Ejecutivo Provincial, tuvo como fundamento la reconstrucción del hombre sanluisense, la recuperación de su cultura y el despliegue de una acción pedagógica de gran alcance, que llevara a la Provincia, en su conjunto, a profundizar la conciencia de su identidad y a la construcción de su futuro.(2)

Para el logro de estos objetivos se partió de concebir a la cultura como el legado más preciado de una sociedad, entendida como una totalidad que abarca su conciencia como Provincia y Nación, el patrimonio territorial, la herencia histórica y el conjunto de valores que anima su vida social. La cultura es continua recreación de ese caudal, es un espacio dinámico donde cada uno recibe y aporta a la vez su propia creatividad al desarrollo de un proyecto humano compartido. (3) A partir de esta concepción se recupera para el hombre su verdadera dimensión: finitud material y trascendencia espiritual, finitud individual y trascendencia social. De esta forma se considera que el hombre realiza su destino en la sociedad, por lo que es fundamental la proyección hacia sus semejantes que se traduce en solidaridad. Esto promueve el encuentro del hombre con su propia realidad, lo capacita para una integración creadora en el mundo y la sociedad.

El hombre no está destinado a vivir solo. Está llamado a vivir en comunidad; la primera y más fundamental es la familia. Por esta razón es que se propone desarrollar lo que se considera una creación de la cultura nacional: la comunidad organizada, construcción de hombres libres y solidarios, unidos por un ideal de convivencia, en donde la libertad, la justicia social, la responsabilidad y la dignidad humana son sus fundamentos. En esta comunidad cada individuo posee algo para integrar al bien general y no sólo su presencia muda y temerosa. Voluntad del pueblo y acceso del pueblo a la cultura son las columnas vertebrales del cambio propiciado. La cultura proviene del hombre y es para el hombre.

Cuando se habla de identidad cultural se tienen en cuenta las raíces latinoamericanas y los aportes europeos, de la época de la conquista y de las inmigraciones posteriores. Ambos fundamentos han promovido en nuestra comunidad el respeto por la dignidad humana, el sentido de justicia social y la capacidad de lucha por alcanzar mejores condiciones de vida. La integración de los mismos es lo que configura la comunidad de la Provincia y es justamente esa identidad la que se debe revalorizar. (4)

Dentro de esta concepción, la educación adquiere especial importancia pues es la que permite la permanencia y desarrollo de la identidad cultural y del destino histórico de la Provincia. *Se define la educación como un proceso por el cual se consolidan, transmiten, crean y recrean las formas de existencia social y cultural de un pueblo, en función de desarrollar las potencias de cada hombre en armonía con las de su comunidad. Debe hacer efectivo entonces, el principio democrático de*

*igualdad de oportunidades, no sólo como inicio sino también como proceso, que permita realizar a cada hombre un encuentro vital consigo mismo y con su cultura. En este sentido la educación exige de su comunidad una tarea de elaboración y adecuación a la realidad local y regional. (3)*

Por eso uno de los objetivos fundamentales de la actual política educativa es brindar no sólo la mencionada igualdad de oportunidades en el acceso a la educación, sino también la posibilidad de la permanencia y continuidad en el proceso educativo, condiciones imprescindibles para la conformación de una democracia participativa, plena de justicia social. Esta democratización debe estar referida tanto a aspectos externos de la educación como a los contenidos que se aprenden y a las condiciones de la relación pedagógica en el proceso de aprendizaje. (3)

La política educativa en el marco de una concepción democrática y real, debe tener una función de redistribución correctora de la desigualdad social, y una función de integración desde el punto de vista cultural, social, temporal, espacial y territorial.

Dentro de este encuadre se emprende la acción de transformar el sistema cultural y educativo, para lo cual se elige la **estrategia de regionalización** como alternativa válida y como propuesta netamente participativa.

**La Regionalización es un proceso social tendiente a lograr un mayor equilibrio de los aspectos sociales, económicos y culturales, y la mejor integración y desarrollo armónico de cada Región dentro del contexto provincial.** Específicamente, la Regionalización Educativa se concibe como

un proceso de conducción, planeamiento y administración de la educación. Su finalidad es brindar un servicio educativo que satisfaga una cobertura relevante de la escolarización, atienda las necesidades, intereses y aspiraciones de las comunidades que integran las diferentes regiones y promueva la participación de las mismas en el quehacer cultural y educativo. Posibilita, en suma, que la comunidad y sus integrantes puedan vislumbrar y elegir nuevas alternativas de crecimiento. (5)

*En este sentido cobra vital importancia el proceso de participación, entendiendo a ésta como la intervención conciente, responsable y crítica de la población organizada en la identificación de problemas, la formulación de alternativas, la toma de decisiones y la ejecución de acciones que afectan su propio desarrollo. (3)*

Es fundamental contemplar esta concepción de la participación, que es acorde a los principios del federalismo, que concibe el hecho educativo como *un conocimiento integrado de la propia realidad y de las posibilidades que el hombre tiene de insertarse en su medio, de modificarlo y de mejorarlo, a fin de lograr el arraigo a su tierra*. Por eso, este mecanismo de participación regional de ninguna manera significa disgregación, sino al contrario, es el único camino para alcanzar una verdadera identidad provincial y nacional.

*En síntesis, la Regionalización de Cultura y Educación aparece como un proceso de naturaleza política y social, que se orienta hacia un enriquecimiento en la formación de la persona, para promover un nuevo equilibrio de poder entre los sectores sociales. (6)*

## Objetivos de la Regionalización Cultural y Educativa de la Provincia de San Luis

Para poder comprender el proceso de transformación propuesto para la cultura y educación que se puso en marcha en la Provincia de SAN LUIS, es importante retomar los objetivos de la REGIONALIZACION Y NUCLEARIZACION del Sistema Cultural y Educativo.

Estos se desagregan del marco político que se ha desarrollado en el punto anterior y se puede sintetizar en cuatro ejes fundamentales:

- *Integrar la educación a la cultura para procurar la total forma-*

*ción del hombre sanluiseño.*

- *Redistribuir la toma de decisiones para aumentar la eficiencia del Sistema Cultural y Educativo.*
- *Efectivizar la participación de la comunidad educativa en todos los hechos culturales y educativos.*
- *Mejorar la calidad de la educación y de los servicios educativos de manera tal que atiendan a las necesidades, intereses y aspiraciones de la comunidad.*

Por lo tanto, se considera que la Regionalización Cultural y Educativa debe cumplir con los siguientes objetivos:

\* Asegurar la integración de los niveles local, regional, provincial y nacional, con vistas a lograr una conciencia nacional y la realización de acciones coordinadas entre los mismos.

\* Desconcentrar y descentralizar el Sistema Educativo, a fin de delegar funciones.

\* Lograr la efectiva democratización de la educación mediante la cooperación y participación comunitaria a través de las instituciones educativas y de las distintas organizaciones libres del pueblo de la región.

\* Promover y favorecer la igualdad de oportunidades para la educación mediante las posibilidades de acceso y permanencia en el sistema.

\* Mejorar la coordinación y comunicación de los organismos de conducción educativa con las distintas unidades operativas.

\* Solucionar la problemática del aislamiento y desactualización de los docentes.

\* Mejorar las funciones de supervisión, tanto en la cantidad como en la calidad de la asistencia técnica.

\* Asegurar la óptima utilización de las instalaciones y equipos educativos, así como aquellos recursos humanos o materiales que posean potencial educativo.

\* Mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante una adecuada planificación y elaboración del currículum, a partir de las características de la región, conforme al avance de la ciencia, la tecnología y la cultura en el contexto provincial y nacional.

\* Promover la implementa-

ción de metodologías participativas para lograr que todos y cada uno sean artífices de su propia educación.

\* Propender al desarrollo económico social de las diversas comunidades que integran las regiones educativas.

El proceso de Regionalización se profundizó con la nuclearización educativa, que es una nueva forma organizativa de las escuelas, basada en los principios de solidaridad, bien común, cooperación. Posibilita:

- Reorientar la planificación educativa en función de un enfoque de microplanificación que atienda a las necesidades y potencialidades de las comunidades.

- Efectivizar la planificación educativa proyectada con la participación comunitaria.

- Promover la integración intrasectorial y la coordinación intersectorial (desarrollo local, extensión agrícola, salud, caminos, acción comunitaria).

- Incentivar la cooperación y la participación familiar y comunitaria en la obra educativa, así como proyectar la acción educativa hacia la comunidad.

- Utilizar óptima y solidariamente los recursos educativos existentes.

- Estimular a los distintos tipos de organizaciones populares y comunitarias para que se transformen en factores activos y participantes en la concreción de acciones educativas.

- Descubrir y promover en la comunidad personas e instituciones que posean un patrimonio cultural factible

de utilizarse como elemento valioso para la educación, a fin de incorporarlo como aporte al sistema educativo.

• Descubrir y promover en la comunidad a aquellas personas que por su experiencia, capacidad, aptitudes y disposición puedan aportar sus conocimientos a la escuela y a los alumnos en

su área de especialización.

Esta propuesta para el sector de cultura y educación, permite no solo alcanzar una mayor eficacia del sistema sino que promueve un proceso de recreación de los valores culturales que permite ampliar y desarrollar las potencias de cada hombre, como ser social e individual.

## Modelo de Organización Propuesto

Tomada la decisión - por la conducción política- de producir un cambio en el área de Cultura y Educación a través de la Regionalización, era preciso generar un modelo adecuado a las características y necesidades de la Provincia de SAN LUIS. Del conjunto de posibilidades se optó por poner énfasis en los aspectos de organización. Se consideró que sin modificar la estructura organizativa del Sistema Cultural y Educativo -y con ella su administración- no sería posible la transformación buscada. Tampoco sería factible la participación sin desconcentrar la toma de decisiones.

En este contexto la reformulación de la propuesta curricular, se haría posible con la incorporación de instancias micro de planificación que afectaran hasta el nivel de las unidades escolares.

Este modelo supone la existencia de cuatro niveles de organización y conducción:

### 1. NIVEL ESCOLAR

• **1 Institución Escolar:** Es una unidad operativa básica que constituye el primer punto de enlace en la integración escuela-comunidad.

Para promover la participación directa de todos los sectores que integran la comunidad educativa de cada escuela -directivos, docentes, no docentes, padres, comunidad, alumnos- se conforman las agrupaciones de base. Estas son las organizaciones que generan, apoyan y realizan las acciones educativas. En este sentido cada agrupación de base detecta las necesidades de su sector, elabora el diagnóstico y propone alternativas de solución.

El trabajo realizado, necesariamente, deberá integrarse a la planificación institucional que cada escuela realiza anualmente. Cabe destacar que se consideran también como agrupaciones de base, las asociaciones existentes en cada institución escolar (Cooperadoras, Club de Madres, etc.).

Para las escuelas de Nivel Medio se propuso, dentro de este marco, un gobierno cuatripartito integrado por las siguientes instancias:

- Dirección de la Escuela
- Junta Directiva integrada por los Jefes de Departamentos de Materias Afines organizados de acuerdo con las características de cada escuela.
- Centro de Estudiantes
- Consejo Consultivo, conformado por un Jefe de Departamento, un

Preceptor, un Administrativo, un padre y un representante de la Cooperadora de la escuela.

Participan también, no directamente en el Gobierno pero sí como apoyo y con la posibilidad de expresar sus necesidades, intereses y propuestas, tanto los no docentes, como la comunidad (Industrias, Instituciones, etc.).

• **2 Nivel Nuclear:** es el nivel de conducción político-educativo, técnico-pedagógico y administrativo del Núcleo Educativo Comunitario (N.E.C.).

Esta es una nueva forma de interrelación de las escuelas que consiste en la agrupación, a través de una red institucionalizada, de las unidades escolares de una área determinada para el logro de objetivos de mejoramiento de la calidad de la educación.

*El N.E.C., es un conjunto de escuelas (entre 12 y 18) de todos los niveles y modalidades que, unidas y con la participación de toda la comunidad educativa, trabajan en la conducción y planificación cultural y educativa de su zona de influencia. Se constituye en una unidad con funciones pedagógicas, administrativas, culturales y sociocomunitarias. La Escuela Sede del N.E.C. es denominada "Escuela Coordinadora".*

Existen 35 N.E.C. en toda la provincia de San Luis que están organizados de la siguiente manera:

\* **Unidades Coordinadoras:** son las unidades orgánicas de representación de las agrupaciones de base, donde se integran los representantes elegidos democráticamente por sus pares de todas las escuelas del Núcleo, organizados por sectores:

directivos, docentes, no docentes, alumnos, padres, comunidad.

En esta instancia se plantean e integran los problemas y propuestas de solución que provienen de cada escuela del N.E.C.

La Unidad Coordinadora de cada sector debe priorizar los problemas y compatibilizar las propuestas de solución constituyéndose, de esta forma, un proyecto.

De esta instancia surgen democráticamente los representantes para integrar el Consejo Directivo Nuclear al que llevarán los proyectos ya desarrollados.

\* **Consejo Directivo Nuclear:** constituido por los representantes de las Unidades Coordinadoras y Supervisores y conducido por el Director de Núcleo, es el espacio donde se integran y priorizan los proyectos de los distintos sectores representados, surgiendo el plan de acción del Núcleo. De esta forma el Consejo Directivo Nuclear participa en la conducción del N.E.C. y cumple funciones de asesoramiento y apoyo.

\* **Director del Núcleo:** es el encargado de la conducción y coordinación de las acciones del Núcleo. Este rol es desempeñado por los Supervisores Escolares de los distintos niveles educativos.

Cuando el Director de Núcleo es un Supervisor de Nivel Primario, ejerce para todas las escuelas del Núcleo las funciones que competen a este rol, pero supervisa solamente las escuelas de su nivel. Los otros niveles son

supervisados por el Inspector correspondiente. Lo mismo ocurre en el caso inverso.

La falta de Supervisores Escolares para cubrir las direcciones de los 35 N.E.C. que integran la Provincia, motivó la creación de la figura del Coordinador Provisorio. Este es elegido democráticamente entre todos los directivos de las escuelas que comprende cada Núcleo. Cumple todas las funciones del Director de Núcleo, excepto las referidas a la Supervisión.

- **3 Nivel Regional:** es el nivel de conducción político, cultural y educativo, técnico-pedagógico y administrativo de la Región.

Este nivel está integrado por la Delegación Regional de Cultura y Educación instalada en la sede de la Región y a cargo del Delegado Regional.

La Delegación Regional de Cultura y Educación está constituida de la siguiente forma:

- \* **Unidad de Acción Educativa:** constituida por Directores de Núcleo, Coordinadores Provisorios, Supervisores Especiales, especialistas en Planeamiento y Curriculum y Formación Docente.
- \* **Unidad de Acción Cultural:** constituida por representantes de las Municipalidades, de entidades culturales y docentes de las materias especiales de cada N.E.C.
- \* **Unidad Administrativo-contable:** conformada por personal con funciones administrativas.

Por Decreto Nº 846/84 se crean seis REGIONES DE CULTURA Y EDUCACION: Región Nº 1 "SAN LUIS"; Región Nº 2 "VILLA MERCEDES"; Región Nº 3 "NUEVA GALIA"; Región Nº 4 "CONCARAN"; Región Nº 5 "LA TOMA" y Región Nº 6 "LUJÁN".

Estas Regiones no coinciden con los límites geográficos de los Departamentos de la provincia, porque la idea de Región va más allá de los límites políticos establecidos. Para definirla, se consideran las características socio-económicas y culturales e indicadores geográficos, demográficos y de infraestructura.

- **4 Nivel Central:** es el máximo nivel de conducción política de la Cultura y Educación de la Provincia.

Está constituido por:

- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION
- Subsecretaría de Estado de Educación
- Dirección Provincial de Planeamiento y Acción Educativa
- Dirección Provincial de Curriculum y Formación Docente
- Unidad Ejecutora Provincial Proyecto E.M.E.T.A.
- Junta de Clasificación

- Junta de Disciplina
- Supervisión Técnica General
- Delegaciones Regionales
- Subsecretaría de Estado de Cultura
- Subsecretaría de Estado de Administración, Gestión Educativa y Cultural
- Dirección de Personal, Gestión Administrativa y Despacho
- Dirección de Contabilidad y Finanzas
- Dirección de Promoción y Asistencia Integral Escolar
- Dirección Provincial de Construcciones Escolares
- Dirección General de Hogares Escuelas

Como síntesis de todo lo expresado se puede destacar que el

modelo propuesto tiene características que le son propias:

- Da origen a cuatro (4) Niveles de Conducción de la Cultura y Educación: Central, Regional, Nuclear y Escolar.*
- Los Núcleos Educativos Comunitarios (N.E.C.) son integrados, es decir, comprenden instituciones escolares de los diferentes niveles educativos que existen en la localidad.*
- No se privilegia la escuela sede del Núcleo, transformando a las otras en satélites, sino que todas las escuelas son privilegiadas, efectivizando de esta manera los principios de solidaridad y bien común. La escuela sede puede recurrir a las otras como a la inversa.*

Para plasmar este diseño organizativo se planificaron estrategias que se detallan en el siguiente Capítulo.

## El Proceso de Transformación

### *La Secuencia Operativa*

A comienzos de 1984 el área educativa trabajó en la elaboración de un diagnóstico del Sistema, lo que permitió vislumbrar la complejidad de la tarea que se deseaba emprender. Se requería, fundamentalmente, una modificación de las actitudes de funcionarios, personal técnico, docentes y comunidad, es decir, de los actores sociales comprometidos en el área de cultura y educación. *En el convencimiento de que la transformación propuesta, de hecho generaría resisten-*

*cia y momentos críticos, procesos que se dan ante toda situación de cambio, se tomó la decisión, desde la conducción política y los cuerpos técnicos, de iniciar el proceso en forma gradual, es decir en etapas sucesivas, siguiendo una serie de acciones y estrategias que permitieran su desarrollo.*

### Las Principales Estrategias

A partir de dicha secuencia operativa se desarrollaron las

siguientes estrategias:

- Se procuró el trabajo en equipo de la conducción y del personal del área de Cultura y Educación.
- Se integró un equipo técnico para planificar la implementación de la Regionalización en la Provincia de San Luis, lo que permitió conducirla sin depender de las estructuras administrativas que se pretendía transformar.
- Se realizaron acciones de sensibilización de la comunidad educativa para una mejor comprensión del cambio propuesto y una facilitación del mismo: (Jornadas, Seminarios, Cursos, etc.).
- Se adoptó la estrategia de comenzar por producir cambios en la Organización y Administración del Sistema Cultural y Educativo.
- Se planteó una aplicación gradual de la propuesta de Regionalización y Nuclearización Cultural y Educativa.
- Se decidió que la microplanificación sería un instrumento para la participación.
- La Comisión encargada de la planificación de la regionalización es la que realiza la tarea de asesoramiento en terreno.
- Se diseñó un modelo flexible que pudiera ser modificado cuando la realidad lo requiriese.

Todo lo expuesto resume las principales estrategias utilizadas para la puesta en marcha y de desarrollo del proceso de regionalización en San Luis.

## El Desarrollo Diferencial de las Regiones

Puede establecerse que el proceso de la Regionalización y Nuclearización Educativa ha variado de una Región a otra. La reconstrucción de dicho proceso en cada una de ellas permite advertir la presencia de numerosos factores que influyeron -y continúan haciéndolo- en su desarrollo; sin duda el factor económico-financiero es una de las condiciones más importantes que produjo y produce muchas dificultades. Pero también es cierto que no es el único y que, en algunos casos (Región N° 4 "CONCARÁN" y N° 3 "NUEVA GALIA", por ejemplo), no ha sido tan preponderante ya que, pese a todo, se ha trabajado productivamente, lográndose fructíferos resultados. Otros de los factores que en general inciden de manera igualmente importante son los referidos a la **asunción y ejecución de los roles de la conducción Regional a las características socio-culturales de la comunidad**. Puede advertirse que respecto a las primeras, el papel que cumple la Delegación es fundamental en este tipo de sistemas; asimismo, el compromiso o resistencia al cambio observados en los Coordinadores Provisorios de N.E.C., Directores de N.E.C. y en el cuerpo de Supervisores, parecen determinar los avances o retrocesos de dicho proyecto. De igual manera, la capacidad de acción observada en algunas comunidades como las de CONCARÁN, VILLA MERCEDES Y NUEVA GALIA, operan decididamente como factores facilitadores del proceso.

En cambio, factores como los de carácter gremial, vías de comunicación, matrícula alta y saturación de tareas administrativas en la Delegación, operan como elementos negativos o inhibidores del mismo.

*No obstante, pese a las dificultades generales que han existido en mayor o menor grado en todas las Regiones educativas, quizá el sector que más se ha beneficiado por la Regionalización y Nuclearización, ha sido el rural. En este sentido se considera que el siguiente párrafo, extraído de la propia reconstrucción elaborada por la comunidad educativa de la Región CONCARAN, puede ilustrar significati-*

*vamente lo que se acaba de decir: "... por primera vez se terminó con el aislamiento del docente rural..."*

Por último, se considera oportuno aclarar aquí que otros factores que también incidieron son los referidos a la formación y experiencia educativa requeridos para la conducción Regional y Nuclear y a sus "estilos de trabajo"

## Los Recursos Utilizados

En este Capítulo se analizarán los recursos utilizados para lograr la transformación del Sistema Cultural y Educativo de la Provincia de San Luis.

Al respecto, se pondrá el acento en tres aspectos que se consideran básicos en la regionalización del Sistema:

• *La normativa que estableció el marco legal.*

El marco legal del proceso de Regionalización y Nuclearización del Sistema Cultural y Educativo de la Provincia, fue surgiendo a partir de su puesta en marcha.

Los instrumentos legales no se elaboraron de antemano -salvo el primer Decreto de creación de las Regiones- sino que fueron surgiendo sobre la marcha del programa, acompañando la acción.

Del análisis de las leyes, decretos y resoluciones, se pueden establecer algunas generalizaciones:

*a) la mayoría de los instrumentos legales apuntan a la transformación del Sistema Cultural y Educativo,*

*en lo que se refiere a su administración, es decir, crean cuatro niveles de conducción (Decreto N° 1111-86 y su Anexo) y transforman los organismos teniendo en cuenta sus misiones y funciones.*

*b) la normativa es coherente con la decisión del Gobierno Provincial de comenzar la regionalización y nuclearización educativa modificando su organización y administración para la consecución de sus objetivos explícitos.*

En este sentido, se puede decir que en todos los instrumentos legales se refleja el convencimiento de la conducción política y los cuerpos técnicos de crear primero los espacios concretos de participación para la incorporación orgánica de los actores de la cultura y la educación, es decir, lograr una administración descentralizada y organizada por funciones.

Tanto es así que merece un párrafo aparte lo establecido en la Ley Fundamental de la Provincia promulgada el 26 de marzo de 1987, Cap. III, Cultura y Educación (Art. 65° a 78°) de la cual, a los efectos de ese trabajo, nos interesan especialmente los Art. 75° y

El Art. 75<sup>o</sup> expresa clara y taxativamente la convicción de los representantes del pueblo de continuar y consolidar la regionalización y la descentralización cultural y educativa, que ya había sido puesta en marcha por la conducción política, en el año 1986 en las Regiones 4-Concarán y 6-Luján.

Es, además, importante transcribir aquí el párrafo del despacho de mayoría de la Comisión Nº 2, "Régimen Educación", presentado por la convencional, Prof. Mirtha Verbeke de Canta, referidos a la propuesta de crear un Ministerio de Cultura y Educación: "... proponemos la creación de un Ministerio específico que brinde realmente a la educación el lugar que por derecho le corresponde y que le confiera los mecanismos para la desburocratización del sistema..."

Esta postura tuvo consenso en la Convención Constituyente puesto que los convencionales, a partir de la necesidad de transformar la cultura y la educación de San Luis en todos los aspectos, legislaron para crear un gobierno y una administración más específica y autónoma.

Hasta ese momento la educación era conducida por un Ministerio de Gobierno y Educación, del cual dependían el Consejo Provincial de Educación, la Subsecretaría de Estado de Educación y Cultura, existiendo entre ambas instancias superposiciones de funciones y conflictos de poder.

La reforma constitucional implicó para el área de Cultura y Educación, la desaparición del Consejo Provincial de Educación y la creación del Ministerio de Cultura y Educación.

En este brevísimo análisis de la Carta Magna, es importante acotar

que no se especifican los organismos intermedios que se crearán en este replanteo del gobierno y administración de la cultura y la educación.

Esta situación está también señalada en la sesión mencionada que dice: "... no especificamos en el texto constitucional qué tipo de estructuras intermedias se crearán, porque este replanteo de las relaciones jerárquicas y funcionales entre el Nivel Central, Regional y Local, debe llevar el diseño de organización y sistema de funcionamiento que puedan ser implementadas en forma gradual, tanto desde el punto de vista geográfico como en relación a los diferentes niveles educativos..."  
"...creemos que educar en libertad supone crear nuevas estructuras educativas... que aunque más difíciles son las únicas que pueden garantizar el logro de este hombre libre..."

Para finalizar, resulta importante transcribir los párrafos del libro de Marta Maltoni "Educación y reformas constitucionales" (1819-1987): "...Son muchos los aciertos de este Texto Constitucional en el capítulo referido a la cultura y a la educación. Dedicó varios artículos al tratamiento de la cultura, destaca la protección y el desarrollo de la cultura regional..."

"...los objetivos son completos y ordenados. Como todo texto moderno, plantea el concepto de educación permanente e integra los medios masivos de comunicación..."

"...se reconocen los derechos del trabajador de la educación a partir del ingreso: ascensos, estabilidad, retribución justa y diferenciada, formación y capacitación permanente..."

"...Es, hasta ahora, en los aspectos técnicos y pedagógicos, el mejor Texto Constitucional provincial bien preparado y actualizado".

**• La planificación y los cambios que se produjeron en su concepción**

Uno de los aspectos que merece párrafos especiales es el tema de la Planificación, y cómo ésta se transformó en un instrumento al servicio del cambio al integrarse y trabajar junto con los niveles políticos y administrativos.

No es objetivo de este punto realizar una conceptualización extensa del tema, ya que en otro documento se ha elaborado en detalle (8). Sintetizando lo expresado en el mismo, en relación a la redefinición del Planeamiento Educativo en la Provincia de SAN LUIS, es importante destacar los siguientes conceptos:

- se concibe a la Planificación Educativa como integrada en el proceso más amplio de gobierno.

- la Planificación Educativa logra su verdadera inserción al fortalecer una interrelación fluida con el nivel político y administrativo.

- el Planeamiento Educativo debe procurar que el sistema educativo opere de un modo orgánico coherente y coordinado. Por lo tanto, debe desarrollarse la idea de Planeamientos integrados en las distintas esferas del quehacer educativo, tanto en lo que se refiere al macro como al micro planeamiento.

- debe ser plenamente participativo, incluyendo todas las instancias del juego.

- debe reflejar los lineamientos políticos que surgen de la conducción gubernamental, así como responder a las características de la comunidad provincial, con sus diferencias regionales y locales. Así cada comunidad es protagonista de su propia educación y cultura.

- el Planeamiento es un proceso dinámico, coherente con el dinamismo de la realidad.

- este Planeamiento integrado y dinámico se hace posible a través de la acción, en el trabajo directo con los organismos responsables de la administración de la educación a nivel Central, Regional, Local y Escolar.

*Entendido de esta forma el Planeamiento se transforma en una herramienta útil para la conducción política que le permite instrumentar los objetivos y políticas propuestas, ofreciéndole los fundamentos técnicos para las decisiones, las estrategias para el logro de los cambios y transformaciones planteadas y la coordinación del accionar, que es asumido por la oficina de planificaciones.*

**Esto es lo que ocurrió en la Provincia de SAN LUIS y es interesante poder resumir los principales aportes del Planeamiento Educativo al proceso de Regionalización.** Cabe destacar que cuando se refiere al PLANEAMIENTO EDUCATIVO, no sólo se hace referencia al accionar de la oficina específica, sino al proceso más amplio por el cual se prevén, organizan, ejecutan y evalúan las acciones de gobierno.

Evidentemente, cuando se da importancia al mencionado proceso, adquieren relevancia las oficinas de Planeamiento.

En este sentido, como se ha señalado en otros párrafos de este documento, es interesante exponer una breve reseña de hechos que se produjeron a partir de 1984, que tienen relación con la función del Planeamiento en este proceso de Regionalización Cultural y Educativa y que evidencia la concepción en la que se va enmarcando

expresó que, desde el punto de vista de la conducción política, "habrá aspectos que hacía falta descentralizar y otros que debían ser centralizados". En este sentido se decide, para el período de la puesta en marcha y extensión de la Regionalización, la centralización de los recursos económicos, con el criterio de lograr una mejor administración de los mismos. Por eso se crea una Dirección de Contabilidad y Finanzas, dependiente de la Subsecretaría de Estado de Administración y Gestión Educativa y Cultural, a través de la cual se realizan todos los trámites que tienen que ver con los recursos materiales y financieros.

El análisis de los datos existentes permite señalar que se ha verificado un aumento del presupuesto para la Cultura y la Educación desde 1983 a 1988, alcanzando un porcentaje del 26,4 % en el último año.

Es importante aclarar que si bien en 1988 se ha dado el presupuesto más alto para Cultura y Educación, la Provincia ha tenido un presupuesto general más bajo que los dos años anteriores, producto de la crisis económica. Entonces, si bien el esfuerzo ha sido mayor, los recursos financieros a distribuir han sido menores.

De todas maneras, se evidencia cómo la política de cambio ha sido acompañada por la política presupuestaria para el área de Cultura y Educación. Su desarrollo sólo es posible contando con mayores recursos.

Con la transformación de la organización y administración del Sistema, surgieron organismos que permitieron canalizar más adecuadamente los recursos, recuperando para Educación áreas que eran de su competencia y que hasta el momento habían sido conducidas por otros sectores de Gobierno: Construcciones Escolares, Comedores Escolares y Becas.

En relación a las **construcciones escolares** y después de muchos años (desde el Gobierno Democrático de 1973), se emprendió un Plan de Construcciones Escolares. Se creó la Dirección Provincial de Construcciones Escolares (DICOES), que se abocó a la tarea de eliminar las escuelas/rancho, construcción, ampliación y refacción de edificios escolares.

En este sentido se construyeron en la provincia 50493 m<sup>2</sup>, de los cuales 23758 m<sup>2</sup> correspondieron a obras nuevas y 26735 m<sup>2</sup> a ampliaciones, beneficiando a 390 escuelas. Además con el Plan de Construcciones se erradicaron 49 escuelas /rancho, lo que equivale a 8.156 m<sup>2</sup> construidos (Fuente: DICOES).

Los datos brindados corresponden a obras finalizadas y en ejecución.

Además de la creación de la DICOES., el sistema que se implementó para su realización facilitó y agilizó la concreción de este Plan. Se denomina de "Administración Delegada", y consiste en otorgar fondos a las cooperadoras escolares a través de subsidios, quienes se responsabilizan de la obra y se hacen cargo de los recursos que faltan. Esta forma de trabajo es coherente con los objetivos de participación, descentralización y acción compartida de pueblo y gobierno. Por último hay que destacar que a cada edificio nuevo, ampliado o refaccionado se le otorgó el equipamiento básico necesario para su funcionamiento.

Con respecto a los comedores escolares y becas, también a partir de la nueva organización del Sistema, se creó la Dirección de Promoción y de Asistencia Escolar Integral que asume la responsabilidad de estas tareas así como de turismo escolar, gabinete

psicopedagógico, etc.

A través de ella se pone en funcionamiento el Plan de Comedores Escolares y Copa de Leche para todas las escuelas de la provincia, recibiendo como recursos desde la Nación, únicamente el monto para la alimentación de 7.000 alumnos aproximadamente. Todo lo demás es aportado por el Presupuesto Provincial. A modo de ejemplo, es importante señalar que en año 1989 se brindó Comedores Escolares a 28.834 alumnos (359 escuelas) del interior de la provincia, correspondiente al bimestre Abril-Mayo. Los alumnos de las ciudades de San Luis y Villa Mercedes recibieron solamente Copa de Leche. Durante todo el año se atenderá con el Servicio de Comedores Escolares y Copa de leche a todas las Escuelas Hogares, Escuelas Asistenciales, Escuelas Especiales, Jardines de Maternales y Guarderías. A partir del día 29 de Mayo, el Gobierno de la Provincia implementó el Plan Solidaridad "copa de Leche Reforzada" para todos los alumnos de las escuelas de la provincia (Nivel Inicial, Primario, Medio y algunos de Nivel Terciario. Dicho servicio se extenderá hasta la finalización del Ciclo Lectivo. Se asiste a un total de 59.753 alumnos incluidos en el "Plan Hermanitos". Esta Dirección, también tuvo a cargo la distribución, en todas las Regiones, de cuadernos y libros para todas las escuelas. Se atendió también el rubro Becas de Estudio y Capacitación, otorgando, durante el año 1988, la cantidad de 394 y en el año 1989 (hasta la fecha de elaboración del presente documento) 219.

Un tema que merece especial atención es el de la **Movilidad**. Dada la nueva organización del Sistema Cultural y Educativo que planteaba la necesidad de movilidad propia en las Regiones, el área de Cultura y Educación- además de los vehículos pertene-

cientes a los organismos de la administración central- adquirió cuatro (4) vehículos utilitarios y dos (2) micro-omnibus durante el año 1986.

El objetivo era destinar uno a cada Región, pero en un comienzo y hasta que aquellas estuvieran organizadas, su utilización fue dispuesta por la conducción central. Así, el punto de partida de la movilidad era la ciudad de San Luis y se trataba de aprovechar para viajes del equipo técnico y coordinar trasladados de Delegados Regionales, Supervisores, Docentes, etc. de las Regiones.

En el año 1988, por Ley N° 4806, se decide la venta de todo el Parque Automotor Oficial. El monto de la venta sería destinado a Educación, Salud y Viviendas. Dada la importancia para el funcionamiento del Sistema Regionalizado de contar con movilidad en las Regiones, la conducción del área Cultural y Educativa propone al Poder Ejecutivo la entrega en comodato, a Cooperadoras Regionales, de los vehículos recientemente adquiridos. Esta propuesta es aceptada y posibilita cumplir el objetivo de que cada Región tenga su vehículo. Las Cooperadoras Regionales, creadas a tal fin, se responsabilizan del cuidado y mantenimiento del vehículo.

Con el monto otorgado a Educación por la venta del Parque Automotor Oficial, se adquirió material bibliográfico para las bibliotecas de las escuelas, mesas, sillas y equipamiento deportivo.

Este material fue distribuido a las Regiones de acuerdo a la matrícula y cantidad de escuelas de cada una.

El mayor presupuesto para Cultura y Educación posibilitó, en el período 1986/88 la creación de 436 nuevos cargos docentes, que permitie-

ron cubrir las necesidades generadas por el aumento de la matrícula.

El aumento de recursos económicos también favoreció el desarrollo de proyectos pertenecientes al área de Cultura como las Bibliotecas Populares, los Centros Barriales, la creación de Bandas de Música Infanto-Juveniles, formación de Grupos Regionales de Teatro, etc.

Por último, en relación a los recursos humanos, cabe recordar que para la planificación y desarrollo del Proceso de Regionalización se organizaron equipos técnicos con personal del área Educativa de la Provincia, que trabajaron en forma conjunta y movilizándolo a aquellos que son los verdaderos agentes de la educación: Docentes, No Docentes, Padres, Alumnos, Comunidad. Estos equipos pudieron contar con movilidad y viáticos suficientes como para movilizarse constantemente por las Regiones de la Provincia y trasladándose, en muchas oportunidades, en conjunto con Delegados Regionales y Supervisores del Sistema. Por otra parte, por convenio de apoyo técnico firmado entre el CONSEJO FEDERAL DE INVERSIONES y el Área de Cultura y Educación de la Provincia, se contó, en determinadas oportunidades, con asesoramiento para los equipos técnicos de la Provincia y recursos humanos en el dictado del Curso para la puesta en marcha de las Regiones. Se recurre al Consejo Federal de Inversiones por ser un organismo de las provincias, constituido, sostenido y conducido por ellas, que por lo tanto debe estar al servicio de las mismas.

Los datos que se han expuesto aquí son una muestra válida de lo ocurrido en materia de recursos. En este sentido, como síntesis, permiten expresar lo que sigue:

- Se centralizó el gobierno de los recursos financieros y materiales para su mejor administración. Su distribución se realizó por Regiones, de acuerdo con las necesidades planteadas por cada una al Nivel Central, a través de las cuales se canalizan recursos.
- Existe desde la conducción central una política de cumplimiento de lo pautado en la Constitución, en relación al presupuesto cultural y educativo, evidenciando cada vez un mayor esfuerzo en materia de recursos. Este es un hecho fundamental para la concreción de la Regionalización Cultural y Educativa.
- A pesar del aumento presupuestario de las construcciones, comedores, libros, etc., se vivenciaron en los niveles escolares, nucleares y regionales, dificultades con los recursos, esto se puede atribuir a:
  - \* La disminución en el presupuesto general de la Provincia.
  - \* Aumento, en estos años, de matrícula, cantidad de docentes y cantidad de escuelas.
  - \* Dificultades en el funcionamiento de los organismos centrales, encargados de la distribución de los recursos: como hipótesis de trabajo, se considera que se tiende a repetir esquemas de trabajo inoperantes, que se realizaban en el desaparecido Consejo Provincial de Educación o en la Dirección Provincial de Enseñanza Media, Superior y Privada o en la Dirección de Educación Inicial y Primaria.

Para terminar, es importante destacar que todas las Delegaciones Regionales han expresado la necesidad

de contar con un presupuesto propio, que les permita poseer recursos básicos para su funcionamiento.

En respuesta a esta necesidad, se dió el primer paso para la solución. Por Decreto Nº 1986 -CyE-SEE-89, se crean las Delegaciones y se establece que se debe asegurar la infraestructura

y recursos necesarios para que cumpla con su misión y funciones. En la actualidad la conducción cultural y educativa está trabajando, con los responsables del Presupuesto General de la provincia, para que las Delegaciones posean partidas presupuestarias propias.

## Los Resultados Obtenidos

### EL NIVEL CENTRAL: MODIFICACION A LA ESTRUCTURA DE CONDUCCION DEL SISTEMA

Para comprender el proceso de la transformación a través de la Regionalización de la Cultura y Educación, es necesario conocer las modificaciones que se han producido en la organización de la conducción del área desde que asumió el Gobierno provincial y tomó la decisión de Regionalizar.

#### *Situación de la Administración al asumir*

Al asumir el Gobierno en 1983 la organización de la conducción educativa presentaba las siguientes características:

- Existían dos niveles de conducción: Nivel Central y Nivel Institucional, con la particularidad de que el segundo tenía una marcada subordinación con respecto al primero. En términos generales todas las acciones realizadas por la escuela debían ser autorizadas por el Nivel Central. El Reglamento General de Escuelas, que determina las atribuciones del Director de las escuelas, establece que el ámbito de sus decisiones se refiere a algunos aspectos de lo técnico-pedagógico y de la organización

del trabajo del personal de su escuela, así como a la aplicación de aquellas sanciones que la reglamentación le permite, pero en la mayoría de los asuntos su función consiste en "elear", "asentar", "gestionar", "informar", y "confeccionar".

- Era una administración altamente centralizada y rígida, donde la toma de decisión se ejercía exclusivamente en el Nivel Central y no existía delegación de responsabilidad y de autoridad. En síntesis, no se delegaba el poder para la toma de decisiones e implicaba la imposibilidad de lograr una verdadera y efectiva participación de los sectores involucrados en la comunidad educativa.
- La instancia superior responsable del Área Cultural y Educativa era el MINISTERIO DE GOBIERNO Y EDUCACION (Ley Nº 3323/69) que, entre otras funciones, tenía a su cargo el cuidado del orden jurídico e institucional de la Educación y de la Cultura.
- La conducción integral de la política educativa y cultural se ejercía desde la Subsecretaría de

Estado de Educación y Cultura (Ley Nº 3323/69). En realidad, las funciones de esta instancia se desvirtuaban puesto que debía ocupar la mayor cantidad de tiempo en temas de tipo administrativo y las funciones específicas relacionadas con el hecho cultural y el hecho educativo quedaban relegadas a un segundo plano.

- La LEY DE INSTRUCCION PUBLICA de 1899 y la Constitución Provincial de 1962, de acuerdo con las ideas de esas épocas, establecieron que el encargado de toda la educación era el Consejo Provincial de Educación, que debía fijar los lineamientos político-educativos para todos los niveles existentes que, en sus orígenes, era sólo el primario.

Con la aparición de las primeras escuelas de nivel medio de jurisdicción provincial, se creó un Departamento de Nivel Medio y Superior con dependencia del Consejo Provincial, que atendió los requerimientos de esos niveles educativos y posteriormente, con el crecimiento en número de las escuelas de nivel medio, se creó la Dirección Provincial de Enseñanza Media, Superior y Privada, con dependencia directa de la Subsecretaría de Estado de Educación y Cultura, que tenía como misión la conducción del nivel medio y superior y la adscripción de escuelas privadas de esos niveles. Como consecuencia de ello, el Consejo Provincial de Educación quedó como conductor sólo de los niveles inicial y primario y se lo ubicó en los organigramas como dependencia de la Subsecretaría ya mencionada, a pesar de lo cual, mantuvo una estructura administrativa centralizada fuerte y grande que le ayudó a conservar una im-

portante cuota de poder dentro de los niveles educativos que atendía.

- El área cultural, que tenía como órgano conductor a la Dirección Provincial de Cultura, accionaba de manera disociada y sin integrarse con el área educativa.

Lo expuesto sintetiza la situación en que se encontraba la organización y administración educativa y cultural al asumir la conducción democrática.

Los puntos críticos que presentaba dicha organización eran, en resumen, los siguientes:

- \* **Una administración centralizada, rígida, muy burocratizada,** que no permitía un funcionamiento eficiente ni un aprovechamiento eficaz de los recursos.
- \* **Conflicto de poderes** entre las instancias del nivel central, por superposición de competencias y funciones, provocada por contradicción en la legislación vigente.
- \* **Inexistencia de espacios para la participación** de todos los actores involucrados en el hecho cultural y educativo.
- \* **Disociación entre las áreas de cultura y educación.**

### *Transición o puesta en marcha y extensión*

En esta etapa se genera una estructura organizativa del Sistema que se consideró de transición, pues junto a las instancias creadas, en concordancia con los nuevos criterios, coexistieron los organismos de la estructura heredada.

Aparece ya planteada la organización y administración del Sistema Cultural y Educativo Regionalizado que dió origen a cuatro niveles de conducción: Central, Regional, Nuclear y Escolar, y por la reforma constitucional y normas posteriores, se formalizó la creación del MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION, con la consiguiente desaparición del Consejo Provincial de Educación.

**Este es un cambio fundamental en el Gobierno y en la Administración de la Cultura y Educación, que merece una reflexión especial.**

Para producir las modificaciones propuestas en el sistema era necesario superar la estructura de un organismo como el Consejo Provincial de Educación porque presentaba, como ya se ha dicho, una conducción centralizada y cerrada que no permitía la apertura de nuevos espacios para la redistribución de la toma de decisiones y dificultaba llevar a cabo la descentralización administrativa y técnico-pedagógica que implicaba la Regionalización. Fue creado a fines del siglo pasado, en función de las necesidades y características de esa época, cuando el nivel primario era el único que existía en la Provincia, y si bien estaba integrado por representantes de los docentes provinciales, en los hechos no existía una participación real, ya que en un solo docente se delegaba la función y responsabilidad de interpretar las demandas, intereses y necesidades de todos los docentes. No existían espacios de participación para los representantes de los otros sectores sociales que intervenían en el hecho cultural y educativo (no docentes, padres, alumnos, comunidad). El Consejo admitía también los Consejeros Escolares electivos de zonas, instancia que nunca fué puesta en marcha. En términos generales, en relación a la mayoría de las funciones del Consejo,

no existía correlación entre lo pautado en la norma y lo que en realidad desempeñaba.

Por otra parte, la creación de un Ministerio específico implicaba la jerarquización de la cultura y educación en el ámbito del Poder Ejecutivo. *Si se analizan tanto las entrevistas realizadas a las autoridades, como el despacho por mayoría en la Honorable Convención Reformadora Constituyente, se desprende que era necesario crear una estructura flexible que respondiera a las demandas y necesidades culturales y educativas; que fueran una columna vertebral que guiara el accionar con claridad y decisión y que permitiera a la vez, cuando la realidad así lo exigiera, ser modificado y producir variantes en el funcionamiento de las distintas instancias.*

En la administración anterior existía una sola Subsecretaría de Estado de Cultura y Educación que se veía absorbida por la tarea administrativa, quedando una mínima parte dedicada al quehacer cultural y educativo.

El Ministerio creado en esta etapa consta de tres Subsecretarías organizadas por funciones, planteadas de tal manera que una de ellas absorbe el trabajo administrativo-contable del área (designaciones, ceses, compras, suministro, etc). De esta forma, quedan libres las otras Subsecretarías para dedicarse específicamente al hecho educativo y al hecho cultural.

En esta etapa de transición se observa una mayor complejidad en la administración debido a que aún existen instancias que responden a la organización anterior. Se superponen direcciones conformadas por funciones.

Esto produce dificultades al no estar aún claramente definido y asumido quiénes toman qué decisiones y para qué sectores.

Además se plantea otra contradicción: mientras en las instancias de conducción regional y nuclear se propone la integración en un accionar común de todos los niveles educativos -preprimario, primario, medio y superior-, en la instancia central continúa la disociación de los mismos en varios organismos.

Para las Delegaciones Regionales se establecen una serie de funciones que se descentralizan de la Administración Central. Esta es una nueva instancia que da lugar a un nuevo rol: DELEGADO REGIONAL.

En este período las Delegaciones Regionales se asimilan a la figura del Delegado Regional, quien debe asumir las funciones establecidas y tomar las decisiones atribuidas al rol y aquellas destinadas a la instancia como tal. El Delegado, que es una persona con experiencia docente, se ve en la tarea de crear su rol a la vez que crear la organización regional.

En el nivel nuclear es donde se plantean los espacios para la participación real de la comunidad educativa (docentes, no docentes, alumnos, padres, comunidad), pues se consideró que era en la acción cultural y educativa donde aquella se debía dar. Los actores sociales, en su contacto cotidiano con la realidad, se encontraban en condiciones óptimas para plantear necesidades, alternativas de solución y buscar los recursos necesarios a partir de la autogestión o del accionar con el Estado y otros sectores de la comunidad. Este nivel de conducción supuso un cambio de roles en todos los integrantes, sobre todo para el supervisor escolar, al crearse la figura

de Director de Núcleo cuyas funciones debía desempeñar.

*Cabe destacar que el proceso de organización se desarrolló a la inversa de lo descripto. Se trabajó primero en la conformación de los niveles Escolar, Nuclear, Regional y luego en el Central.*

Al crearse estas tres instancias de conducción se hizo imprescindible la reorganización de la administración central para concretar los objetivos de descentralización, participación, integración y mejoramiento de los servicios.

El área de la cultura comenzó a reorganizarse sin definirse totalmente, pero lo importante de destacar es que al crearse espacios de participación se originaron, implícitamente, espacios para la revalorización y desarrollo de la cultura local, regional y provincial.

#### • *La profudización y Consolidación*

En esta etapa, que incluye el momento actual, ya existe una organización y administración regionalizada del Sistema Provincial en las seis Regiones de Cultura y Educación. El proceso de Regionalización se encuentra extendido a todas las Regiones de Cultura y Educación.

Por lo tanto, éste es el momento en que se pone énfasis en la consolidación de los cuatro niveles de conducción, se trabaja en lograr la definitiva reestructuración de la organización por funciones y se produce una nueva modificación en las dependencias de la Subsecretaría de Estado de Educación.

A modo de conclusión de esta etapa puede decirse que:

**\* Queda planteada una organización y administración estructurada por funciones.**

**\* Por lo tanto desaparecen las Direcciones de Nivel, cuyas funciones son absorbidas e integradas por las nuevas instancias.**

**\* Se determina la organización de las Delegaciones Regionales que no pueden quedar "asimiladas" a la figura del Delegado Regional, lo que les posibilita un funcionamiento más eficaz y eficiente.**

**\* La creación de la Dirección de Currículo y Formación Docente marca una prioridad en la política educativa: genera los lineamientos curriculares provinciales, regionalizados y revalorizadores de nuestra cultura. Esta Dirección, según lo expresan las autoridades culturales y educativas, deberá trabajar para y con la comunidad, que será la que a través del proceso de retroalimentación, enriquecerá los contenidos del aprendizaje. Esta Dirección podrá accionar de esta manera porque la estructura existente ha originado espacios de participación y promovido el aprendizaje de la misma.**

Teniendo en cuenta los dos momentos que abarca la transición y la profundización, y comparándolos con la situación al asumir, se puede expresar lo siguiente:

*- La nueva organización y administración planteada tiende al logro del objetivo de descentralización y desburocratización.*

*- La creación del MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION, como único organismo central de conducción política para el área, elimina el conflicto de poderes al que se ha hecho referencia.*

*- Se generan los espacios necesarios para la participación real de todos los actores sociales comprometidos con la cultura y educación.*

*- La estructura organizativa creada posibilita la revalorización y la integración de las áreas de cultura y educación, fundamentalmente a través del trabajo participativo al que se ha hecho referencia en el apartado anterior.*

### **INICIO DE LA DESBUROCRATIZACION - SIMPLIFICACION Y DINAMIZACION DE LOS TRAMITES ADMINISTRATIVOS**

La transformación del sistema condujo a la reestructuración de su organización y administración creando una estructura flexible que facilitara la descentralización y desconcentración de la toma de decisiones. Esto llevó al replanteo de las relaciones jerárquicas y funcionales entre los niveles de conducción.

Es relevante aquí, transcribir las palabras de la Sra. Ministro en la entrevista realizada para este trabajo, con respecto al tema: "...entendemos la descentralización como la posibilidad de participación, pero respetando las jerarquías necesarias que nos permitan movernos dentro de una comunidad organizada. No queremos que se entienda descentralización como anarquía total."

"Doctrinariamente somos respetuosos de la estructura, de la conducción a través del diálogo que permita enriquecer las acciones, pero sin confundir los roles que puede dar esa descentralización anárquica..."

La regionalización en la política administrativa tiende a redistribuir la toma de decisiones desde el Nivel Central hacia el Regional y Local mediante una delegación de funciones y responsabilidades que son asumidas por los distintos niveles de conducción e incluyen variables administrativas y técnico pedagógicas.

En el punto anterior se ha desarrollado la nueva organización haciendo referencia, específicamente, a los niveles de conducción y a las instancias que los conforman.

Se señalarán ahora, las pautas de simplificación y dinamización de los trámites que contribuyen a desburocratizar la gestión administrativa y facilitar el control. Además se destacarán cuáles son los aspectos que aún resta resolver.

Las delegaciones regionales se hacen cargo de las siguientes funciones administrativas:

- Inscripción para ingreso, interinato y suplencia.
- Propuesta de designaciones en base a las listas elaboradas por la Junta de Clasificaciones.
- Conceder lo que se denomina licencias cortas y justificar inasistencias.
- Conceder para todo el personal de la región licencias por maternidad.
- Confeccionar planillas de movimiento y altas y bajas de personal y alumnos de la región.

La descentralización de estas funciones posibilita:

- Que los docentes del interior de la

provincia no tengan que trasladarse a la ciudad de San Luis o Villa Mercedes para inscribirse, cotejar los puntajes elaborados por Junta de Clasificaciones y ser designados.

- Que al estar las listas y realizar la propuesta de designación en la región, se concrete en forma inmediata la cobertura de cargos para interinatos y suplencias.

- Que al otorgarse las licencias cortas y justificarse las inasistencias, se resuelva este trámite más agilmente, lo que beneficia al docente porque se responde rápidamente a su necesidad y también a los alumnos porque facilita la cobertura inmediata del cargo cuando es necesario. El Delegado envía una copia de la Resolución a la Dirección de Personal.

- Que a partir de que el Delegado Regional otorga por Resolución licencias cortas y justificaciones de inasistencias, se promueve, desde el área educativa, una modificación en el área de Salud Pública. Para poder implementar la referida función se hace necesario que la Subsecretaría de Salud Pública faculte a Hospitales y Centros de Salud del interior a visar u otorgar certificados médicos autorizados para justificar las licencias o faltas, así como para los trámites de traslados provisionales por razones de salud.

Anteriormente a esta medida, todos los certificados médicos debían ser presentados ante Reconocimientos Médicos con sede en San Luis o Villa Mercedes.

Otro aspecto importante a destacar es que para los nombramientos, las propuestas de designaciones las realiza el Delegado Regional y quien designa a los docentes, por decreto del Poder Ejecutivo, es el Gobernador de la Provincia (establecido en art. 168 inc. 10 de la Constitución Provincial).

Ahora bien; el funcionamiento del nuevo sistema presenta dificultades y ello constituye un punto crítico a resolver para lograr el cumplimiento de los objetivos de la regionalización.

En este sentido, se han analizado y comparado gestiones administrativas llevadas a cabo en distintos momentos: al asumir el gobierno democrático (1984) y al estar totalmente conformada la nueva estructura (1988). Así se realizó el seguimiento de trámites de designaciones, solicitud de funciones pasivas y de traslados provisorios. Además se estudiaron las funciones determinadas de aquellos organismos que tienen a su cargo la resolución de la cuestión administrativa.

De este primer análisis, que habría que profundizar, se puede concluir que la nueva organización y administración del sistema está diseñada en función de un proceso de descentralización. Los espacios existen pero dicho proceso está en sus inicios. La dificultad se presenta en que los canales de comunicación y vías de tramitación no terminan de definirse ni de simplificarse. En el seguimiento de los pases de los expedientes analizados, pudo detectarse que varias secciones o departamentos de los organismos encargados de la gestión, sólo registran su paso, sin tomar decisión alguna. Esto implica que no ha habido demasiada variación en la cantidad de pases que sigue un trámite con respecto a la situación al asumir, salvo el tema de las licencias cortas. Con respecto a los traslados provisorios, se simplificó su trámite, aunque continúan las demoras.

Si bien habría que analizar todos los trámites, la hipótesis que surge es que tienden a respetarse los esquemas de trabajo inoperante de la vieja administración.

Los organismos de reciente creación, especialmente los del área específicamente administrativa y contable, si bien tienen determinadas sus misiones y funciones, aún no todas han sido asumidas con claridad. Además, por la experiencia realizada hasta el momento, se ha percibido la necesidad de redefinir algunas de estas funciones. Hasta el momento sólo un trámite administrativo se concluye en la Delegación Regional: el otorgamiento de las licencias cortas y justificaciones de inasistencias.

*Como evidencian estas conclusiones, la descentralización y agilización administrativa no se ha logrado totalmente. Pero debe tenerse en cuenta que toda la administración cultural y educativa, funcionarios y docentes, están en un proceso de cambio que los lleva a modificar actitudes, modalidades de trabajo, criterios para la resolución de problemas, etc., que tienen incorporados e impuestos desde hace varias décadas. Las resistencias que se generan son grandes, pues es en esto donde el cambio se profundiza. Corregir la situación descrita es, en la actualidad, una de las prioridades del Ministerio de Cultura y Educación a través de las Subsecretarías de su área y en conjunto con la Subsecretaría de Planeamiento de la Provincia.*

## EL NIVEL REGIONAL Y NUCLEAR - LA MICROPLANIFICACIÓN

### • Conceptualización

Ya se dijo que el Nivel Regional de conducción se refuerza y dinamiza con la Nuclearización Educativa. Este nivel no sólo permite solucionar la problemática del aisla-

miento y la desactualización docente, mejorar las funciones de supervisión y asegurar la óptima utilización de las instalaciones, equipos y potenciales educativos, sino también de promover la **Microplanificación**. Esta es una estrategia que posibilita el análisis minucioso de la problemática educativa, de cada región, con la participación y la integración de todos aquellos sectores que directa o indirectamente se vinculan con educación y no sólo para el logro de los objetivos específicamente educativos, sino fundamentalmente culturales, sociales, económicos, etc.

*Dentro de esta concepción, la Microplanificación se entiende como un proceso en el que la comunidad educativa, en el nivel nuclear, de manera organizada, participa en el estudio de su realidad, en la detección de sus necesidades, en la selección y en la ejecución de las alternativas de solución.* En este sentido, la planificación educativa se concibe como un proceso participativo que surge desde cada escuela, porque el punto de partida para el logro de esta participación real y efectiva es: "...Juntar la escuela y el hogar, hace que cada niño, padre o hermano entre al edificio escolar, modesto o lujoso, grande o pequeño, como si entrase a la prolongación amable de su propia casa..." (Eva Perón, 1948). Así, la escuela es considerada como el primer escalón que debe, por un lado, asegurar la participación directa y efectiva de todos los sectores y por otra, promover la organización de su accionar, dando espacio a una nueva planificación institucional, que programa en el año lectivo la vida interna de la institución, la proyección de la misma hacia la comunidad y la introyección de ésta en su seno, como un proceso de interrelación permanente.

La situación de la planificación institucional existente al asumir el

actual gobierno educativo, se caracterizaba por el desfasaje entre lo que se planificaba en el papel y lo que se realizaba en la práctica cotidiana; se cumplimentaba como un requisito meramente burocrático y formal y no respondía a las necesidades de la institución escolar, con el agravante que en algunas instituciones no existían ni había orientaciones claras sobre cómo elaborarlas. En general el responsable de efectuar la planificación institucional era exclusivamente el Director de la Escuela.

Dentro de la nueva propuesta se considera que la planificación institucional debe responder a las necesidades propias de cada escuela y de la comunidad en que está inserta, a la elaboración con criterio de realidad y a la participación de todos los sectores involucrados en el hecho educativo.

En este proceso de transformación de la educación se considera de fundamental importancia la participación de todos los sectores de la comunidad educativa. Para realizar su medición se tuvo en cuenta la cantidad y el contenido de los proyectos originados en las Regiones.

### *Clasificación de la temática*

El análisis del contenido se realizó a partir de una clasificación de los proyectos elaborados según los problemas y/o necesidades que procuraron resolver. Tal clasificación se presenta a continuación:

•**Infraestructura - Equipamiento:** en esta categoría se incluyen proyectos referidos a construcciones, refacciones,

ampliaciones y equipamiento de las escuelas; en este último caso y adoptando el criterio de la Dirección de Construcciones Escolares, se incluyen sólo los referidos a mobiliario en general y elementos de cocina.

• **Redefinición de roles y funciones:** se incluyen proyectos referidos a la reestructuración de los roles de docentes, alumnos, no docentes y directores.

• **Proyectos curriculares:** se refieren a modificaciones en los programas de estudio, articulación de niveles, talleres de capacitación laboral, etc.

• **Obtención de recursos:** (para las escuelas).

- materiales: se incluye lo relativo a material didáctico, bibliotecas, fotocopiadoras, etc.

- financieros: proyectos referidos a organización de rifas, tómbolas, etc.

- humanos: como los vinculados a creación de cargos docentes, no docentes, cooperadoras, etc.

• **Proyectos administrativos:** aquí se incluyen los referidos a la agilización de trámites en general, (nombramientos, actualización de planillas, etc.).

• **Proyectos sobre la integración de la Comunidad a la Escuela y de las Escuelas entre sí:** se refieren a aquellas propuestas que procuran incorporar la comunidad para la solución de problemas escolares y a aumentar la interrelación con las demás escuelas del núcleo.

• **Proyectos socio-comunitarios:** son los destinados a resolver diferentes necesi-

dades de la comunidad, los que a su vez se dividen en:

- **infraestructura:** se refiere a construcciones y/o arreglos de la estructura local.

- **económico-productivo:** incluye las acciones tendientes a aumentar los ingresos económicos de la zona.

• **Proyectos sobre salud:** incluyen los referidos a la prevención y/o asistencia de enfermedades que aquejan a la población de la Región en general.

• **Proyectos recreativos:** se refiere a los proyectos cuyo objetivo es el esparcimiento y/o recreación mediante actividades diversas y/o de carácter deportivo.

• **Proyectos Culturales:** procuran rescatar valores y costumbres que tienen que ver con la identidad de la zona y de la provincia.

#### *Análisis de la temática de las microplanificaciones y de su estado de realización.*

Se consideró de especial interés conocer las demandas de las regiones y la cantidad de aquellas que pudieron satisfacerse.

En la tabla N° 1 (ver Anexo), se consignan los proyectos según el tipo de demanda, mientras en la N° 2 (ver Anexo), figuran los porcentajes de proyectos de microplanificación, relativos al total de los realizados en cada región, planteados dentro del sector de Educación y los que requieren la intervención de otros

sectores de gobierno para su realización.

### *La participación en la formulación de proyectos.*

Un aspecto de particular interés es el de la participación lograda por la propuesta de microplanificación. Tan interesante como difícil de objetivar, se optó por rastrear el impacto social a través de los proyectos surgidos por iniciativa de las Agrupaciones de Base y de las Unidades Coordinadoras que pertenecen al Consejo Directivo de Núcleo.

Puesto que no solo se pretendió generar la libre expresión, sino la introducción de prácticas orgánicas de participación que constituyeran ámbitos de aprendizaje social, en la tabla N° 3 (ver Anexo) se discrimina, al presentar la información, entre proyectos que no superaron el nivel de la unidad escolar (generados por Agrupaciones de Base) y los que surgen de las Unidades Coordinadoras sectoriales que corresponden al nivel nuclear. Se consigna en "Nivel escuela" los proyectos en los cuales se pudo identificar la institución escolar pero no la agrupación que lo impulsó. En "Proyectos de Consejo Directivo" se agrupan aquellos que, con la falta de definición, fueron asumidos por el Consejo Directivo de Núcleo. En los casos en que no pudo identificarse ninguno de esos datos, se consigna en "Otros" la existencia de acciones que las Regiones reconocieron como proyectos. En la columna correspondiente a cada Región figura la cantidad de proyectos de cada Región.

De acuerdo con lo analizado en este capítulo puede establecerse que ha habido un desarrollo diferencial en las Regiones, no solo respecto al estado de organización de sus Núcleos, sino también a los niveles de participación

de las respectivas comunidades educativas.

Se ha evidenciado un nivel de participación más profundo y comprometido en las Regiones N° 4 CONCARAN, N° 3 NUEVA GALIA y N° 2 VILLA MERCEDES donde la propia gente, como lo ha expresado reiteradamente en sus reconstrucciones del proceso, parece haber experimentado una gran complacencia por trabajar en forma conjunta. En otros casos, si bien las acciones de microplanificación no han tenido mayor nivel de recepción, se observa un incipiente proceso de participación de las comunidades, quienes habían empezado por incorporar los nuevos conceptos al diálogo cotidiano (es usual hacer referencia a los "Núcleos Educativos", "Unidades Coordinadoras", "Microplanificación").

Esto pone de manifiesto el hecho de que la participación se ha iniciado pero no terminado y que, en todos los casos, las acciones han ido más allá de la propuesta de microplanificación, lo que se ha reflejado constantemente en el accionar conjunto de las bases (agrupaciones de padres) y del nivel central (Dirección de Construcciones Escolares).

Dentro de este proceso de participación no ha sido azaroso que, quienes se movilizaran en mayor medida fueran los directores y los docentes. Este resultado es totalmente coherente con el accionar técnico del nivel central, que había planteado iniciar este proceso con aquellos actores para luego continuar con los demás.

Lo expuesto anteriormente evidencia una vez más que existe correspondencia entre los grandes objetivos planteados desde el Nivel

Central y las propuestas que se han ido desarrollando desde las comunidades de las Regiones. Esto se hace observable al analizar las acciones mismas, a través de las cuales se ha procurado resolver el problemas de los contenidos desactualizados en los planes de estudio, de equipamiento e infraestructura; acciones que tendieron a rescatar los propios valores y costumbres, a optimizar los recursos disponibles, a trabajar cooperativamen-

te, es decir, en última instancia, a mejorar la calidad de la educación, que es uno de los grandes lineamientos de la política educativa.

Es de esta manera, con los aportes de las comunidades según su propia realidad, que el gobierno de la Provincia intenta construir, enriquecer, integrar y consolidar el Plan Provincial de Cultura y Educación.

## Conclusiones

A lo largo del presente trabajo se ha mostrado el desarrollo de una propuesta de cambio profunda para el área de Cultura y Educación de la Provincia de San Luis, sustentada sobre cuatro pilares políticos, considerados como fundamentales para la transformación deseada:

- \* Integración cultura y educación
- \* Descentralización
- \* Participación
- \* Mejoramiento de la calidad de la educación.

Surge como paradigma útil para la concreción de los mismos la Regionalización del Sistema Cultural y Educativo.

San Luis, a partir de las pocas experiencias existentes, elabora su modelo propio, producto de las características geográficas, culturales, políticas, sociales y educativas de su territorio y comunidad.

De esta forma, el Sistema Cultural y Educativo se organiza en

cuatro niveles de conducción:

- **Nivel Central:** Constituido por el Ministerio de Cultura y Educación y todas sus dependencias.
- **Nivel Regional:** Integrado por las Delegaciones Regionales de Cultura y Educación.
- **Nivel Nuclear:** Conformado por los Núcleos Educativos Comunitarios y sus organizaciones: Consejo Directivo Nuclear y Unidades Coordinadoras de Directivos, docentes, no docentes, alumnos, padres y comunidad.
- **Nivel Escolar:** Constituido por las instituciones escolares y sus agrupaciones de base de docentes, padres, alumnos, no docentes y comunidad.

Para lograr esta Organización y Administración del Sistema y, junto con ella, los objetivos políticos planteados, se partió de la decisión del Poder

Ejecutivo Provincial de realizar un cambio en el área de Cultura y Educación y que éste se produjera en el sentido que se viene desarrollando.

Se sigue, entonces, una serie de estrategias que permiten concretar esta voluntad política de transformación y que se puede sintetizar en:

- Creación de equipos de trabajo
- Sensibilización
- Comenzar por la Organización y Administración del área cultural y educativa
- Gradualidad en la aplicación.
- Microplanificación como un instrumento de participación
- Flexibilidad del Modelo
- Asesoramiento en terreno

Las estrategias mencionadas, guiaron paso a paso las acciones que permitieron efectivizar la Regionalización cultural y educativa. A su vez, se utilizó una serie de recursos que acompañaron y favorecieron el accionar. Estos son:

**- Modificaciones en la**

**Legislación:** partiendo desde el decreto de creación de las seis Regiones de Cultura y Educación, hasta el Capítulo referido a cultura y educación de la Constitución de la Provincia de San Luis, se fue creando el marco legal necesario que permitiera producir la innovación deseada.

**- El nuevo accionar de la planificación educativa** que, a través de su redefinición, se transformó en un

instrumento al servicio del cambio, trabajando junto con los niveles políticos y administrativos, así como los niveles regional, nuclear y escolar.

**- Recursos humanos, materiales y financieros:** en términos generales, se utilizaron los existentes y destinados para el Sistema. Desde el año 1983 hasta el año 1988, se fue produciendo un progresivo aumento en el Presupuesto para el área de cultura y educación, llegando, en ese último año, a un porcentaje del 26,4% del presupuesto provincial.

A lo largo del camino recorrido hasta la actualidad, se ha presentado una serie de puntos y momentos críticos que se fueron resolviendo, y otros que aún quedan por resolver.

Estos puntos, han sido desarrollados con mayor detalle en los capítulos anteriores y, por lo tanto, sería reiterativo referirse extensamente a los mismos.

Es importante, en cambio, mostrar por medio de una síntesis integrativa de todo el proceso relatado y de los resultados obtenidos, cómo se fueron expresado en la realidad los cuatro pilares que se mencionaron en el comienzo de este apartado:

**• Participación.** Se generaron, desde la estructura organizativa del Sistema Cultural y Educativo, los espacios para la participación de toda la comunidad educativa, brindando el marco legal necesario. Al proponer una nueva organización y administración del área se crearon nuevos roles, y surgió la redistribución de funciones así como la aparición de otras nuevas, que tienen que ver con el tema de la toma de decisiones.

Planificado y abierto el espacio de la participación, se promovieron dos instrumentos para el logro de la misma: la microplanificación y la acción conjunta y organizada de Gobierno y comunidad.

De acuerdo a lo dicho en el análisis de los resultados obtenidos, se ha dado un desarrollo diferencial de las Regiones, tanto en los niveles de organización alcanzados como en la producción de microplanificaciones y también de los sectores que intervienen en su elaboración. Esto se ha debido a diversos factores, tales como las características de la región, el asesoramiento técnico, el momento de puesta en marcha del proceso de regionalización, la presencia inmediata o anterior a la puesta en marcha del Delegado Regional, etc. Surge como interesante, a partir de la cantidad de proyectos elaborados por cada región, que el mayor nivel de organización (núcleo completamente constituido), no se relaciona necesariamente con la mayor productividad de propuestas de acción. Esto pone de relieve la importancia, en este proceso, de las características socio-culturales de cada región, así como la organización de la escuela como un equipo de trabajo en el que participe toda la comunidad educativa. No se niega el valor del Núcleo Educativo Comunitario, sino, simplemente, se reafirma que la participación, de hecho, se origina en la escuela y es a partir de aquí cuando la comunidad educativa puede intervenir en ámbitos más amplios de trabajo conjunto, integrando solidariamente sus intereses con los de otras comunidades.

Con respecto a la acción conjunta y organizada de Gobierno y población, basta con leer los datos referidos a construcciones escolares, movilidad, etc. Para apreciar los resultados.

En resumen: se puede decir que el proceso de participación se ha iniciado, que es un aprendizaje que requiere tiempo y que va cumpliendo etapas. Como todo aprendizaje, nunca se termina, porque permanentemente se perfecciona.

• **Articulación de las áreas de Cultura y Educación.** La integración entre lo cultural y lo educativo se produjo, de hecho, en los niveles nuclear y escolar, en los que se han elaborado y ejecutado proyectos que tienen que ver con el tema (culturales, recreativos, de integración escuela/comunidad, etc.).

A nivel de conducción central, si bien existe desde un comienzo un plan cultural con objetivos que coinciden con el marco político planteado, no se trabaja con la misma intensidad como se lo ha hecho en el área educativa sobre la organización y administración regional del área cultural.

Sin embargo, al crearse el Ministerio de Cultura y Educación, se revaloriza el área cultural, al conformar una Subsecretaría específica. Las normas legales destacan, en todo momento, el objetivo de integración de las áreas.

En la actualidad, desde la Subsecretaría de Cultura, se están dando los pasos necesarios para el logro de la estructura organizativa regionalizada del área.

• **Descentralización y eficiencia de la gestión administrativa.** Es uno de los puntos de mayor dificultad para el cambio, porque se necesita modificar esquemas de trabajo que hace mucho tiempo que se vienen reproduciendo, a veces sin que exista una razón lógica. La posibilidad y concreción de una transformación, genera fuertes resistencias, basadas no sólo en el temor a lo

desconocido, sino también por la desconfianza que provoca el miedo a la pérdida de espacios y poder.

De todas formas, como ya se dijo, la nueva organización y administración del sistema ha generado también los espacios para el logro de una redistribución de toma de decisiones y una mejor gestión administrativa. El proceso, en este sentido, está en sus inicios, y la dificultad se presenta en que las funciones, canales de comunicación y vías de tramitación, no terminan de definirse ni de simplificarse.

• **Mejoramiento de la calidad de la Educación.** Teniendo en cuenta todo lo analizado, se observa que se ha trabajado para el logro de este aspecto desde distintos ángulos, iniciándose en la actualidad la tarea de mayor profundidad, que es la elaboración de los lineamientos curriculares provinciales y su regionalización.

Desde la estructura organizativa, como ya se expresó, se crearon los espacios para la intervención de directivos, docentes, no docentes, alumnos, padres y comunidad, en el hecho cultural y educativo. Por otra parte, se conformó la Dirección de Currículum y Formación Docente, encargada de profundizar y definir el trabajo en este aspecto.

Desde los recursos, se llevó a cabo todo un plan de infraestructura y equipamiento escolar, a través del trabajo conjunto de la Dirección de Construcciones Escolares (también creada como parte de la nueva organización) y las cooperadoras escolares. Esto permitió una mayor absorción de la matrícula en mejores condiciones. Por otra parte, se ha iniciado el proceso de mejor aprovechamiento de los recursos existentes y de los propios de la escuela y su comunidad (humanos, materiales y financieros) a través del trabajo

conjunto y autogestionado.

Desde la microplanificación surgen proyectos escolares y nucleares con temas curriculares, de perfeccionamiento docente y de mejoramiento del desempeño de roles.

También se originan proyectos integrativos de distintos sectores; por ejemplo, salud-educación.

Todos estos elementos aportan al mejoramiento de la calidad de la educación; por lo tanto, se han realizado avances en el logro de este objetivo. En la actualidad corresponde iniciar su profundización.

A partir de estas aproximaciones evaluativas surgen como evidentes las siguientes líneas de trabajo:

- **Promover la organización regional y nuclear completa,** profundizando el proceso de microplanificación para el logro de planes nucleares y regionales de cultura y educación en toda la Provincia. De esta forma, a su vez, se enriquecerá el aprendizaje de la participación.

- **Trabajar para el logro de la profundización del cambio en la gestión administrativa.** En este sentido, se sugiere continuar con la tarea emprendida en la actualidad, en conjunto con la Subsecretaría de Plancamiento, promoviendo, no sólo la clarificación de la organización -misiones y funciones de cada organismo- sino también redefiniendo los trámites y canales de comunicación. Por otra parte, será de suma importancia que se realice una tarea de jornadas de trabajo, perfeccionamiento y formación del personal administrativo, para una mejor comprensión del nuevo sistema y, por lo tanto, un mejor desempeño de las funciones que el mismo exige.

- **Recrear y continuar con el trabajo en equipo**, entre los distintos organismos del área educativa y entre los organismos de cultura y educación. En este sentido, se podría realizar un replanteo de la Comisión de Regionalización, conformándola con personal de Planeamiento Educativo, de Currículo y Formación Docente y del área de cultura, para planificar la profundización del proceso de regionalización y coordinar las líneas de acción que cada sector debe realizar. Podría también integrarse personal del área administrativa de la cultura y educación.

- **Lograr un mínimo de recursos propios para las Delegaciones Regionales** que favorecerán su mejor organización.

- **Redefinir el Organigrama, misiones y funciones de la Dirección Provincial de Planeamiento y Acción Educativa**, tarea a la que se encuentra

abocada.

Seguramente, por el dinamismo de la realidad y por el análisis, cada vez más profundo que requiere la misma, aparecerán nuevas líneas de acción, como así también se hará necesario, en una próxima etapa, continuar con el desarrollo de la evaluación.

Lo importante es haber dado el primer paso hacia la evaluación de una política cultural y educativa, sobre todo teniendo en cuenta que no existe mayores antecedentes ni experiencia en el tema.

San Luis transita hacia nuevos rumbos en el área de cultura y educación; por eso cada paso dado ha implicado un aprendizaje y una nueva construcción. Nunca tan oportuno, para cerrar un trabajo que mencionar la frase del poeta que dice: "Caminante, no hay camino; se hace camino al andar".

## DESCRIPTORES

*Calidad de la Educación - Conducción y Administración Educativa - Descentralización Educativa - Experiencia de Planeamiento de la Educación - Microplanificación - Nuclearización - Participación Social - Regionalización.*

## Notas

- (1) "EL ACTA DE REPARACION HISTORICA Y EL PLAN DE RADICACIONES INDUSTRIALES" de la Revista "San Luis - Sus hombres, su historia, su cultura". ;Año I Nº 35 - Ed. CEYNE S.R.L.
- (2) "PLAN TRIENAL DE EDUCACION" - Pcia. de SAN LUIS 1984-1987.-
- (3) "LINEAMIENTOS GENERALES PARA EL MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION" - Discurso pronunciado por la Profesora Mirtha Verbeke de Canta con motivo de asumir el cargo de Ministro de Cultura y Educación.
- (4) "DIARIO DE SESIONES DE LA HONORABLE CONVENCION REFORMADORA DE LA CONSTITUCION PROVINCIAL" - San Luis 1987.-
- (5) "REGIONALIZACION Y NUCLEARIZACION EDUCATIVA" - Documento Nº 1 - San Luis 1986.
- (6) "LAS POSIBILIDADES Y PERSPECTIVAS DE LA REGIONALIZACION EN AMERICA LATINA" NOVICK DE SENEN GONZALEZ, Sivia - C.F.I. - Bs As. 1987.-
- (7) "LA NUCLEARIZACION Y LA REGIONALIZACION DENTRO DE LAS NUEVAS TENDENCIAS DE LA ADMINISTRACION Y PLANIFICACION DE LA EDUCACION DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS EN AMERICA LATINA" - BOSCO BERNAL, Juan - ICASE Universidad de Panamá.
- (8) "EL PLANEAMIENTO EDUCATIVO EN LAS PROVINCIAS DE : MENDOZA, SAN JUAN, LA RIOJA Y SAN LUIS". - CHADA DE SANTA-GATA, María del C. - Departamento Regional - San Luis 1987.-

# A n e x o

**TABLA Nº 1 - TEMATICA Y CANTIDAD DE MICROPLANIFICACIONES GENERADAS POR LAS REGIONES.**

Regiones Temática	1 Cant.	2 Cant.	3 Cant.	4 Cant.	5 Cant.	6 Cant.
Infraestructura y Equipamiento Escolar.	14	3	11	56	2	1
Curricular	4	10	9	60	-	5
Obtención de Recursos (H,M y F)	7	-	6	59	-	4
Integración Esc./Comunidad y de las Esc. del NEC.	5	1	3	40	-	-
Salud	2	2	2	27	2	2
Sociocomunitarios	1	-	-	38	-	4
Redefinición de roles y funciones	3	3	2	18	1	-
Administración	-	3	1	3	-	-
Recreativos	3	-	-	8	-	1
Total	45	30	35	335	5	18

Referencias: 1) San Luis; 2) Villa Mercedes; 3) Nueva Galia; 4) Concarán; 5) La Toma; 6) Luján.

**TABLA Nº 2 - PORCENTAJE DE MICROPLANIFICACIONES DEL SECTOR EDUCACIÓN Y DE ÉSTE CON OTROS SECTORES DE GOBIERNO**

REGION	CANTIDAD DE PROYECTOS		
	% del sector educación	% con otros sectores	total de proyectos
Región Nº 1 SAN LUIS	91,30	8,70	45
Región Nº 2 VILLA MERCEDES	83,33	16,67	30
Región Nº 3 NÚEVA GALIA	91,43	8,57	35
Región Nº 4 CONCARAN	96,70	4,30	335
Región Nº 5 LA TOMA	100,00	--	5
Región Nº 6 LUJAN	72,22	27,78	18

**TABLA N° 3 - CANTIDAD DE MICROPLANIFICACIONES GENERADAS POR LOS SECTORES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA DE LAS REGIONES**

Regiones Sectores	1 Cant.	2 Cant.	3 Cant.	4 Cant.	5 Cant.	6 Cant.
Docentes	-	9	12	79	2	4
Directores	-	6	5	41	2	5
Comunidad	-	5	18	31	-	4
No Docentes	-	1	-	18	1	1
Alumnos	-	-	-	16	-	4
Nivel Escuela	45	1	-	140	-	-
Consejo Directivo	-	8	-	8	-	-
Otros	-	-	-	2	-	-
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>30</b>	<b>35</b>	<b>335</b>	<b>5</b>	<b>18</b>

Referencias: 1) San Luis; 2) Villa Mercedes; 3) Nueva Galia; 4) Concarán; 5) La Toma; 6) Luján.

## Centro de Capacitación y Producción - CECAP

*El Centro de Capacitación y Producción - CECAP- es un organismo público, dependiente de la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura del Uruguay, que brinda educación no formal a jóvenes y adultos de los sectores urbano marginales. Se plantea como objetivo permanente "colocar" al alumno en el campo laboral dentro de un proceso de formación integral y promoción social.*

*Este informe se propone acercar una visión global del CECAP, presentando sus objetivos, la caracterización de la población atendida y una descripción de varias de sus estrategias pedagógicas. Educación y Trabajo; el rescate de los desertores del nivel primario o básico y su preparación para acceder, en mejores condiciones, al mercado de trabajo: esa es la idea. (1)*

### Presentación

La organización del sistema educativo uruguayo se estructura en dos grandes entes autónomos del Poder Ejecutivo: la Universidad de la República y la Administración Nacional de Enseñanza Pública (ANEP) que incluye, entre otros, a la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU), organismo responsable de la capacitación y formación profesional,

(1) N.de la E. : Para la completa comprensión de esta experiencia es necesario aclarar que el CECAP es una alternativa "exterior" al sistema escolarizado, por lo cual los "alumnos desertores" que luego decidieran reincorporarse a la escuela para terminar su educación primaria o media, deberían cursar tales estudios en establecimientos del sistema educativo común, ya que CECAP no intenta sustituir a la escuela sino complementarla o, mejor, motivar su completo aprovechamiento.

que realiza también actividades de educación no formal.

El Centro de Capacitación y Producción (CECAP) es una excepción a esta organización. No tiene vínculos con los organismos anteriormente mencionados y constituye una de las pocas instituciones educativas relacionadas directamente con el Ministerio de Educación y Cultura. Se siente con libertad para actuar en su campo de competencia y es notorio a su vez que existe un importante reconocimiento de las autoridades de la Dirección de Educación hacia él. En este aspecto institucional importa agregar que no existen vinculaciones con los organismos componentes en el área laboral, o sea con el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

El CECAP brinda educación no formal, organizada y sistemática, a jóvenes y adultos que necesitan integrarse en forma rápida al mercado de trabajo, consiguiéndoles empleo a través de relaciones con empresarios.

*Se plantea como objetivos permanentes de su acción "colocar" al alumno en el campo laboral; formarlo técnico y prácticamente en un oficio; formarlo en el dominio de una ocupación y disciplinarlo en una conducta laboral. También tiende a la formación integral del individuo y su promoción social.* En grandes líneas se propone generar empleo urbano, con la finalidad de aumentar el nivel de vida y el ingreso familiar, dirigiéndose básicamente a jóvenes montevidEOS de sectores de bajos ingresos, incluyendo grupos marginados.

## BREVE RESEÑA HISTORICA

La idea de CECAP surgió en 1980, en el contexto de un proyecto social del Ministerio de Educación y Cultura con comunidades marginadas.

En 1981, sin contar con un local, se consolidó el grupo inicial; se realizó un relevamiento domiciliario y se instalaron 5 talleres en grupos habitacionales.

En 1982 se centralizan las actividades en un local en la Curva de Maroñas - área urbana periférica - obtenido a través de un convenio con Caritas. Se pone en funcionamiento la organización institucional como tal: perfeccionamiento, programación y evaluación, administración y se crea la unidad de mercado. Los alumnos, relacionados con el centro en su primera etapa, comienzan a trasladarse hasta el local. La población de las zonas marginadas de Aparicio Saravia, relevada e incorporada en la primera etapa, continuó participando de CECAP hasta hoy; en el 82 empieza la experiencia sistemática de salida de sus barrios, contando con becas para el pago de boletos.

En el 83 se crea el "Taller preocupacional" y comienza a funcionar la Biblioteca. En el 84 se mudan a un local más grande que les permite el ingreso de más estudiantes. La oferta de CECAP se había difundido entre los jóvenes de las zonas en que se originó la experiencia y también en otras, aumentando la demanda de lugares. En ese mismo año CECAP se desvincula del proyecto "comunidades marginadas" permanenciando en el Ministerio de Educación y Cultura.

En el 85 finalmente se mudan al local actual, mejorando en ese año y el siguiente la capacitación y organización del personal y aumentando el equipamiento disponible. En el 87 se realiza una reestructuración interna y redistribución del personal, creándose la experiencia de capacitación en gestión, un circuito de orientación e inducción y el área de sistematización de la información. En el 88 se extienden servicios existentes, se crea

el Taller de ingreso, y se inicia la ejecución del proyecto OEA "Reprogramación institucional y formación del personal". Para el 89 está prevista la continuación de dicho proyecto y el comienzo del proceso de expansión cuantitativa, con la apertura de otro local probablemente en la zona del Cerro.

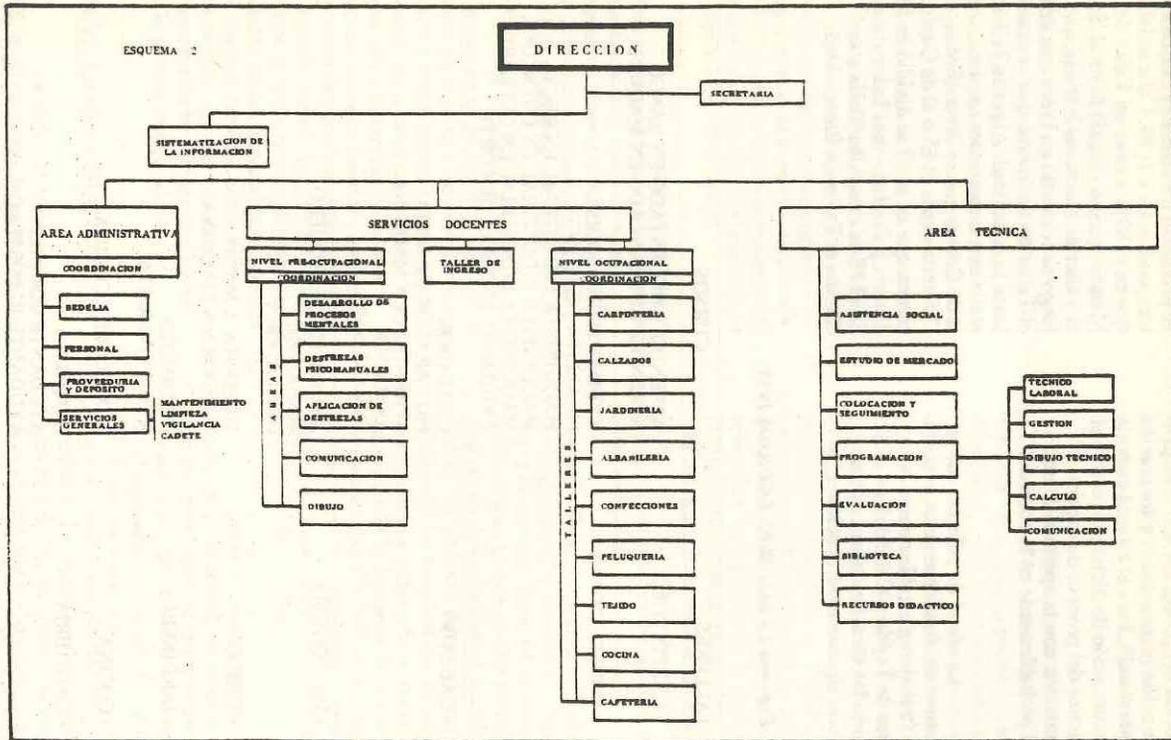
La oferta de talleres, que en el 81 tuvo un funcionamiento preparatorio (trabajaron establemente los talleres de Tejido y Calzado), en el 82 adquirió las características básicas, que, con algunas modificaciones, se

mantiene hasta hoy. En el *Esquema 1* se presentan los talleres y cursos correspondientes a 1988. Cabe señalar que en el 83 se crean: un Taller de Mantenimiento - siguió hasta el 85-, el Taller de Destrezas Básicas, que luego se convirtió en Preocupacional, y el Taller de Jardinería, que se mantiene hasta la actualidad. Algunos Talleres realizaron importantes cambios, como el de Cocina que se diversificó en Cafetería desde el 85 o el de Confecciones, que en el 87 se dividió en Modistería y Confecciones Industriales. En el 88 se crea Albañilería y se elimina el Taller de Electricidad.

*Esquema 1 - TALLERES Y CURSOS 1988*

TALLERES	CURSOS
• CARPINTERIA	- APRENDIZ ADELANTADO EN BANCO - APRENDIZ ADELANTADO EN MAQUINA
• CONFECCIONES	- AYUDANTE DE MODISTA - FINALISTA DE PRENSA - MAQUINISTA INDUSTRIAL EN RECTA - MAQUINISTA INDUSTRIAL EN OVERLOCK - MAQUINISTA INDUSTRIAL EN COLLARETA - AYUDANTE EN MESA DE CORTE
• CALZADO	- CORTADOR - PREPARADOR DE MESA - APARADOR EN MAQUINA - ARMADOR - ENVASADOR
• PELUQUERIA	- AYUDANTE PELUQUERO - MANICURA - DEPILADORA
• TEJIDO	- TEJEDORA A MANO - TEJEDORA A MAQUINA
• JARDINERIA	- JARDINERO - AYUD/VIVERISTA
• COCINA	- AUXILIAR DE COCINA
• CAFETERIA	- CAFETERO - AYUDANTE COCINERO - AYUDANTE REPOSTERO
• ALBAÑILERIA	- PEON PRACTICO

ESQUEMA 2



Los cambios producidos en la corta vida de CECAP sugieren un proceso de construcción paulatino, constituido por un permanente esfuerzo de aprendizaje.

*El mismo testimonia una experiencia institucional que parece haber desarrollado capacidad y flexibilidad para aprender, retroalimentarse e innovar.*

### CARACTERISTICAS GENERALES DE CECAP

En el *Esquema 2* se presenta el organismo actual de CECAP. Al respecto corresponde agregar que a lo largo del informe se aportará una descripción de la acción desarrollada en cada uno de los ámbitos del Servicio Docente y del Área Técnica. No obstante, puede adelantarse que ésta funciona como apoyo de la práctica docente, actuando, varios de sus órganos, en tareas de coordinación y apoyo de los docentes, otras en tareas de docencia directa, y finalmente otros combinando ambas formas de intervención.

Respecto a la **infraestructura**, CECAP cuenta con 1046 m<sup>2</sup> de instalaciones destinadas a los talleres, 246 m<sup>2</sup> de aulas y 274 m<sup>2</sup> de oficinas. A ello hay que agregarle la utilización de la Cafetería del Ministerio de Educación y Cultura como taller; salvo este recurso, CECAP no utiliza instalaciones de otras instituciones.

El **financiamiento** es básicamente asumido por el Ministerio, que aporta los gastos de funcionamiento (remuneraciones, materiales, etc.); a ello se agregan aportes de la OEA, del Instituto Nacional del Menor - cesión del local - y de Caritas. La **producción** de los talleres es distribuida entre los alumnos.

El sistema de becas que CECAP ofrece a todos sus estudiantes, es uno de los instrumentos que permite la participación de jóvenes procedentes de sectores marginales y de bajos ingresos. Todos los estudiantes reciben:

- a) una beca de N\$ 6.000, que cubre algo más del costo de los boletos para asistir al Centro, estando además habilitados para obtener boletos estudiantiles;
- b) **desayuno y almuerzo** con libertad de consumición, debido a que son varios los casos en que éstos son los únicos alimentos del día;
- c) **servicio médico y odontológico**, dándosele también **medicamentos** si el Ministerio cuenta con ellos;
- d) **habilitación para el cobro de la Asignación Familiar**, por parte de la familia, que exige que los hijos de cada núcleo estudien para el pago de las cuotas correspondientes a ellos;
- e) **constancia laboral**, que significa un resguardo frente a **razzias** o detenciones policiales, comunes especialmente en zonas marginales y a jóvenes;
- f) **materiales para taller y para clases de apoyo**, de tal manera que los alumnos no necesitan útiles para asistir;
- g) finalmente también reciben los **productos del trabajo en los talleres**, que son distribuidos a través de diferentes mecanismos.

El *Esquema 3*, "Flujo de Alumnos", expresa gráficamente las posibilidades de tránsito de los

estudiantes de un ámbito a otro, y desde y hacia el exterior de CECAP. Tal como allí se expresa, se admiten estudiantes a partir de los 14 años. Con esta edad, en el momento actual, los alumnos ingresan al Taller Pre-ocupacional, que es de duración anual. Importa consignar aquí que existen fechas de inscripción durante todo el año, con excepción del mes de licencia, existiendo sólo la limitación de los cupos disponibles. Si no existe lugar, el estudiante permanece en lista de espera hasta que el cupo se genere. Si el estudiante tiene 15 o más años va al Taller de ingreso, que dura un mínimo de un mes para la mayoría de los estudiantes, aunque se puede prolongar en casos excepcionales. Estos dos Talleres constituyen ciclos introductorios y de orientación vocacional para los estudiantes, a la vez que se les aporta capacitación en destrezas básicas y en aspectos generales. Uno de los productos fundamentales de ambos, es que el estudiante realice una adecuada opción entre los múltiples talleres ocupacionales que tendrá para elegir al egresar de algunos de estos dos introductorios. Estos dos talleres son complementos de la acción de la institución que, tal como se informó antes, fueron creados y perfeccionados sobre la marcha. El taller de Ingreso se inició en el 88.

Tal como se desprende del *esquema 3*, el pasaje por los dos talleres iniciales mencionados, como condición de acceso a los ocupacionales, constituye prácticamente el único criterio rígido existente entre las posibilidades de decisión que se le presentan a los estudiantes. Las

*alternativas de salir y reingresar están totalmente abiertas, reconociéndose de esta manera las urgencias de muchos de los educandos de obtener ingresos precozmente.* Consta a partir de entrevistas realizadas a docentes, que la obtención de un trabajo es siempre considerada un egreso, que además puede significar un enriquecimiento de la capacitación del estudiante. No es indispensable para un alumno que abandonó por razones laborales o de otro tipo, repetir el Taller de Ingreso. Se evalúa cada caso en forma particular, existiendo muchos que pasan directamente a los talleres ocupacionales. O sea que la instancia mantiene máxima flexibilidad en cuanto a posibilidades de ingreso, egreso y reingreso, lo que parece especialmente apropiado en relación a la población a la que se propone formar.

Existe también amplia movilidad horizontal entre los talleres ocupacionales. Este no es un corredor sin retorno, sino que son posibles cambios, quedando, en el peor de los casos, en lista de espera hasta que exista cupo, pudiendo mientras tanto permanecer en el taller en que se encuentra.

*La formación no culmina con los talleres ocupacionales, considerándose la acción de colocación y seguimiento como parte del proceso educativo.* También, como lo expresa el *Esquema 3*, en este nivel existe una amplia flexibilidad, con posibilidades de marchas y contramarchas tanto hacia el mercado como hacia el taller ocupacional, desde el cual egresó el estudiante.

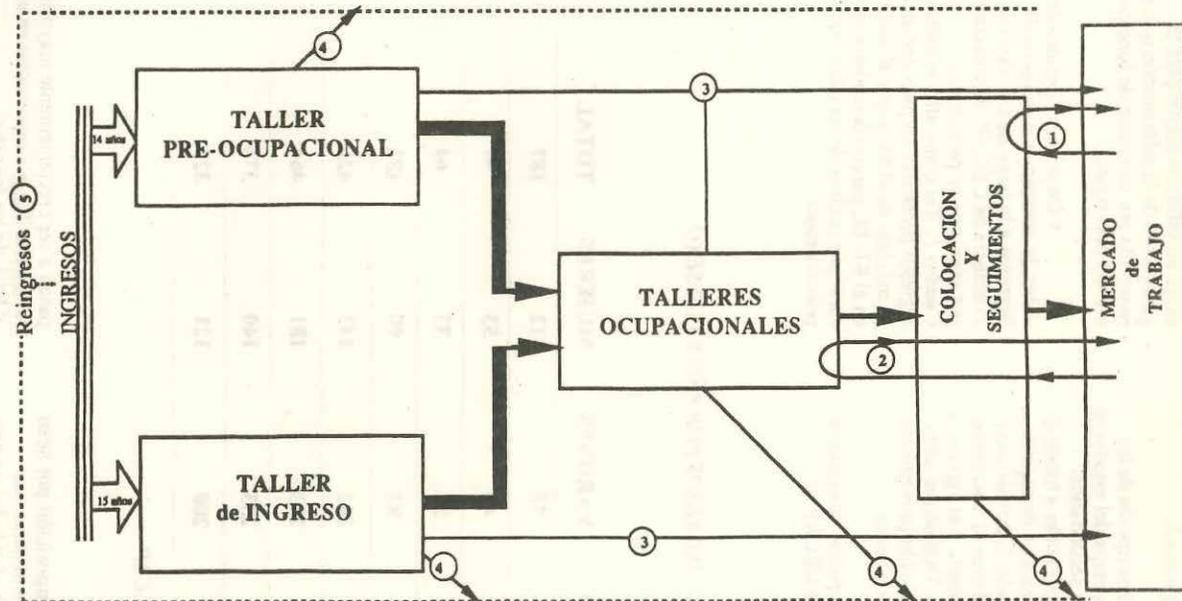
## Características de los Estudiantes

1.- En primer lugar se señalarán las CARACTERÍSTICAS

INSTITUCIONALES DE LOS ESTUDIANTES. O sea la descripción de

# Flujo de Alumnos

141



- ① - Vuelve a colocación y seguimiento para ser nuevamente ubicado
- ② - Vuelve a taller ocupacional para terminar capacitación y ser nuevamente ubicado
- ③ - Ubicado laboralmente por su cuenta
- ④ - Alumnos que abandonan (taller de Ingreso) o desertan del sistema
- ⑤ - Reingresos

cómo funciona, en cuanto a cantidad de alumnos, la estructura curricular descrita en el *Esquema 3*.

Para la descripción de los estudiantes en esta etapa del estudio se han utilizado datos secundarios aportados por la institución a través de los mecanismos formales de registro que ha implementado: fichas de cada estudiante que se llenan al inscribirse, durante su permanencia y al egresar, y listas de asistencia. También se toma en cuenta la información proveniente de entrevistas con docentes.

La descripción cuantitativa del estudiantado de CECAP se

enfrenta a las posibilidades y a la flexibilidad de su funcionamiento. Ello exige un esfuerzo mayor para la generación de la información que el requerido por un centro de funcionamiento más rígido.

\* *Un primer conjunto de datos* lo constituye el número de ingresos a lo largo de los años de existencia de CECAP, diferenciados por sexo, que se presenta en el *Cuadro 1*. Tal como allí se indica los ingresos presentan un pico que alcanza su máximo en el 86, y que al descender en el 87- 88, parecería tender a estabilizarse por encima de las cifras de la primera etapa.

CUADRO 1 - INGRESOS POR AÑO Y POR SEXO

AÑO	VARONES	MUJERES	TOTAL
1981	75	112	187
1982	44	53	97
1983	31	33	64
1984	83	99	182
1985	282	143	425
1986	283	181	464
1987	233	140	373
1988	200	121	321

Fuente: CECAP

\* La composición por sexo revela que hay más mujeres que varones hasta el 85, donde los varones

pasan a ser crecientemente mayoritarios, hasta llegar a representar en el 88 el 64% de los ingresos.

Los estudiantes tal como ya se indica pueden ingresar a partir de los 14 años y sin ningún otro requisito. No se exige ningún nivel de escolaridad admitiéndose incluso analfabetos. Existen igualmente algunas excepciones respecto a la exigencia de

los 14 años, que es por otra parte la edad en que se admite legalmente el empleo de los menores.

\* La composición por edades, es fuertemente adolescente, tal como lo expresa el Cuadro 2.

CUADRO 2- PORCENTAJE DE ESTUDIANTES CON 17 Y MENOS AÑOS AL MOMENTO DE INGRESAR

AÑO	81	82	83	84	85	86	87	88
	52	74	75	74,1	59,4	80	86,5	93,4

Fuente: Elaborado en base a información suministrada por CECAP.

El flujo de alumnos durante el 87 y 88 -ingresos y egresos- da una idea de los alcances cuantitativos que tienen las posibilidades curriculares reseñadas a través del Esquema 3.

En ese sentido puede señalarse que la mayoría de los ingresos son al comienzo del año; pero igualmente, el número importante de ingresados en los otros meses, demuestra la importancia de admitir estudiantes todo el año, con picos en febrero, debido a la salida de muchos estudiantes del año anterior.

Otra expresión relevante de la flexibilidad del sistema la aporta el número importante de reingresados. En efecto, reingresaron estudiantes todos los meses, constituyendo el 30% del total de ingresos del año. Ello

sugiere que el proceso de formación de estos jóvenes se va produciendo en etapas, intercaladas con salidas al mercado o con la atención de otros requerimientos familiares o personales. El reingreso no es sólo una posibilidad abierta, sino que es un mecanismo efectivo masivamente utilizado.

Otro aspecto a tener en cuenta es cómo contribuyen a la matrícula el Taller de Ingreso y el Preocupacional. En tanto en el primer mes es poco mayor el número que entra por el primero, las diferencias se vuelven considerables en el correr del año. A ello seguramente contribuye la diferencia en las edades de admisión - el Preocupacional es sólo para 14 años, en tanto el Taller de Ingreso es para las edades restantes-, así como el hecho que en tanto el Preocupacional

es de duración anual el Taller de Ingreso dura un mes, debiendo el alumno permanecer en él en caso de no haber alcanzado ciertos niveles. Finalmente hay que indicar también la flexibilidad institucional en cuanto a la posibilidad de entrada directa a través de los talleres ocupacionales, aunque, en este sentido, se registran unos pocos casos que probablemente sean reingresos.

La mayoría de los egresos se realizan a partir de los talleres ocupacionales, cumpliendo el ciclo que la institución tiene previsto, tal como se presentó en el Esquema 3. Sin embargo un 21% salió de los dos talleres introductorios.

Importa aclarar aquí que el concepto de egreso que se maneja en CECAP lo identifica con toda salida de la institución. Ello es coherente con

las definiciones de flexibilidad que ha asumido en cuanto a los mecanismos de entrada y salida. Una pregunta que entonces queda pendiente es si a los efectos del análisis puede entenderse como deserción a aquellos egresos que no obedecen a la obtención de un puesto de trabajo.

Yendo al análisis de los datos, puede concluirse que el 21% de los alumnos egresó a través de los mecanismos de colocación de CECAP, el 14% consigue trabajo por sus medios, el 46% abandona por inasistencia el 3% por problemas de conducta, 8,5% por decisión familiar y el 5% por otros motivos. En el Cuadro 3 se exponen los porcentajes que representan quienes consiguieron trabajo, tanto a través del CECAP como por su cuenta, en relación al conjunto de los egresados de cada taller.

**Cuadro 3. PORCENTAJE DE EGRESADOS POR OBTENCION DE TRABAJO SOBRE EL CONJUNTO DE LOS EGRESADOS DE CADA TALLER - 1988**

TALLER	%
• Cafetería	64
• Calzado aparado	59
• Confecciones	49
• Calzado armado	47
• Tejidos	42
• Carpintería	34
• Peluquería	29
• Jardinería	15
• Cafet-Impronta	12
• Preocupacional	5
• Cocina	5

Tal como lo expresa el Cuadro 3, en los cinco primeros de los once Talleres relevados, aproximadamente la mitad egresaron para trabajar.

En otros dos, el porcentaje desciende a la tercera parte. Por fin, cuatro Talleres presentan porcentajes muy bajos, aunque hay que considerar que

entre ellos se encuentra el Preocupacional, cuyos objetivos son previos a la más específica capacitación laboral.

\* Finalmente, otros indicadores cuantitativos del funcionamiento del centro lo constituyen los porcentajes de asistencia a cada Taller y las Asistencias Medias por mes, totales y a cada Taller.

Considerando diez meses, sólo en tres existen promedios menores al 70%, y el más bajo de ellos es del 65%.

Estos datos están hablando de un nivel de asistencia más que satisfactorio, lo que complementa la visión del Centro, aportada antes por la descripción de la dinámica de ingresos-egresos. Si bien hay una alta rotación, los estudiantes que se encuentran cursando, asisten regularmente. Esto probablemente posibilita tanto atender las situaciones de los estudiantes, a través de la flexibilidad de entrar y salir, como los requisitos de un encuadre del trabajo que genere condiciones adecuadas para realizar la capacitación. Por otra parte, la fuente de los porcentajes que se presentaron son listas de asistencia diaria en cada taller, lo que indica también un riguroso trabajo docente, que es imprescindible en un contexto de amplia flexibilidad

2.- En este segundo ítem de la caracterización de los estudiantes, se atenderán algunas variables respecto a la INSERCIÓN SOCIAL DE LOS JOVENES que estudian en la institución.

En una de las respuestas al ya citado cuestionario aplicado por CIEP, se constata entre los estudiantes la existencia de urgencias económicas y también lo difícil que resulta establecer características diferenciales de quienes desertan y quienes permanecen. Estudiantes con conductas graves, delictivas, han egresado y se han mantenido por años en el trabajo.

Esto fue confirmado en cada una de las entrevistas que se realizaron a docentes. Estas percepciones generales a partir del trabajo docente, sobre las que se aportarán algunos datos más, resultan complementadas por otras informaciones, fundamentalmente por un informe del 28 de noviembre de 1988. El mismo releva características sociales de la población del Centro, a partir de una muestra tomada al azar de 58 casos, que significaba el 20% del total de los alumnos que cursaban en ese momento. La fuente de la información son los formularios de inscripción de los estudiantes, que son llenados por ellos y por el docente que realiza la entrevista inicial.

#### CUADRO 4 - NIVEL EDUCATIVO QUE CONSTA EN FORMULARIOS DE INGRESO

• Primaria incompleta	10,3%
• Hasta 6º de Primaria	58,6%
• Hasta 1º de Liceo o UTU	20,6%
• Hasta 2º y 3º de Liceo o UTU	10,3%

100,0%

Fuente: Elaboración en base a información suministrada por CECAP

De la información resulta que el grueso de los estudiantes (79,2%), tiene una escolaridad de entre 6 y 7 años; también indican los datos que para esta población el cambio de Primaria a Secundaria es el momento de mayor abandono del sistema educativo formal. Dos grupos equivalentes se ubican en los extremos, unos abandonando tempranamente y otros permaneciendo uno o dos años más.

Pero estos datos deben ser complementados con los que surgen de un breve informe de la coordinación

de Materias Instrumentales, que son aquellas materias auxiliares o complementarias de la formación específica en el oficio. Este informe aporta el resultado de pruebas de sondeo del nivel de cálculo y de comunicación escrita realizadas en el 87.

Las pruebas contaban con ejercicios que exigían para su resolución conocimientos equivalentes a los mínimos para aprobar 3º, 4º, 5º y 6º de escuela. De ellos surgen los datos del Cuadro 5.

**CUADRO 5 - PORCENTAJES DE RESULTADOS DE CONOCIMIENTOS MÍNIMOS EQUIVALENTES A CURSOS DE PRIMARIA REALIZADOS CON TODA LA POBLACION DE CECAP ENTRE EL 31.01.87 Y EL 06.06.87**

• Menos de 3º año	75,80 %
• 3º año	20,32 %
• 4º año	2,58 %
• 5º año	0,64 %
• 6º año	0,64 %
	<hr/>
	100,00 %

**Fuente:** Elaboración en base a información suministrada por CECAP.

De la información, obviamente, se concluye que es mucho menor el nivel efectivo de capacitación de los estudiantes, que lo que indican los años cursados en Primaria e incluso en la educación media. Estos datos son un indicador más de la crisis de calidad que hoy vive el sistema educativo uruguayo y que afecta especialmente a la población de los centros de enseñanza pública de zonas periféricas. *El fuerte*

*desajuste entre el año cursado y los conocimientos adquiridos aparece como una característica confirmatoria del grupo social al que CECAP atiende.*

Un informe similar al anterior, correspondiente al 86, si bien contiene resultados no tan representativos, aporta otros datos relevantes. Ese año, a través del control de libretas de calificaciones se constató un grupo de

doce analfabetos, que representaban al 3,35 % de la población de CECAP del momento.

Por otra parte la responsable del Taller Preocupacional, en entrevista realizada en diciembre del 88, manifestó que varios chicos habían llegado a la escuela catalogados como con retardo mental. Esto aparece documentado en el carné de calificaciones que se le entrega al chico y a su familia. La entrevistada, que es una psicóloga joven, afirma que ello genera un mecanismo de profecía autocumplida: "Los padres se lo dicen y los chicos terminan actuando como retardados". Ella sostiene, a partir de entrevistas sistemáticas con padres, "que muchos padres refuerzan mal a los alumnos". A partir del trabajo en CECAP, muchos chicos que llegaron "etiquetados" como retrasados, adquirieron capacidades similares a las del resto de los compañeros. *El testimonio, que no puede dejarse de valorar como una demostración de lo deshumanizante de las referidas prácticas que son comunes en escuelas públicas periféricas, confirma que CECAP incorpora jóvenes que el sistema educativo no tiene capacidad - ni en recursos ni en calidad del servicio- para atender.*

Dicha docente también caracterizó a la mayoría de las familias de los alumnos como matriarcadas,

originados en madres solteras que, en algunos casos, viven solas y en otros con quienes juegan el rol de padrastos de los estudiantes. Las zonas de residencia que identificó para la mayoría de los jóvenes fueron "Aparicio Saravia, el Barrio Borro y similares". Finalmente también comentó que los padres están preocupados para que los hijos aprendan un oficio. No quieren que sean "requecheros". Estas observaciones sugieren una importante presencia de jóvenes de extracción marginal, tanto por la estructura familiar descripta, por las zonas de "cantegriles" que habitan, como por el trabajo de juntapapeles que mencionó.

*Del conjunto de datos aportados surge un perfil educativo y cultural de la población de CECAP que parece estar integrada por jóvenes excluidos tempranamente de la educación formal y por otros, que más allá del éxito formal en dicho nivel, se ven urgidos a ingresar también a corta edad, al mercado de trabajo.*

Los datos sobre ingresos familiares del Cuadro 6 sugieren que la mayoría procede de los hogares que se encuentran por debajo de la línea de pobreza, si bien ello requiere un análisis más afinado que queda pendiente. Hay que agregar que los porcentajes de dicho Cuadro se refieren sólo al 48% de la muestra, ya que los restantes no contestaron la pregunta en cuestión.

#### CUADRO 6 - INGRESOS FAMILIARES APROXIMADOS

• Menos de un salario mínimo	14,9%
• Un salario mínimo	29,6%
• Entre uno y medio y dos S.M.	37,0%
• Entre dos y medio y tres S.M.	11,1%
• Más de tres salarios mínimos	7,4%

Fuente: Informe del 28.11.88.

Resultan también expresivos del estrato social los datos respecto a la ocupación paterna y materna.

De los datos obtenidos surge un conjunto de ocupaciones (2) que mayoritariamente ratifican los muy bajos niveles de ingresos detectados, a lo que se agregan también bajos niveles de reconocimiento social. Son concluyentes en este sentido los empleos maternos.

*En conclusión, los datos confirman el acceso a CECAP de jóvenes procedentes de sectores obreros y marginales, encerrados en un círculo perverso, en el que se ven obligados a desempeñar tareas*

*pésimamente remuneradas en razón de su baja calificación, y no pueden mejorar la baja calificación porque están urgidos por obtener ingresos. Varios de ellos tienen a la delincuencia dentro de su horizonte de posibilidades. Y el sistema educativo aparece como incapaz de enfrentar su situación, formalizando incluso en algunos casos una suerte de estigma discriminatorio. El mayor aporte de la experiencia de CECAP es el estar creando estrategias educativas que parecen ser razonablemente eficaces para enfrentar el círculo perverso antes planteado y para ampliar el estrecho horizonte de posibilidades que la sociedad le ofrece a los jóvenes de este sector.*

## Estrategias Pedagógicas y Programas

Para completar esta visión introductoria y global de CECAP se presenta una breve caracterización de los objetivos, métodos y contenidos de sus fundamentos, tal como se los viene implementando.

### \* TALLER PREOCUPACIONAL

Tiene como antecedente un taller de destrezas básicas y tal como lo manifestó su responsable "siempre se hacen cambios y se sistematiza"; aún "sigue siendo bastante experimental". En el año 1988 constituyó la experiencia institucional más distante entre CECAP y el mercado de trabajo, al requerir a través de este taller un curso de todo el año, o en algunos casos de varios meses, previo al ingreso del joven al oficio, lo cual

resultó excepcional en CECAP.

### Objetivos Generales

- Desarrollar las habilidades intelectuales, destrezas psicomotoras y formación de actitudes positivas hacia el trabajo.
- Que el alumno cuestione, analice y determine la elección del oficio a seguir.

**Objetivos Específicos** (constituyen, a su vez, áreas de formación o de contenidos)

- *Comunicación:* Desarrollar la capacidad para buscar, procesar y analizar críticamente la información.
- *Desarrollo de habilidades intelectua-*

(2) *Ocupaciones del padre:* Empleado, Albañil, Sereno, Mecánico, etc.  
*Ocupaciones de la madre:* Limpiadora, Empleada de Panadería, Empleada de Fábrica, etc.

les: Que el alumno estructure sus experiencias, "aprenda a aprender", aplicando los diferentes procesos mentales utilizando para ello actividades motivadoras.

- *Destrezas psicomotoras*: Desarrollar habilidades motrices finas, comunes a variadas ocupaciones hasta lograr destrezas psicomanales automatizadas. Desarrollar habilidades perceptuales.

- *Ampliación de destrezas psicomotoras*: Aplicar las destrezas psicomotoras al logro de productos, utilizando materiales y herramientas relacionadas a las ocupaciones impartidas en CECAP.

- *Dibujo*: Liberar y desarrollar las facultades creativas. Iniciación al dibujo técnico (líneas, puntos, rectas, medidas, paralelas y perpendiculares, figuras geométricas, proyecciones y volúmenes).

Como ya se dijo en el ítem anterior, ingresan en este taller sólo los alumnos de 14 años, aunque pueden presentarse algunas excepciones. Existe, sin embargo, una fuerte demanda en jóvenes de 13 años, egresados de la escuela, lo que sería avalado por los datos sobre el nivel de escolaridad de la población de la institución, que aparentemente se ven obligados a postergar un año el ingreso, en el caso de terminar la escuela con 12 años o de abandonarla.

El Taller funcionó en el 88 con un cupo permanente de 75 alumnos; cuando existieron salidas se abrió el ingreso a otros. Los que no pueden ingresar permanecen en lista de espera. Se trabajó 5 horas diarias, de 8 a 13, en clases de 75', dividiendo el grupo en 5 subgrupos de 15 estudiantes permanentemente. Estas son las unidades con las que trabaja cada docente.

La responsable del taller trabaja con los padres. Manifiesta

haber logrado en algunos casos que "los padres refuercen las actitudes positivas. A veces les damos por escrito las actitudes que deben reforzar". A su vez reciben un boletín bimensual con conceptos referidos a la asiduidad, actitud hacia el trabajo (interés) y conducta (en el sentido de actitudes laborales de sus hijos)". Todos los alumnos pasan al Ocupacional si reúnen las condiciones para ello. Los que no estén en condiciones, si cumplen 15 años después del 31 de mayo, quedan en el Preocupacional; los que cumplen antes pasan al Taller de Ingreso.

Todo el equipo docente del Preocupacional se reúne durante un par de horas, en la tarde. Los "instructores", para utilizar la denominación que le dan a los docentes, realizan un trabajo permanente de diagnóstico y elaboración, del cual son una expresión los documentos de los programas desarrollados en el 88, elaborados por cada docente de área.

No casualmente este Taller aportó información volcada al diagnóstico de extracción social de los jóvenes, ya que es donde se realiza un trabajo más amplio en aspectos no directamente relacionados con la capacitación profesional. Sin embargo, una carencia no resuelta en el Taller ha sido la de enseñarles a leer y escribir a los analfabetos. En el preocupacional existe "un problema de motivación, porque los jóvenes vienen con la expectativa de un oficio y porque rechazan todo lo parecido a la escuela; rechazan escribir". Pero parecería que aunque se les mediaticé el contacto con el oficio, la experiencia les resulta interesante. El taller parece jugar un rol de orientador de los estudiantes a través de sus cinco áreas. Además, la coordinadora se reúne una vez al mes con los 75 alumnos para hablar de algún tema que

les interese: "les encanta hablar de la adolescencia, del conflicto con los padres, del crecimiento, de la sexualidad".

Asociado con esto, ella cumple un rol, que es imprescindible en la educación con adolescentes, pero que es inexistente en nuestro sistema educativo formal, "Hay algunos que me toman como madre consejera. Les falta con quien conversar. No hay tampoco comunicación entre ellos". En otro pasaje comentó que "muchas han venido a hablar conmigo porque tienen miedo de quedar embarazadas y no les podés decir que no tengan relaciones". En este mismo sentido, la docente del área **Comunicación**, afirmó que el objetivo es "desbloquear" a cada estudiante, manifestando que incluso "hay alumnos que llegan con dificultades para hablar". A lo largo del 88 se han utilizado variadas técnicas. Se realizaron juegos que exigen operaciones mentales o comunicarse de distinta forma con los otros, hicieron representaciones, analizaron libros de interés de los alumnos, produjeron un periódico para la institución, con reportajes y notas hechas por ellos, fueron a ver obras de teatro y las comentaron, confeccionaron cartas, etc.

En el **Taller Preocupacional**, se considera al área de "**Desarrollo de habilidades intelectuales**" como un aporte básico para lo que tal vez es uno de los productos fundamentales del curso: la elección por parte de cada alumno del **Taller Vocacional**, y por lo tanto del oficio, en el que continuará estudiando y trabajando. Durante todo el Preocupacional, el alumno autoevalúa sus actitudes en el día, en base a una lista de actitudes laborales diagramadas en un formulario, donde va registrando la evolución de sus evaluaciones. De acuerdo con el Programa, en esta área se realizan

además una serie de ejercicios en forma de juegos, de repetición, observación, conceptualización, comparación, ordenamiento, clasificación, exploración de lo real y lo posible, movilización convergente y divergente y resolución de problemas. Varios de estos ejercicios tienen carácter básicamente lúdico y recreativo. Otros manejan información sobre CECAP, o de otros temas cotidianos de interés o periodísticos. Varios ejercicios utilizan como información datos del mercado de empleo aportados por los avisos clasificados de los diarios y por la unidad de mercado (por ejemplo realizan un muestreo de demandas de trabajadores en tres diarios por mes, sistematizando y graficando luego la información recogida). Son varios los mecanismos incluidos de autocorrección y autoevaluación.

La docente del área agregó que en el curso surgen las representaciones de ellos mismos y de aspectos de la realidad: "Ellos notan las diferencias, se ven distintos, con motas, mezcla con negros, con problemas en los dientes". Considera que "tenés que hacerlos concientes de la situación que están viviendo" y evalúa que "llegan al curso esquemáticos y salen abiertos, hacen juicios".

Tal como lo plantea el Programa, al finalizar los cursos el alumno realiza una autoevaluación; por un lado de los procesos mentales que ha ido desarrollando y por otro de sus actitudes laborales.

A partir de allí se realiza una coevaluación, confrontando el juicio del joven con el del docente. Todo ese análisis fundamenta la elección primaria que se les pidió a principio de año. Finalmente el docente y el alumno firman ambos un informe que se le entrega al docente del Taller Ocupacional al que ingresa al estudiante.

El área de "Destrezas sicomotoras", de acuerdo a lo informado por la Coordinadora del Preocupacional, se basa en una Taxonomía elaborada por docentes del Centro, a partir de habilidades requeridas por los oficios. Se crearon así, una serie de ejercicios polivalentes, cuyo objetivo reside en que el estudiante descubra el método de resolución y que lo haga en determinado tiempo. A la vez se proporciona un formulario donde el estudiante va registrando los tiempos y la calidad de lo realizado. Varios de estos ejercicios se realizan con los ojos vendados, y al interés por su cercanía con el mundo del trabajo los alumnos le agregan un atractivo lúdico; "se motivan muchísimo con esta área" afirma la Coordinadora. Los ejercicios -juegos, tienen como objetos tornillos, diccionarios, clavijas, alambres, agujas, puzzles, guía telefónica, etc.

El área "Aplicación de destrezas sicomotoras", se propone básicamente la producción de artesanías a partir del manejo de distintos materiales, algunos vinculados a los oficios en que forma CECAP y otros no.

En el área de "Dibujo", también se busca el dominio de técnicas básicas y el desarrollo de la creatividad, utilizando diferentes materiales e instrumentos.

#### \* TALLER DE INGRESO

El canal de introducción en CECAP, a partir de los 15 años, es el Taller de Ingreso, una innovación experimentada por primera vez en el 88.

El objetivo del Taller es lograr una óptima derivación a los Talleres Ocupacionales. Ello implica: a) que en un mes el joven conozca lo

que puede aprender en CECAP y qué destinos laborales puede tener; b) ver qué habilidades tiene, de acuerdo a las exigencias que se le plantean, así como las habilidades en potencia y los gustos; c) ver qué actitudes laborales tiene. Si bien ellas son relativamente homogéneas para los diferentes talleres, contienen pequeñas especificidades para cada uno de ellos, relevantes en el momento de la elección; d) considerar los cupos existentes, como otra variable que afecta la decisión.

*"En el 87 entraban directo a Taller y se veían cambios internos (entre talleres) muy grandes" afirman los docentes.*

Los criterios de admisión son muy amplios: "Sólo los retardos serios no se aceptan". Al igual que en el Preocupacional los retardos medios ingresan: "No sabemos si en la marginación no hay un retardo ambiental", se preguntan. "Incluso los estudiantes vienen con informes, que nosotros no les damos valor". Si hay dudas entran un mes a prueba.

"La metodología de admisión la armamos nosotros al principio y la seguimos armando nosotros". Los dos primeros días realizan entrevistas a cada estudiante, "que no es para sacar información social, sino psicológica". El tercer día se les presenta el Reglamento, que es "asimilado a las condiciones laborales. Se les explica así. Se hace el símil con la fábrica". Después se realiza una recorrida por CECAP. El cuarto y quinto día se presenta a CECAP y se exponen las actitudes laborales que serán referencias de las autoevaluaciones, realizándose la primera de ellas.

Todos los días durante las cuatro semanas se hace una hora de deporte, al que se le da mucha importancia para generar participación: "Nosotros los dejamos que se organi-

cen y tratamos de que sea entre todos". Siempre se inicia el día con comentarios, lineamientos y se cierra con una autoevaluación. Cada estudiante se evalúa y los docentes también intervienen. Estos le asignan mucha importancia a esta técnica: "El espíritu es que la verdad no es la nuestra. Con las autoevaluaciones logramos muchos cambios de conducta. Se fomenta en todo la postura crítica de ellos. Cuando nos critican, nosotros los reforzamos más que cuando nos elogian. Hemos tenido críticas que nos han enorgullecido. Todo esto es un aprendizaje para el trabajo. Que sepan hacer una crítica en el momento oportuno, sin agresividad. Que digan lo que piensan, buscando la forma. Pero que defiendan sus posiciones. Esto, además, les da vocabulario, posibilidad de expresarse grupalmente".

*El párrafo de entrevista transcripto expresa un enfoque, que se integra en un equilibrio sutil; el reconocimiento de los puntos de partida de los estudiantes y de su necesidad de ingresar al mercado laboral por una parte, y por otra el respeto a la persona del estudiante y la apuesta a que crezca como tal. En fin, un equilibrio sutil entre la educación, en función de los requerimientos del mercado, y la formación personal de los estudiantes, finalidades ambas que si bien tienen líneas de convergencia, también tienen zonas de choque entre sí.*

Ya en la segunda y tercera semana se realizan ejercicios de destreza, así como charlas con los profesores de los talleres ocupacionales sobre los oficios y sus posibilidades, acompañadas de materiales audiovisuales, visitando los talleres, ahora en profundidad, y se trabaja en dos de ellos durante una semana. Los docentes indican que "en las charlas hacen muchísimas preguntas". Y, al igual que en los talleres preocupacio-

nales, surgen temas de discusión de interés para ellos. El enfoque es similar: "El taller es con tendencia a abrir". "Tratamos de evitar los juicios de valor y si es necesario hacemos ver el nuestro, sólo como una de las posibilidades. Para ellos, que no demos recetas es un poco angustiante, desconcertante. Partimos de la base que es un intercambio de opiniones. Incluso se dan discusiones entre ellos". Como testimonio del valor y la carga afectiva que parecen conllevar dichos momentos, uno de los docentes concluye que "se dan charlas largas, que a uno lo dejan medio exhausto y satisfecho".

En la cuarta semana se sintetiza lo realizado en las anteriores, como base para la construcción de la opción por algunos de los talleres ocupacionales. En este caso, a diferencia del Preocupacional, dicha decisión se ve complejizada por los cupos disponibles mes a mes.

Estos son determinados por las vacantes que se prevén en cada taller para el mes siguiente. Para la definición de los cupos se realizan reuniones de los docentes del Taller de Ingreso con los de los Ocupacionales, y se "pelean los lugares". En esa misma última semana, cada estudiante presenta, en reuniones finales, su autoevaluación, autocalificándose, la que es completada por una evaluación de los docentes sobre el mismo estudiante. Se genera la síntesis, tratando de resolver en esa instancia. "En general hay coincidencia", llenándose entonces el informe de ingreso a un taller. A partir de allí los estudiantes proponen el taller a ingresar. Si existen más aspirantes que lugares, ellos resuelven el problema. "Los criterios los ponen ellos y tienen después que explicarlos. Ellos manejan tantas o más variables que nosotros, contemplan tanto las necesidades como las capacidades. Llegan a una gran fineza en el análisis de cada uno.

También tienen que presentar soluciones para los que quedan afuera. En general no existieron discrepancias entre ellos, incluida la gente que quedó afuera de los talleres a los que aspiraba". Al que queda en esa situación se le da un taller de alternativa, permaneciendo en lista de espera para el que eligió; cuando hay cupos se le ofrecen, dándose en muchos casos que se mantienen en el taller que originalmente era de alternativa.

*En todo este proceso descrito con detalle, existe una pedagogía de la decisión, de la construcción de opciones. En definitiva el Taller de Ingreso es básicamente una experiencia de conocimiento de lo que ofrece CECAP, de sus posibilidades en el mercado y del propio sujeto. Los docentes entrevistados consideran un logro el hecho de que "se corrige el preconcepción del gurí sobre el oficio. Al empezar vienen con la idea de los padres". La formación y la preparación de estas decisiones, constituye uno de los aspectos más importantes que el proceso educativo debería aportar a los adolescentes, como expresión del sutil equilibrio entre las posibilidades que se le abren a una*

*persona y la promoción de su autonomía, combinadas con el reconocimiento y la asunción pragmática de los límites, de las condicionantes, que igualmente siguen construyendo las alternativas de su decisión.*

Si se evalúa que un estudiante no tiene la suficiente sicomotricidad o las actitudes laborales mínimas para ingresar a un taller ocupacional, permanece un mes más en el taller de ingreso. Hay quienes han pasado hasta 4 o 5 meses en el Taller. Al igual que en la admisión, "mientras veamos la posibilidad o nos quede la duda, lo dejamos", afirman los docentes. Y complementan que "a veces, perdido por perdido, pasa a Taller. Algunos han evolucionado, otros no".

Respecto a los resultados de la labor, surgidos de un informe de comparación entre el diagnóstico del Taller de Ingreso al primer juicio del Taller de Oficio, realizado en una muestra al azar de 50 carpetas, que representa aproximadamente el 20 % de la población que pasó por el Taller de Ingreso, surgen los datos del Cuadro 7:

**Cuadro 7 COMPARACION ENTRE EL DIAGNOSTICO DEL TALLER DE INGRESO Y EL PRIMER JUICIO DEL TALLER OCUPACIONAL - 1988**

- Coincidencias - 84 %
- Diferencias - 14 %
- Oposiciones - 2 %

**Fuente:** Informe Taller de Ingreso

A partir de estos datos, junto con la disminución del número de

cambios intertalleres ocupacionales, se puede valorar que la tarea de deriva-

ción es eficaz.

Además de los mencionados, los docentes del Taller señalan como logro: la generación de una comunicación entre todos los estudiantes, en contraposición a una actitud de competencia que existía en años anteriores y que afectaba la convivencia cotidiana en la institución.

Finalmente los mismos docentes constatan que el Taller queda como un espacio de referencia. "Siempre vuelven. El Taller de oficio establece otro tipo de vinculación". Entienden que esta experiencia "sistematizó y aumentó una forma de relación entre CECAP y los estudiantes que ya se venía dando antes. Se formalizó un ámbito donde él puede tener una relación total. Todos pensamos que estamos transmitiendo algo más importante que el oficio".

*Así, los dos talleres, el Pre-ocupacional y el de Ingreso, constituyen eficaces e innovadoras estrategias pedagógicas, asumiendo la tensión entre los requerimientos de una capacitación rápida para ingresar al mercado y las exigencias de un imprescindible aporte de formación personal y social.*

#### \* TALLERES OCUPACIONALES

La información disponible al respecto es mucho menor que para los otros dos talleres, no pudiéndose realizar una descripción equivalente para cada Taller Ocupacional. Un criterio rector es que los talleres sean lo más parecido posible, al ámbito de trabajo efectivo. Los docentes del Taller de Ingreso transmitían que los docentes son seleccionados por el oficio, lo que genera una cierta heterogeneidad en los estilos pedagó-

gicos: "las inclinaciones de los docentes están comandadas por la vocación de cada uno", afirmaban. "Después se ve si sirven para docentes", considerando que el muchacho que va a elegir un taller debe "tener en cuenta las características del instructor con el que va a encontrarse".

Se realizaron entrevistas al Responsable de Programación y a una integrante de la Unidad de Mercado. Esta última tiene como cometidos aportar información tanto para colocación como para el diseño de los Programas. Trabajan en base a métodos de análisis ocupacional, y descripciones de cargos y de tareas.

La Unidad de Programación apoya la elaboración de Programas por parte de los Talleres ocupacionales, "todos hemos sido instructores de taller y te desborda". Ha realizado un trabajo muy riguroso de programación en módulos para el Taller de Tejido. Dicha programación se operativizó en una serie de instrumentos que pueden ser autoadministrados, pudiendo también autoevaluarse en cada paso. Los instrumentos aportan en secuencias, minuciosamente diseñadas, las destrezas requeridas, croquis de los productos, las operaciones para establecer la demanda de materiales (lo del aprendizaje vinculado a la gestión), etc. Este conjunto de instrumentos, de los que queda pendiente una descripción más detallada, se están implementado experimentalmente en un primer taller, para luego ir extendiéndose a los restantes.

#### \* COLOCACION Y SEGUIMIENTO

El proceso arranca del egreso del alumno del taller ocupacional. A

partir de allí se comienza una serie de entrevistas y análisis, compatibilizándose la capacitación del egresado con demandas que las empresas le realizan a CECAP. La etapa de colocación culmina con un informe de capacitación válida, después de pasado el período de prueba en el empleo. Junto al aporte de un puesto compatible y al acompañamiento, *otra virtud es la permanente posibilidad de retorno, incluido al propio taller ocupacional, si el operativo se frustra en algún momento. Esta posibilidad, obviamente, es coherente y es la contraparte de*

*la de reingreso, que ya se señaló antes.*

Por fin, después de la capacitación, hay una segunda etapa de acompañamiento, más distante, sobre todo a través de la observación de la evolución, que culmina en un egreso del seguimiento. Obviamente si subsisten incompatibilidades durante el seguimiento, también son posibles los retornos. Es responsabilidad de los docentes el identificar donde estuvo el problema, para definir acertadamente cual es el punto del proceso hasta el que debe retroceder.

## DESCRIPTORES

*Educación No Formal - Educación y Trabajo - Formación Profesional - Población Urbana Marginal - Promoción Social -*

Nota: Para la realización de este informe se contó con datos sistematizados de información cuantitativa, realizados por la propia institución, con las respuestas a un cuestionario aplicado por el Centro de Investigación y Experimentación Pedagógica (CIEP) en 1987 (como un caso de una investigación de carácter regional) y con los registros de una ronda de entrevistas realizadas en diciembre de 1988 a docentes de distintos niveles y unidades de CECAP.

Extractado de una versión preliminar del Informe sobre CECAP que está preparando un técnico contratado de CINTERFOR/OIT (Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional)

## El Programa Integrado de Educación Infantil Escuela-Hogar del "CINDE"(\*)

*El CINDE (Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano) es una institución de servicio social sin fines de lucro, cuya finalidad es desarrollar proyectos de investigaciones y de desarrollo educativo y social que lleven a la implementación de modalidades educativas y de desarrollo humano que representen alternativas a los modelos tradicionales y sirvan de base para la solución de problemas existentes.*

*El Programa Integrado Escuela-Hogar para la atención y educación a la niñez entre tres y seis años, tiene como uno de sus objetivos básicos la participación de la familia en el desarrollo integral de los niños, utilizando de una manera más productiva el tiempo, las facilidades físicas, los agentes educativos y los recursos para el aprendizaje. En el Centro los niños aprenden aquellas cosas que no pueden enseñarse tan fácilmente en el hogar y participan de experiencias que requieren el apoyo de un grupo.*

### I. Presentación

La descripción de esta experiencia, surge de la tarea de identificación, documentación y caracterización de casos de innovaciones empíricas y sistemáticas que se llevan a cabo en la educación básica en el Departamento de Antioquia, Colombia.

(\*): Publicado en "La Innovación en Educación: Identificación, Documentación y Caracterización de seis casos en Antioquia", con el patrocinio del Comité Central de Investigaciones de la Universidad de Antioquia, 1985.

Dicha tarea se inscribe como proyecto, dentro del "Programa Especial de Investigaciones, Innovaciones y Tecnologías en Educación" del Fondo Colombiano de Investigaciones Científicas y Proyectos Especiales "Francisco José de Caldas", COLCIENCIAS. En el campo específico de las innovaciones, Colciencias a realizado en los últimos años dos seminarios-taller orientados a diseñar un programa de búsqueda y promoción de innovaciones significativas, sean ellas espontáneas o sistemáticas, estén radicadas en el aparato escolar o en programas no formales de educación, aparezcan dirigidas por educadores de carrera, empresarios, investigadores, líderes comunitarios o voluntarios en las comunidades, y, en fin, estén caracterizados como innovaciones o provengan sencillamente de intentos de solución a problemas urgentes enfrentados por sus practicantes.

En ese proyecto las innovaciones educativas por identificar, caracterizar y documentar se conciben como *la aplicación de procesos, conductas y objetos que son nuevos por que son cualitativamente diferentes de formas existentes, han sido ideados deliberadamente para mejorar algun componente del sistema educativo formal o de prácticas educativas no formales que mejoran el nivel educativo de la población y llevan un tiempo de aplicación tal que permite medir su efectividad y juzgar su poder de estabilidad o permanencia relativa.*

En el caso del Programa Integral de Educación Infantil Escuela-Hogar del CINDE, intervinieron como Investigador Principal, Bernardo Restrepo G. y como Coinvestigadores, Gustavo Posada Piedrahita y Gonzalo Jaramillo Hernández.

## II. Recorrido Histórico del Caso "CINDE"

### A. Cómo surgió el "CINDE"

La UNESCO ha patrocinado la preparación de estudios de casos en Latinoamérica, cuyo tema central común son las metodologías aplicadas para unir más estrechamente la escuela con la comunidad, con la finalidad de mejorar los programas educacionales, y además con el objetivo de lograr que los recursos de la escuela y otras instituciones educativas se abran más ampliamente en el sentido de satisfacer las necesidades comunitarias e incrementar la participación de la comunidad en la gestión escolar y en las actividades educativas.

Uno de esos estudios se ha cristalizado en Colombia con el nombre de Programa Integrado Escuela-Hogar, a través del CINDE.

Dicho Programa, más que presentar la descripción de un caso aislado, es un proceso de análisis de un movimiento educativo enfocado al auto-desarrollo del niño en un ambiente educativo apropiado. La combinación de las bases teóricas originadas en otros continentes con adaptación en un contexto latinoamericano y las posibilidades de aplicarlos en otras situaciones,

umenta el interés de estudiar este caso, en el cual podrán apoyarse los educadores de párvulos, padres, maestros, en un esfuerzo por repensar y reorganizar el proceso educativo.

## B. Dónde y cuándo surgió la idea del "CINDE"

La idea principió en el Nuevo Pre-Escolar en Greely, Colorado, Estados Unidos en 1964 y en su forma presente se desarrolla en Sabaneta, Antioquia, Colombia, desde 1978.

El programa se inició en Octubre de 1964 para treinta niños de familia de origen mexicano, que vivían a un nivel de pobreza en el sector norte de Greely, Colorado. La escuela se basaba en los conceptos teóricos de Allen Rose Anderson y Omar Kayan Moore, de Martín Douch y María Montessori.

Los objetivos de la escuela provenían del trabajo de Martín Douch y eran los siguientes:

1. Desarrollar un autoconcepto positivo.
2. Aumentar la agudeza sensorial y perceptual.
3. Desarrollar habilidad en el lenguaje.
4. Desarrollar habilidad en la solución de problemas y formación de conceptos.

Siguiendo los conceptos desarrollados por Moore y Anderson, la escuela se organizó totalmente como un ambiente autotélico.

Según los iniciadores del programa, un ambiente que responde al educando debe cumplir las siguientes

condiciones:

- Permitir que el educando explore libremente.
- Informar inmediatamente al educando sobre los resultados de sus acciones.
- Ser auto-regulado, vale decir, que los acontecimientos se sucedan a un ritmo determinado por el educando.
- Permitir que el educando utilice plenamente su capacidad para descubrir relaciones de diversos tipos.
- Estar estructurado de tal modo que el educando llegue a descubrimientos interconectados sobre el mundo físico, cultural y social.

Experiencias posteriores en San Francisco y otras ciudades del país agregaron al programa otros elementos como la biblioteca circulante de juguetes para padres e hijos. El pensamiento básico para iniciar este tipo de programa, juguetes para padres e hijos, fue la necesidad sentida en Estados Unidos a inicios del 60 de tener programas que en un corto plazo dieran acceso a estos servicios a un gran número de familias con niños de edad pre-escolar, como medio para prepararlos de una mejor manera para entrar a la escuela y así asegurar su éxito en ella.

## C. Desarrollos posteriores

En 1973, por invitación de la Corporación Venezolana de Guayana, se inició una variación del programa en Ciudad Guayana y se adaptó la idea al contexto existente en esos momentos. Como había muy pocos pre-escolares allí, se pensó en el programa como una alternativa a los existentes. Dos grupos de 25 madres con niños de 4 a 6 años

de edad participaron en un programa que incluía una reunión semanal donde ellos aprenderían conceptos básicos del pre-escolar y jugaban e interactuaban por 15 o 20 minutos diarios con sus hijos en el hogar. En este programa, auspiciado por el Banco del Libro de Venezuela, se comprobó lo siguiente:

- Los hijos de estos padres, con un promedio de menos de tres años de educación formal, aprendieron más en un año que niños del mismo barrio que asistían a un Pre-escolar cinco días a la semana durante tres horas diarias, según lo refiere el señor Nimnicht.

Se llegó a la conclusión que los niños aprenden más y mejor, cuando sus madres les enseñan. Además, las madres participantes en el programa se habilitan para seguir ayudando a sus hijos una vez que éstos entran a la escuela primaria y los niños pueden aprender, a través de los juegos, juguetes y de otras actividades, muchos conceptos que se adquieren en los tres primeros años de primaria.

En Colombia se constató básicamente lo mismo, pero hubo además otros logros:

- Madres analfabetas o con muy bajo nivel educativo realizan en el hogar actividades sistemáticas que estimulan el desarrollo intelectual y social de sus hijos. Estas actividades incluyen la utilización de juegos educativos y la producción de ellos con recursos del medio.
- Este programa, además de estimular el desarrollo de la habilidad intelectual de los niños constituye un sistema para que las madres que asisten a las reuniones aprendan aspectos importantes sobre salud, nutrición y saneamiento ambiental y

proporcionen a sus hijos un ambiente físico saludable; sirve también de base para actividades comunitarias que incorporan a todos sus miembros en la solución de problemas reales.

#### D. El programa del "CINDE" en la actualidad y sus agentes creadores.

##### *El Programa*

Las características actuales del programa han surgido como respuesta a las experiencias de Venezuela y a otras sentidas con programas anteriores.

En primer lugar, el programa no era accesible a mucha gente. Las madres que trabajan fuera del hogar tenían dificultades para participar. Para ellas era necesario buscar alternativas viables.

En segundo lugar, los niños no tenían la experiencia de formar parte de un grupo de trabajo; no habían tenido las oportunidades que un grupo ofrece, como son compartir, establecer relaciones, seguir reglas, aprender a trabajar en grupo, etc.

Además, tal como existía el programa, solo estaba atendiendo algunas áreas básicas del desarrollo del niño, las áreas intelectual y social, pero se pensó que la estrategia básica de trabajar con grupos de madres para estimular el sano desarrollo de los niños, podría utilizarse como medio para trabajar en los otros aspectos claves del desarrollo infantil.

Finalmente, había que buscar alternativas de implementación que tuvieran en cuenta las condiciones y recursos de los diferentes contextos socioeconómicos. *Con estas inquietudes se dió origen a dos nuevos programas: el de Sabaneta y el del Chocó. El primero es el relacionado*

*con la presente caracterización por lo cual se entra a su descripción.*

En Sabaneta, en un área rural que cubre los sectores cercanos a Cañaveralejo, se descubrió que la mayoría de los niños no tenían acceso al pre-escolar, pero que además la mayoría de las madres no trabajaban o que en muchos casos otro adulto sin empleo se quedaba en casa.

Era evidente que si se combinaba el programa para padres con un programa para los niños de pre-escolar, se tendría un programa con las ventajas de los dos. En el sector había un aula que podría utilizarse para el trabajo con los niños y las reuniones de las familias y así se inició. En Octubre de 1982, un grupo de 30 niños asistieron al Centro los lunes y miércoles y otros grupo los martes y jueves por la mañana. Las madres de estos niños asistían a reuniones respectivamente los jueves o viernes. De modo que no solo se tienen las ventajas de los dos tipos de programas, sino que se puede servir al doble de niños y familias en el mismo espacio, con los mismos maestros y a un costo muy bajo.

*El núcleo del programa es realmente la interacción entre el aula y el hogar. En cierto modo, el programa invierte los papeles tradicionales de la escuela y el hogar.*

En las reuniones que se efectúan semanalmente, los padres aprenden a estimular el desarrollo intelectual de sus hijos y a ayudar a sus hijos a aprender. Los padres asumen el liderazgo en el desarrollo intelectual de sus hijos y la escuela refuerza ese aprendizaje, a la vez que asume la responsabilidad por las actividades de autoexpresión, creatividad, desarrollo físico a través del arte, la música, las actividades físicas y la capacidad para jugar y trabajar en grupo.

A su vez, en el hogar se refuerzan las actividades de la escuela haciendo títeres, instrumentos musicales y disfraces que usan en la escuela padres e hijos, en actividades planificadas conjuntamente. En la escuela los padres también aprenden otros conceptos relacionados con el desarrollo sano de sus niños y con su propio desarrollo ya que las reuniones dan ocasión para discusiones sobre problemas que tienen que ver con asuntos diferentes al desarrollo de habilidades intelectuales, tales como nutrición, salud y manejo del hogar.

### *Principales agentes creadores.*

Como se dijo en un comienzo, el pre-escolar se inició en Octubre de 1963 con treinta niños de origen mexicano, que vivían en un nivel de bastante pobreza, en el sector Norte de Greely, Colorado.

La escuela se basaba en los conceptos teóricos de Allen Rose Anderson y Omar Kayan Moore, de Martín Douch y María Montessori, quien influyó sobre los juegos y juguetes que utiliza el "CINDE".

En dichas fuentes bebió el fundador del Nuevo Pre-escolar, Glen Nimnicht, quien estuvo, por lo demás, en el Laboratorio del Lejano Oeste para la Investigación y Desarrollo Educativo en San Francisco, California. A dicho Laboratorio llevó consigo el concepto del pre-escolar.

Allí, en el Laboratorio del Lejano Oeste, el programa sufrió tres cambios:

- a. Recibió la influencia de los conceptos teóricos de Piaget, especialmente en cuanto a su base psicológica.
- b. Se le dió gran importancia a la

necesidad de tomar en cuenta las características específicas de los niños, vale decir, su estilo de vida, su idioma, su procedencia étnica y cultural.

- c. Por lo demás, se hizo evidente que era necesario incorporar sistemáticamente a los padres en todo el proceso de la educación de sus hijos.

Del señor Nimnicht, se puede afirmar que es un inquieto investigador

y creador educativo.

Otros de los miembros creadores del "CINDE" es la Doctora Marta Arango, esposa del Señor Glen Nimnicht, Directora del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano y Profesora de la Universidad de Nova desde 1973.

Conformó además el equipo "CINDE" desde sus comienzos Doña Inés Arango, coordinadora principal de todas las iniciativas que van surgiendo en el pre-escolar.

### III. Bases Teóricas, Principios y Aspectos Metodológicos

#### A. Bases Teóricas

Alrededor de un núcleo central: "el programa educativo que responde al educando", programa que proporcione efectivamente un ambiente de aprendizaje que se ajuste al infante, a su cultura, intereses y capacidades individuales, en lugar de pedir que sea el niño quién se ajuste a los adultos o a un currículo predeterminado, y buscando el desarrollo de habilidades intelectuales y de habilidades en la solución de problemas, se fueron estructurando poco a poco las teorías que hoy sirven de sustento al Programa Integrado Escuela-Hogar que se sirve en la población de Sabaneta, Antioquía.

Preocupaciones relacionadas con el alto porcentaje de niños de familias de bajos ingresos económicos y de grupos étnicos minoritarios que perdían cursos escolares y que procedían generalmente de ambientes malsanos, física y psicológicamente y que diferían en alto grado de los de la clase media alta, ofrecieron en Estados Unidos el campo para los cimientos desde los cuales se empezó a edificar

una estructura conceptual sólida que conformaría luego el Programa Integrado.

Nociones como la habilidad de la familia y la sociedad para atender al niño y la habilidad de la escuela para responder a las necesidades del mismo, se desarrollaron a raíz de los cuestionamientos básicos que se plantearon en un principio, a saber: la necesidad de un ambiente que realmente respondiera a las necesidades del niño, de tal suerte que su desarrollo físico, psicológico e intelectual no se perjudicara, y la dificultad encontrada en la mayoría de los sistemas educativos actuales, por ser diseñados para niños promedio, usualmente de la clase media.

En un principio el programa educativo se basó en los estudios de Omar K. Moore y Allan Rose Anderson sobre un ambiente que responda a las necesidades del educando y sobre actividades autotélicas.

*Una actividad autotélica se entiende como la que se efectúa por sí*

*misma y no por la adquisición de un premio o del temor a un castigo, no relacionados intrínsecamente con la actividad misma. En otras palabras, para que una actividad sea satisfactoria o agradable en sí misma no debe existir necesariamente un premio para el niño. La satisfacción básica debe ser resultado de la actividad y no de elementos ajenos a la experiencia misma.*

**Un ambiente de aprendizaje que responda al educando satisface las siguientes necesidades:**

1. Permite al educando explorar libremente.
2. Informa al educando inmediatamente sobre las consecuencias de sus acciones.
3. Es autorregulado; los hechos ocurren en gran parte a un ritmo determinado por el educando.
4. Permite al educando hacer uso cabal de su capacidad para descubrir relaciones de varios tipos.
5. Su estructura es tal, que el educando puede realizar una serie de descubrimientos interconectados o interrelacionados acerca del mundo físico, cultural y social, y de integrar nuevos aprendizajes con aprendizajes ya adquiridos.
6. Apoya diversos estilos de aprendizaje, diversos marcos de referencia cultural y diversos modos de interacción.
7. Las actividades que se desarrollan en el ambiente son autotélicas, es decir, la recompensa, la satisfacción esencial de estas actividades es la actividad misma y no recompensas

externas no relacionadas con la actividad.

Las teorías sobre el desarrollo humano y adquisición de conocimientos de Jean Piaget y sus seguidores, y las investigaciones relacionadas con dichas teorías, ha servido para aumentar el marco conceptual dentro del cual se mueve la gran experiencia del Programa Integrado Escuela-Hogar.

**Las teorías de Jean Piaget** ayudan a constituir las bases para responder a las necesidades intelectuales del niño. Los estudios de Moore y de Anderson sobre el aula, son un aporte valioso ante la necesidad de proporcionar un ambiente de aprendizaje que ayude al desarrollo del niño. Los trabajos realizados por Glen Nimnicht y Johnson y Johnson, dan bases para responder a la cultura, idioma y estilo de vida del niño.

Otra base teórica e investigativa que sirve de fundamento a los programas que responden al educando, se encuentra sintetizada en el folleto Salud Mental y Cognoscitiva Durante Los Primeros Cinco Años De Vida (Cognitive and Mental Health in the First Five Years of Life), (Lichtemberg y Norton 1970), en donde se encuentran apartes como el que sigue:

"El crecimiento y desarrollo del niño tiene lugar cuando él participa con otras personas en acciones que los une en forma mutuamente satisfactoria. Esas acciones implican que el niño se autorregula, que ejercita su iniciativa en el trato con otros y que se da una reciprocidad en la autorregulación e iniciativa de los otros. Para el niño, esas acciones se dan en condiciones de juego y placer. La construcción mutua de acciones que unen al niño y al adulto en

formas que son reales, concretas y satisfactorias, en lugar de un entrenamiento impuesto al niño para implantar las formas apropiadas de comportarse, es el proceso más estrechamente ligado al crecimiento".

*En cuanto a los equipos, juegos y juguetes educativos utilizados, fue el trabajo de María Montessori el que ayudó a conformar otro pilar del Programa Integrado.*

En la actualidad, el estudio profundo y la investigación constante se constituyen en elementos importantísimos para sostener y enriquecer la vigencia de las bases teóricas del CASO CINDE.

## **B. Principios que Orientan el Trabajo con los Niños.**

Dentro de un ambiente que responda a las necesidades del educando, se encuentran los principios que describiremos a continuación, íntimamente relacionados con las necesidades que se busca satisfacer:

1. Los educandos entienden claramente la estructura, función, reglas y límites del ambiente y pueden canalizar la mayor parte de la energía hacia actividades productivas, en lugar de tener que adivinar lo que desean los adultos.
2. Los educandos controlan los estímulos que forman su ambiente.
3. El ambiente fomenta la oportunidad para integrar el aprendizaje.
4. El ambiente de aprendizaje apoya diversos estilos de

aprendizaje, diversos marcos de referencia cultural y diversos modos de interacción,

5. El ambiente proporciona al educando retroinformación inmediata y apropiada sobre la naturaleza de sus acciones.
6. El ambiente proporciona apoyo social, emocional y psicológico y presenta un mínimo de hostilidad o ninguna para el educando, de tal manera que no se inhiba el proceso productivo de los niños.

Cada uno de estos principios o criterios muestra su razón de ser en la práctica, es decir, cuando el niño se encuentra en interacción con el medio que lo rodea.

El niño conoce previamente los elementos y espacios de los que puede hacer uso, lo mismo que las reglas de comportamiento y límites dentro de los cuales puede actuar. Como no se ponen a su disposición materiales que no pueda manejar, cada uno puede manipular los objetos de su ambiente tanto en forma individual como con la ayuda de los adultos.

En el ambiente escolar se favorece la adquisición de experiencias mediante la utilización de todos los sentidos y destrezas conceptuales. Con ello y con la consabida exploración previa, se contribuye al descubrimiento de relaciones y a la realización de operaciones, bases de posteriores construcciones y aprendizajes.

A los niños se les suele presentar una serie de opciones de trabajo, que en el transcurso del día tienen la oportunidad de desarrollar, tanto en forma individual, como en

pequeños o grandes grupos y con diferentes personas. A través de las opiniones del niño se obtiene un elemento evaluativo de cada uno de sus trabajos. En relación con los adultos se puede ver el hilo conductor o la orientación del aprendizaje en contraposición a la imposición o a criterios sin fundamento.

### **C. El Programa, sus Objetivos, Recursos y Otros Aspectos**

#### **1. El Programa**

El programa integrado Escuela-Hogar está dispuesto en tal forma que la familia tenga una participación sistemática en la educación de sus hijos, ya que tanto padres como hijos asisten al Centro para el desarrollo de las actividades planeadas.

Son dos los días de la semana en que los niños pueden disfrutar del programa en el CINDE.

#### **2. Objetivos del Programa.**

El programa integrado tiene como objetivos los siguientes:

##### **a. Objetivos del niño**

- Adquirir destrezas y habilidades para "aprender a aprender"
- Desarrollar confianza en sí mismo.
- Desarrollar un estilo de aprendizaje flexible y abierto, de acuerdo con los intereses individuales.
- Desarrollar una forma de pensar que les permita analizar varias alternativas para resolver los problemas que se les presentan.

- Aprender conceptos y adquirir destrezas importantes para tener éxito dentro de la sociedad en que viven.

- Adquirir un concepto realista de sí mismos, de sus cualidades y limitaciones.

##### **b. Objetivos para los Padres**

- Comprender su importancia en la educación de sus hijos.

- Comprender la importancia del auto-concepto en la formación del niño y adquirir técnicas para fomentar su sano desarrollo.

- Adquirir destrezas, habilidades y aptitudes para enseñar a sus hijos conceptos que ellos consideran importantes.

- Aprender a conocer y a observar a sus hijos y desarrollar la capacidad para conocer sus cualidades y limitaciones.

- Aprender a distribuir y aprovechar mejor el tiempo que tienen destinado para atender a sus hijos.

- Aprender a utilizar toda clase de objetos del hogar, materiales del ambiente y juguetes educativos, para fomentar el desarrollo intelectual y la creatividad de sus hijos y estimular una interacción positiva con ellos.

#### **3. Recursos del Programa**

El desarrollo cabal del programa requiere de los siguientes recursos:

##### **a. Humanos**

Una maestra graduada de la Escuela Normal con experiencia

en el trabajo con niños, la cual coordina las actividades generales del programa; dos asistentes, quienes son generalmente madres voluntarias, que trabajan con todas las actividades que realizan los niños; los niños y sus padres matriculados en el Centro.

#### **b. Instalaciones Físicas**

El CINDE dispone de la siguiente planta física: Un aula donde se encuentra el área de lenguaje con espacios para la lectura, escucha y autoexpresión; el área de las manipulaciones gruesas y finas y el área de formación de conceptos y desarrollo intelectual. También se encuentra la biblioteca de juegos y juguetes y materiales para los padres; un área cubierta frente al aula y un patio descubierto, donde se realizan actividades de arte, música y expresión corporal. Esta área sirve, adicionalmente, para las reuniones de padres.

Existe también un parque infantil construido con materiales de desecho, arena, madera y llantas en desuso, con capacidad para treinta niños; una huerta detrás del aula donde los padres y sus hijos cultivan sus hortalizas y espacio para el cuidado de algunos animales; servicios sanitarios y piletas de agua.

#### **c. Recursos para el Proceso de Enseñanza - Aprendizaje.**

Se cuenta en primera instancia con un mobiliario constituido por sillas para niños, mesas de forma trapezoidal, repisas, estantes, tapetes de

cabuya, tableros estilo caballete, franelógrafo y una biblioteca plegable pequeña. Todos estos muebles se fabrican en un taller del mismo Centro.

Además de lo anterior, se cuenta con toda una serie de juegos, juguetes y materiales educativos diseñados específicamente para este tipo de programa.

Estos materiales se utilizan para el desarrollo del lenguaje (láminas, libros, tocadiscos, discos, grabadoras, juegos de letras y palabras, loterías, tarjetas de categorías); para estimular el desarrollo motriz (cuentas, pilas, bolas, carretes, cartón, palos, cilindros, cubos, etc.); para la motricidad gruesa (lazos, cojinetes, pedazos de manguera, cinturones, pelotas, discos de plástico, etc.); para el desarrollo sensorial (telas, papeles, maderas de diferentes texturas y colores, instrumentos musicales, etc.); para el desarrollo intelectual (rompecabezas, tacos de diferentes tamaños y formas, juegos de mesa, etc.); para el desarrollo de la creatividad (caballetes para las distintas actividades de arte, lápices, colores, crayones, telas y recursos de la naturalesza, etc.).

El pequeño terreno para el cultivo de la huerta es otro recurso para el aprendizaje de las ciencias.

#### **d. Aspecto Curricular.**

El programa se desarrolla atendiendo a una serie de áreas que responden a situaciones de los niños, a través de las cuales

se pueden conocer mejor a sí mismos y su realidad, hacer análisis, comparar, desarrollar habilidades, etc. En el Anexo I se puede apreciar mejor la distribución por áreas y en el Anexo II las unidades o temas.

También se incluyen unidades para el trabajo con los padres, en cuyas reuniones se tratan temas que les atañen, particularmente en aspectos como nutrición, salud, manejo de hogar, etc. (Anexo III).

#### IV. Elementos Innovativos Presentes en el Programa

Existen algunos núcleos alrededor de los cuales se desarrolla todo el programa integrado Escuela-Hogar.

##### A. La relación Escuela-Hogar

La interacción entre la escuela y el hogar es el elemento fundamental que caracteriza el programa integrado. La labor de la escuela proyectada al hogar y a la participación activa del hogar en las tareas educativas, refuerzan el proceso de enseñanza-aprendizaje a la vez que contribuye al logro de los objetivos que plantea el programa.

La estadía de los padres en la escuela permite también el tratamiento de problemas o situaciones que tienen que ver no sólo con el desarrollo de sus hijos, sino con el suyo propio.

"En cierto modo, el programa invierte los papeles tradicionales de la escuela y el hogar. En las reuniones que se efectúan semanalmente, los padres aprenden a estimular el desarrollo intelectual de sus hijos y a adquirir habilidades para clasificar, seriar; la habilidad para distinguir figuras diferentes, para comprender relaciones espaciales y matemáticas, para utilizar y comprender palabras - sobre, debajo, entre, al lado de - para contar, sumar y restar. Los padres también aprenden a ayudar a sus hijos

a aprender. De este modo los padres asumen el liderazgo en el desarrollo intelectual de sus hijos, y la escuela refuerza ese aprendizaje en lugar de ser al contrario. Por otra parte, la escuela se responsabiliza por las actividades de auto-expresión, creatividad y desarrollo físico, a través del arte, la música, actividades físicas y la capacidad para jugar y trabajar en grupos... En la escuela los padres también aprenden otros conceptos relacionados con el desarrollo saludable de sus niños y con su propio desarrollo. Las reuniones dan ocasión para discusiones sobre problemas que tienen que ver con asuntos diferentes al desarrollo de habilidades intelectuales." (Arango y Nimnicht, 1980).

##### B. Juegos y Juguetes Educativos

Utilizando materiales de desecho y del medio, regalados por las madres, por empresas vecinas y otros elementos, se fabrican juegos y juguetes educativos que se usan para el desarrollo del lenguaje, el desarrollo motriz e intelectual de los niños. El CINDE cuenta con taller para la elaboración de este tipo de juegos y juguetes. A continuación se describen algunas áreas de desarrollo en las cuales tienen su aplicación dichos juegos y juguetes, así como otros recursos.

En el área del lenguaje se

utilizan materiales tales como: láminas, libros, tocadiscos, discos, grabadoras, cassettes, juegos de letras y de palabras, juegos de loterías, tarjetas de categorías, manual de actividades.

Para estimular el desarrollo motriz existen materiales para lograr la motricidad fina como: cuentas, pilas, bolas, carretas, pilas de cartón, carretas de hilo, palos de paletas, semillas, cubos y cilindros de madera, tableros de cilindros, bolsas, tableros perforados, botones y ojales, piedras, etc.

Para el área del desarrollo sensorial se utilizan telas, papeles y maderas de diferentes texturas y colores; instrumentos musicales - algunos hechos por las mamás de los niños -; flores, hojas, y frutas; líquidos de diferentes aromas: ajos, cebollas, vinagre, alcohol, jabón, chocolate, etc. Además se consiguen audiovisuales con diferentes temas de interés.

Para el área de la motricidad gruesa se cuenta con lazos, cojines, pedazos de manguera, palos de diferentes tamaños, cinturones y discos de plástico que se utilizan en la expresión corporal. Además, en el parque hay juegos contruídos con llantas, palos, lazos y barras para el mismo fin.

Para el desarrollo intelectual existen rompecabezas, tacos de diferentes tamaños y formas, juegos de mesa que enseñan muchos conceptos diferentes, dominó de colores, formas, tamaños y números; conceptos de nutrición, salud, cajas de crayones, botones, lentejas, garbanzos, frijoles, hojas, tarros.

Para el desarrollo de la creatividad hay caballetes para las distintas actividades del arte, que se realizan en un espacio abierto. Los niños pueden moverse con facilidad y elegir hacer sus trabajos en la mesa, en el suelo o en los caballetes. Además tienen

acceso a los lavamanos. Esta área se enriquece con lápices de colores, crayolas, materiales de desecho como: cajas de cartón, cajas de huevos, tubos de papel higiénico, cáscaras de huevo, cabuya, pita, retazos, palitos, envases, telegol de papel, medias viejas, lanas, alambres, etc, y recursos de la naturaleza tales como: flores, hojas disecadas, arena, tierra, barro, piedras, totumas, guaduas, etc.

Para la dramatización hay muñecas, títeres hechos por las mamás con sus niños, disfraces, pelucas, guantes, carteras, moños, cinturones, ropa vieja, con todo lo cual los niños pueden disfrazarse para representar algún papel.

En el patio hay algunos juegos de pino, uno de los cuales tiene formas que ayudan también a hacer transformaciones sensoriales muy importantes para los niños en edad preescolar, y un juego de tiro al blanco donde también se juega con números.

Para el aprendizaje de las ciencias se dispone de un pequeño terreno para el cultivo de una huerta y plantas ornamentales; herramientas para dicho fin, materas, envases para algunos experimentos y pequeñas jaulas para el cuidado de aves y conejos.

Utilizando materiales de desecho, las madres producen, en las reuniones y en la casa, juegos y juguetes tales como: "tres en raya", "concéntrese con números y letras", "el soldadito", "la pala", "tarjetas de categorías", "tarjetas para la ruleta", "cajas de adivinar", etc.

La madre en la casa, dedica diariamente algunos minutos para contribuir el desarrollo de sus hijos mediante la utilización de los juegos y juguetes. Existe una biblioteca ambulante de juegos y juguetes para

ser aprovechados, por medio de préstamos, en las casas de los niños matriculados en el Centro.

### C. Sistema Flexible de Aprendizaje

El proceso de enseñanza-aprendizaje que plantea y desarrolla el programa integrado no se realiza dentro de parámetros rígidos y son precisamente los principios que orientan el trabajo con los niños los que indican un sistema flexible en el aprendizaje.

Los niños participan, en un proceso de discusión y acuerdo con los adultos, en el establecimiento de reglas de comportamiento y de los límites dentro de los cuales pueden actuar. En el proceso de exploración del medio, los niños pueden actuar por fuera de las sugerencias de los profesores, utilizando sus "gustos" e inclinaciones respecto de los estímulos y actividades que se les presenta. De esta forma pueden integrar aspectos intelectuales y afectivos en sus procesos de desarrollo.

"Aunque en el transcurso de un día cada niño tiene la oportunidad de trabajar solo, en pequeños grupos, en grupo grande y con diferentes adultos, él también tiene oportunidad de seleccionar las formas de interacción con las cuales se siente más cómodo y empieza a descubrir en cuáles de esas formas aprende más y se siente mejor". (Arango y Nimnicht, 1980).

*Se puede, pues, afirmar que es el ambiente, el que proporciona al niño retroalimentación inmediata y apropiada sobre la naturaleza de sus acciones.*

Podemos concluir que es la flexibilidad del ambiente la que proporciona apoyo social, emocional y psicológico y la que presenta un

mínimo de hostilidad, o ninguna, para el educando, de tal manera que no se inhibe el proceso productivo de los alumnos.

Allí se considera bien que: "Los intereses del niño son los signos y síntomas de una capacidad en germen y en crecimiento, y donde la labor del educador es sólo de observación constante y cuidadosa de dichos intereses. Sólo mediante la observación continua y simpática de los intereses del niño, puede entrar el adulto en la vida de éste y ver para lo que está dispuesto y el material sobre el que podría trabajar más pronto y fructíferamente". (Dewey, 1967).

Estos intereses no han de ser ni fomentados ni reprimidos. Agrega Dewey: "Reprimir los intereses es sustituir al niño por el adulto, y debilitar así su curiosidad y viveza intelectual, suprimir la iniciativa y matar al interés. Fomentar los intereses es sustituir lo permanente por lo transitorio. El interés es siempre el signo de alguna capacidad oculta; lo importante es descubrir esta capacidad. Fomentar los intereses es dejar de penetrar más allá de la superficie y su resultado seguro es sustituir el interés general por el capricho".

*Por esto en el programa integrado Escuela-Hogar, la flexibilidad basada en la vida social del niño es el fundamento de concentración o correlación en toda su preparación o desarrollo. La vida social proporciona la unidad inconsciente y el fondo de todos los esfuerzos y de todas sus realizaciones.*

La base primaria de la educación se halla en las capacidades del niño, actuando según las mismas líneas constructivas generales que ha producido la civilización. El único medio para hacer consciente al niño de su herencia social es el de capacitarle

para realizar aquellos tipos fundamentales de actividad que han hecho de la civilización lo que es.

Las actividades llamadas expresivas o constructivas han de ser pues, según se entrevé en el Programa Integrado, el centro de correlación. Estas dan la medida para el lugar de los trabajos manuales, los quehaceres domésticos y otras muchas actividades

en la escuela. Ellas no son estudios especiales que se han de introducir por encima o por debajo de otros como medios de descanso o compensación o como actos adicionales. Se cree, más bien, que representan formas fundamentales de actividad social, y que es posible y deseable que la introducción del niño en materia más formales del programa se haga por medio de estas actividades.

## V. Caracterización de los Agentes Educativos del Programa Integrado

Existen personas a las cuales puede darse el calificativo de agentes educativos, puesto que se encargan de la ejecución, conservación y continuación del programa integrado.

- A. La maestra
- B. Las asistentes
- C. Los niños
- D. Las madres

La maestra orienta en el Centro las labores educativas de los niños y tiene las funciones de preseleccionar las actividades y materiales para los trabajos en el aula, seleccionar el personal asistente y voluntario, organizar las secuencias de aprendizaje, etc.

Las asistentes se seleccionan entre las madres que manifiestan capacidades de liderazgo y disponen de algún tiempo; trabajan conjuntamente con la maestra para ejecutar el programa con los niños.

Los niños son también agentes educativos, en cuanto que ellos mismos, dentro de un campo flexible

de aprendizaje, seleccionan los materiales y las actividades que más les guste. Debido a la variedad de oportunidades y de gustos, los niños aprenden unos de otros, intercambian ideas, trabajos y juegos.

Existen personas voluntarias que colaboran también en la ejecución de los programas sin recibir bonificación. Responden a un horario, por el deseo o interés de adquirir experiencia o participar en el logro de una mejor relación hogar-escuela.

"Así todos los agentes desempeñan los roles de iniciadores, receptores, seguidores, productores, transformadores y observadores de diferentes etapas del proceso; podría decirse que el rol principal de la maestra y las asistentes es preparar el ambiente de aprendizaje para las madres y los niños, que sirven de facilitadores y orientadores de ese proceso. El rol principal de las madres es ser las facilitadoras del aprendizaje del hogar en áreas que ellas antes dejaban como responsabilidad a la escuela" (Arango y Nimncht).

Respecto de las familias

usuarias del programa, es pertinente resaltar lo siguiente:

La edad de los padres oscila entre treinta y cuarenta años. El nivel primario es el más alcanzado por la mayoría ya que un 95,83% terminó su educación básica.

El ingreso familiar promedio está entre ocho mil (8.000) y veinte mil (20.000) pesos mensuales, ingreso éste que se puede catalogar como insuficiente si se tiene en cuenta así mismo el tamaño promedio familiar (entre cinco y siete personas) y el hecho que casi la mitad de los hogares (un 45,83%) paga alquiler de vivienda.

En el 70,83% de los casos es el padre la única persona que percibe entradas económicas por concepto de su trabajo; en el 12,5% trabaja la madre y en un 16,67% trabajan ambos cónyuges. El primer caso puede ser considerado como uno de los factores más influyentes en el hecho que sean las madres las que más asistan al CINDE. Lo hacen en un 87,5%.

La dinámica misma de las

actividades que se realizan en la práctica del Programa Integrado, que suscita la ampliación de la cobertura o radio de acción educativo, muestra a otros agentes que actúan como participe y usuario: la comunidad.

Surgidas de inquietudes, que ocurren a nivel de las reuniones de padres, se efectúan una serie de programas y reuniones que apuntan a temas sobre nutrición, huertas caseras, jardinería, desarrollo artístico, estimulación temprana, etc.

En la comunidad local existen instituciones y personajes que colaboran activamente en la ejecución de dichos encuentros: La misma acción comunal, el Centro de Salud, Bienestar Familiar, Empresas Vecinas, Profesionales en diferentes campos, etc.

De esta manera se logra no sólo una relación escuela-hogar, sino una proyección a la sociedad y una cooperación que posibilita la ampliación gradual y progresiva del radio de acción geográfica, educativo y social del Programa Integrado.

## VI. Grado de Aceptación, Opiniones sobre el Programa y Posibilidades de Generalización

La información para documentar y caracterizar la innovación se logró a través de varios instrumentos, dos de los cuales se aplicaron a un grupo de padres matriculados en el Programa Integrado y a un grupo de profesores de niños egresados del mismo que estudian en escuelas de la localidad.

A continuación se resumen las opiniones y observaciones de los encuestados sobre el programa.

### A. La opinión de los Padres.

Veinticuatro padres de familia fueron encuestados sobre su opinión en torno al programa. La divulgación que ha hecho el CINDE, a través de sus reuniones y de la información de los padres que ya conocen el programa, son las causas por las cuales las familias se vinculan al centro para ser beneficiarios con sus hijos del

## Programa Integrado Escuela-Hogar.

Los padres tienen una participación activa en las diversas tareas del Programa Integrado, tanto con los niños como en el mismo grupo de padres y se han sentido "muy contentos" en el CINDE. Esta satisfacción ha sido, según ellos, motivada por tres factores: *Por la integración que se profuce en la familia, por el aprestamiento y desarrollo que adquieren los niños para ingresar despues a la escuela y por el solo hecho de jugar, comprender y enseñar a los propios hijos.*

En un 100% los padres reconocen la efectividad de los juegos para los niños, opinan que las actividades que desarrollan con los niños en la casa se deben seguir haciendo, aunque algunos reconocen (un 16%) que no siempre se pueden hacer y otros (8,33%) que los niños deben trabajar solos. De las cosas importantes que realizaron los adultos en el CINDE y con los niños, fuera de participar en el desarrollo de estos últimos y de jugar con ellos, se cuenta la elaboración y manejo de los juegos y juguetes educativos.

Todas estas situaciones se constituyen en indicadores de la efectividad del Programa Escuela-Hogar, en su práctica.

Hay más. Un 95,83% demuestra su aceptación hacia el programa recomendándolo en forma positiva a los vecinos, alumnos potenciales, y manifiesta su deseo de que se cree otro preescolar cerca a su residencia y se trabaje como en el Programa Integrado.

También existen problemas. Algunas madres opinan que otras no participan "concientemente". Para muchas, su deseo principal sería que el padre también participara asistiendo al

centro, situación ésta que sería difícil de lograr ya que ellos, en su mayoría, se encuentran trabajando en los horarios de las reuniones.

Otro problema manifestado por las madres es que la asistencia de los niños al centro tiene muy poca intensidad horaria (dos días a la semana).

En otros casos se encontró como problema tener que dejar la casa sola durante el tiempo entre la ida, la permanencia en el centro y el regreso.

Un 58,33% de las madres siguió visitando al CINDE después de haber egresado del Programa Integrado, tanto por tener otros niños en el centro como por haberse vinculado a otros programa y/o "seguir aprendiendo cosas nuevas"; aquellos que no siguieron visitando al CINDE indicaron su poca disponibilidad de tiempo para ello o la ausencia de oportunidades para seguir haciéndolo.

## B. Qué opinan los Profesores

### 1. Información General

Se aplicó un cuestionario a veinte (20) profesores de primaria de algunos niños egresados del programa integrado del CINDE, para obtener sus opiniones sobre el desempeño de dichos niños en comparación con los otros niños de la misma clase.

De todos ellos, un 35% son hombres y un 65% son mujeres. El 70% trabajan en instituciones de carácter oficial; 30% en instituciones de carácter privado.

La preparación académica de dichos profesores se clasifica como sigue:

Normalistas	75%
Normalistas-bachilleres	15%
Otros	10%

El 40% lleva trabajando en la localidad más de cuatro (4) años. Un 75% tiene conocimiento del Programa Integrado, ya que la descripción que hacen los mismos muestra, por los menos, los elementos centrales alrededor de los cuales gira aquél.

Aspectos	SI	NO
. Preparación académica	40%	60%
. Participación en actividades de grupo	60%	40%
. Realización de trabajos individuales	45%	55%
. Capacidad de iniciativa	55%	45%
. Capacidad de creatividad	50%	50%

Los niños del CINDE presentan mucha facilidad de relación con sus compañeros; "son muy listos", tienen buen desarrollo psicomotor y se constituyen fácilmente en líderes, pero no se les puede considerar superiores o aventajados; también comparten problemas familiares, económicos, de salud, etc. y estudian igualmente con niños que han tenido aprestamiento previo en otras instituciones preescolares, y en general con compañeros que traen consigo experiencias muy diversas que facilitarían hacer comparaciones estrictas.

### C. Efectos Específicos

Las ventajas del Programa Integrado deben buscarse; desde el punto de vista social, en la educación de la familia de los sectores populares para que contribuya a la educación del niño en edad preescolar; desde el

## 2. Otros Aspectos.

Desde el punto de vista académico, un 65% de los profesores opinan que el rendimiento comparado de los niños (del CINDE y los otros de la clase) es igual. Un 35% opina que el rendimiento de los niños del CINDE es superior.

En el ítem que hace relación a si " ha encontrado usted alguna diferencia significativa entre los niños egresados del CINDE y los otros niños de la clase en cuanto a "... , se observan los siguientes aspectos:

punto de vista pedagógico, por la utilización de juguetes de fácil construcción, a través de los cuales pueden lograrse objetivos curriculares importantes y obtener un desarrollo similar al de instituciones preescolares formales, y desde el punto de vista económico, lo cual es obvio.

### D. Condiciones Básicas para la Implementación del Programa

Programa como el que se ha documentado y caracterizado a lo largo del presente informe, requiere, en términos generales, de pocos elementos para ser implementado, una vez que se ha demostrado su viabilidad. En el caso particular del CINDE, se ha obtenido ayuda económica para la experimentación de organismos como UNICEF (en 1969), del Municipio de Sabaneta (1980-1981) y se ha contado con formas simples de financiamiento, como los aportes mensuales de las

madres, la venta de los materiales escritos y de los juegos y juguetes educativos que se producen en el taller del centro.

Aceptada la premisa de integrar la familia y la escuela en el desarrollo de los niños, son, por decirlo así, relativamente pocas las condiciones para implementar un programa similar:

1. Un espacio cubierto, donde se ubiquen las áreas del lenguaje con espacios para la lectura, escucha y auto-expresión; la de las manipulaciones gruesas y finas; la de conceptos y desarrollo intelectual, etc., así como para ubicar una biblioteca del juguete, que a la vez puede servir de sala de reuniones para los padres. También un área descubierta, susceptible de ser habilitada como patio, para realizar actividades de arte, música, expresión corporal, etc.

2. Un equipo mobiliario, cuya dotación básica incluya sillas apropiadas para los niños, mesas de trabajo, repisas o estantes, un tablero, franelógrafo, una biblioteca pequeña y un escritorio para la profesora.

3. Una serie de juegos, juguetes, y materiales educativos, que en su mayor parte pueden ser elaborados con materiales en desuso, etc. que estimulan diferentes áreas del desarrollo.

4. Personal humano, constituido por las familias y sus hijos, por la maestra, las asistentes, todos ellos agentes educativos de este tipo de programa que integran la escuela y el hogar en el proceso educativo de los hijos.

5. El conjunto de orientaciones teórico-prácticas sobre los principios y aportes que inspiran este tipo de programas, así como un currículo es-

tructurado y una serie de ideas que establezcan claramente la forma de administrarlos teniendo en cuenta el conocimiento previo de los diferentes contextos donde puedan ser aplicados. Estas orientaciones pueden adquirirse en EL CINDE.

Sin intentar ser exhaustivo, quedan descritas, pues, aquellas que podrían ser las Condiciones Básicas para implementar programas como el Integrado Escuela-Hogar. Dadas las diferentes condiciones y características de los contextos a los que podría dirigirse dicho tipo de programas, se deben tener en cuenta algunas modificaciones o variaciones:

La falta de disponibilidad horaria de los padres para asistir a los centros de trabajo, por motivos como el laboral, no sería problema para participar si se cuenta con el concurso de otras personas como los mismos hermanos de los niños matriculados. "Los agentes educativos podrían ser los hermanos mayores entre 9 y 16 años. Ellos podrían ser quienes realicen el trabajo directo con los niños tanto en el centro como en el hogar. Nuestra experiencia pasada nos ha permitido concluir que los niños de 9 a 16 años son excelentes maestros; culturalmente los hermanos mayores en nuestra sociedad tienen funciones y responsabilidades educativas con respecto a sus hermanos menores y en muchos casos estos jóvenes sólo asisten medio día a la escuela, lo que implica que tienen medio día libre" (Arango, Nimmicht).

Con la asesoría adecuada (en estos momentos el CINDE realiza cursos de divulgación y entrenamiento a interesados) una junta de acción comunal, un grupo de bachilleres en su etapa de alfabetización, grupos juveniles o simplemente padres descecosos de colaborar en la integración para la

educación, podrían contribuir fácilmente como agentes educativos multiplicado-

res de programas como este de Escuela-Hogar.

## DESCRIPTORES

*Educ. Inicial - Marginación Social - Part. de la Comunidad - Prog. Esc./ Comunidad - Recursos pl el Aprendizaje - Sectores Populares*

## BIBLIOGRAFIA

ALWARD, KEITLE. Un enfoque Piagetano del desarrollo intelectual que responde a las necesidades del educando Traducido por Eloisa Vasco Montoya. Documento fotocopiado. CINDE, Febrero 1973

ARANGO, MARTA. Alternativa para educación infantil con participación de la familia y la comunidad. El caso CINDE, Sabaneta, abril 1981.

DEWEY, JOHN. Escuela y Sociedad. Edit. Losada. Buenos Aires. 1966.

DEWEY, JOHN. Mi credo pedagógico. Edit. Labor. Buenos Aires. 1966.

NIMNICH, GLEN Y ARANGO, MARTA. Programa Integrado

Escuela-Hogar para la educación infantil. Santiago de Chile. 1980. Mimeografiado.

NIMNICH, GLEN, ARANGO, MARTA Y ADCOCK DON. La biblioteca circulante para niños y sus familias. Traducido por Eloisa Vasco. California. 1973

NIMNICH, GLEN Y ARANGO, MARTA. Expectativas y frustraciones en investigación. Lecciones de la experiencia. Monografía N° 3. Traducido por Marta Isabel V. de Molina. Sabaneta, 1980.

NIMNICH, GLEN Y ARANGO, MARTA. Hacia una evaluación que responda a los educandos. Monografía N° 4. Sabaneta. 1980.

ANEXOS

1	...
2	...
3	...
4	...
5	...

ANEXOS

6	...
7	...
8	...
9	...
10	...
11	...
12	...
13	...
14	...
15	...

## ANEXO 1

### AREAS DE DESARROLLO

Lenguaje	Escuchar	Hábitos para escuchar en silencio, expresión oral, que se desarrollan de una manera integrada en el Centro y en el Hogar.
	Hablar	Narración de cuentos, descripción de situaciones o de experiencias personales, láminas, pinturas, uso del negativo.
	Leer	Mostrar diferentes objetos que sean observados y nombrados, presentación de láminas.
	Escribir	Asociación de acciones y palabras, asociación de fotografías, acciones y palabras. Asociación de palabras - antónimos.
Físico Motor	Musculatura gruesa	Caminar sobre línea recta. Imitar movimientos de animales. Actividades de equilibrio. Dramatizaciones.
	Musculatura fina	Ejercicios con las manos y los dedos. Hacer títeres con los dedos. Imitar diferentes ruidos (lluvia, castañuelas). Seguir diferentes ritmos, enhebrar. Recordar

Razonamiento  
Lógico o mental,  
intelectual

Atención	Observar gráficas para captar detalles. Buscar objetos nuevos en algún lugar conocido y determinado. Conceptos de posición (Al frente, al lado), encendido, apagado.
Percepción	Correspondencia en letras. Concepto de tamaño diferente. Concepto de igual y diferente.
Asociación	Juego de lotería - relacionar conceptos con objetos concretos.
Abstracción	Formación de conceptos de clasificación. Introducción a las figuras geométricas.
Razonamiento	Encontrar parejas en un conjunto.
Clasificación Sensación	Ordenar objetos por tamaño, color y forma. Asociación de número y cantidad.
Memoria	Observación de láminas. Repetir secuencias cortas de palabras.
Esquema corporal	Identificar las diferentes partes del cuerpo, del rostro, su utilidad. Localización de las partes móviles: cabeza, manos, dedos, piernas, etc.
Figuras concretas y abstractas	Reconocer en gráficas, figuras concretas y abstractas (figuras geométricas).
Espacio. Tiempo	Localizar en el cuerpo el lado derecho e izquierdo. Ubicación del niño con respecto a otros objetos; abajo, arriba...
Percepción	Identificar distintas voces (tonos de distintas personas) diferentes gritos, silbidos, cantos. Diferentes voces de animales. Diferentes sonidos de instrumentos. Reconocer sonidos de la naturaleza.
Percepción visual	Agrupar objetos por su color, juego de parejas de colores. Diferentes estaturas. Semejanzas y diferencias.

Sensorial	Percepción táctil	Distinguir por medio del tacto, texturas, temperaturas, formas, tamaños. Distinguir húmedo, seco, mojado, pegajoso.
	Percepción olfativa	Identificar sustancias por el olor.
	Percepción gustativa	Diferenciar e identificar sabores.
	Coordinación viso-motora	Recortados en línea recta, curva, círculo, líneas quebradas. Recortado y pegado. Colorear dibujos de diferentes formas. Abotonar, rellenar círculos sin salirse de la líneas.
Socio-emocional	Adaptación ambiental	Conversaciones sobre temas de su interés. Dramatizaciones de la rutina de la casa. Realizar actividades para que los niños compartan el material, sean amables y aprendan a respetar turnos.
	Relaciones interpersonales	Actividades de interrelación con todos los niños. Actividades grupales de expresión corporal.
Creatividad	Auto-expresión	Modelado Recortado Pegado Perforado.
	Expresión artística	Dramatizaciones Relato Cuentos Pinturas Historias.

## ANEXO II

### UNIDADES O TEMAS PARA EL PROGRAMA DEL CENTRO PREESCOLAR

1. El Centro de aprendizaje
2. La ciudad
3. La familia
4. La casa o vivienda
5. Las plantas
6. Las flores
7. Los frutos
8. El niño y su cuerpo
9. Los vestidos
10. Los oficios de nuestros padres
11. Los alimentos
12. Los juguetes
13. Las fiestas
14. Los animales domésticos
15. Los animales salvajes
16. Los deportes
17. El universo
18. Los transportes
19. El agua
20. Los peces
21. El mar, ríos y quebradas
22. Medios de comunicación
23. El verano e invierno
24. El aire, el viento, el huracán
25. Los pájaros
26. Adelantos científicos y técnicos
27. Las diversiones
28. El sol, la luna y las estrellas
29. Navidad
30. Las vacaciones

## ANEXO III

### CURRICULO PARA MADRES EN EL HOGAR

#### Actividades especiales para mejorar el autoconcepto del niño

- 1.- No le castigue cuando comete un error
  - Explíquelo cual fué su error
  - Cuando usted cometa un error no tema excusarse ante él
  - Descubra el comportamiento adecuado
- 2.- Diga al niño lo que le gusta de él
  - Su manera de ser, sus actitudes, su sonrisa
- 3.- Demuéstrele su cariño con palabras y acciones
  - Oprima su brazo suavemente, béselo, sonríale, cárguelo, juegue con él
  - Dígale cuanto lo quiere
- 4.- Haga sentir al niño importante
  - Dele tareas de responsabilidad
  - Permita su participación en la organización de muebles, juguetes
  - Sin exagerar, haga resaltar sus buenas actuaciones
- 5.- Use un lenguaje claro y preciso
  - Dígale: tráigame el plato que está sobre la mesa, en vez de decir: traiga eso que está allá.
- 6.- Estimule su imaginación
  - Cuando cuente alguna historia fantástica, estimúelo a que cuente más o agregue otras ideas.
  - Hágale preguntas sobre otros temas y relaciónelos con la historia.
  - Hágale preguntas para aclarar situaciones. Respete y acate lo que el niño dice.
- 7.- Estimule la creatividad del niño.
  - Permítale que juegue con recursos del ambiente y materiales de desecho
  - Designe un lugar en la casa para que él juegue con barro, hojas secas, maderas, cajas...
- 8.- Déle oportunidad de hacer un trabajo sin que usted intervenga.
  - Déjelo desarrollar su estilo, personalidad y creatividad
  - Proporciónale materiales como cajetillas, pedazos, lápices
- 9.- Evite contar los defectos del niño en su presencia
  - Ejemplo: se chupa el dedo, se moja en la cama, es mal estudiante
  - Hable con él en privado
- 10.- No se burle del niño
  - Ayúdelo cuando algo le sale mal
  - Cuando lllore, evite frases como "los grandes no lloran"
  - Entérese del motivo del llanto y ayúdelo a superar su angustia

- 11.- Estimule oportunamente los logros del niño
  - Dígale que le agrada su obra
  - Permítale jugar en su lugar preferido
- 12.- Permita que tome sus propias decisiones
  - Déjelo elegir libremente la ropa que quiere usar
  - La actividad que quiera realizar
- 13.- Permita al niño resolver sus propios problemas
  - Ayúdelo únicamente cuando él se lo solicite
  - Hágale preguntas orientadoras
  - Colabore únicamente en la resolución de sus problemas
  - Vaya aumentando el nivel de dificultad de las cosas que pueda resolver
- 14.- Evite castigar al niño cuando no puede aprender lo que usted quiere enseñarle
  - No exija más de lo que él puede hacer
  - Ayúdelo con paciencia
  - Permítale otras actividades sencillas
- 15.- Permita al niño disfrutar de sus pertenencias con plena libertad
  - Permítale usar sus juguetes preferidos
  - Déjelo ponerse la ropa que él quiere
  - Déjele los juguetes que queden a su alcance
  - Asígnele un sitio para guardar sus objetos.
- 16.- Déle oportunidad de cooperar en los trabajos del hogar
  - Déle ideas de cómo hacerlo
  - Permita que esté presente y colabore cuando usted lo hace
  - Déle una obligación diaria que él pueda cumplir.
- 17.- Hágale sentir al niño que sus trabajos son importantes
  - Decore la pieza con un dibujo hecho por el niño
  - Déle las gracias cuando le ayude en algo.
- 18.- Trate de tener actitudes positivas cuando se dirija al niño
  - Procure usar palabras de aprecio, estímulo y cariño
  - Evite los gritos y frases despectivas.
- 19.- Déle oportunidad de expresarse libremente
  - No interrumpa al niño cuando hable
  - No le regañe cuando utilice mal las palabras, enséñele a utilizarlas bien.
- 20.- No evada las respuestas
  - Cuando pregunte sobre el sexo responda en forma sencilla y clara
  - Cuando no pueda responder de inmediato la pregunta, dígale que más tarde le responderá y hágalo o explíquele que usted no sabe.
- 21.- Permita que el niño conozca su familia
  - Hágale conocer sus antepasados y los valores de su familia
  - Cuénteles historias de su vida
  - Explíquele el parentesco que lo une a sus familiares
  - Enséñele el nombre completo de sus padres y hermanos.

- 22.- Permita que el niño se conozca en su manera de ser y sus sentimientos
  - Déje que manifieste sus sentimientos de alegría, tristeza y compañerismo
  - Cuénteles anécdotas de cuando era pequeño.
- 23.- Déle oportunidad al niño de conocerse físicamente
  - Pida que le nombre las partes del cuerpo, cabeza, tronco y extremidades
  - Indíquele la función de cada órgano
- 24.- Permita al niño familiarizarse con el dinero
  - Enséñele a utilizarlo dentro de sus límites
  - Permítale conocer las fuentes de ingreso de la familia
- 25.- Enséñele al niño donde vive
  - Enséñele la dirección de la casa y el teléfono
  - Enséñele el nombre del barrio, pueblo, departamento y país.
- 26.- Enséñele al niño donde estudia
  - El nombre de su colegio o escuela
  - La dirección y el teléfono
  - El nombre de su maestra y el de sus compañeros.
- 27.- Sea constante en el trato
  - Procure ser firme en sus decisiones
  - No lo castigue por algo que antes celebró o alabó.
- 28.- Evite expresiones que atemorizan al niño
  - No acostumbre frases como: se lo va a comer el coco ("cuco"), se lo va a llevar el diablo
  - No lo amenace con sanciones, castigos o personas
- 29.- Cambie el rol en el trato con el niño
  - Sea padre, maestro, amigo y confidente para él.
- 30.- Déle seguridad psicológica
  - No lo encierre ni amenace
  - No lo castigue fregándole la cara
  - No lo castigue dejándolo solo.
- 31.- Déle seguridad física al niño
  - No le deje objetos cortopunzantes
  - No le deje líquidos venenosos ni vasijas calientes
  - Enséñele a subir y bajar correctamente las escaleras
- 32.- Explíquelo al niño algunos problemas familiares
  - Cuando el papá y la mamá discuten en su presencia, explíquelo con palabras sencillas el por qué de muchos comportamientos humanos
  - Evite, cuando cuenta el conflicto, culpar a alguien en particular.
- 33.- No prometa al niño algo que después no pueda darle
  - No lo engañe prometiéndole lo que no va a cumplir
  - No estimule al niño a estudiar o hacer algo prometiéndole un regalo o premio.

- 34.- Explique al niño el derecho sobre la propiedad
- Enséñele a devolver lo que le presten
  - Si llega con algo que no le pertenece, averigüe de dónde lo sacó
  - Evite castigarlo cuando toma algo que no es de él; indíquele que debe devolverlo.
- 35.- Evite el chantaje en el trato con el niño
- No ofrezca demostraciones de cariño a cambio de que el niño haga algo
  - Cuando el niño no cumpla órdenes, no diga que no lo quiere.
- 36.- No estimule rivalidades entre los niños
- Evite comparaciones
  - Evite recalcar sus defectos
  - No destaque exageradamente sus cualidades
- 37.- No se exceda en los cuidados del niño
- Realice actividades que la aparten de él por pequeños períodos
  - No realice los deberes escolares de su niño
- 38.- Inspírele seguridad cuando sienta temor por la noche
- Evite reprenderlo antes de acostarse
  - Acompáñelo un momento antes de dormirse, cuénteles cuentos, déjelo dormir con la luz, si así lo prefiere
  - Cobjelo bien, bríndele cariño.
- 39.- Colabore a formar buenos hábitos en su niño
- Enseñe al niño a utilizar normas de cortesía, saludar, despedirse, dar gracias
  - Enséñele al niño a arreglar su cuarto y el lugar donde juega
  - Enséñele a lavarse los dientes después de las comidas.

# resúmenes analíticos

ARGENTINA

- Nº 0024** **Intervinculación de Servicios Escolares. Prov. de Salta - Rep. Argentina**
- PUBLICACION:** Ministerio de Educación y Justicia/Organización de los Estados Americanos. Cuadernos de Educación en el Nivel Básico. Serie: Experiencias Nº 1. Buenos Aires, Año 1987, 64 p.
- UNIDAD:** Proyecto Multinacional para el Mejoramiento de la Retención Escolar en el Nivel Básico en América Latina (PREBAL).
- DESCRIPTORES:** Educación Básica - Investigación Participativa - Nuclearización Escolar - Población Marginada - Proyecto - Zona Rural

## DESCRIPCION:

En este documento se describen las acciones llevadas a cabo durante los años 85, 86 y 87 en el Programa "Intervinculación de Servicios Escolares", que se desarrolla en la Prov. de Salta-Argentina, en zonas rurales de alta dispersión demográfica y cuyo objetivo es mejorar las posibilidades de retención escolar del sistema, favoreciendo la articulación del servicio educativo y la comunidad y beneficiando prioritariamente a sectores rurales de zonas desfavorables.

## FUENTES:

Bibliografía con 14 títulos.

## CONTENIDO:

1. En la introducción se refiere a:
  - 1.1 Principios rectores de la práctica.-
    - Las dificultades y fracturas que se producen entre el sistema educativo y la cultura particular de las diferentes zonas del país, configuran un eje problemático que incide fuertemente en el desgranamiento escolar. Tal es la situación en las poblaciones con alta dispersión demográfica en la

Provincia de Salta.

- El problema del medio rural nos introduce en el problema de la **marginalidad y la pobreza**.
- La zona rural elegida para la experiencia, ocupada en su mayoría por unidades de producción campesina tradicional, minifundios de baja productividad basados en el trabajo familiar, constituye una zona de pobreza.
- Existen niveles altos de segmentación social y cultural, es decir de marginalidad; segmentación que reafirma el rol de subordinación de esos sectores rurales, fundamentalmente desde la educación sistemática, pues son objeto de una tarea de imposición cultural.
- Este último tema lleva a un planteo de estrategias educativas que puedan transformar esa relación de imposición y nos enfrenta con el problema de la participación, entendida como la posibilidad de identificar sus necesidades y encontrar modos para solucionarlas.

#### 1.2 Descripción del Programa.-

- El Programa fue inicialmente denominado "Nuclearización Escolar". A partir del momento en que se toma conocimiento de la realidad, en un primer contacto con la provincia de Salta, se decide denominarlo "Intervinculación de Servicios Escolares".
- La propuesta de "intervinculación" implica incorporar un grupo de escuelas a un sistema de relaciones entre ellas.
- En una primera etapa se identifican las relaciones preexistentes, redefiniendo situaciones urgentes en el orden administrativo con el sistema educativo de la provincia. En la segunda etapa se va preparando una redefinición de dichas relaciones con relación a la comunidad.

#### 1.3 Características fundamentales de la Provincia de Salta y de la región elegida para la experiencia

- Ofrece una breve caracterización.

#### 1.4 El equipo de trabajo

- Está constituido por una Licenciada en Sociología, una Profesora en Ciencias de la Educación y los docentes de las escuelas de la experiencia en todos sus niveles (Supervisión, Dirección, Maestros de Grado, Maestros Especiales) y miembros de la comunidad de los Departamentos de Cachi y Molinos. Estos últimos, con los docentes, conforman el llamado Consejo de Administración.

2 En la segunda parte, EL TRABAJO DE CAMPO, se describen las acciones

llevadas a cabo,

### 2.1 Determinación de la zona de experiencia.-

- A propuesta del Consejo General de Educación se determinan inicialmente cuatro zonas para la experiencia, de las cuales se descartan dos por las dificultades que presentan para el seguimiento, tanto por razones de difícil acceso como por las condiciones climáticas.

### 2.2 Diagnóstico participativo socio-cultural y educativo de la zona de experiencia

- Trabajando con la metodología de taller, se llegó a la explicitación de un diagnóstico que incluyera las principales dificultades con las que tropiezan las familias en el desarrollo de su tarea diaria.

Luego de caracterizar la situación socio-económica de las familias se pasó a trabajar sobre las problemáticas del quehacer educativo. Así aparecieron dos importantes áreas de problemas:

- \* Necesidades de los docentes (Perfeccionamiento y actualización, recursos y material didáctico).
- \* Problemas referidos al funcionamiento administrativo de los establecimientos (designaciones y traslados docentes, exceso de registros de datos, mantenimiento de los edificios escolares, comedores escolares, etc.).

### 2.3 Desarrollo de la experiencia: Algunos logros

- La experiencia ya comienza a tomar cuerpo a partir de la recorrida y primer contacto que se tiene con los docentes, cuando se delimita la zona para la misma, y en el Taller.
- En junio de 1986 se constituye el Consejo de Administración, surgido por iniciativa de los miembros de la comunidad escolar.
- Del Consejo de Administración surgen numerosas iniciativas. Ej. la de extender algunos servicios a todas las escuelas de la experiencia mediante la itineración de los maestros.

### 2.4 Seguimiento y evaluación

- El seguimiento, desde el PREBAL, se realiza básicamente con visitas periódicas a campo y manteniendo contacto telefónico y epistolar frecuente con el Consejo General de Educación. Pero el seguimiento de mayor alcance es el que realizan los miembros del Consejo General de Educación y la Supervisión Zonal, puesto que están insertos y forman parte de la experiencia misma.

## CONCLUSIONES:

A modo de conclusiones se mencionan las siguientes:

- \* Se ha restituido la confianza de los miembros de la comunidad y de los docentes en las propuestas innovadoras.
  - \* La transformación de las relaciones inter-escuelas lleva a la transformación de las relaciones inter-comunidades. Se comienza a quebrar el aislamiento.
  - \* Se está en el camino de encontrar alguna solución al problema económico: están surgiendo intentos de cooperativas.
  - \* Se han abierto los canales de comunicación con el nivel de autoridades: es decir, se han democratizado, en parte, las relaciones.
- 

## BRASIL

- Nº 0025**                                      **Educação Ambiental, uma proposta curricular.**
- PUBLICACION:**                              Tecnología Educacional. Río de Janeiro, Año XVII/  
XVIII, N- 85/86, Novembro 1988/Feveiro 1989, p. 37-47.
- UNIDAD:**                                      Associação Brasileira de Tecnología Educacional-ABT
- DESCRIPTORES:**                              Currículo - Educación Ambiental
- DESCRIPCION:**

Trabajo final del Curso de Especialización en Tecnología Educacional-Tutoría a Distancia, presentado por el autor.

**FUENTES:**

Diez referencias bibliográficas.

**CONTENIDO:**

El artículo que analizaremos aborda la cuestión del Medio Ambiente como una cuestión de supervivencia.

1. En la INTRODUCCION el autor alerta sobre la carencia de una conciencia crítica en el ciudadano común, que no comprende bien la relación entre desenvolvimiento y defensa de la naturaleza y que acaba dejando en un segundo plano la lucha por la Defensa del Medio Ambiente, permitiendo políticas desarrollistas basadas más en exigencias económicas que en planeamiento político, con mecanismos económicos que llevan irremediablemente al deterioro de las relaciones Hombre-Medio Ambiente.

Propone como camino eficaz para revertir esta situación, el actuar comunitariamente a través de una Educación Ambiental próxima a sus realidades.

Presenta escuetamente la situación en que se encuentra el Medio Ambiente en Brasil y en el resto del mundo y señala la urgencia para la protección, mantenimiento y recuperación del mismo, a partir de la descripción de una realidad preocupante.

Luego de referirse a la legislación vigente en Brasil y a las actitudes que ante el tema adoptan algunos gobernantes, funcionarios y docentes, señala la importancia de la Educación para que el hombre aprenda a amar y defender a la naturaleza.

2. La segunda parte trata específicamente el tema de la EDUCACION AMBIENTAL, refiriéndose a la amplitud y definición de Educación Ambiental (EA); al lugar de la EA en el Currículo; a los Contenidos y Metodología en EA; a la EA en los Programas de :Entrenamiento y Desarrollo del Personal de Industrias y Fábricas; al entrenamiento de Profesores en EA; a la EA en la escuela brasileña; a los materiales de enseñanza y - por último- a las investigaciones en EA.

- El término "Educación Ambiental", por ser una actividad relativamente nueva y que está pasando por una importante evolución en su aplicación práctica y en sus fundamentos teóricos, ha generado controversias en su definición.
- La EA puede ser considerada multidisciplinar, o sea que puede ser integrada en todas las materias del currículo escolar. Puede ser también considerada como una disciplina independiente, enseñada en todos los niveles escolares, desde el jardín de infantes hasta la universidad. Lo ideal es, para el autor, que sea estudiada conjuntamente con todas las disciplinas del Currículo Escolar.
- ¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñar la EA?. Los contenidos deben ser bien definidos para que el profesor no caiga en el ridículo de la contradicción. La EA está relacionada con lo que somos y con lo que tenemos, de manera que su contenido es vastísimo y dependerá del conocimiento del profesor.
- En cuanto al Medio Ambiente y su relación con la industria y con las fábricas, los economistas reconocen que el Medio Ambiente es un recurso escaso como cualquier otro. Determinadas empresas han creado en sus organigramas Asesorías de Medio Ambiente o Departamentos de Recursos Naturales, con la finalidad de instruir a sus empleados con cursos, proyecciones de films, etc., en cuestiones sobre el Medio Ambiente.
- Como la EA es una actividad relativamente nueva en el contexto escolar, por ser nueva y estar de moda genera un gran número de "curiosos ambientalistas". Para evitar este hecho dentro de la escuela, los profesores son entrenados o reciclados, siguiendo una metodología propia. Cita como ejemplo a los convenios ELETROSUL para el Desarrollo de Proyectos de Recuperación Ambiental, que a través de su Asesoría para el Medio Ambiente ha creado una estructura propia para

concretizar las acciones de recuperación en las áreas de ingeniería forestal, de pesca, de ingeniería civil, química y bioquímica y que, en cuanto a **entrenamiento y reciclaje de profesores**, a través de un equipo formado por pedagogos, biólogos, ingenieros agrónomos, forestales y de pesca, promueve un curso sobre Medio Ambiente en cada uno de los Municipios con los que tiene convenios, oportunidad en que distribuye material didáctico tal como manuales, libros, folletos, todos con contenidos sobre Medio Ambiente e instrucciones de como trabajar la EA con alumnos de 1º y 2º grados.

- En Brasil, preocupados en preservar y recuperar el Medio Ambiente, violentamente agredido, proliferan proyectos de educación ambiental surgidos de diversas instituciones educacionales. La mayoría de las iniciativas de elaboración de programas de EA se originan en el sistema de enseñanza formal.

#### CONCLUSIONES:

- En Brasil y en el resto del mundo, el Medio Ambiente se está degradando cada día que pasa, sin que -hasta el momento- las autoridades competentes asuman el compromiso de implementar acciones efectivas de preservación.
- La calidad de vida depende básicamente de la naturaleza, y destruirla o perjudicarla es lo mismo que matar la vida.
- La escuela, por ser un sistema formal y organizado de enseñanza, es quien debe ocuparse de la EA.
- La única alternativa viable es un cambio de comportamiento en las personas. Y de eso trata la EA.

#### COLOMBIA

<b>Nº 0026</b>	<b>Proyecto Especial OEA-PREDE: 86-755. Innovación Tecnológica en Educación.</b>
<b>PUBLICACION:</b>	ICFES- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Bogotá, Año 1988, 40 p.
<b>UNIDAD:</b>	Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Subdirección de Fomento.
<b>DESCRIPTORES:</b>	Educación a Distancia - Educación Superior - Igualdad de Oportunidades - Proyecto
<b>DESCRIPCION:</b>	

Documento que ilustra la experiencia colombiana en el desarrollo y puesta

en marcha del sistema de educación abierta y a distancia, como estrategia innovadora para democratizar el acceso a la educación superior.

#### FUENTES:

Sin especificar

#### CONTENIDO:

1. Comienza con el RESUMEN EJECUTIVO del Proyecto, en el cual presenta los objetivos y estrategias formulados en el plan de gobierno "Cambio con Equidad 1982-1986" para superar el problema de inequidad en las oportunidades de acceso y permanencia en la Educación Superior, mediante un Sistema de Educación Superior Abierta y a Distancia.

- A través de un cuadro demuestra la dinámica de ejecución (reuniones de coordinación del Proyecto; curso-taller de capacitación en diversas áreas de la Educación a Distancia; pasantía de observación para conocer procesos de educación a distancia en marcha; consultorías de carácter internacional; realización de cinco investigaciones sobre aspectos relacionados con la ED; producción y publicación de material audiovisual, de las investigaciones y paquetes autoinstruccionales para los cursos de capacitación; coordinación y participación en encuentros de carácter internacional y nacional).

- Ofrece además información cuantitativa referente a los componentes que conforman el Sistema de Educación a Distancia, que se han beneficiado directa o indirectamente con el Proyecto.

2. Continúa con el ANALISIS DESCRIPTIVO del Proyecto, que se enmarca dentro del contexto de la Educación Superior, puesto que se trata de apoyar la puesta en marcha de un programa que debía responder al problema de "Inequidad en las oportunidades de acceso y permanencia en la Educación Superior", problema que se identificó mediante diagnósticos, así como por profundos análisis derivados de debates y consultas de participación multisectorial.

- El programa de Educación a Distancia se establece apoyado en un plan de gobierno y es amparado legalmente por las políticas estatales reflejadas en los Decretos 2412/82 y 1820/83, los cuales establecen el marco legal y reglamentario de este nuevo sistema.

Dicha reglamentación condujo a la estructuración, tanto a nivel organizativo como pedagógico de la estrategia de Educación a Distancia:

\* NIVEL ORGANIZATIVO: se establecieron tres líneas de responsabilidad correspondientes al carácter político consultivo, encargado de formular políticas para legalizar la Educación a Distancia y determinar los recursos financieros requeridos; de carácter estratégico, desarrollando pautas y procesos para planear, promover, asesorar y evaluar los programas propuestos en esta metodología, así como el propiciar la capacitación de agentes educativos indispensables para poner en ejecución los mismos, esta línea le correspondió al ICFES por ser la entidad coordinadora y de fomento de la educación superior; de

carácter operativo, comprometiendo a todas las instituciones de Educación Superior que optaron por incorporarse a la innovación.

- \* **NIVEL PEDAGOGICO:** en este nivel se determinó la estructura académico-administrativa del Modelo Colombiano de Educación a Distancia, indicándose los componentes que debería contemplar todo programa en esta modalidad (iniciar los programas con un Nivel Introductorio; estrategia multimedial integrada; Centros Regionales de ED o CREAD para proporcionar servicios a los estudiantes; Círculos de Participación Académica y Social o CIPAS para promover y organizar el trabajo grupal).

- El Proyecto Especial OEA-PREDE 86:755, en Colombia tuvo una cobertura nacional e incidió aproximadamente en 103 programas de ED, que las 43 instituciones de Educación Superior actualmente se encuentran desarrollando.

3. Se refiere luego a los RESULTADOS E IMPACTO de las diferentes actividades que se ejecutaron dentro del marco de referencia del Proyecto, que incidieron en el desarrollo inicial y posterior de la ED, por cuanto cada una de las metas verificables y los resultados obtenidos afectaron positivamente la dinámica y el proceso de poner en marcha una innovación metodológica tendiente a ampliar las oportunidades de acceso a la Educación Superior.
4. Finalmente ofrece RECOMENDACIONES DE ACCION FUTURA, teniendo en cuenta la experiencia adquirida en la ejecución del Proyecto:
  - 1) Incrementar los recursos para la cooperación mutua horizontal.
  - 2) Ampliar el campo de acción de la innovación tecnológica en educación hacia aspectos que relacionen el binomio Educación Superior para Adultos-Desarrollo Comunitario.
  - 3) Enfrentar la crisis relacionada con la drogadicción y la farmacodependencia a través de acciones conjuntas que contemplen campañas, material de instrucción impreso, audiovisuales y otro tipo de ayudas

CUBA

Nº 0027

Ejecución, Evaluación y Perspectivas de Programas Extraescolares Formales y No Formales y su Articulación con el Sistema Educativo.

AUTORES:

Liliana Vaccaro, Arquelia Hernández y otros.

PUBLICACION:

UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe (OREALC). Santiago de Chile, 1988, 70 p.

**UNIDAD:** Proyecto Principal de Educación en América Latina y El Caribe.

**DESCRIPTORES:** Educación Formal - Educación No Formal - Evaluación de Programas -Experiencia Educativa - Programa de Educación

**DESCRIPCION:**

Es el Informe Final de la Consulta Técnica Regional que se realizó en La Habana, Cuba, entre el 16 y el 24 de octubre de 1987, en el marco del Programa II de la UNESCO y tomando en cuenta las recomendaciones de la "Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación (PROMEDLAC II).

Participaron especialistas y técnicos representantes de algunos países con el propósito de reflexionar sobre la ejecución de diversos programas extraescolares, formales y no formales y las perspectivas de articulación con el Sistema Educativo.

**FUENTES:**

Bibliografía con 33 títulos.  
Material de referencia con 9 títulos.

**CONTENIDO:**

1. **PARTE I. Se presentan dos documentos:**

1.- "La Educación No Formal de Adultos en Sectores Populares; Ambito de Acción para pensar en el Sistema Formal", por Liliana Vaccaro.

- Se refiere a la educación de adultos como "aquella que tiene su foco de interés en el desarrollo de acciones educativas fuera del sistema escolar para atender a necesidades fundamentales de los sectores populares". En esta perspectiva concibe a la educación de adultos como educación no formal.

- Hace una caracterización de este tipo de educación y de sus aportes. Para ello describe el estilo educativo de las experiencias en esta área y destaca como núcleo central de esta descripción el aporte que la educación no formal hace a la participación popular:

\* contienen ciertas ideas fuerza que iluminan la práctica educativa y la intencionan: rechazo al determinismo y al conformismo;

\* se reconoce y valora el potencial educativo presente en la comunidad;

\* la capacidad para definir caminos de acción se ve complementada por logros de auto-gestión de estos programas;

\* las estrategias educativas tratan de resolver problemas específicos, pero también de visualizar cambios a más largo plazo;

\* se sustentan en metodologías que dinamizan el proceso de aprendizaje de los participantes.

- Destaca como el rasgo más importante de esta educación su carácter participativo.
- Para confrontar la práctica de algunos proyectos con ciertos procesos que tienen particular importancia para comprender el aporte de la educación no formal a los sectores populares, presenta tres ejemplos describiendo las estrategias educativas que ofrecen:

\* **EDUCACION PREESCOLAR: "Centros Comunitario Educativo-Nutricionales de La Florida"**. Su estrategia educativa consiste en atender a niños entre dos y seis años de edad, con grados de desnutrición moderado y leve, con participación de mujeres pobladoras.

\* **EDUCACION PRIMARIA: "Talleres de Aprendizaje"**. Esta experiencia atiende niños de sectores populares y forma educadores populares o monitores, que son jóvenes pobladores, seleccionados por los organismos que apoyan la experiencia localmente.

\* **CAPACITACION DE JOVENES PARA EL TRABAJO: "Programa Laboral de Jóvenes Desocupados"**. El programa trata de responder al problema de la capacitación desde una perspectiva comunitaria y teniendo como referente el sector informal y no el sector industrializado.

## 2.- "La Educación Extraescolar. Sus Principios y Modalidades de Articulación que establece el Sistema Nacional de Educación en Cuba", por Arquelia Hernández.

- Aclara que la educación extraescolar en Cuba está destinada a completar, reforzar y enriquecer la labor docente educativa que desempeña la escuela; comprende actividades que se realizan tanto dentro de la propia escuela como fuera de ella. Coadyuva, por un lado, a completar el proceso docente educativo y, por otro, a fortalecer el desarrollo cultural y científico-técnico de la sociedad.

Para la atención de diversos sectores de la población se llevan a cabo diferentes programas: "Círculos Infantiles" para atender niños de los 45 días hasta su incorporación a la escuela primaria; "Para la familia", dirigido al desarrollo integral del niño de 0 a 6 años que no asiste a los Círculos Infantiles; "De escuelas semi-internas e internas"; "De capacitación para adultos y trabajadores".

- Señala que numerosos organismos estatales tienen responsabilidades específicas establecidas por la ley, que los hacen participar en una serie de actividades educativas con los escolares. Su vinculación con las escuelas está ajustada a nivel nacional y se concreta en cada territorio del país por las direcciones de educación de los órganos locales del Poder Popular. (Instituto Nacional de Deportes, Educación Física y Recreación -Ministerio de Cultura- Instituto Cubano de Radio y Televisión).

- Describe brevemente otros programas de Educación Extraescolar desarrollados en Cuba:

\* **Respaldo estatal a los programas de actividades de Formación Vocacional y Orientación Profesional:** "Programas de Círculos de Interés"; "Programas de Conferencia"; Programas de Visitas Vocacionales"; "Instituciones extraescolares especializadas para el trabajo de orientación profesional y la formación vocacional: los Palacios de Pioneros y las Campañas Pioneriles".

\* **Programas de otras instituciones especializadas en el trabajo con los niños y adolescentes:** "Los Centros de Exploradores"; "Las Casas de la Cultura".

\* **Programas para la formación de habilidades y hábitos para el trabajo productivo:** "Programa de huertos escolares"; "Programa de la 'Escuela al Campo'", "Programa de las Escuelas en el Campo"

\* **Programas extraescolares concebidos para la Educación Ambiental de niños y jóvenes:** actualmente se llevan a cabo experiencias en 19 municipios del país.

- Se refiere a los Mecanismos que permiten la integración de los Programas de Educación Extraescolar con la escuela:

\* **Experiencias de los Consejos de Escuelas en la articulación de los esfuerzos de los organismos y organizaciones de la comunidad con la escuela.**

\* **Programas dirigidos a la orientación pedagógica y psicológica de los padres para la vida familiar.**

2. **PARTE II. Presentación e intercambio de experiencias de países e instituciones no gubernamentales:**

1.- **"Programa de educación formal y no formal en el contexto de la Educación Integral Permanente".** Ministerio de Educación de Colombia. Experiencia que pretende articular actividades escolares y extraescolares con la educación no formal, partiendo de la escuela como centro dinamizador del proceso escolar y del desarrollo comunitario.

2.- **"Experiencias y propuestas de articulación entre educación escolarizada y no escolarizada",** desarrollado por el Centro de Educación y Promoción Popular (CEPP) de Ecuador.

La exponente describió el marco normativo existente en el país para dos grandes subsistemas: el escolarizado, que incluye la educación regular, compensatoria y especial; y el no escolarizado, que tiene como objetivo ofrecer permanentes oportunidades de mejoramiento y actualización educativa a través de programas especiales. La educación extraescolar, que forma parte del escolarizado, está destinada a utilizar adecuadamente el tiempo libre de los estudiantes de todos los niveles.

- 3.- "Una experiencia en educación extraescolar formal: los sistemas abiertos en México". Secretaría de Educación Pública (Dirección General de Evaluación Educativa). Permite al educando realizar estudios en tiempo y espacio acordes a sus necesidades, adquiriendo académicamente una formación equivalente a la del sistema escolarizado.
- 4.- "Las actividades extraescolares en Nicaragua", se consideran todos los actos, eventos, jornadas científicas, culturales, deportivas, círculos de interés, grupos de estudio, etc., que de una u otra forma impulsa la escuela en el tiempo libre de los estudiantes, y que contribuyen a la formación integral del escolar.
- 5.- "Papel de los institutos de educación superior en la realización, apoyo y dirección de las actividades científicas extraescolares en el último nivel de educación básica y en educación media diversificada y profesional, en Venezuela". Presenta un inventario, del que se desprende que en Venezuela se realizan un gran número y diversidad de actividades científicas extraescolares.

El debate de las experiencias extraescolares y no formales relatadas, permitió identificar ejes generales y coincidentes que aseguran una perspectiva en la articulación de lo formal y no formal. Surgieron también aspectos críticos, que son señalados.

La PARTE II ofrece, además, las conclusiones de los debates realizados, cuyos temas son:

- \* Contribuciones de la Educación Extraescolar formal y no formal al desarrollo económico y social de la sociedad. Resumen del debate.
- \* La formación profesional y vocacional de los jóvenes y adultos en favor de una mejor calificación y preparación para el mundo del trabajo.
- \* Mecanismos, relaciones y articulaciones que deben prevalecer entre los procesos de Educación Extraescolar formal y no formal como una manera de flexibilizar las oportunidades educativas.
- \* Lineamientos para una acción coherente que estimule la articulación entre los procesos de Educación Extraescolar en el marco de cooperación horizontal del Proyecto Principal, a ejecutarse en el bienio 1988-89.

## CONCLUSIONES:

- Se reconoció el amplio valor educativo y social de las experiencias de diverso tipo que vienen llevando a cabo los sistemas educativo-formales, los organismos no gubernamentales y las instituciones oficiales participantes, evidenciándose un importante avance entre lo formal, no formal y lo extraescolar.

- Se requiere idear mejores modelos y esquemas que faciliten estos proyectos.
- Se resaltó el notable aporte que pueden brindar todas las instituciones.
- Las vías de solución que se adopten deben ser pertinentes al desarrollo de cada país.

## CHILE

**N° 0028**

**Proyecto de Perfeccionamiento de Agentes Educativos para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación.**

**PUBLICACION:**

Ministerio de Educación Pública/Organización de los Estados Americanos. Chile, Año 1987, 17p. y cinco anexos.

**UNIDAD:**

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

**DESCRIPTORES:**

Calidad de la Enseñanza - Estrategia de la Educación - Perfeccionamiento Docente - Proyecto

**DESCRIPCION:**

Es el Primer Informe de Avance, Julio 1986 a Julio 1987, del Proyecto de referencia.

**FUENTES:**

No especifica.

**CONTENIDO:**

1. El Proyecto pretende, a través de acciones mancomunadas, responder a las necesidades educativas del sector urbano-marginal, mediante:
  - \* el perfeccionamiento de sus agentes educativos
  - \* la integración cooperativa de la comunidad local en la gestión educativa que realiza la escuela
  - \* la validación de un modelo que mejore la calidad de la educación del sector urbano-marginal.

Para ello centra su plan de acción en la unidad educativa, propiciando

acciones que favorezcan:

- a) la interacción dinámica y creativa de sus agentes
  - b) la integración recíproca de la escuela con la comunidad local.
2. La población del Proyecto está constituida por el personal directivo y docente de nueve establecimientos educacionales pertenecientes a áreas urbano-marginales de las comunas de la Región Metropolitana de Santiago.
3. La estrategia participativa se consideró como la más viable para la puesta en marcha del Proyecto. Esta estrategia permitió participar integrada y cooperativamente a diversas agencias educativas cuyos objetivos eran coincidentes con los del Proyecto. En una primera etapa se procedió a tomar contacto con las agencias involucradas para someter a su consideración los objetivos y estrategias del mismo e invitarlos a incorporarse al Proyecto. Este proceso comprendió a la Dirección Provincial de Educación Oriente, a la Corporación de Educación de las Municipalidades de La Reina y Peñalolén, a Directivos y Jefes de Unidades Técnico Pedagógicas (UTP) de las escuelas urbano-marginales de ambas comunas y a los Docentes de las Escuelas del Proyecto.
4. Un Seminario-Taller fue la primera actividad grupal del Proyecto.. El propósito central de esta actividad era afinar las condiciones para iniciar el trabajo de perfeccionamiento en las respectivas unidades educativas. Para el logro de los objetivos propuestos se realizaron exposiciones académicas, trabajos de grupo y talleres, de acuerdo a una agenda propuesta.

Las necesidades de perfeccionamiento que surgieron como producto de las actividades de grupo pueden clasificarse en tres grandes campos:

- a) Desarrollo de capacidades y actitudes que permitan una mayor integración entre la Escuela y la Comunidad.
- b) Desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que mejoren el proceso educativo general de toda la escuela.
- c) Desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que ayuden al profesor a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula misma.

Uno de los acuerdos a los cuales se llegó en el Seminario-Taller fue continuar los trabajos del Proyecto en las unidades educativas.

5. Se realizaron reuniones de trabajo con directivos de las escuelas del Proyecto y reuniones de sensibilización con los docentes. Posteriormente a las reuniones de sensibilización se realizó el Primer Encuentro con los profesores de la Comuna de La Reina. El trabajo de grupo estuvo orientado hacia la identificación y jerarquización de las necesidades de perfeccionamiento educativo sentidas por los docentes, en función del mejoramiento de la calidad de la educación de sus escuelas de acuerdo a la realidad de las mismas.

6. Sobre la base de las necesidades de perfeccionamiento expresadas por los docentes y directivos se estructuró el plan de trabajo puesto en marcha a partir del segundo semestre de 1987.
- 

## ESPAÑA

- Nº 0029**                            **Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, política y cultural.**
- AUTOR:**                            Ernest R. House (Universidad de Colorado)
- PUBLICACION:**                      Revista de Educación. Madrid, Nº 286. Mayo-Agosto 1988, p. 5/35.
- UNIDAD:**                            Secretaría de Estado de Educación, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación y Ciencia.
- DESCRIPTORES:**                    Estudio - Innovación Educativa - Marco Conceptual
- DESCRIPCION:**

Es un estudio que pretende "explicar" el estado de los procesos de utilización de los conocimientos en relación con la mejora de la "práctica educativa".

**FUENTES:**

41 referencias bibliográficas.

**CONTENIDO:**

1. El autor se refiere a la naturaleza de las perspectivas que funcionan como marcos interpretativos para comprender el proceso de innovación:
- Cada una de las tres perspectivas de la innovación posee una imagen subyacente diferente, en la que se inspira para interpretar los hechos del proceso de innovación. En la perspectiva tecnológica subyace la imagen de producción; se emplean conceptos tales como entrada, salida, diagrama de flujo, especificación de tareas; la innovación se concibe como un proceso relativamente mecánico. En la perspectiva política subyace la imagen de negociación; se emplean conceptos como poder, autoridad e intereses competitivos; se atribuye un valor fundamental a la legitimidad del sistema de autoridad. En la perspectiva cultural subyace la imagen de comunidad; las personas están unidas por significados compartidos que se apoyan en valores comunes. Desde una perspectiva multicultural es fundamental la

autonomía de las distintas culturas.

- Estas perspectivas o marcos de referencia pueden considerarse como paradigmas "morales" o "de acción". Estas perspectivas de acción resultan de la aceptación de unos determinados límites normativos de lo que es racional y aceptable..

- Estas perspectivas no son los paradigmas científicos. Son un "modo de ver" un problema, no un conjunto de reglas y procedimientos.

- Las perspectivas de acción describen u operan en un mundo social y político cambiante. El paso de una perspectiva tecnológica de la innovación a una perspectiva política o cultural responde en parte al cambio de las realidades sociales y políticas y no simplemente al hallazgo de nuevos datos de investigación.

2. Hace una revisión de los estudios sobre la innovación en la década del 70, refiriéndose a las perspectivas tecnológicas, política y cultural:

- Estas perspectivas constituyen el contexto conceptual en el que investigadores, tecnócratas y funcionarios comprendían el proceso de innovación y proporcionaban el marco de referencia para la formulación de políticas.

3. Dedicar un punto a la perspectiva cultural, en razón de que tiene una presencia menor que la perspectiva tecnológica o la perspectiva política en la literatura sobre reformas educativas y porque entiende que los avances sociales harán que este enfoque adquiera una mayor relevancia.

- Señala que en este sentido un concepto clave es el de "ecología cultural", esto es, la idea de que la adaptación al medio intensifica el cambio cultural.

- Cita a Goodlad, teórico de la innovación, que defiende la idea de escuela como "comunidad ecológica en la que entes animados e inanimados constituyen un sistema e interactúan dentro de él. Desde este punto de vista, el hombre forma parte del medio ambiente, no es dueño ni conquistador del mismo. Los objetos, los individuos y grupos, y las relaciones entre ellos., integran una totalidad unificada. Todos forman parte del mismo conjunto sistemático o ecosistema. Cada persona y cada cosa tiene consecuencias para todas las personas y cosas".

4. Compara y establece relaciones entre las perspectivas, refiriéndose a sus principios y supuestos fundamentales, a los focos de atención, a los valores, a la ética y a la imagen de cada una de ellas.

- La perspectiva tecnológica se centra en la innovación misma, en sus características y componentes, en la forma de producirla; lo importante es la técnica y sus efectos. la perspectiva política se centra en la innovación en su contexto, en las relaciones entre patrocinadores y receptores, en los beneficios y costos, en su distribución; lo importante son las relaciones de poder y autoridad. La perspectiva cultural se fija en el contexto, en la estructuración del trabajo y en el sistema de vida, en el modo en que se interpreta la innovación y se alteran las relaciones; lo más importante son

**los significados y valores.**

De este modo se ha pasado de la innovación aislada a la innovación en su contexto, y luego al contexto en cuanto a tal.

Este cambio ha ido acompañado de modificaciones en la metodología de investigación.

5. Expresa que para todas las perspectivas, la idea de innovación está ligada a la noción de modernización. Se supone que las cosas deben cambiar, que innovación significa progreso.

- Aún cuando las tres perspectivas operan en el contexto de la modernización, cada una de ellas tiene una visión diferente de hasta qué punto es deseable y en qué dirección se produce el proceso de modernización

6. Se refiere a las consecuencias para la investigación y para la política, manifestando que la relación entre investigación, política y perspectivas analíticas no es determinante.

- De la misma perspectiva se pueden derivar muchas políticas e investigaciones diferentes.

- De las tres perspectivas se derivan diferentes estrategias de acción.

- Las tres perspectivas son categorías puras en las que ningún investigador, teórico ni político, encaja perfectamente.

**CONCLUSIONES:**

Dice el autor que al principio concibió las tres perspectivas (la tecnológica, la política y la cultural) como un tanto arbitrarias, es decir, pensando que podían existir otros marcos para interpretar los fenómenos de la innovación educativa. Ahora considera que esos tres marcos son bastante básicos, pues sus perspectivas encierran formas fundamentales de enfocar no sólo dicha innovación sino, de hecho, la propia sociedad. Agrega que no es casual que tengamos departamentos universitarios de economía e ingeniería (tecnológicos), de ciencias políticas (políticos) y de antropología (culturales) para la realización de estudios basados en dichos marcos. A su juicio esas tres perspectivas reflejan en esencia las acciones de instituciones concretas de la sociedad.

---

**PERU**

**Nº 0030**

**Aprender a Vivir. Agentes Educativos Comunitarios.**

**AUTOR:**

Juan Carlos García-Huidobro

**PUBLICACION:**

Instituto de Transferencia de Tecnologías Apropriadas para Sectores Marginales - ITACAB.

Lima-Perú, julio 1988, 103 p.

**DESCRIPTORES:** Agente de Cambio - Capacitación - Comunidad Urbano Marginal - Educación Popular - Participación Comunitaria

**DESCRIPCION:**

El autor explora acerca de la educación popular y la capacitación de agentes educativos para el desarrollo integral de comunidades urbano marginales. Su intención es que el escrito presente un cuerpo mínimo de criterios teórico-prácticos capaces de orientar las decisiones a tomar en la acción.

**FUENTES:**

Bibliografía con 96 títulos.

**CONTENIDO:**

1. En la INTRODUCCION, su autor enuncia brevemente el camino que seguirá en el texto de la obra:
  - Mi punto de partida (Capítulo I), es un hecho que nos preocupa a todos : la pobreza como una realidad existente y creciente en nuestras sociedades y como una realidad que buscamos superar, mediante el diseño e implementación de un conjunto de políticas sociales que para ser efectivas deben cumplir al menos dos condiciones: enfrentar radicalmente las carencias de las actuales estrategias de desarrollo y permitir y fomentar en su aplicación la participación popular.
  - Teniendo lo anterior como antecedente básico, el texto se articula en función de dos proposiciones:
    - a) Se da una congruencia o un encuentro entre las exigencias que los programas, para enfrentar la pobreza, deben tener y las características que se han desarrollado en las experiencias de educación popular. El análisis del concepto y de las características de la educación popular constituyen el Capítulo II del presente texto.
    - b) Enfrentando a la pregunta de cómo hacer avanzar las experiencias de educación popular en orden a su multiplicación, a su posible promoción a partir de políticas sociales y a su apropiación de parte de organizaciones populares, se examina la posibilidad de lograr estas metas a través de estrategias de formación de agentes educativos. La discusión de esta posibilidad constituye el Capítulo III del texto; en él se presentan las posibles alternativas para la acción en relación a la capacitación de agentes educativos para el medio urbano-popular.
2. Luego de caracterizar sucintamente la situación de la pobreza en América Latina, concluye que la misma será crecientemente urbana, resaltando algunos de sus rasgos más típicos. Se plantea cómo superarla y manifiesta que es imprescindible la participación popular en las políticas sociales,

estando la raíz de esta exigencia en el tipo de desarrollo integral y democrático que se postula. Al respecto señala tres razones que aconsejan la participación comunitaria en la gestión de la política social:

- \* El menor costo de los programas participativos.
- \* El desarrollo social alcanzado por las organizaciones de base, que expresa una gran creatividad social de los pobres, deber ser aprovechada en las estrategias de erradicación de la pobreza.
- \* La garantía de eficacia de tipo educativo: la principal garantía de la supervivencia de comportamientos que favorezcan la calidad de la vida de los sectores populares está dada por la convicción de las familias respecto a la bondad de los mismos y por la movilización activa de la comunidad para defenderlos y desarrollarlos.

3. Tal como lo señalara en el ítem 1. a) de la Introducción, el autor se detiene en el análisis del concepto de educación popular; en sus características de participación ligada a la acción y a la organización de base y en su valoración a partir de un conjunto de aspectos por los cuales las experiencias de educación popular pueden ser vistas como contribución a una construcción democrática de la sociedad.
4. Se pregunta luego cómo lograr que las iniciativas de educación popular se multipliquen, y entiende que el proyecto de ITACAB plantea una estrategia implícita que analiza en esta parte del documento:
  - Las experiencias de educación popular sorprenden por la habilidad de los agentes educativos para generar procesos de educación muy ricos en comunicación, en diálogo y en valorización de la experiencia y la cultura de las personas.
  - En la realización de un proyecto educativo intervienen al menos cuatro tipos de actores: 1) los participantes o beneficiarios directos de la acción educativa; 2) los educadores de terreno, vale decir, los agentes educativos que entran en una relación directa con los participantes; 3) los actores de la institución a la que pertenece o con la que está conectado el educador de terreno; 4) los proveedores de recursos conforman este conjunto de actores entre sí una red de relaciones que interactúa e incide en la definición de lo que pasa en la acción educativa.
  - Se distinguen al menos dos tipos de agentes educativos: a) agentes externos (profesionales que actúan generando programas de acción y proyectos educativos)  
b) educadores de base (monitores o educadores populares, personal seleccionado en la propia población -madres que trabajan en programas de atención preescolar, jóvenes que trabajan en talleres con niños, participantes que tienen la responsabilidad de conducir las actividades de su grupo de trabajo, etc.-).
  - Se refiere a la capacitación de los agentes educativos de ambos tipos, mencionando diversas experiencias desarrolladas en Latinoamérica y que

comparten un conjunto de criterios metodológicos que son subrayados por el autor.

- Se pregunta si es posible lograr, mediante la capacitación de agentes educativos de base, la apropiación popular de las experiencias educativas, y al respecto hace las siguientes consideraciones:
  - a) Parece importante considerar los procesos organizativos de base existentes, examinar sus necesidades educativas y el aporte que puede hacer la educación popular para afianzarlos y dinamizarlos.
  - b) Respecto a la transferencia de proyectos educativos a la comunidad, hay que reconocer que se trata de un proceso difícil y que no hay muchos casos exitosos.  
Cuando se ha dado esta transferencia, ha sido un proceso lento, que ha tomado bastante tiempo.
- Ante la dificultad del Estado para actuar en el campo de la educación popular, en la "tentación" -que existiría de su parte- de instrumentar ideológica y políticamente a los sectores populares (vicio de la democracia que conocemos pero que no podemos considerar inevitable), las perspectivas más interesantes en este sentido se abren desde diversas propuestas de "deseentralización del Estado".
- Concluye el trabajo con algunas recomendaciones referentes a formas posibles de apoyo estatal a las acciones de educación popular.

---

## SUIZA

Nº 0031

La Mujer Trabajadora Rural en América Central y República Dominicana

PUBLICACION:

Educación Obrera. Oficina Internacional del Trabajo. Ginebra. Núm. 75-1989/2, p. 22-26

DESCRIPTORES:

Educación de la Mujer - Educación Obrera - Proyecto - Zona Rural

DESCRIPCION:

Artículo sobre un proyecto de asistencia técnica del Servicio de Educación Obrera de la OIT, que abarca cinco países: Costa Rica, Honduras, Nicaragua, Panamá y República Dominicana. El Proyecto está dirigido a las trabajadoras rurales (asalariadas y por cuenta propia) y mujeres que trabajan en empresas industriales ligadas a la agricultura que operan en las áreas rurales de los países mencionados

## FUENTES:

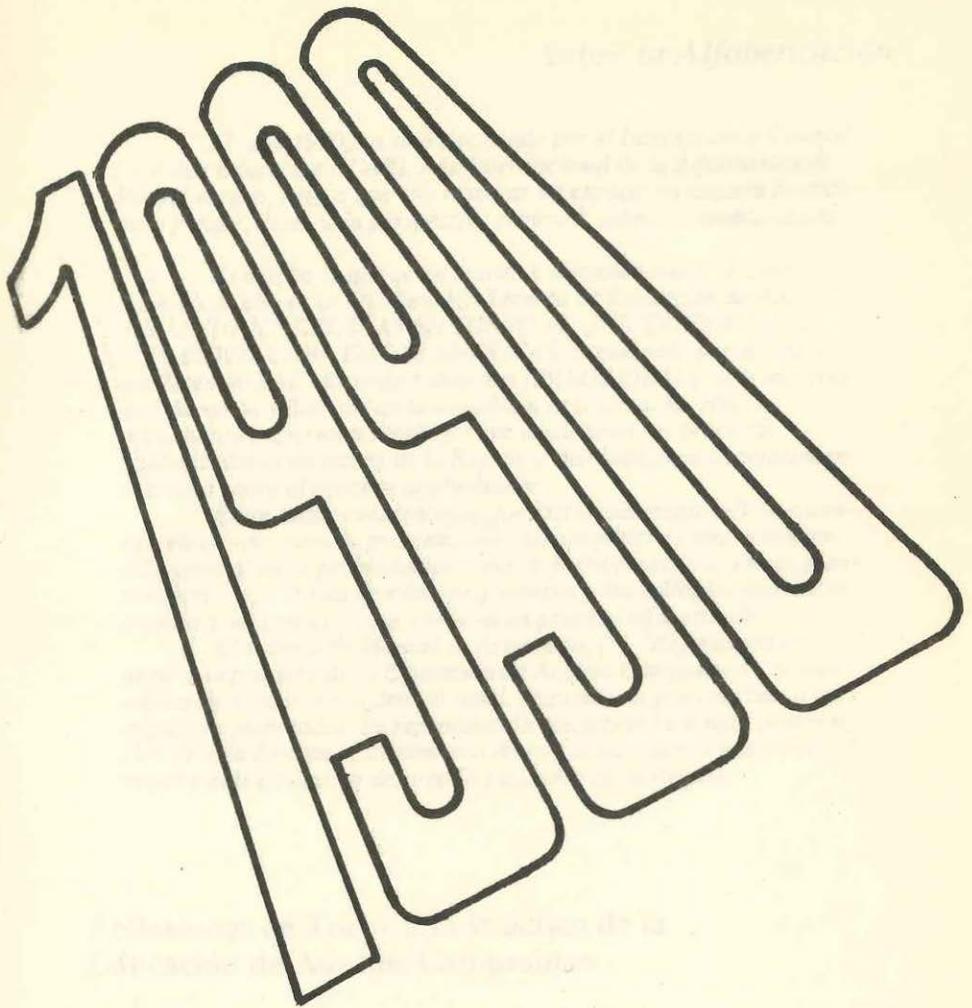
Siete referencias

## CONTENIDO:

1. El artículo comienza describiendo el contexto "situacional" en que se inscribe la acción del Proyecto y la condición de la mujer trabajadora rural en este contexto.
  - Los cinco países en que opera el Proyecto se caracterizan porque en los últimos años sus economías han estado bajo los efectos de fuertes desequilibrios que se manifiestan, entre otros indicadores importantes, en las tendencias observadas en el PIB.
  - En el interior de estos países se observan deterioros notables en la condición de vida de mayorías importantes de la población, y particularmente la que habita en zonas rurales.
  - En este contexto la condición de la mujer rural es particularmente desfavorecida, ya que a la situación socioeconómica se suman los patrones culturales vigentes, que le asignan un papel secundario. Aunque ella despliega una multiplicidad de tareas y funciones productivas y reproductivas, para las estadísticas nacionales se la contabiliza como población económicamente "inactiva".
2. Luego de referirse a las iniciativas desarrolladas por las Organizaciones de Trabajadores Rurales (OTR) en favor de la integración de la mujer, define la estrategia general del Proyecto, basada en tres premisas básicas:
  - 1) **El reconocimiento de la heterogeneidad**, fundamentalmente en tres niveles: países, OTR y sectores sociales. Cada grupo tiene características y necesidades particulares, cuya mayor expresión cobra vida en las luchas reivindicativas.
  - 2) **El análisis de la realidad social en que se inserta el Proyecto** como ingrediente fundamental del desarrollo en sus líneas de acción.
  - 3- **Una concepción participativa y cogestionaria del proceso de formación**. En la estrategia pedagógica las contrapartes asumen responsabilidades diferentes y complementarias.
3. Finalmente enuncia la idea fuerza en la que se sustenta la estrategia del Proyecto **-el desarrollo rural participativo-** para terminar definiendo los cambios buscados con la participación de la mujer en las Organizaciones de Trabajadores Rurales (OTR).

"La estrategia del Proyecto se traduce en acciones específicas, por medio de las cuales se espera contribuir a que las mujeres trabajadoras rurales sean cada vez más capaces de fortalecer las instancias formales de participación en sus organizaciones, desarrollar sus capacidades como instructoras y promotoras; y fomentar proyectos productivos, basados en esquemas de

autoayuda, y servicios especiales en beneficio de las trabajadoras rurales.  
Estas aspiraciones constituyen los objetivos del Proyecto".



**AÑO INTERNACIONAL  
DE LA ALFABETIZACIÓN**

## Sobre la Alfabetización

*El año 1990, ha sido declarado por el International Council for Adult Education (ICAE), Año Internacional de la Alfabetización. Por tal motivo, hemos querido reservar un espacio en nuestra Revista para pensar, desde una perspectiva regional, sobre tal problemática.*

*Es mucho lo que se ha escrito y discutido sobre el tema. Ejemplo de ello es la XIII Reunión Técnica de Educación de Adultos: REFLEXIONES CRITICAS EN TORNO AL QUINQUENIO DE LA ALFABETIZACION EN LAS AMERICAS, organizado por el Programa Regional de Desarrollo Educativo (PREDE/OEA) y el Ministerio de Educación y Justicia de la República Argentina. En ella, se presentaron importantes trabajos que analizaron las prácticas alfabetizadoras en países de la Región y que indujeron al pensamiento crítico sobre el proceso alfabetizador.*

*Entre todos esos trabajos, fue extremadamente difícil, entonces, elegir uno para su presentación, que permitiendo una visualización general de la problemática tratada, fuera inquisitivo en sus planteamientos y, a través de ellos, respondiera a los múltiples elementos, propios y de contexto, que conlleva un proceso alfabetizador.*

*El trabajo de Manuel A. Argumedo, (\*) "Reflexiones en torno a la práctica de la Educación de Adultos Campesinos", si bien enfoca su análisis en el ámbito rural, responde en gran medida a los requisitos planteados. Su reproducción constituye la simple contribución de esta Revista al tratamiento de este tema, tan relevante para el mejor y más equitativo desarrollo educativo de la Región.*

### Reflexiones en Torno a la Práctica de la Educación de Adultos Campesinos

Me gustaría discutir lo que yo considero uno de los más graves problemas de la educación de adultos en las áreas rurales. Pero, antes de plantear el problema, me parece importante aclarar que hace ocho años que trabajo en el

(\*) Especialista argentino en Desarrollo Rural del Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (Brasil).

Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura, cooperando con diversas instituciones públicas de Brasil en la ejecución de programas de desarrollo rural. Por ese motivo voy a citar muchos ejemplos del Brasil, esperando que en el debate sea ampliado, comentando la situación de la educación de adultos en otros países, lo que aquí se hace referencia apenas de manera indirecta.

En primer lugar, es preciso reconocer que existe una enorme diversidad de programas, incluso si se consideran sólo aquellos que se dirigen a los adultos campesinos. Tanto las opciones teóricas que fundamentan estrategias metodológicas, como los objetivos y las características específicas de cada contexto, dan origen a programas muy diferentes entre sí. (PALDAO, 1983). Aquí es necesario aclarar que se entiende por contexto, en un sentido amplio, tanto la situación social global en la que el programa se inserta como los procesos y los espacios microsociales, incluido el ámbito institucional de cada uno de esos programas.

Podemos preguntarnos si a pesar de esta diversidad es posible detectar **problemas comunes** en los programas de educación de adultos campesinos. De hecho, un programa es una intención, una pretensión de orientar el acontecer en determinada dirección; eso supone formular objetivos y pensar en los medios que serán utilizados para alcanzarlos. Una vez elaborado el programa, se empieza a andar o, para ser más exactos, a hacer el camino. A cada paso será necesario controlar si lo que se está haciendo es lo que se quería hacer y, en caso necesario, introducir las modificaciones para avanzar en la dirección de los objetivos, para no alejarse demasiado de ellos. *Pues bien, es en este pensar el programa y llevarlo a la práctica en donde se ubican los problemas de los que quisiera hablar.*

Me parece que hay una distancia, en general bastante mayor de lo que sería tolerable, entre el discurso y la práctica, entre los propósitos y la acción concreta. Para tener una idea de la gravedad de esta situación, basta recordar que uno de los objetivos del Proyecto Principal de Educación es "eliminar el analfabetismo antes de finalizar el siglo y ampliar los servicios educativos para los adultos". Si este objetivo se asume como un auténtico compromiso, es necesario evaluar los programas con el máximo rigor posible; empezar a hablar cada vez con más claridad.

En términos absolutos, hay todavía alrededor de 45

millones de analfabetos en América Latina, como hace veinte años atrás, aunque las tasas de analfabetismo hayan disminuido considerablemente. La mayor parte de esos analfabetos, son jóvenes de familias campesinas. En 1970, la tasa de analfabetismo en las zonas rurales era 2,8 veces mayor que la de las zonas urbanas. Es casi imposible pensar que se pueda disminuir esa cantidad de analfabetos en América Latina porque, además, apenas uno de cada cuatro niños asiste a la escuela. (NAGEL & RODRIGUEZ, 1982). Pero la gravedad de la situación no se detiene en el nivel de la alfabetización, casi el 50% de la población rural tiene hasta tres años de instrucción; esto significa que el nivel educativo es tan bajo que probablemente ya han vuelto a ser analfabetos o lo serán en poco tiempo.

En los países desarrollados y hasta en las zonas urbanas, crece cada día más la preocupación por lo que podríamos llamar un analfabetismo ilustrado o el semi-analfabetismo. Un simposio de especialistas en lingüística, en la Universidad de Bonn, sobre lectura y escritura, manifestó recientemente su preocupación por la falta de capacidad de las personas alfabetizadas para entender lo que leen. (CAI., 1987). Una prueba de Censos del Departamento de Estado de Educación, detectó que en los Estados Unidos, una gran parte de las personas que no saben leer han completado la educación básica. (LOSING...1986). Puede imaginarse cuánto más grave es esta situación entre los campesinos, si se consideran las deficiencias cuantitativas y cualitativas de la escuela rural.

Además, es necesario recordar que, especialmente en las zonas rurales, los niveles educativos más bajos están estrechamente asociados a situaciones de pobreza. La pobreza caracteriza y define en gran parte la clientela de la educación de adultos en América Latina. Es preciso aclarar qué se entiende aquí por pobreza: un fenómeno social que se manifiesta en las dimensiones económica, política y cultural. Esta definición nos aleja de la pretensión de encontrar una concepción neutral de la pobreza. Los juicios de valor son inevitables en cualquier análisis de la pobreza y no deberían verse como un obstáculo, por lo menos en la medida en que sean explicitados. Sólo es posible hacer teoría social desde dentro de la sociedad.

Cuando se plantea el problema de caracterizar y dimensionar la pobreza, se manifiestan claramente las opciones político-teóricas que están por detrás de las distintas soluciones propuestas. Aunque esas opciones, a veces, no se reconozcan explícitamente, pueden leerse fácilmente al trasluz. Es común

que se presente la pobreza reducida a su dimensión económica y particularmente a la limitación en cuanto al consumo de bienes y servicios. En este caso, se considerará el ingreso como el indicador más objetivo, medido inclusive en términos del consumo probable.

En un informe del BID (1986), por ejemplo, se considera pobre una familia que gana el equivalente a 1,75 el costo de una canasta básica. Otros investigadores avanzan procurando operacionalizar el concepto de necesidades básicas, entendidas como el conjunto de condiciones mínimas que debe ser satisfecho para que sea posible subsistir en una determinada situación. Para operacionalizar este concepto, se hace entonces preciso definir cuáles son esas necesidades que deben ser atendidas como mínimo para que la vida no resulte extremadamente difícil. (JORDAN & LONDOÑO, 1987). *Es en esta enumeración donde se reflejan los juicios de valor. ¿Cuáles son las condiciones que marcan el umbral de la vida humana en una situación histórica determinada? ¿Se limitan apenas a la posibilidad de consumir ciertos bienes y servicios o incluyen otras necesidades no-materiales?*

De cualquier manera, incluso para los análisis más cuantitativos, faltan informaciones que nos permitan dimensionar el fenómeno de la pobreza. A veces, no existen los datos necesarios o son muy antiguos; otras, esos datos existen pero merecen poca credibilidad o no pueden analizarse como series históricas porque se han cambiado los criterios de levantamiento y organización. No obstante, algunas aproximaciones serán suficientes para tener una idea de la situación. *El BID estima, en el informe citado, que en 1980 habla 69,5 millones de pobres en las zonas rurales de América Latina y el Caribe, lo que equivale a una tercera parte de la población del continente; en el mismo estudio se afirma que la pobreza es todavía una realidad eminentemente rural; el 56% de la población rural es pobre mientras que sólo el 23% de población urbana está en esa situación. Estos promedios incluyen por supuesto situaciones muy diferentes. En Argentina la población rural pobre alcanza apenas el 10%, en tanto que ese porcentaje se eleva hasta el 75% para Centroamérica.*

Ese contingente de pobres de las zonas rurales es el mismo de los analfabetos y semi-analfabetos y está integrado en su mayoría por campesinos semi-asalariados.

*Puede fácilmente comprobarse que los factores asociados a la pobreza son los que caracterizan a ese sector de la población rural: posesión precaria y acceso limitado a la tierra que está concentrada en pocas manos, baja calidad de los recursos productivos disponibles, escasas oportunidades de empleo, intervención en el ciclo económico como instrumento de otros agentes, acceso limitado en cantidad y calidad a servicios de educación, salud y saneamiento, participación política como clientela en función de intereses ajenos (JORDAN & LONDOÑO, 1987).*

*Esta es la situación que caracteriza a la población campesina de América Latina, clientela principal de la educación de adultos en las áreas rurales. Es al mismo tiempo el telón de fondo que nos ayudará a comprender la gravedad de las distancias entre teoría y práctica sobre las que quiero reflexionar.*

\* \* \*

La primera de ellas se refiere a la necesidad de la motivación. Todos estamos de acuerdo en que la necesidad de educarse es fundamental para que se produzca algún aprendizaje: aprende sólo quien quiere aprender. Recitar de memoria la lista de accidentes geográficos del país o las familias y especies de animales, no es haberlas aprendido. El aprendizaje, en ese caso, es que, para obtener una recompensa -la nota-, es necesario memorizar aquellas cosas, aunque no las hayamos entendido.

La motivación como sentimiento de la necesidad de aprender es todavía mucho más importante en el caso de la educación de adultos. *Para un adulto educarse implica una serie de renunciaciones y esfuerzos, que sólo se sentirá capaz de enfrentar si está convencido de que necesita los resultados de la educación.* Aquellos que alguna vez pasaron por la escuela deben hacer además un esfuerzo adicional: convencerse de que pueden aprender. En pocas palabras, el éxito de los programas de educación de adultos depende de la existencia de una demanda social explícita. Nadie discutiría eso hoy día. Sin embargo, a veces, con las mejores intenciones, suponemos que esa demanda existe o procuramos

inventarla para justificar los programas de educación de adultos.

¿Para qué podría necesitar un campesino leer, escribir, cursar la educación básica? La respuesta construída por nosotros mismos es la necesidad que el campesino tiene de modernizarse, de aumentar la eficiencia de su trabajo, de producir mucho más. En resumen, eso implica que el campesino necesita acceder a nuevas tecnologías. Algunas veces se argumenta también la necesidad de que se mantenga informado de los acontecimientos nacionales e internacionales, o que participe políticamente en la toma de decisiones a nivel local y municipal. Me parece necesario analizar más fríamente la situación. Ya he visto varias investigaciones participativas que concluyen en la necesidad de la alfabetización o de la educación de adultos sin que eso pueda deducirse del conjunto de informaciones reunidas en el proceso de investigación. De hecho, lo que los campesinos piden es una escuela de calidad para sus hijos.(GARCIA H.,1985).

Puedo ofrecer algunos testimonios de esta situación en el Nordeste de Brasil. Una investigación participativa en Ceará, en los Municipios de Canindé y Caridade, llevó a los campesinos a plantearse el problema de la escuela. Veamos cómo fue tratado este problema en el registro que el grupo diagnóstico elaboró para presentar los resultados de la investigación a la comunidad:

*"Vamos a hablar ahora del problema de la escuela. Encontramos muchas causas para lo que todos dijeron que la escuela no estaba sirviendo para quien vivía aquí, en este pueblo. Muchos hablaron de que sería mejor ser analfabeto que saber leer y no tener empleo, también afirmaron que tener saber y ser agricultor no servía para nada. No vale la pena aprender nosotros a leer y luego no poder practicar ese estudio. Así todo queda parado y continúa sin servir para nada".*

Apenas un ejemplo más. En la periferia de Fortaleza, la Asociación de Barrios y Favelas inició un amplio programa de alfabetización. Fueron capacitados aproximadamente treinta alfabetizadores para trabajar en los diferentes barrios de la ciudad. Esos alfabetizadores habían sido seleccionados e indicados por las mismas Asociaciones de Barrios y Favelas. Al mes de iniciado el trabajo de campo, cada grupo de alfabetizadores había conseguido reunir apenas dos o tres alumnos, lo que mostraba claramente que el programa se asentaba sobre una demanda construída artificialmente por las

mismas asociaciones.

Podemos preguntarnos ahora si la necesidad de que los campesinos adopten una tecnología moderna, no sería una razón suficiente para los esfuerzos realizados en materia de alfabetización y educación de adultos campesinos. La respuesta es muy simple. LABARCA (1980) nos ofrece una pista clara. En un texto sobre economía política de la educación afirma que la tecnología no es, en verdad, una opción, sino la resultante de una serie de factores: "Las opciones tecnológicas están determinadas por opciones previas y dinámicas económicas independientes de ellas".

*El campesino no puede "optar" por una tecnología más moderna, porque esa tecnología moderna tiene poco sentido para la pequeña producción; esta pensada para una economía mercantil, orientada hacia el mercado, y no para una economía de casi subsistencia que se incorpora al mercado de modo secundario, subordinada a los intereses de otros agentes. En economías de este tipo, al que pertenece la economía campesina, no tiene mucho sentido aumentar la productividad, porque ese aumento en la mayoría de los casos beneficia a los mismos explotadores.*

En un trabajo sobre este tema, BRIONES (1985) cita a Lockheed que ha realizado un estudio sobre la relación entre educación y aumento de la producción en el sector agrícola. Cuatro años de educación, afirma Lockheed en sus conclusiones, implicaron un aumento de la producción de aproximadamente 1,3% en las economías de subsistencia, mientras que ese incremento llegó a 9,5% en el caso de la economía mercantil.

Esta aparente inutilidad de la educación para los campesinos puede ayudarnos a entender por qué su respuesta a las campañas de alfabetización y a los programas educativos es, en general, lo que podríamos llamar una resistencia pasiva, que se manifiesta en la ausencia, en la deserción, en la indiferencia de la mayoría. Explica también los altos porcentajes de regresión al analfabetismo. Sylvia SCHMELKES (1980), en una investigación realizada en México, llega a la conclusión de que apenas el 10% de los campesinos tienen oportunidad de leer a diario algún texto y sólo el 5% tienen necesidad de escribir a diario algunas frases.

**Sin embargo los programas tienen éxito en algunos casos. Podemos preguntarnos por qué. Aparentemente**

mente la educación, especialmente para los jóvenes de familias campesinas, es un medio para facilitar su migración a la periferia de las ciudades. Sin embargo, la persistencia del éxito dependerá de la posibilidad de continuar utilizando esos conocimientos en la práctica; dependerá, en resumen, de la existencia de empleos que requieran saber leer y escribir. El hecho de haber estudiado puede ayudarle a un individuo a conseguir emplearse, pero no es la disponibilidad de personas con estudio lo que genera empleos.

**En la práctica, la mayoría de los programas de alfabetización y educación de adultos parten de una necesidad, artificialmente construída.** Aunque ya aceptamos que la educación no es una condición suficiente ni principal para el desarrollo, continuamos convencidos de que tiene un papel importante como motor y requisito previo en ese proceso. Esa convicción nos lleva a caer en secuencias invertidas (HIRSCHMAN, 1986). Por esa razón, muchos programas se encuentran, en la línea de llegada, con el problema de mantener los niveles de alfabetización y de educación alcanzados como resultado del programa. Aparece el fantasma de la regresión, se hace necesario diseñar estrategias de post-alfabetización y de educación permanente. Esto me recuerda el lúcido análisis de Marx sobre los problemas de la teoría del conocimiento en las Tesis sobre Feuerbach. Marx afirma que los teóricos empiezan siempre separando sujeto y objeto, para plantearse luego el problema de cómo reunirlos. En este caso diagnosticamos la necesidad de aprender, aunque esa necesidad no sea sentida por la población, para inmediatamente después de satisfacerla encontramos con el problema de que tenemos que hacer algo para que las capacidades adquiridas no se pierdan.

**Esta es la primera distancia entre teoría y práctica, entre propósitos y acciones concretas, que quería poner en discusión:** la distancia que va desde la aceptación de la necesidad como elemento fundamental para el éxito de los programas, al diagnóstico de esa necesidad y a su existencia real como punto de partida de los programas de educación de adultos.

\* \* \*

La segunda distancia que quiero marcar tiene mucho que ver con lo que veníamos comentando. Se refiere

al consenso que existe en torno de que la educación debe ser instrumento en el contexto de mayores programas. No se trata de educar como un fin en sí mismo sino de vincular la acción educativa con otros programas más amplios, de integrarla a procesos de desarrollo como un componente más entre otros. (PALDAO, 1985). *Sin embargo, en la práctica lo que se encuentra es apenas simultaneidad: las acciones educativas aparecen incluidas en proyectos de cambio, pero siguen siendo apenas acciones educativas. En la mayoría de los programas de desarrollo rural, la educación aparece junto a acciones de salud, de asistencia técnica, de apoyo a la producción, etc. Se trata apenas de un estar "junto a" y no de una integración. Los componentes se juntan pero no se mezclan, como el agua y el aceite.*

Es claro que, en la mayor parte de los casos, esos programas de desarrollo rural no están envueltos en procesos de cambio social estructural. Es común que se limiten a un espacio geográfico dentro del país; que no sean concreciones a nivel regional de cambios profundos en el nivel nacional. Esa situación de "isla" de los programas puede ayudarnos a entender por qué algunos componentes avanzan y otros quedan atrofiados y por qué existen barreras institucionales que impiden la articulación. De hecho, en la medida en que no se encuentren caminos para abrir las compuertas y dejar que las aguas se mezclen, la potencialidad de la educación como instrumento de procesos de desarrollo estará anulada o, por lo menos, disminuída a su mínima expresión. Como los denarios enterrados, las lámparas sin aceite o la sal escondida debajo de la cama, toda educación será inútil. No contribuirá mucho a mejorar la situación de pobreza de los campesinos.

Me parece que hasta ahora la integración se limita a agregar acciones educativas en los programas de desarrollo, como se agrega un volumen en el estante de una biblioteca. Un ejemplo claro son las propuestas de introducir prácticas agrícolas o la disciplina "Agricultura" en las escuelas rurales. Ese "agregado" sería la contribución de la escuela para el desarrollo rural. Pero no se piensa en transformar la escuela toda, en empaparla en los problemas campesinos, en dejar que todos los conocimientos y habilidades que forman el programa de la educación básica sean fecundados por la cultura y el saber de los agricultores y por los conocimientos científicos que ellos necesitan. **La educación de adultos en las zonas rurales debería ser pensada como un punto de encuentro de la ciencia con la cultura campesina.**

La mayor parte de las propuestas que resaltan la importancia de la educación para el desarrollo rural, no cuestionan ese aislamiento. Se parte de diagnosticar que la principal dificultad del campesino para incorporar tecnología más avanzadas es su falta de conocimientos básicos, de habilidades y actitudes que les permitan modernizarse. Incluso se considera que los mismos campesinos son culpables de que no se produzca una efectiva comunicación entre ellos y los extensionistas. Como el campesino no tiene el vocabulario mínimo necesario para decodificar los mensajes de los técnicos, la transferencia tecnológica es imposible. Este razonamiento "aprisionado" en el ámbito educativo, desconoce la posición del campesino en las relaciones sociales de producción vigentes, la escasez y la mala calidad de los recursos que ellos tienen a su disposición. Algunas investigaciones realizadas a partir de ese marco de referencia, llegan a comprobar que es más grave para el campesino ese déficit educativo, que le impide tener acceso a informaciones sobre los avances tecnológicos, que, por ejemplo, su limitado acceso al crédito. (CONFERENCIA..., 1986; COPAGRO, 1978).

La educación debería ser un instrumento para la conquista de mayores márgenes de poder social por los grupos campesinos. El saber científico hará posible una lectura más exacta de los intereses de los campesinos y, como consecuencia de esa lectura, permitirá modificar su percepción de las relaciones sociales de producción, abriendo camino para la construcción de propuestas alternativas de acción. (NAGEL, 1985). Pero la conquista efectiva de esos mayores márgenes de poder depende también de la modificación objetiva de las relaciones de producción vigentes.

\* \* \*

La cuestión del método es otro punto en el que crece cada día más la distancia entre las propuestas y la práctica en el campo de la educación de adultos. La riqueza que tiene el proceso en los discursos metodológicos se reduce considerablemente cuando se analizan las acciones. Es común que para superar obstáculos se vayan dejando en el camino cosas que el discurso consideraba esenciales. Para cumplir las metas, para que sea posible hacer algo, vamos renunciando a condiciones y hasta a fases de la secuencia metodológica, cuya in-

clusión en el proceso había sido teóricamente justificada.

Un ejemplo que he visto en Brasil muy a menudo es el empobrecimiento del método de Paulo Freire. Se utilizan materiales ya elaborados, se salta el momento inicial de la investigación vocabular, se "inventan" las palabras en lugar de "escucharlas", se construyen e imprimen textos sin dejar espacio para que sean construídos en el proceso por los alfabetizandos.

En el caso de Nicaragua se ha señalado también la inadecuada interpretación y aplicación del método. El primer momento de cuestionamiento es rápido y no llega a profundizar los problemas. También es un fracaso el momento de aplicación de los nuevos conocimientos a la realidad. En la práctica, se reduce a hacer un resumen de la lectura. (TORRES, 1985).

De hecho el proceso educativo es una versión particular de un proceso de comunicación. Es en el acto de la comunicación en donde se asienta la intencionalidad educativa. Por eso me parece grave que las fallas metodológicas aparezcan en el momento de la investigación vocabular o del cuestionamiento de la realidad. Es principalmente a través de la palabra que la educación acontece, trabajando sobre las representaciones que los campesinos tienen de su realidad. Si ese trabajo es débil o hasta se omite, es como construir una casa en la arena.

Otro ejemplo a ser considerado con detenimiento es la utilización de los medios de comunicación. En teoría sabemos que son un instrumento muy valioso para la educación de adultos, que es preciso que los mismos campesinos sean capaces de construir y analizar mensajes. En la práctica, se nota todavía una cierta improvisación en el manejo de los medios. Adoptamos rápidamente nuevas tecnologías sin haber conseguido dominar las anteriores. *De hecho, se responde más a la oferta de los medios que a las demandas técnicas efectivas de los procesos educativos. Es más importante incorporar el video-tape y el computador que preguntarse si son necesarios y para qué en el contexto del programa educativo.*

Hace poco tiempo he asistido a una muestra de audiovisuales con fotografías oscuras, sin foco, que saltaban desacompañadamente de la posición vertical a la horizontal, con un fondo musical sin ninguna relación con la imagen y un pésimo registro de la voz del relator. El asunto era muy interesante, pero quedaba escondido detrás de tanto "ruido" en

la comunicación. No creo que sea una disculpa válida decir que fue elaborado por los mismos campesinos. Lo sería sólo si hubiese sido el primero. Discutido y analizado críticamente, se hubiese transformado en un ejercicio en el proceso de aprender a hacer audiovisuales.

El mismo análisis podríamos hacer al respecto de la **participación**. Es un principio metodológico esencial en el contexto de una propuesta de educación para la libertad. Sobre este punto hay consenso. En la práctica sin embargo encontramos largos discursos sobre el tema o ensayos, sin ninguna base teórica, que acaban extraviándose.

Se afirma que son los grupos de campesinos los que deben elaborar sus programas educativos, pero eso implicaría saber cómo cooperar con ellos para diagnosticar las necesidades de capacitación, formularlas o hacerlas explícitas, preparar los currículos, elaborar materiales, ejecutar y evaluar los programas. Si no se trabaja desarrollando un método de cooperación que permita capacitar grupos de campesinos para que asuman esa tarea, la propuesta de participación continuará siendo un discurso.

*Entre la formulación a nivel teórico de ciertos principios metodológicos y su aplicación en la práctica, hay un largo camino por el que todavía se anda a oscuras. Existe dificultad para operacionalizar el discurso teórico sobre el método, y eso provoca o el retorno a modalidades operativas formuladas a partir de concepciones metodológicas ya superadas o el rechazo sin más de la cuestión metodológica, afirmando la primacía de los contenidos. Son apenas dos caminos tangenciales que nos ayudan a constatar la ausencia de una solución adecuada para enfrentar el problema.*

Lo que algunos autores identifican como "problemas técnicos" en la mayor parte de los métodos empleados, es, en realidad, un indicio de la incapacidad para operacionalizar los principios metodológicos. (NAGEL, 1985). Los resultados de la investigación básica, por ejemplo, se trasladan directamente a la práctica educativa, sin haber realizado previamente el proceso de investigación pedagógica que permita saber cómo operacionalizar esos resultados en función de las determinantes contextuales propias de cada situación concreta de aprendizaje (FERREIRO, 1987).

*Hay todavía algo que agrava la situación. Esta "distancia" no es claramente visible para los agentes de la*

*educación de adultos*. En general se confunden objetivos o metas a ser alcanzadas con las características del proceso real. Es eso lo que llama García Huidobro "invisibilidad de la pedagogía". Cuando ya en el punto de partida se tiene la sensación de haber alcanzado la meta, no se ve el camino. Declaramos que estamos haciendo las cosas tal como queremos que sean hechas, y entonces el proceso de construcción queda escondido y, aparentemente, no hay posibilidad de errores ni desvíos.

Por eso se habla de la super-ideologización de los programas. Sin caminos para operacionalizar la cuestión metodológica, todo se resuelve en la afirmación de principios. En la práctica, las acciones educativas van perdiendo su especificidad y se convierten apenas en instrumentos para transmitir mensajes a receptores pasivos. Parece que deberíamos darle aquí la razón a RODRÍGUES BRANDAO (1984) cuando afirma que interesa más, hoy día, la presencia y control de clase en la acción educativa, que sus resultados. Se trata, tanto para los grupos oficialistas como para los opositores, de ocupar un espacio.

\* \* \*

Una última distancia aparece entre la imagen que los técnicos tienen de los programas -objetivos, estrategias, métodos- y la representación que de ellos tienen los agentes educadores. *La discusión teórico-metodológica que se da en el nivel de los que planifican, administran y evalúan la educación de adultos se reduce en general, a nivel del aula, a la aplicación de recetas para cumplir con lo estipulado en los programas.*

Existe, en algunos casos, una postura que valoriza, como elemento decisivo para elegir un educador, su pertenencia al grupo de campesinos. La cuestión del "saber hacer" pasa a un segundo plano. En cierto sentido los que sostienen esa posición se aproximan a antiguas teorías pedagógicas que valorizaban la vocación por sobre el saber y consideraban que la educación era un arte. El resultado es el mismo: basta una persona querer educar para que pueda hacerlo. Así como antes la eficiencia técnica era substituída por una especie de inspiración artística o por un arrebató místico, ahora surge automáticamente del compromiso político con los sectores

populares. Educar no es tarea que requiera aprendizaje ni fundamentos científicos. Esto me recuerda un cartelito que hay en algunos ómnibus en Brasil: "Faça o bem, ensine alguém".

En otros casos, los programas de formación de educadores son muy cortos y no consiguen remover la imagen del "deber ser" que los formandos traen de su historia escolar. El texto de lo que es un buen maestro fue cuidadosamente grabado en todos nosotros a lo largo de toda la escuela primaria. Por eso, la tentativa de modificar esa imagen exige un esfuerzo considerable. Sin embargo es común que los cursos de formación de educadores no se planteen ese problema. Se dan una serie de contenidos teóricos y metodológicos que pueden ser importantes, pero en la medida en que no se cuestiona la representación que los futuros educadores tienen de su papel, no se ha formado el nuevo educador. *Se trata de provocar una ruptura con las representaciones internalizadas del acto de enseñar, y para conseguirlo es preciso comenzar por poner en crisis esas representaciones* (FERREIRO, 1987).

La tarea del educador de adultos es difícil. Por eso cuando él no se siente seguro, sabiendo lo que está haciendo y para qué, es común que pierda coraje y, o abandone la empresa, o empiece a "aplicar" viejas recetas. Cuando, después de un corto curso de capacitación, queda solo frente a un grupo de alumnos adultos, con unas cuantas recetas aprendidas de memoria, es muy probable que caiga en la desesperación ante la primera dificultad. Como no conoce los fundamentos del método, como no ha discutido y asumido las opciones teóricas y metodológicas que están en la base de las técnicas, instrumentos y materiales con que trabaja, es incapaz de modificarlos, de adaptarlos a la situación concreta. Es claro que no se puede esperar que todos los que manejan autos conozcan cómo y por qué funcionan; pero un mecánico debe saber eso.

*Es claro que la tarea del educador implica una toma de posición política, que envuelve también elementos afectivos, pero es una tarea específica y eso significa que supone el dominio del método.* En resumen, como todo trabajo profesional, como todo saber-hacer, tiene componentes ideológicos y afectivos, pero también, y principalmente, científicos y técnicos. El educador debería saber cómo se produce el aprendizaje, qué es lo que se propone para ser aprendido y por qué, para potenciar los elementos facilitado-

res en las situaciones concretas de comunicación en que participa con los educandos. Lamentablemente, este saber es sacrificado en los programas de formación, porque cede espacio a la cuestión política cada vez más, o mejor dicho a un tratamiento abstracto y general de la cuestión política.

Esta última aclaración es importante. Hay varios programas de formación de educadores que incluyan tópicos de filosofía de las ciencias, sociología, teoría del conocimiento y política. Pero todos estos asuntos son tratados de manera general y abstracta, aislados de las cuestiones educativas. No se muestra cómo influyen las opciones teóricas y políticas en los métodos y en las estrategias de acción educativas. No se analiza críticamente la coherencia de las técnicas, instrumentos y materiales, con posturas pedagógicas, fundamentadas a su vez en opciones teóricas y políticas. Por eso, es raro que el profesor sea capaz de cuestionar teórica o políticamente un procedimiento o un material didáctico.

Son raros los casos en los que los centros de formación de educadores sean, al mismo tiempo, centros de investigación y laboratorios de experimentación pedagógica y, cuando esa conjunción aparece, es común que esas actividades se desarrollen en compartimentos estancos. Profesores y alumnos se mantienen casi siempre alejados tanto de la práctica real como de los avances en las disciplinas científicas que fundamentan esa práctica. (FERREIRO, 1987).

\* \* \*

Cabe ahora preguntarnos: **¿Cómo cubrir esas distancias? ¿Cómo aproximar la práctica del discurso?** Eso es precisamente lo que quería poner en discusión. Creo que hay caminos, difíciles, es claro, y que se resumen en la necesidad de actuar cada vez con más realismo y con más rigor.

Para no quedar sólo en el planteamiento de los problemas, quiero exponer brevemente algunos caminos por los que me parece que deberíamos avanzar. Son apenas líneas de acción en las que todavía deberían formularse proyectos concretos, pero creo que pueden servir para alimentar nuestro diálogo:

\* Intensificar las investigaciones sobre la demanda de

res en las situaciones concretas de comunicación en que participa con los educandos. Lamentablemente, este saber es sacrificado en los programas de formación, porque cede espacio a la cuestión política cada vez más, o mejor dicho a un tratamiento abstracto y general de la cuestión política.

Esta última aclaración es importante. Hay varios programas de formación de educadores que incluyan tópicos de filosofía de las ciencias, sociología, teoría del conocimiento y política. Pero todos estos asuntos son tratados de manera general y abstracta, aislados de las cuestiones educativas. No se muestra cómo influyen las opciones teóricas y políticas en los métodos y en las estrategias de acción educativas. No se analiza críticamente la coherencia de las técnicas, instrumentos y materiales, con posturas pedagógicas, fundamentadas a su vez en opciones teóricas y políticas. Por eso, es raro que el profesor sea capaz de cuestionar teóricamente o políticamente un procedimiento o un material didáctico.

Son raros los casos en los que los centros de formación de educadores sean, al mismo tiempo, centros de investigación y laboratorios de experimentación pedagógica y, cuando esa conjunción aparece, es común que esas actividades se desarrollen en compartimentos estancos. Profesores y alumnos se mantienen casi siempre alejados tanto de la práctica real como de los avances en las disciplinas científicas que fundamentan esa práctica. (FERREIRO, 1987).

\* \* \*

Cabe ahora preguntarnos: **¿Cómo cubrir esas distancias? ¿Cómo aproximar la práctica del discurso?** Eso es precisamente lo que quería poner en discusión. Creo que hay caminos, difíciles, es claro, y que se resumen en la necesidad de actuar cada vez con más realismo y con más rigor.

Para no quedar sólo en el planteamiento de los problemas, quiero exponer brevemente algunos caminos por los que me parece que deberíamos avanzar. Son apenas líneas de acción en las que todavía deberían formularse proyectos concretos, pero creo que pueden servir para alimentar nuestro diálogo:

\* Intensificar las investigaciones sobre la demanda de

educación realmente existente y sobre otras demandas de los sectores campesinos que podrían ser satisfechas utilizando la educación como instrumento. Esa segunda línea de investigación permitiría hacer surgir una demanda social explícita por educación.

- \* Sistematizar las experiencias en marcha y realizar nuevas experiencias que permitan testar formas de integración de la acción educativa en proyectos más globales de apoyo al desarrollo de los sectores campesinos.
- \* Promover la realización de estudios que muestren caminos para operacionalizar los métodos o, en la dirección contraria, que permitan explicitar los fundamentos teóricos y políticos de las diferentes técnicas (o secuencias técnicas), instrumentos y materiales.
- \* Experimentar y sistematizar alternativas de formación de educadores que contribuyan a hacer evidente los nexos entre teoría y práctica, entre principios metodológicos y orientaciones didácticas. Esas nuevas modalidades deberían también trabajar sobre las representaciones que los futuros educadores tienen de su tarea, hacer que ellos "vean" sus representaciones más allá del discurso, que aprendan a aprenderse.
- \* Implantar formas sistemáticas y continuas de acompañamiento que permitan a los educadores auto-evaluar críticamente sus prácticas y formular alternativas de acción. En ese proceso de sistematización de las experiencias deberían ir siendo elaboradas y testadas las nuevas técnicas de trabajo.

*Por último, todo eso conduciría a encarar con mayor rigor la evaluación de los programas de educación de adultos. Muchas veces, los programas se evalúan demasiado pronto y hay más intención de justificarlos que de, realmente, evaluarlos.*

Como afirmaba GARCIA HUIDOBRO (1985), es tan corto el espacio entre la invención, la innovación y la evaluación, que son casi siempre las mismas personas las que hacen todo. No hay espacio para el control social. No se sabe tampoco cuanto tiempo podrán seguir actuando los efectos del programa. Recuerdo el relato dramático de la evaluación de un programa de capacitación de profesores en Francia: los

evaluadores iban viendo, en contactos sucesivos, como desaparecían los efectos, como era abandonado, ante las dificultades del contexto, y más tarde olvidado, todo aquello que en el momento final del curso se había considerado efectivamente "aprendido". (LEON, 1973)

Las evaluaciones son confusas, aparecen poco claros los éxitos y los fracasos. Esa ambigüedad, causada en general por compromisos político-institucionales, no permite diferenciar con claridad cuáles son los caminos que llevan hacia adelante y cuáles los callejones sin salida. En general, se hace lo que se puede, pero en la mayor parte de los casos lo que se puede hacer es sólo lo que permite obtener resultados rápidos y espectaculares y no lo mejor. Quiero decir que es común que sean tratados los síntomas y no la enfermedad.

Es claro que cambiar esa situación sobrepasa los límites de una acción educativa, pero al menos debería quedar clara en los informes evaluativos para evitar una cobranza que, casi siempre, excede los marcos del acontecer concreto del programa, porque está basada en propósitos mostrados como si ellos mismos fueran ese acontecer concreto.

Es interesante recordar un ejemplo histórico: el juicio al MOBREAL. En el banquillo de los acusados: una institución cuya misión era la educación de adultos. En el papel de fiscal la sociedad civil y política brasileña. Es claro que hay en esa historia un sinnúmero de aspectos locales que no podrían repetirse en otros casos. Sin embargo, hay síntomas que, cuando se repiten, deberían sonar como señales de alarma: objetivos irreales, evaluaciones apresuradas y muy benignas, prestaciones de cuenta en tono de cantos de victoria.

Durante el último semestre de 1985 me tocó asistir en Brasil al juicio de MOBREAL. Evidentemente hubo en el asunto un componente político importante: era necesario mostrar que la Nueva República había comenzado y para eso había que elegir algo de la Vieja para quemar públicamente. Pero hubo también, en cierta medida, un componente de evaluación crítica. La prensa afirmaba que MOBREAL, como resultado de quince años de actuación, sólo podía exhibir un atestado de fracaso en su misión de erradicar el analfabetismo. Se calificaba al proyecto de ambicioso, surgido en medio del clima ufanista del llamado "milagro brasileño".

Los resultados eran resumidos así:

"(...) de los 40 millones de personas que se inscribieron en los cursos de MOBRAL durante toda su existencia, 15 millones recibieron su diploma, pero sólo 1,5 millón pueden ser considerados realmente alfabetizados, porque continuaron estudiando."

El alto índice de deserción y la cantidad mínima de personas que continuó estudiando -para el periodista, única prueba válida del éxito de la alfabetización- no son fenómenos extraños en otros programas de educación de adultos. Pero el juicio resumen, que nos muestra la semejanza de la situación con el promedio de América Latina es el siguiente: después de 10 años de acción de MOBRAL, el país estaba donde siempre estuvo, "con una caída casi imperceptible en el número absoluto de analfabetos".

El mismo artículo reconoce tácitamente la "culpa" de todas las instituciones educativas del país, cuando afirma que cerca de 30 millones de brasileños alfabetizados, que tienen entre dos y cuatro años de instrucción, no consiguen leer una noticia en un periódico, ni el prospecto de un medicamento, ni el recorrido de un ómnibus.

*De hecho pueden leerse claramente en la historia de MOBRAL las distancias entre el discurso y la práctica que estamos comentando. Puede ser que en otros programas esas distancias sean menores, pero son muy pocos los que estarían en condiciones de tirar la primera piedra.*

Recife, 15 de setiembre de 1987

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. *Progreso económico y social en América Latina*. Informe 1986. New York, BID, 1986.

BRIONES, Guillermo. *Educación y tecnologías no formales en pequeños productores agrícolas. Nota para una discusión*. Santiago de Chile, UNESCO/OREALC, 1985. Xerox

CAI número de analfabetos nos países desenvolvidos. En: *Diario de Pernambuco*, Recife, 14 de setiembre de 1987.

CEARA. Secretaria de Educação. *Educação rural integrada: a experiência de pesquisa e planejamento participativo no Ceará*. Secretaria de Educação do Estado / IICA, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

CONFERENCIA Regional de la FAO para América Latina y El Caribe - Barbados - 5 a 13 de agosto de 1986. *Apoyo al pequeño productor rural*. Roma, FAO, 1986.

COPAGRO. *Diagnóstico técnico empresarial en sistemas de producción por rubro; área de riego, Provincia de Linares*. Santiago de Chile, 1978.

FERREIRO, Emilia. *Alternativas para a compreensão do analfabetismo na região*. Seminário Regional sobre alternativas de alfabetização para América Latina e o Caribe, 18 a 22 de maio de 1987. Brasília, MEC/OREALC, 1987, Xerox.

GARCIA HUIDOBRO, Juan Eduardo. *Educação de adultos: necessidades e políticas. Pontos para um debate*. En: *Reflexões teóricas e metodológicas sobre a educação de jovens e adultos*. Brasília, MEC/Fundação EDUCAR/OEA/IICA, 1985. pp 57-92

HIRSCHMAN, Albert O. *El avance en colectividad*. México, Fondo de Cultura Económica, 1986.

JORDAN, Fausto & LONDOÑO, Diego. *Experiencias en la aplicación de estrategias para combatir la pobreza rural*. Bogotá, IICA, 1987. Xerox.

LABARCA, Guillermo (comp). *Economía política de la educación*. México, Nueva Imagen, 1980.

LEON, Ivonne. *Formation permanente des enseignants*.  
París, Editions Fleurus, 1973.

LOSING, the War or Letters. A Government study finds that  
one eight Americans can not read. En: *Time*, mayo 5, 1986. p  
58

NAGEL, José A. Alfabetização camponesa: problemas e  
sugestões. En: *Cadernos de Pesquisa*. Sao Paulo (52): 51-60,  
fev de 1985.

NAGEL, José & RODRIGUEZ, Eugenio. *Alfabetización.*  
*Políticas y estrategias en América Latina y El Caribe.*  
Santiago de Chile, UNESCO/OREALC, 1982.

PALDAO, Carlos E. Apresentação. En: *Reflexões teóricas e  
metodológicas sobre a educação de jovens e adultos*. Brasília,  
MEC/Fundação EDUCAR/OEA/IICA, 1985. pp 16-25

RODRIGUES BRANDAO, Carlos. Educação alternativa na  
sociedade autoritária. En: PAIVA V (Coord.) *Perspectivas e  
dilemas de educação popular*. Rio de Janeiro, Graal, 1984. pp  
171-203

SCHMELKES, Sylvia. La educación rural en el capitalismo  
dependiente. En: *Revista Latinoamericana de Estudios  
Educativos*. México, X (3): 29-51, 1980.

WERTHEIN, Jorge et al. *Educación de adultos en América*

# publicaciones

## y noticias





Los mexicas habían llegado al dominio de un sistema de escritura, en la que empleaban figuras de distinto valor representativo.

Uno de los signos, los llamados *pictogramas*, significaban exactamente lo que representaban; otros, en cambio, eran los *ideogramas* de significado más complejo: representan ideas, algunas muy abstractas y complicadas, como lo signos que representan fechas y los que nombran ciudades, pueblos y lugares. Además, su escritura, ya en evolución, empleaba muchos signos que representaban sonidos vocálicos como *a*, *e*, o silábicos, como *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 de carácter diverso: históricos, religiosos y administrativos, principalmente.

# presentación de revistas

*En esta sección presentamos revistas especializadas que ofrecen contribuciones actuales en el campo de las innovaciones educativas.*

*Le invitamos a que remita a la Redacción publicaciones que a su criterio merezcan ser presentadas, contribuyendo de esta forma a la difusión de las experiencias innovadoras.*

## **Apuntes de Educación. Dirección y Administración**

Publicación periódica del Grupo Anaya S.A., Madrid-España. Se autodefine como "un foro abierto a las técnicas de la escuela actual".



El Nº 33 Abril-Junio 1989 está dedicado a los Centros Escolares (CE). Los artículos que presenta son una muestra de ejemplos de evaluación de aspectos de CE, fruto de un trabajo iniciado a partir de un curso de postgrado de la Universidad de Barcelona, Facultad de Ciencias de la

Educación y tienen un carácter eminentemente práctico. De ellos pueden extraerse ideas, procedimientos, estilos y formas de evaluar.

## **Cadernos de Pesquisa**

Revista trimestral de la Fundação Carlos Chagas, institución privada, sin fines de lucro, dedicada a la selección de investigaciones en el área de la educación.



Los Cadernos de Pesquisa publican trabajos originales directa o indirectamen-

te relacionados con la educación, presentados en forma de relatos de investigaciones, ensayos teóricos, revisiones críticas, artículos y reseñas.

En su Nº 68, febrero 1989, Sao Paulo-Brasil, aparece el artículo "A Escola Família Agrícola No Espírito Santo", de Viviana Bosi Concagh, dedicado al trabajo educativo que realizan las EFA con alumnos de 1º y 2º grado de la población rural del Estado de Espírito Santo y en el que destaca las contribuciones originales que presentan estas escuelas creadas por el Movimiento Promocional de Espírito Santo (ME-PES).

#### Comunidad Escolar

Es un periódico semanal de información educativa, editado por el Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia de España.



De sus secciones Opinión, Información, Experiencias en el Aula, Universidad, Internacional, Ciencia, etc., en el Nº 245, Año VII, septiembre de 1989, destacamos "Preescolar en Casa, un plan

de expansión", información que se refiere a las iniciativas expuestas por representantes de seis Comunidades Autónomas en las Jornadas Estatales de Familia Rural y Educación Infantil, celebradas en Lugo, y cuyo principal objetivo fue reunir estas diversas experiencias, para poner en común los interrogantes y los problemas planteados como así también las soluciones encontradas en cada caso.

#### Educación Obrera

Se publica cuatro veces al año en español, inglés y francés por el Servicio de Educación Obrera de la Oficina Internacional del Trabajo. Los destinatarios son organi-



zaciones sindicales, instituciones de educación obrera, autoridades públicas y personas directamente interesadas por la educación obrera.

En virtud de su Programa de Educación Obrera, la Oficina Internacional del Trabajo, con sede en Ginebra-Suiza, ayuda a las organizaciones sindicales a facilitar a sus miembros los conocimientos

tos y la formación que puedan necesitar a fin de capacitarlos para asumir eficazmente sus responsabilidades sindicales, sociales y económicas.

En el N° 72-1988/3 ofrece "Universidad de Lovaina: Ciclo de Formación FOPES / Tercer Mundo", artículo que presenta a la Facultad Abierta de Política Económica y Social (FOPES), fundada en 1974 por la Universidad de Lovaina, y particularmente se se refiere a la especificidad del Proyecto FOPES.

### Enlace

Es una revista semestral de contenido noticioso sobre aspectos relevantes de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica, destinada a informar a sus estudiantes. Circula en otras universidades y entidades del país y del extranjero.



Es editada por la Oficina de Relaciones Públicas UNED, San José de Costa Rica.

En el N° 15 enero-junio 1987 publica "La Búsqueda de un Lenguaje Expresivo para la Televisión Educativa.

*Reflexiones sobre una experiencia en marcha: Audiovisuales-UNED*", ponencia presentada por la Lic. Ana María Rodino Pierri, Jefe de la Oficina de Audiovisuales de la UNED, en el Seminario de Producciones de Materiales Audiovisuales realizado en Caracas-Venezuela en octubre de 1986.

### III. Revista del Instituto de Investigaciones Educativas

El Instituto de Investigaciones Educativas es un organismo patrocinado por la Fundación para el Avance de la Educación.

Publica temas vinculados con la educación en



cualquiera de los niveles, modalidades o tipos; temas vinculados con la pedagogía o ciencia de la educación en cualquiera de sus disciplinas y temas generales con vertiente pedagógica o educacional.

En el N° 66, Año 15, junio de 1989, Buenos Aires - Argentina presenta "Hacia la renovación de nuestro sistema educativo (Estrategias que conduzcan a una efectiva transfor-

mación de nuestras prácticas educativas)", de Jorge C. Hansen, cuyo objetivo es plantear estrategias renovadoras de la estructura organizacional y operacional de la escuela, con vistas a fortalecer el nivel de autonomía profesional del docente, como alternativa de cambio profundo del sistema educativo.

### **Información e Innovación en Educación**

Boletín de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, Ginebra-Suiza, de aparición trimestral. En español es editada por la Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe, OREALC, Santiago-Chile.

Ofrece noticias locales, experiencias e inno-



vaciones, estudios y proyectos, listados de proyectos y artículos referidos a innovaciones en educación.

De su número 55-junio 1988, señalamos "Proyecto para un programa de formación docente del nivel primario: la experiencia del Rivers State College of Education, Nigeria".

El material que aparece en esta sección puede ser consultado en la sala de lectura del Centro Nacional de Información Educativa, Paraguay 1657, 1er. piso, Buenos Aires, o solicitado por carta a la Redacción, con el compromiso de no hacer uso comercial del mismo.

# publicaciones y documentos

Los límites editoriales de la Revista hacen imposible el comentario de todo el material recibido acerca de las diferentes experiencias innovadoras que pudieran ocurrir en el campo educativo. Sin embargo, creemos que toda publicación o documento producido con esfuerzo y dedicación es el inicio de un diálogo que espera respuesta; por eso decidimos darlos a conocer...

La invitamos a que remita a la Redacción, publicaciones y documentos que, a su criterio, merezcan ser conocidos, contribuyendo de esta forma a la difusión de experiencias innovadoras.

Para solicitar información adicional sobre el material publicado, dirigirse por carta a la redacción de la Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas. Una realización de la comunidad educativa americana: Paraguay 1657 - 2º piso, Buenos Aires (1062), Argentina.

## OBRAS

Argentina. Ministerio de Educación y Justicia. Programa de transformación de la educación media, Proyecto: Ciclo Básico general. Buenos Aires:

Area: Ciencias exactas y naturales.

1989. 47 p.

Comunicación y expresión, 1989.

90 p.

Tecnología. 1989. 62 p.

Argentina. Encuentro Nacional de Educación a Distancia II. Buenos Aires, 21 al 24 de setiembre de 1987.

Informe final. Nuevas estrategias y nuevas tecnologías de comunicación en educación a distancia. Buenos Aires:

Asociación Argentina de Educación a Distancia. Unesco/OEA, 1988. 171 p.

Argentina. Ministerio de Educación y Justicia. Centro Nacional de Información, Documentación y Tecnología Educativa.

OEA.

Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Programa de Asistencia Técnica del PMTE - OEA para la Utilización Pedagógica del Recurso Informático.

Informática en la Educación.- Buenos Aires: 1988. 16 p.

Argentina. Ministerio de Educación y Justicia. Secretaría de Educación, IN- PAD UNESCO. Dirección Nacional de Información, Difusión, Estadística y Tecnología Educativa.

Compilación de documentos UNESCO-PICPEMCE para el encuentro nacional de organismos de perfeccionamiento y actualización docente. Buenos Aires: Centro de Documentación e Información Educativa, 1989. 52 p.

Argentina. Ministerio de Educación y Justicia. Plan Nacional de Educación Preventiva. Comisión Nacional Coordinadora de Control del Narcotráfico y abuso de Drogas. Proyecto de actualización curricular en educación preventiva para la formación docente inicial. Informe de desarrollo 1987. Buenos Aires: 1988. 137 p.

Argentina. Seminario Taller sobre educación de adultos, 2do. La Cumbre, Córdoba, setiembre de 1987. La alfabetización en la reforma educacional de Córdoba, reflexiones teóricas y estratégicas por Liliana Kremer y Analía Beccari. Córdoba: Gobierno de Córdoba. Secretaría

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 1987. 34 p.-- (Reforma educacional de Córdoba, Nº 13).

*Argentina. Seminario Taller sobre educación de adultos, 2do.* La Cumbre, Córdoba, setiembre de 1987. **Formación de educadores populares: relato de una experiencia** por Silvia Brusilvsky. Córdoba: Gobierno de Córdoba. Secretaría Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 1987. 29 p.-- (Reforma educacional de Córdoba, 04)

*Argentina. Jornadas sobre Investigación Cualitativa de Procesos Educativos, Rosario, Santa Fe, 7 al 9 de abril de 1988.* Rosario: Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, 1988. 1 carpeta.

*Argentina. Seminario Taller "Formación Docente y Calidad de la Educación".* Buenos Aires, 4 al 8 de abril de 1988. **Trabajos presentados.**-- Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia. Dirección Nacional de Educación Superior. OEA, 1988. 385 p.

*Argentina. Gibaja, Regina E.* La investigación en educación, discusiones y alternativas. Buenos Aires: Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación asociado al Instituto Torcuato Di Tella, 1987. 34 p.

*Argentina. Fundación Roberto Noble.* Las otras formas de aprender: educación no formal y alternativas no escolares de la educación. Buenos Aires, 1988, 80 p. (Serie: Comunicación y Sociedad. Cuaderno, Nº 1).

*Argentina. Ministerio de Educación y Justicia/OEA.* 13a. Reunión Técnica de Educación de Adultos. Buenos Aires, 1 al 9 de Octubre de 1987. Comisión Nacional de Alfabetización Funcional y Educación Permanente. **Reflexiones Críticas en torno del Quinquenio de la Alfabetización de las Américas.** Nos. 2, 3, 4, 5, 6 y 7.

*Argentina. Ministerio de Educación y Justicia/OEA.* Dirección Nacional de Educación Superior. Investigación en Proceso del Currículum de Formación de Maestros de Educación Básica. Año 1988.

Buenos Aires, 1989, 156 p.

*Brasil. Seminario sobre Estrategias de Formación para el Sector Rural.* Brasilia; Brasil, 14 al 18 de marzo de 1988. **Estrategias de formación para el sector rural.**-- Montevideo: Cinterfor, 1989. 162 p.--(Informes, 137).

*Canadá. Morales, Gómez, Daniel A. y otro.* Tendencias en educación y trabajo en América Latina: resultados de un seminario regional por Daniel A. Morales-Gómez y María Antonieta Gallart. Canadá: Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, 1989. 155 p.--(Informe 226 s)

*Colombia. Ministerio de Educación Nacional.* Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos. División de Centros Experimentales Piloto. **Programa escuela nueva: una alternativa de educación primaria completa para niños de zonas rurales y áreas marginales de Colombia.** Bogotá: 1983. 6 p.

*Costa Rica. Ministerio de Educación Pública/OEA.* Proyecto Regional de Educación de Adultos y Alfabetización-PREDAL. Serie Sistematización de Experiencias de Educación de Adultos.

- **Bachillerato por Madurez**, por Lic. Ana Cecilia Hernández. San José, Costa Rica, enero 1987, 125 p.
- **La Radio en la Educación de Adultos**, por Lic. Ana María Rodino, San José, Costa Rica, enero 1987, 137 p.
- **Tercer Ciclo de la Educación General Básica Abierta**, por Lic. Alberto Pinto. San José, Costa Rica, enero 1987, 150 p.

*Cuba. Seminario sobre Sistemas de Formación Profesional en la Producción y Experiencias en la vinculación de la Educación con el Trabajo*, la Habana, Cuba, 13 al 17 de octubre de 1987. **La formación-producción, experiencias en la vinculación educación-trabajo.**-- Montevideo: Cinterfor, 1989. 135 p.-- (Informes, 135).

*Ecuador. Reunión Regional Intergubernamental sobre los Objetivos, las Estrategias y las Modalidades de Acción de un Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe*, Quito, 6 al 10 de abril de 1981. Informe Final. París: Unesco, 1981. (ED/MD/65).

*Francia. Myers Robert S. Programas de educación infantil temprana en América Latina: consideraciones relativas a la programación de asistencia educacional del Unicef.*-- París: Unesco - Unidad de Cooperación con el Unicef y el Pma., 1981. 17,5 p.-- (Educación preescolar, 29).

*Italia. Lichtner, Mauricio. Esperienze di educazione degli adulti in Europa; una ricerca comparativa.* Frascati: Centro Europeo dell'Educazione, 1988. 335 p. (I Guademi di Villa Falconieri, 15).

*México. Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina. CREFAL. Proyecto Especial de Educación para el Desarrollo de Poblaciones que Habitan en Zonas Rurales y Urbanas Marginadas/OEA-92. Síntesis de la Evaluación y Prospectiva Final.* México, 27 p.

*México. Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina-CREFAL. Proyecto Especial de Educación para el Desarrollo de Poblaciones que Habitan en Zonas Rurales y Urbanas Marginadas/OEA-92. Informe Final de Evaluación.* Patzcuaro, 1988. 404 p.

*Perú. García Huidobro, Juan Eduardo. Aprender a vivir; agentes educativos comunitarios.* Lima: ITACAB, 1988. 103 p.

*Uruguay. Arboleda González, José Ubemel y otro. La formación profesional en los sectores populares por José Ubemel Arboleda González y Gregorio Calderón Hernández.*-- Montevideo: Cintenfor, 1989. 81 p. -- (Estudios y monografías, 74)

*Venezuela. Ministerio de Educación*

*OEA. Reunión de Directores/Coordinadores del Área de Mejoramiento de Sistemas Educativos. Informe Nacional de Venezuela sobre Innovaciones en Educación Inicial, Preescolar y Básica.* Falls Church, Virginia, del 5 al 10 de diciembre de 1988.

## PUBLICACIONES PERIODICAS

*IIE revista del Instituto de Investigaciones Educativas.* Buenos Aires, República Argentina. Año 15, Nº 65, Abril de 1989. Nº 66 - junio de 1989.

*Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas.* San Pablo, Brasil. Nº 68, fevereiro 1989. Nº 69, maio 1989.

*Enlace.* San José; Costa Rica. Universidad Estatal a Distancia. Oficina de Relaciones Públicas. Nº 15; Enero. Junio de 1987.

*Boletín proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe.* Santiago; Chile. Unesco. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC). Nº 17; diciembre 1988. Nº 18; abril 1989.

*Contacto, boletín de educación ambiental de Unesco - PNUMA.* Santiago; Chile. Vol. VIII; Nº 4; diciembre 1988

*Revista de tecnología educativa.* Santiago, Chile. Ministerio de Educación. Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas. OEA. Vol XI; Nº 1; 1988-1989.

*Enseñanza de las Ciencias; revista de investigación y experiencias didácticas,* Barcelona; España. Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Formació Permanent de la Universitat de Valencia. Vol 7; Nº2; mayo 1989.

*Revista de Educación.* Madrid, España. Centro de Publicaciones del MEC. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Nº 286, mayo-agosto

1988.

**Educación, noticias de educación, ciencia y cultura iberoamericana.** Madrid, España. Servicio de Publicaciones de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Año 5, Número 26-33, enero-agosto 1989.

**¡Atiza! boletín informativo de literatura infantil y juvenil.** Guadalajara; Castilla-La Mancha; España. Conserjería de Educación y cultura. Junta de Comunidades de Castilla. La Mancha; servicio de Publicaciones. Nº 26-27: septiembre-diciembre 1988.

**Perspectivas; revista trimestral de educación.** París; Francia. Unesco. Vol.

XVIII; Nº 3; 1988 (67)  
Vol. XVIII; Nº 4; 1988 (68).

**¡¡Maestro.** Roma; Italia. Associazione Italiana Maestri Cattolici. Nº 5,6 y 7 de maggio, giugno y luglio de 1989.

**Ricerca educativa.** Roma; Italia. Centro Europeo del l'Educazione. Anno V; Nº 4; ottobre-dicembre 1988.

**Educación Obrera.** Ginebra; Suiza. Oficina Internacional del trabajo O.I.T. Núm. 75; 1989/2.

**Investigaciones educativas venezolanas; boletín informativo.** Caracas; Venezuela. Centro de Reflexión y Planificación Educativa. CERPE. Cuarto trimestre, 1988.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION

BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS

BIENEROTECIA

Pizzu no 933 (107) no ed ep ra

El material que aparece en esta sección puede ser consultado en la sala de lectura del Centro Nacional de Información Educativa, Paraguay 1657, 1er. piso, Buenos Aires, o solicitado por carta a la Redacción con el compromiso de no hacer uso comercial del mismo.

---

Impreso en los Talleres Gráficos  
del Ministerio de Educación y Justicia  
Directorio 1801 — Buenos Aires  
República Argentina

---



H 0025133



*República Argentina*  
*Ministerio de Educación*  
*y Justicia*



Departamento de Asuntos Educativos  
Servicio de Cooperación y Difusión

*ORGANIZACION*  
*DE LOS ESTADOS AMERICANOS*

**PROYECTO MODERNIZACION Y EXTENSION DEL SISTEMA  
NACIONAL DE INFORMACION EDUCATIVA**

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