

2000

Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas

Revista
Latinoamericana de

Innovaciones
Educativas

Una realización
de la comunidad
educativa americana

33

Año XII - N° 33

2000 - Argentina

Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas



Una realización
de la comunidad
educativa americana



República Argentina
Ministerio de Educación



Organización de los
Estados Americanos

Es una Actividad Regional del Proyecto Multinacional de Programas Compensatorios de la O.E.A.
a cargo del Ministerio de Educación de la República Argentina

Organización de los Estados Americanos

Secretario General

Dr. César Gaviria

*Director General de la Agencia Interamericana
para la Cooperación y el Desarrollo*

Dr. Roland Scheman

*Representante a.i. de la Secretaría General de la OEA
en la República Argentina*

Sr. Guillermo Corsino

Ministerio de Educación

Ministro de Educación

Lic. Juan José Llach

Secretario de Educación Básica

Lic. Andrés Guillermo Delich

Director Nacional de Cooperación Internacional

Lic. Miguel Gabriel Vallone

Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas

Director

Lic. Ricardo Murtagh

Coordinación Editorial

Prof. Emilce Botte y Lic. Carlos M. Roggi

Colaboran en este número

Joao Batista Araujo e Oliveira, Mirna Somarriba G.,

Marcelo David Krichesky, María de los Angeles

Sagastizabal, Luis O. Roggi

Diseño y diagramación

Eugenia Katz y Guadalupe Nava

Sumario

Editorial

- Balance de una década..... 5

Opinión

- Coloquio Subregional..... 15
- Pronunciamiento Latinoamericano sobre "Educación para Todos" 20

Experiencias

- Gestión curricular y riesgo pedagógico en el tercer nivel de la Educación General Básica Argentina 33
- Participación comunitaria en la reforma educacional del estado de Mina de Gerais Brasil 55
- Descentralización educativa y autonomía escolar Nicaragua 73
- Educación bilingüe intercultural en una escuela toba de la ciudad de Rosario Argentina 133 ✓

Resúmenes analíticos 183

Publicaciones 193

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

Centro Editorial: Pizzurno 935 - Oficina 138 (C1020ACA) Bs. As.

Tel/fax: (5411) 4129-1385

E-mail: revoea@me.gov.ar

<http://www.me.gov.ar/revistalatinoamericana>

Impreso en Calprint S.R.L. Artes Gráficas.

Editorial

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION

BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS

HENEDIZOTICA

Pizzurno 935 (1020) Cap. Fed. Rep. Argentina

Balance de una década

Las fechas emblemáticas, tal como el comienzo de un nuevo milenio, son ocasiones interesantes para reflexionar haciendo un alto en el camino. En este caso, nuestro punto de análisis son los diez años que nos separan de la reunión de Jomtien (Tailandia 1990), en la que por primera vez muchos países priorizaron las líneas de una "Educación para Todos", como el desafío para el futuro.

Este mensaje fue tan potente que en este año, el 2000, coincidentemente dos Foros Internacionales retomaron, entre sus temas de reflexión, este desafío.

En efecto, durante la última semana de marzo en Lima, Perú se desarrolló un intercambio de experiencias cuyos ejes de trabajo fueron *"Las Políticas de Promoción de la Equidad en Educación: El caso de los Programas Compensatorios*. El Documento final del Coloquio Subregional es uno de los trabajos que presentamos en este número, en la Sección de Opinión. El otro, Foro Mundial de la Educación, se realizó en Dakar a fines de Abril, dando origen a un *"Pronunciamiento Latinoamericano"* refrendado por personalidades relevantes del mundo de la educación y la cultura.

Si bien el Coloquio Subregional es anterior al Pronunciamiento, puede entenderse como respuesta de los países Latinoamericanos al esfuerzo requerido en Dakar para que nuestros pueblos reciban más y mejor educación, tratando, de alguna manera, de cumplir con el mandato fundamental de la "Educación para Todos": enfatizar el aprendizaje y la formación integral de la persona. Esto implica la formación de su conciencia, el ejercicio responsable de la libertad, su capacidad de relacionarse con los demás y el respeto a todos, tal como se expresa en el Pronunciamiento Latinoamericano. El mismo también señala que "de ninguna manera satisface lo que se ha realizado para alcanzar mayor equidad en la distribución de oportunidades de acceso, permanencia, egreso, transición a otros niveles educativos y, sobre todo, aprendizaje".

La Argentina, participante del Coloquio de Lima, Perú, y pensando en las acciones a realizar que mejor la comprometan con los objetivos fijados en él, ha puesto en marcha el Programa Nacional de Escuelas Prioritarias, que aparecerá en próximos números, y en dónde se establecen Proyectos para el mejoramiento de la calidad de la educación en escuelas urbano- prioritarias, en escuelas rurales y en escuelas que atienden a poblaciones con necesidades educativas especiales, aborigenes y adultos. La concepción de los mismos es esencialmente pedagógica y, la asistencia técnica a cada escuela del Programa busca mejorar la calidad de la tarea, el aumento de la retención y de la reinserción escolar y la disminución de la repetencia.

Como respuesta a lo anterior, las experiencias innovadoras que hemos seleccionado en esta ocasión, muestran cambios operados en algunos de los sistemas educativos de la Región y el papel protagónico de distintos grupos sociales, problemática presente en la agenda de las autoridades educativas responsables en nuestros países y en el mundo.

En respuesta a esa problemática, la Revista Latinoamericana insiste en su tratamiento, a través de la presentación del documento **"Participación comunitaria en la reforma educacional del Estado de Minas Gerais"**, Brasil, que su autor, Joao B. Araujo e Oliveira, presentó en el Seminario de "Programas Sociales, Pobreza y Participación Ciudadana" realizado en marzo de 1998, en Cartagena, Colombia.

A partir de su preocupación en puntualizar que esa reforma no está orientada a la descentralización de los servicios educativos hacia las municipalidades o hacia la comunidad, señala que "el corazón de la misma se centra en la autonomía de la escuela (...) que ésta es responsabilidad de la comunidad y que ella necesita de esa autonomía para operar". Esta experiencia iniciada por el gobierno, la participación comunitaria es su piedra angular, a través de la constitución de Consejos Escolares en cada institución, que se manifiesta en la celebración del Pacto para la Educación de Minas

Gerais de 1994 entre 30 organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, representativas de empleadores, empleados, educadores, maestros, movimientos sociales y religiosos, etc., y los acuerdos con empresas, cuya meta a largo plazo era que cada escuela tuviera a una empresa como socio.

Eficacia y eficiencia de la experiencia, su contribución a la calidad y equidad del servicio educativo, dificultades encontradas en su implementación, la sustentabilidad de la reforma, son aspectos también abordados en esta presentación.

Junto con los anteriores documentos, el de **"Descentralización Educativa y Autonomía Escolar"**, producido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de Nicaragua, aborda también la descripción de procesos que rompen con estructuras centralizadas en la administración escolar, buscando una mayor participación de la comunidad educativa, de forma tal que pueda asumir un papel relevante dentro de marcos institucionales abiertos. De lo que se trata aquí, es conciliar el carácter estatal de las escuelas públicas con la descentralización participativa de su gestión operativa.

Así, dentro de este proceso de descentralización, y sin desconocer las funciones irrenunciables del Estado como regulador, facilitador y responsable de la definición de políticas y de los aspectos financieros del sector, la estrategia que permite que padres, maestros y alumnos asuman sus derechos y obligaciones en el camino a una mejor educación, es el Modelo de Autonomía Escolar. Este Modelo está orientado a "asegurar(les) una coparticipación responsable en la gestión del centro escolar, tanto en lo administrativo como en lo académico".

El Manual de la Autonomía Escolar que se presenta, constituye una detallada expresión de la preocupación de la administración del Estado, tendiente a concretar en la realidad educativa las políticas y lineamientos institucionales y participativos para lograr los fines y objetivos del sistema educativo nicaragüense.

También se presentan los resultados preliminares de una investigación que aborda **la gestión del tercer nivel (7º, 8º y 9º año) de la Educación General Básica en escenarios educativos con riesgo pedagógico de la Provincia de Buenos Aires**, Argentina. A partir de un análisis estadístico del período 1996/1998, se analiza el incremento de matrícula y los valores desiguales de repitencia y sobeedad en 7º, 8º y 9º años. A su vez se elabora **un indicador de riesgo educativo (ICRE)** para el 8º año de la EGB 3, lo cual permite integrar diferentes indicadores de eficiencia interna del sistema y focalizar las escuelas que serán abordadas en el estudio de casos.

Desde una perspectiva cualitativa se trabaja con ocho escuelas que implementan EGB3 en los Partidos de Lomas de Zamora y La Matanza, con características organizativas diferentes dada la localización de dicho ciclo. En esta instancia de la investigación se recuperan perspectivas diferentes de la vida institucional (directivos, maestros, profesores, coordinadores de ciclo y alumnos) en torno a su gestión y la complejidad que ésta significa dada la inclusión de nuevos actores, prescripciones curriculares, tradiciones y estrategias de cambio de la vida escolar.

Por último, y en relación a la promoción de acciones referidas a la "interculturalidad o educación intercultural bilingüe", atendiendo a poblaciones en desventaja por razones culturales, lengua o etnia, presentamos un documento; **"Educación Bilingüe Intercultural en una escuela Toba de la ciudad de Rosario"** (Santa Fe, Argentina), elaborado por la Licenciada María de los Angeles Sagastizabal. Este trabajo forma parte de la investigación que se desarrolla en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE – CONICET), acerca de la diversidad cultural en el sistema educativo argentino.

En el documento aparece un desarrollo minucioso de los antecedentes teóricos asumidos, cuanto la metodología de trabajo utilizada. Las características culturales del barrio toba de Rosario, la movilidad de la comunidad aborigen, la relación con la escuela, la actitud de los padres de los alumnos con respecto al mantenimiento de su lengua y a los comportamientos esperados de ellos como hijos, la visión de los docentes con relación a sus alumnos y su respuesta ante la diversidad y la distancia cultural entre la comunidad y la escuela, son acápite que enriquecen este trabajo.

Por fin se da cuenta cómo a partir de un encuadre teórico dado y de una metodología que responda al mismo, pueden planificarse acciones concretas en la escuela para una labor interdisciplinaria de las distintas áreas para la consecución de esa propuesta.

Para cerrar esta edición incluimos en la Sección Publicaciones, aquéllas que hemos recibido para su difusión, así como libros de interés educativo que también presentamos en la sección de Resúmenes Analíticos.

Como siempre, les reiteramos nuestro interés en la recepción de aportes para su publicación, teniendo en cuenta las características de esta Revista, que nació y creció, como una *"una realización compartida de la comunidad educativa latinoamericana"*.

Hasta la próxima

Opinión

*D*entro de las acciones que los países de América Latina y el Caribe llevan a cabo para promover la igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y promoción de una educación de calidad para todos, hoy nuestra Revista presenta dos documentos que reflejan la preocupación de gobiernos, representantes de la sociedad civil y de la comunidad internacional por lograr la implementación de políticas que permitan incrementar la calidad de los servicios educativos ofrecidos a los sectores más desprotegidos de la sociedad.

Coloquio Subregional

Intercambio de experiencias en Políticas de Promoción de la Equidad en Educación: el caso de los Programas Compensatorios

(Lima, Perú, 27 al 31 de marzo del 2000)

OEI – OEA

Países participantes: Argentina, Bolivia, Brasil, Ecuador, España, México, Paraguay, Perú, Portugal y Venezuela

Documento final Programas compensatorios

Criterios básicos

Las políticas sectoriales de promoción de la calidad y de la equidad son políticas de estado.

- a) En consecuencia, los programas compensatorios son parte fundamental de las políticas sectoriales que requieren recursos financieros para asegurar su implementación y su sustentabilidad. Los programas compensatorios deben ser aceptados por la sociedad a partir de consensos logrados mediante fuertes estrategias de comunicación.

- b) Los programas compensatorios deben ser flexibles, para adecuarse constantemente a las circunstancias, a los destinatarios y a las políticas de desarrollo del país. La flexibilidad implica asumir modalidades alternativas de atención, metodologías de trabajo apropiadas, documentos y materiales educativos innovadores, currícula diversificados, e incluso, flexibilidad en su administración.
- c) El sistema educativo tiene la responsabilidad de promover y desarrollar programas compensatorios desde su estructura, articulándolos con las diferentes organizaciones que trabajan con las mismas poblaciones y con otros servicios, entre ellos, los programas de alimentación y salud.
- d) En el caso de asistencia financiera de organismos internacionales se sugiere tomar como punto de partida programas y proyectos propios que fortalezcan en el país la capacidad de generar proyectos y la capacidad de negociación. Se sugiere asimismo encontrar mecanismos para darle sostenibilidad a los programas de acuerdo con las particularidades de cada país.
- e) Se definen claramente las responsabilidades por niveles de administración, nacional, provincial o estatal y municipal, incorporando los procesos de seguimiento y evaluación que correspondan.
- f) Los programas compensatorios deben fortalecer la capacidad pedagógica de la escuela y contribuir al desarrollo de las regiones, logrando la participación y la capacitación de la comunidad.
- g) Como características deseables de los programas compensatorios se proponen:
 - Estar inserto en las políticas del sector
 - Tener cobertura significativa
 - Presentar innovaciones pedagógicas
 - Contar con materiales específicos
- h) Los beneficiarios preferenciales de los programas compensatorios son las personas en condición de desventaja por razones educativas especiales o singulares (alumnos que requieren inserción, compensación y

atención por estar en situación de desventaja o tener necesidades especiales), territoriales (urbano marginal, de frontera, rural), sociales (población en situación de riesgo de marginación, género o exclusión), culturales (grupos étnicos, minorías), familiares (trabajador temporal o itinerante y desempleados).

Objetivos

1. Promover la igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y promoción a una educación de calidad para todos los niños, jóvenes y adultos, prestando atención preferentemente a aquellos sectores que, por su situación geográfica o por sus condiciones sociales se vean más desfavorecidos, articulando medidas que hagan efectiva la compensación de las desigualdades.
2. Facilitar la incorporación e integración social y educativa de todas las personas, contrarrestando los procesos de exclusión social y cultural, desarrollando actitudes de comunicación, de respeto mutuo y de enriquecimiento recíproco entre todas las personas independientemente de su cultura, lengua o etnia.
3. Fomentar la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa y de la sociedad civil para hacer efectivo el acceso a la educación y a la sociedad en igualdad de oportunidades así como para facilitar la incorporación e integración social de las familias provenientes de otras culturas o con especiales dificultades sociales.
4. Desarrollar las estrategias alternativas, organizativas y curriculares necesarias para la consecución de los objetivos educativos por parte de los beneficiarios de los programas compensatorios.
5. Establecer canales de comunicación adecuados para garantizar la información y participación de la familia y la comunidad en los programas compensatorios.
6. Impulsar la coordinación y la asociación de esfuerzos del máximo organismo rector de la educación con otros sectores de gobierno, instituciones y asociaciones de la sociedad civil para la convergencia, desarrollo, seguimiento y evaluación de las acciones de los programas compensatorios.

Acciones recomendadas

1. Promoción de seminarios taller sobre temas específicos:
 - Ejecución de las políticas compensatorias: descentralización, gestión, estrategias y metodología de focalización.
 - Identificación de indicadores de calidad y equidad.
 - Evaluación, seguimiento y sistematización de los programas.
 - Elaboración de estudios e investigaciones aplicadas a los aspectos cualitativos de la educación.
 - Estrategias específicas para la atención de la deserción, la repitencia y la sobreedad con el propósito de identificar los factores asociados.
 - Interculturalidad o educación intercultural bilingüe.
 - Estrategias de atención al grupo etario de cero a tres años.
 - Modalidades de financiación de las políticas y negociación con Banca Multilateral.
2. Apoyo de la OEI a la organización de la reunión "Estrategias y desafíos para la equidad", promovida por la Argentina en colaboración entre el proyecto multilateral sobre programas compensatorios para la educación básica (OEA) y el IIPE (UNESCO).
3. Diseño de una página Web en cada país, dedicada a las políticas de promoción de la equidad y la calidad. La página debe incluir, al menos, la siguiente información:
 - Descripción de cada experiencia.
 - Referencias documentales.
 - Unidad responsable.
 - Dirección de contacto.
 - Cobertura.

Se sugiere, además, la incorporación de indicadores de calidad y equidad.

La página Web de CONAFE (WWW//conafe.mex) puede ser usada como modelo. Esta institución ofrece su apoyo técnico.

4. Publicación conjunta OEI y OEA (proyecto multinacional sobre programas compensatorios para la educación básica) del estado del arte en Programas Compensatorios.
5. Ejecución del programa de pasantías aprobado y cofinanciado por la OEA (Proyecto multinacional sobre programas compensatorios para la educación básica) y la OEI (ver anexo).
6. Información de estos acuerdos a los Ministerios de Educación de países iberoamericanos que participarán en la Conferencia Internacional de Dakar.

Participantes:

Ricardo Murtagh (Argentina), Iván Tavel Torres (Bolivia), Ulysses Cidade Semeghini (Brasil), Luis Rodrigo Astudillo (Ecuador), Marco Rando (España), Carlos Márquez Pérez (Méjico), Victorina Espinola de Ruiz Díaz (Paraguay), José Rodríguez González y Carlos Mas Ramírez (Perú), María Isabel Oliveira Moniz Barreto Caldeira Antunez (Portugal), Aníbal Istúriz Almeida (Venezuela), Gaby Fujimoto Gómez (OEA), Cesar Briceño Rosales, Cesar Granda y Juan José Izaguirre (OEI).

Pronunciamiento Latinoamericano sobre "Educación para Todos"

Con oportunidad del Foro Mundial de la Educación (Dakar,
26-28 abril, 2000)

Entre el 26 y el 28 de abril se realizó en Dakar, Senegal, el Foro Mundial de la Educación, organizado por cinco agencias internacionales: Banco Mundial, Fondo de Población de las Naciones Unidas (FNUAP), Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), UNESCO y UNICEF. Dicho Foro tenía como objetivo presentar la evaluación de lo realizado durante la década de 1990 dentro de la iniciativa mundial de "Educación para Todos" - lanzada en Jomtien, Tailandia, en marzo de 1990, bajo el auspicio de estos cinco organismos - y definir el seguimiento de dicha iniciativa en virtud de que las metas no se cumplieron. En Dakar, gobiernos, representantes de la sociedad civil y de la comunidad internacional adoptaron una nueva Declaración y un nuevo Marco de Acción, que ratifican esencialmente las metas adoptadas en Jomtien y postergan su cumplimiento hasta el año 2015.

La iniciativa de un Pronunciamiento Latinoamericano a propósito del Foro de Dakar surgió de un pequeño grupo de educadores e investigadores latinoamericanos. La redacción estuvo a cargo de Pablo Latapí (Méjico), Sylvia Schmelkes (Méjico) y Rosa María Torres (Ecuador). El documento fue asimismo asumido y presentado oficialmente, en la plenaria final, por la delegación del Ecuador.

El Pronunciamiento Latinoamericano

El comienzo de una nueva década y de un nuevo siglo invita a reflexionar sobre lo hecho a fin de perfilar la agenda futura teniendo en cuenta el nuevo conocimiento disponible y las lecciones aprendidas.

Este es momento de evaluaciones, rectificaciones y compromisos renovados en el ámbito educativo. El año 2000 fue el horizonte de programas globales como la *Educación para Todos*, acordado en Jomtien, Tailandia, en 1990, así como de iniciativas regionales y nacionales de desarrollo y cambio educativo en todo el mundo. Diversas actividades

vienen realizándose, a nivel global, regional y nacional, para evaluar el cumplimiento de dichos programas y metas, y para definir la agenda futura. A fines de abril de este año 2000 tiene lugar en Dakar, Senegal, el Foro Mundial de la Educación, en el cual se presentarán los resultados de la evaluación de esta década de *Educación para Todos* y se aprobarán una nueva Declaración y un nuevo Marco de Acción que extenderán el plazo hasta el año 2015.

En este contexto y momento, un grupo de educadores e intelectuales latinoamericanos hemos querido hacer pública nuestra voz a fin de compartir con otros colegas y con la comunidad educativa internacional algunas reflexiones y preocupaciones desde América Latina. Esta es una región importante en el mundo en desarrollo, con una gran especificidad histórica, educativa y cultural. En el campo de la educación, los latinoamericanos nos enorgullecemos de haber desarrollado una experiencia y un pensamiento educativo propios, innovadores, fértiles.

Nuestros pueblos merecen más y mejor educación

1. Nos preocupa enormemente la situación y el rumbo de la educación en el mundo, en los países en desarrollo y en nuestra región en particular. Después de varias décadas de intentos reiterados de reforma educativa en nuestros países, los resultados son dudosos y, en todo caso, no están a la vista en el ámbito que finalmente importa y que es el objetivo mismo de la educación: el aprendizaje y la formación integral de la persona. “Enfatizar el aprendizaje” fue un mandato fundamental para la *Educación para Todos*; no obstante, el indicador de aprendizaje (uno de los 18 indicadores que debían reportar los países) debió ser eliminado del informe final de evaluación de la década pues la mayoría de países no tenía información para reportar. “Mejorar el aprendizaje” fue la consigna de la década de 1990 en nuestra región; no obstante, las evaluaciones de rendimiento escolar hechas en los últimos años en los diferentes países muestran resultados pobres, por debajo de lo esperado y de lo deseable. Tampoco cuentan los sistemas educativos con indicadores o evidencias de logro en torno a la formación de los educandos, entendida como despliegue de sus potencialidades, estímulo a su creatividad y consolidación de sus valores.

2. Igual que otras regiones del mundo en desarrollo, América Latina ha visto desfilar una larga lista de pronunciamientos y declaraciones, de compromisos y metas que se reiteran, incumplen y postergan cíclicamente. A menudo, los planes se superponen unos a otros, sin solución de continuidad, o bien se manejan de manera paralela, sin coordinación entre sí.

- En 1979 (*Declaración de México*) se aprobó y en 1981 (*Quito*) arrancó el “Proyecto Principal de Educación” (PPE), proyecto regional impulsado y coordinado por la oficina regional de la UNESCO, el cual se propuso tres metas para el año 2000: acceso universal a la escuela primaria, eliminación del analfabetismo adulto y mejoría de la calidad y la eficiencia de la educación.
- Posteriormente, en 1990, en *Jomtien*, se acordó la “Educación para Todos”, en la conferencia mundial organizada por UNESCO, UNICEF, PNUD, FNUAD y Banco Mundial, a la que asistieron delegaciones de 155 gobiernos y de 125 entidades de la sociedad civil de todo el mundo. Allí se acordaron seis metas, parcialmente coincidentes con las del PPE en esta región, fijándose también el año 2000 como plazo para su cumplimiento.
- Cuatro años más tarde, en 1994, se realizaba la Cumbre de Miami, convocada por el presidente norteamericano Clinton. Aquí se lanzó el “Plan de Acceso Universal a la Educación para el 2010”, ratificado después como “Iniciativa de Educación” en la II Cumbre, en Santiago, en 1998. Esta iniciativa, de alcance hemisférico, adoptó metas para los tres niveles educativos, incluido el universitario, y fijó el año 2010 como horizonte. La iniciativa es liderada por el gobierno estadounidense, coordinada por los gobiernos de México, Argentina y Chile, y cuenta con la participación de diversos organismos internacionales, regionales y nacionales (entre los principales: OEA, Banco Mundial, BID, y USAID).

Ahora, el Foro Mundial en Dakar, al constatar que no se cumplieron las metas de la *Educación para Todos* en el plazo estipulado, ratifica en lo fundamental las mismas metas, renueva los compromisos y corre el plazo hasta el 2015.

Agencias internacionales y gobiernos formulan y suscriben estos planes y metas globales y regionales, se comprometen a su cumplimiento en los plazos que ellos mismos fijan, y revisan y aplazan continuamente los compromisos. En cada uno de estos planes se invierten energías y recursos financieros cuantiosos; al no verse resultados o cumplirse con lo ofrecido, se desgasta irremediablemente la credibilidad social en torno a la educación y al cambio educativo.

3. La tradición de la reforma educativa en nuestros países ha sido atribuir los problemas a la falta de recursos financieros y ubicar los problemas, en todo caso, en el lado de la ejecución. No obstante, todo indica que hay problemas también en el diseño de las políticas, y que hacen falta una revisión y un viraje profundos en la manera como los gobiernos y las agencias internacionales vienen encarando el tema educativo y el de la reforma educativa en particular.

Las políticas que se han recomendado y adoptado en los últimos años no están respondiendo satisfactoriamente a las necesidades y expectativas de la población latinoamericana, a las realidades del sistema escolar y de los docentes en particular, y no han tenido los resultados esperados. La evaluación comparativa realizada en 1997 por UNESCO-OREALC en 13 países de la región, en las áreas de lenguaje y matemáticas entre alumnos de tercero y cuarto grado de planteles públicos y privados, reveló que Cuba es, en el contexto latinoamericano, el país con mejores rendimientos escolares en estas dos áreas. Se trata, precisamente, del único país que no siguió las recomendaciones de política educativa vigentes en los 90 y el único que no recurrió a préstamos internacionales para financiar su sistema y su reforma educativa. Estos datos son lo suficientemente reveladores como para exigir una reflexión de fondo en torno a las estrategias de desarrollo y cambio educativo que vienen ensayándose en la región.

Rectificaciones necesarias

4. La situación de la educación básica en nuestra región y en el mundo nos lleva a proponer algunas rectificaciones que, si bien atañen directamente a América Latina, podrían ser consideradas por otras regiones con inquietudes similares.

- (a) Las políticas que norman el desarrollo educativo deben estar inspiradas por valores humanos fundamentales, de modo que el servicio educativo contribuya a la mejor realización de las personas y de las sociedades. Los actuales indicadores utilizados para evaluar dicho desarrollo, centrados en el avance de la cobertura y de la eficiencia de los sistemas escolares, no revelan la contribución de la educación a esos valores fundamentales: el desarrollo integral de los educandos, la formación de su conciencia, el ejercicio responsable de su libertad, su capacidad para relacionarse con los demás y para respetar a todos. Tampoco revelan si las respuestas que están dando los sistemas educativos a las necesidades fundamentales de las grandes mayorías de la población son las más adecuadas y significativas para estas mayorías.
- (b) Los decisores de políticas deben plantear su tarea en el plano ético, pues los sistemas educativos no son sólo piezas al servicio de la economía, del consumo o del progreso material, sino medios que deben ayudar al desarrollo en plenitud de las potencialidades humanas. En particular, la expansión del conocimiento que caracteriza el ingreso de la humanidad al tercer milenio y que está ya impactando profundamente los sistemas educativos, debe inscribirse en este horizonte de integralidad y responsabilidad.
- (c) De ninguna manera satisface lo que se ha realizado para alcanzar mayor equidad en la distribución de las oportunidades de acceso, permanencia, egreso, transición a otros niveles educativos y, sobre todo, aprendizaje. La mayor equidad sólo se ha logrado como consecuencia de la tendencia a universalizar algún nivel educativo, notablemente la primaria. No obstante, esto no ha significado igualar los resultados de aprendizaje, que son la verdadera medida de una política de justicia educativa. El uso creciente de la tecnología de la información y la comunicación en el campo educativo amenaza con producir desigualdades cada vez más profundas y graves, si continuamos extendiendo la educación básica con los mismos criterios utilizados hasta hoy. Definitivamente, hay que enfrentar el problema de otra manera. Sociedad y gobiernos, pero sobre todo éstos últimos, deben destinar los recursos y los esfuerzos necesarios para igualar e incrementar la calidad de los servicios ofrecidos a los sectores pobres en el

campo y la ciudad, a los sectores indígenas y en general a todos los excluidos de los beneficios de la educación básica. Mientras no se ofrezca mejor educación a los que menos tienen, y se asegure una educación igualitaria a hombre y mujeres, difícilmente podremos avanzar en la meta de lograr equidad educativa. Sin equidad educativa difícilmente avanzaremos en el logro de la justicia social.

- (d) Dada la enorme diversidad cultural que caracteriza a los pueblos latinoamericanos, calidad educativa implica reconocer la necesidad de diversificar la oferta educativa a fin de asegurar no sólo el respeto sino el fortalecimiento de las diferentes culturas. Cada grupo tiene un aporte cultural que hacer a la educación de todos. Gobiernos y sociedades debemos impedir que la diversificación de los servicios de educación básica a los grupos culturales minoritarios siga escondiendo una oferta empobrecida, que se aproveche de la menor capacidad de estos grupos para exigir niveles adecuados de calidad del servicio y de sus resultados.
- (e) Es necesario recuperar los planteamientos originales de la *Educación para Todos* y su "visión ampliada de la educación básica": una educación capaz de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos (niños, jóvenes y adultos), dentro y fuera del sistema escolar (familia, comunidad, lugar de trabajo, bibliotecas y centros culturales, medios de comunicación, acceso a las modernas tecnologías, etc.) y a lo largo de toda la vida. Es indispensable recuperar para la educación y para la política educativa la visión multisectorial, entendiendo que los problemas no se explican ni se resuelven exclusivamente desde lo educativo, sino desde una política económica y social responsable del bienestar de las mayorías; la visión de *sistema*, superando la visión fragmentada y parcelada por edades, niveles, componentes o modalidades; y la visión de *largo plazo*, superando el cortoplacismo inmediatista al que fuerzan a menudo las lógicas de la política y las del financiamiento internacional. El énfasis sobre la educación primaria que se dio en la década de 1990, si bien importante por sí misma, se hizo a costa de una postergación de la problemática de la educación secundaria y universitaria, y de un abandono casi total de la educación y capacitación de jóvenes y de adultos.

Salvaguardar los valores latinoamericanos

5. a) En el contexto actual de globalización, queremos preservar algunos valores que son esenciales a la identidad latinoamericana:

- El valor supremo de la persona y la búsqueda de un sentido de la existencia humana. Valoramos el respeto a la persona y a su desarrollo por encima de un progreso material fincado exclusivamente en el aumento del consumo y del confort; creemos en la importancia de crear las condiciones necesarias para que cada persona encuentre un sentido a su vida y respuestas a sus preguntas existenciales.
- El sentido comunitario de la vida, característico de nuestras culturas, principalmente las indígenas: compartir y servir, ser solidarios más que competitivos, saber convivir privilegiando el bienestar colectivo, respetar las diferencias contra las tendencias de exclusión y el cuidado por los más débiles y desprotegidos.
- La multiculturalidad y la interculturalidad. Nuestras naciones son pueblos de pueblos, gestados a través de procesos de mestizaje biológico y cultural, por lo que la apertura a la pluralidad de razas, etnias y culturas es esencial a nuestra identidad y valor a ser reafirmado por la educación.
- La apertura y valoración de formas de conocimiento y de aproximación a la realidad que trascienden la racionalidad instrumental: los lenguajes simbólicos, la intuición, la sensibilidad a la vulnerabilidad humana, la recuperación creativa de la tradición y el aprecio por la belleza.
- La libertad, entendida -en la tradición que recogió acertadamente Paulo Freire- como una conquista sobre nuestros egoísmos y los de los demás, como construcción de la autonomía de la persona y de su sentido de responsabilidad, como superación de todas las opresiones mediante la comprensión del opresor y la disposición a compartir con éste la tarea de construir un mundo para todos.
- El trabajo como medio de realización personal y por ello derecho fundamental, no como subordinación acrítica a los intereses del capital ni como búsqueda eficientista de maximización del lucro.

- La búsqueda del “otro” en la construcción de un “nosotros” que fundamentalmente el sentido ético de la vida humana, y la presencia constante de la utopía y la esperanza.

Deseamos preservar en nuestra educación estos valores que nos dan identidad, y desde ellos conquistar la paz basada en la justicia y en el respeto a todos. Deseamos que estos valores trasciendan hacia la convivencia cotidiana, los medios de comunicación masiva, las leyes, las filosofías que orientan la educación y, en general, todos los ámbitos de la cultura. En los sistemas educativos, deseamos que inspiren la formación de educadores y educandos, contenidos curriculares y métodos de enseñanza, las formas de organización y el clima humano de las escuelas, la distribución de los recursos, los criterios de planeación y evaluación y las relaciones interpersonales de todos quienes intervenimos en la educación.

- Afirmamos la necesidad de la participación de la sociedad no sólo en la ejecución de las políticas y programas, sino en su formulación y discusión. La educación es asunto público y debe, por tanto, involucrar a todos sus actores y concitar su participación responsable. Esto es particularmente cierto y necesario en el caso de los docentes, sujeto clave de la educación y del cambio educativo. No basta con proclamar la participación e incluso con mostrarse favorable a ella; es preciso definir y habilitar tiempos y espacios, criterios y mecanismos concretos para que se dé dicha participación como un dispositivo regular de los procesos educativos desde el nivel local hasta el nivel global, desde la escuela hasta las instancias ministeriales e intergubernamentales en que se define y decide la educación. En este sentido, es preciso fortalecer y multiplicar algunas iniciativas valiosas de participación ciudadana en la educación que han surgido en los últimos años en varios países de la región.
- Hacemos un llamado a nuestros gobiernos y a nuestras sociedades, así como a las agencias internacionales de cooperación, a redoblar esfuerzos en pro de la equidad, privilegiando a los grupos más marginados y articulando los programas educativos a políticas más amplias que contribuyan a la equidad económica y social.

- d) Nos pronunciamos por salvaguardar la diversidad cultural y educativa propia de las regiones, los países y los grupos culturales en el interior de cada país, contra una globalización hegemónica y homogeneizadora.
- e) Pedimos a los organismos internacionales revisar su papel en la definición de políticas educativas y en su concreción a nivel regional y nacional. Vemos con preocupación el creciente protagonismo de dichos organismos, sobre todo de la banca internacional, como organismos ya no sólo de financiamiento sino de asesoría técnica, investigación, monitoreo y evaluación. Nos preocupa el “pensamiento único” instalado en la educación en los últimos años, el fuerte sesgo economicista y el peso de lo administrativo como componente central de la reforma educativa. La necesidad de revisar el modelo tradicional de cooperación internacional, sobre todo en el campo de la educación, viene siendo planteada por estudiosos y especialistas de todo el mundo, e incluso por las propias agencias de cooperación. Su papel debe ser el de impulsores, facilitadores, comunicadores y catalizadores.
- f) Convocamos a nuestros gobiernos y sociedades nacionales a recuperar el liderazgo y la iniciativa en materia educativa, a desarrollar una masa crítica de profesionales y especialistas de la máxima calidad, y a consolidar una ciudadanía informada capaz de participar significativamente en el debate y la acción educativa. Después de un período de fuerte uniformación de la política educativa y de simplificación de los procesos educativos, es indispensable recuperar la capacidad para pensar y actuar a partir de lo mejor del conocimiento acumulado y de las especificidades de cada contexto nacional y local.

Invitamos a la comunidad educativa internacional, y en particular a los participantes en el Foro de Dakar, a ponderar estas reflexiones que fraternalmente les compartimos.

FIRMAS Y ADHESIONES

ARGENTINA: Graciela Acuña, Susana Agarote, Inés Aguerrondo, Ana Almada, Sonia Araujo, Laura Arcena, Mónica Báez, Ana Bloj, Alberto Borda, Cecilia Braslavsky, Gustavo Brufman, Juliiana Burton, Zulma Caballero, Adriana Calvar, Miriam Casco, Mirta Castedo, José Antonio Castorina, María Ester Ceschin, Ema Cibotti, José Luis Coraggio, Alberto Croce, Ricardo Croce, Ester Cruz, Liliana D'Ambo, Ana María D'Andrea, Adriana D'Elia, Nora Elichiry, Maximiliana Estigarribia, Justa Ezpeleta (Méjico), Laura Fainstein, Olga Faucher, Alberto Federico,

Emilia Ferreiro (Méjico), Gustavo Fischman (USA), Susana Fiorito, Roberto Follari, Sabina Garbus (Méjico), Daniel García, Juan José García Vergelin, Néstor García Morro, Ana Gravina, Diana Grunfeld, Silvina Guaita, Mabel Guidi, Gladys Gutiérrez, Silvina Gvirtz, Isabel Hernández (Chile), Susana Hintze, Norma Iannizzotto, Marcela Isaías, Ana Jaramillo, María Elsa José, Irene Kit, Susana Lamboglia, Gustavo Larsen, Cristina Latanzio, Irene Laxalt, Liliana Mirtha López, Claudio Luraghi, Daniel Luzzi, Marta Maffei, Karina Mallamaci, Marcelo Mango, Roberto

Marengo, Mónica Marquina (USA), Alicia Martignoni, Alicia Martínez, María Elba Martínez, Eduardo Paganini, Norma Pariente, Ovide Menin, Graciela Messina (Chile), Claudia Molinari, Marcela Mollis, Daniel Nieva, Irma Parentella, Rosa Lilian Pesalaschia, Paula Pogré, Agueda Quiroga (España), Sergio Quiroga, Patricia Ratto, Paula Reusi, Andrés Rivera, Ana Rodi, Lidia Rodríguez, María Elena Rodríguez, Luis Roggi, Karina Rojas, Pablo Rosales, Mariela Rubio, Marta Salcedo, Daniel Schugurensky (Canadá), José María Serra, Margarita Sgro, Celia Simioli, María Estela Soler, María del Carmen Tobar, Laura Tochetto, Azucena Amelia Triep, Pastor Osvaldo E. Ullrich, Gabriela Urrutibehety, Regina Usandizaga, Estela Vergelin, Carlos José Vigil, Hilda Vitullo, Carlos Zagni, Eva Zamporlini, Inés Zeballos.

BOLIVIA: Noel Aguirre Ledezma, Teresa Alem Rojo, Miguel Arriaga, Víctor Gallo Toro, Eduardo García, Benito Fernández, Sonia Montaño (Chile), Ivonne Nogales, Enrique Oizumi, María Oviedo, Jorge Rivera (Ecuador), Erick Roth, José Luis Tellería, Erick Torrico Villanueva.

BRASIL: Adriana Medeiros Farías, Ana María [Nita] Araújo Freire, Ana Rosa Abreu, Angela Antunes, Angela C. de Siqueira, Antonio Ibáñez Ruiz, Altico Chassot, Augusto Álvaro Jerónimo Gomes, Beatriz Cardoso, Camilla Croso Silva, Carlos Augusto Abicalil, Claudio Ceccon, Dagmar Zibas, Daniel Raviolo (Argentina), Domingos Nobre, Elba Siquiera de Sá Barreto, Eliana Matos, Elie Ghaneim, Fulvia Rosenberg, Francisco Nascimento de Brito, Gustavo Cherubin, Irineu Tamaio, Jane Paiva, José Carlos Barreto, Jesús de Alvarenga Bastos, José Carlos Marques, José Carlos Sena Evangelista, Jose Eustaquio Romão, Leonice de Souza Lotufo, Lucia Helena Texeira, Luiz Fernando Dourado, Madza Ednir Nogueira, Marcia Angela Aguiar, María Alice Setúbal, María Aparecida Horta, María Clara Di Pierro, María Malta Campos, María Teresa Secco, María Thereza Marclio, María Virginia de Freitas, Michèle Sato, Moacir Gadotti, Nora Krawczyk (Argentina), Pablo Gentili (Argentina), Paulo Roberto Padilha, Pedro Pontual, Rosa María Crivellente, Roseni Rosângela de Sena, Rosiver Pavan, Salete Valesam Camba, Sergio Haddad, Silvia Tabares, Sonia Couto Souza Feitosa, Timothy Ireland, Vera Barreto, Vera Masagão Ribeiro, Walter García.

COLOMBIA: Jose María Alvarez, M. Constanza Arango, Marta Arango, Alvaro Araujo, Héctor Arias Pabón, Clara Inés Buriticá A., Luis Felipe Canosa Torrado, Elsa Castañeda, Gloria Inés Currea, Francisco de Roux, Jorge Flórez Gacharná, Jorge Gantiva, Alvaro García M., Juan Carlos Garzón, Andrey González, Leonardo E. Gutiérrez B., Clara Guadalupe Higuera, Fernando Iriarte, Roberto Jiménez, Carlos Arturo Lopera, Camilo Madariaga Orozco, Elba Martínez de Dueri, Marco Raúl Mejía, Aníbal Mendoza Pérez, Lilian Motta de Correa, Aníbal Mendoza, Buenaventura Moreno Lemus, Jaime Niño Díez, Miryam Ochoa, Luis Enrique Orozco, Jorge Osso, Luis Héctor Peña Vargas, Luis Alberto Perea, Benigno Pérez, Mauricio Pérez Abril, Jairo Ricardo Pinilla, Pedro Pinilla Pacheco, Jorge Posadas, Carlos A Ramírez Escobar, Napoleón Ramírez, Claudia Rivera, Abel Rodríguez Céspedes, Arturo Rojas, Manuel Romero, Carolina

Sánchez B., Miguel Sánchez S., Clara Sanín Fonnegra, Héctor Sierra C., Julio Silva Colmenares, Carmen Elvira Soler, Andrés Martín Tapias, Martha Vargas de Avella, Gladys Villamarín.

COSTA RICA: Gladys Jiménez Valverde, María Elena Rodríguez Acevedo, Julio Silesky.

CUBA: Carlos Alfaro Alfaro, Jesús García del Portal, Lisardo García, Luis I. Gómez Gutiérrez, Orlando Valera Alfonso.

CHILE: Diana Almérás (Canadá), Jenny Assael, Beatrice Avalos, Eliseo Cañulef, Patricio Cariola S.J., Verónica Edwards, Antonio Elizalde, Ricardo Hevia, María Isabel Infante, Jorge Jería (USA), María Eugenia Letelier, Eugenio Ormeño, Jorge Osorio, Jorge Pavez Urrutia, Joanna Pincetti, Cecilia Richard, Rodrigo Vera (México), Guillermo Williamson.

ECUADOR: María de Lourdes Abad, Patricio Aguas, Norma Alvear, Mary Andrade, Alfredo Astorga, Lupe Ayala, Maritza Balderrama, Teodora Barros, Consuelo Carranza, Fernando Carrón, César Cárdenas, Patricio Crespo Coello, Patricio Chávez (Argentina), Edgar Alan García, Fernando García, Lenín Guzmán (Albania), Patricio Hidalgo, Javier Izco, Dolores Padilla, Jessica Meléndez, Alejandra Molina, José Monge, Julieta Monsalve, Luis Montoya, Wendy Paja, Miguel Palacios, Eugenia Parrales, Gabriel Pazmiño, Samira Peñaherrera, Monserrate Pico, Francisco Porras, Nidya Quiroz (Timor), Magaly Robalino, Yuri Robalino, Judith Rodríguez, Wilmer Romero, Rocío Rosero, Alvaro Sáenz, Juan Saltos, Napoleón Saltos, Juan Samaniego, María Gabriela Solis Plaza, Juana Sotomayor, Anita Tacuri, Jorge Torres, Rosa María Torres (Argentina, grupo de redacción), Elvia Tréllez, Raúl Vallejo, Sandra Vásquez, Juan Fernando Velasco, Nila Velásquez, Marco Villarruel, Susana Yépez Miño, Diego Zambrano, Nelly Zambrano.

EL SALVADOR: María Luisa Jáuregui (Chile), María Francisca Marín de Sánchez, Oscar Picardo Joao.

GUATEMALA: Matthias Abram (Alemania), Hno. Oscar Azmilia, Arnoldo Esken Escobar, María Luisa Escobar de Gómez, Xavier Gorostiaga.

HAITI: Ariel Azael, Suzy Castor, Michaelle Saint-Natus.

HONDURAS: Ramón Alvarez Maldonado.

JAMAICA: Anne Hudson (Australia).

MEXICO: Pilar Adriano, María de la Paz Aguiñaga, Irma Aguirre Pérez, Alicia de Alba, Armando Alcántara, Elvira Almaraz, Guillermo Alonso Angulo, Mónica Alvarado, Enrique Alvarez Alcántara, Fátima Alvarez, Ivonne Alvarez, Carlos Andrade, Lourdes Aravedo Resendiz, Marcos Arias Ochoa, Manuel Audelo, Bonifacio Barba, María Guadalupe Barrón, Miguel Bazdresch, Auxilio Benites, Benjamín Berlanga, Carlos Bravo Vásquez, Jaime Brito, Rosa Nidia Buenfil, Jorge Luis Caballero, Beatriz Calvo Pontón, Gabriel Cámaras, Miguel Angel Campos, Alejandro Canales, Martha Casarini (Argentina), Alfonso Castillo, Marco Antonio Carrillo, Marco Castillo, Tomás Caudillo, Lucila Cerrillo, Sonia Comboni, Erika Cuéllar, Yadira Chacón, Jose Chim Ku, Eduardo De la Garza, Ana Delloro, Amada Elena Díaz, Angel Díaz Barriga, Daría Elizondo, Alberto Flores Martínez, Claudia Flores Moreno (Inglaterra), Alejandro Galicia López, Daniel Gámez,

Juliet García, Reyna García, Manuel García Treviño (España), Eduardo Garduño, Tere Garduño, Sara Gaspar, Manuel Gil Antón, Alicia Gómez Andares, Edgar González Gaudiano, Alfredo Gómez Castellanos, Olivia González, Rosalba González Villela, Eliseo Guajardo, Arturo Guillaumen, Beatriz Gurrola, Leticia Gutiérrez, Eduardo Ibarra, María de Ibarrola, Rosa Isela Granados, Gerardo Hernández Rojas, Sergio Hernández Montiel, Catalina Inclán Espinosa, Michele Knobel (Australia), Colin Lankshear (Nueva Zelanda), Pablo Latapí (grupo de redacción), Enrique Leff Zimmerman, María de Jesús López, Rodolfo López Arzola, Martha López Astrain, Guadalupe López Ortiz, Rodrigo López Zavala, Karla Loya (USA), Oswaldo Lozano Cantú, María de la Luz Lugo, Blanca Luna, Juan Machín, Juan Madrigal, Adriana Márquez, Felipe Martínez Rizo, María Teresa Martínez, Epifanio Jesús Martínez, Elia Marum Espinosa, Enriqueta Medellín, Ana María Méndez, Javier Mendoza Rojas, José A. Montes, Carlos Muñoz Izquierdo, Humberto Muñoz García, Aracely Navarrete, Marco Aurelio Navarre Leal, Amalia Nivón, Gustavo Oaxaca, Erika Ocampo, Natalie O'Donnell, Roberto Olvera, Lorena Orozco, Félix Ortiz, Yolanda Ortiz Bustamante, John Wilson Osorio, Ursula Oswald Spring, Juan Carlos Palafox (Chile), Rosa María Patiño, Carmen Pérez Gutiérrez, Juan Pérez Medina, Patricio Pérez Estrada, Sofía Pérez, Enrique Pieck, Luisa Pizeta, Luis Porter, Roberto Pulido, José Luis Ramírez, William Ramírez, Juan Pablo Ramos, Juan Manuel Rendón, Nicanor Reyes, Sebastián Reyes, Silvia Reyes de García, Armando Ríos, Elsie Rockwell, Adolfo Rodríguez, Ernesto Rodríguez, Roberto Rodríguez Gómez, Lorena Romero, Jesús Ruiz Flores, Mercedes Ruiz, Omar Ruiz, Luis Ruiz Alvarez, Carmen Ruiz Nakasone, Sarah Ruiz, Arcadio Sabido, María Guadalupe Sáenz, Gabriel Salom Flores, Carmen Lilia Sánchez, Patricia Sánchezllanes, Etelvina Sandoval, Sylvia Schmelkes (grupo de redacción), Alicia Silva, Evodia Silva (Inglaterra), Mayra Solano, Elsa Solares, Susan Street, José Manuel Suárez, Alejandro Tapia, Guadalupe Terán Ballesteros, Carmen Torres, Manuel Ulloa (Francia), Gabriela Vargas Cetina, Sofía A. Vernon, Ismael Vidales Delgado, Lorena Villa Lever, Sandra Villagómez, Carlos Villarino, Salvador Villarreal, Eduardo Weiss, Jorge Zarco Laveaga, Carlos Zarco Mera, Margarita Zarco. (Y más de 500 miembros afiliados al Observatorio Ciudadano de la Educación).

NICARAGUA: Juan Bautista Arrien, Isolina Centeno (Paraguay), Georgina Muñoz Pavón, Josefina Vijil.

PANAMA: Mariela Arce, Raúl Leis.

PARAGUAY: Juan Díaz Bordenave (Brasil), María Teresa Ferreira Escobar, Miguel Angel López, Jesús Montero S.J., Domingo Rivarola, Jorge Talavera, Roberto Zub.

PERU: Jaime Acuña, Rosa María Alfaro, Rosa Arízaga, Francisco Basili, María Berrio, María Rosa Boggio, Zoila Boggio Carrillo, Juan Borea Odría, Liliana Camborda, Isaac Canales Quevedo, Sigfredo Chiroque, Julio Dagnino, Kenneth Delgado, José María García Ríos (España), Juan Ignacio Gutiérrez, Gloria Helfer, Manuel Iguñiz, Wolfgang Küper (Alemania), Matthias Lanzendorfer, Luis Enrique López (Bolivia), Marta López de Castilla, José Maguiña Villón (Bolivia), Arturo Miranda,

Angélica Montané, Ricardo Morales Basadre, Ismael Muñoz, Luis Obregón Cerna, Ernesto Olano, Ana María Orihuela, María Amelia Palacios, Grover Pango Vildoso, Eliana Ramírez, Isabel Rivera, José Rivero (Chile), Graciela Ruiz Durán, Guillermo Sánchez Moreno, Luis Miguel Saravia, Nelly Stromquist (USA), Jaime Tejeda, Teresa Tovar, Manuel Valdivia Rodríguez, Martín Vegas Torres, Pilar Villegas, Idel Vélez, José Zeballos, Madeleine Zúñiga. Estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Lima): Luis Enrique Alan, Guillermo Anglas, Guadalupe Arias, Yanet Berlanga, Carlos Baltazar, Ananí Camacho, Martín Cuesta, Gisela Cueva, Alex Cumbe, Juan José Cuya, Dora Emilia Chipana, Lorena de la Vega, Edwin Félix, Cyrielle Fernández, Paulino Ganboa, Milagros García, Héctor González, Mercedes González, Nilton Guarnizo, Flora Herrera, Jessica Lagos, Gelly Llamas, Antonio Medina, Antonio Mendoza, Rosa Molina, Miguel Angel Montoya, Nancy Paredes, Paola Pauparcaja, Nancy Portocarrero, Jackelin Quintana, Victor Quinto, María Elena Quispe, Vanessa Roum, Luis Salazar, Roberto Serna, Jaime Suárez, Lidia Torres, María Tuto, Patricia Ugarte, Vilma Urrutia, María Vargas, Kathy Vilchez, Hilda Yfuro, Angélica Yupanqui.

REPUBLICA DOMINICANA: José Antínoe Fidial, Fabiola Bustamante, Pilar Cachofeiro, Angela Calderón, Miriam Camilo, Rita Ceballos, Pura Emeterio, Josefina Espaillat, Consuelo Gimeno, Raymundo González, Nicolás Guevara, Adalberto Martínez, Luis Quezada, Roberto Reyna, Julio Valeirón.

URUGUAY: Yamandu Acosta, Jorge Barrera, Cecilia Bleio, Víctor Brindisi, Adriana Briozzo, Alberto Brusa, Carmen Caamaño, Arlés Caruso, Nora Castro, Ariel Celiberi, Marta Demarchi, Lydia Ducret, Dafne Ferrúa, Héctor Florit, Alba Grieco, Susana Grunbaum, Rosario Illa, Gustavo Macedo, Pablo Martinis, Irma Menéndez, Fernando Miranda, Susana Regent, Nydia Richero, Eduardo Rodríguez, Miguel Soler Roca (España), Pilar Ubilla, María Alicia Xavier de Mello, Alice Zunini.

VENEZUELA: Andrea Barrios, Gabriela Bronfenmajer, Antonio Luis Cárdenas, Ramón Casanova, Soraya El Achkar, Argelia Ferrer, William Hernández, Lilián Leiva, Soraya Medina, José Moya, Luis Nascimento, Rita Pucci, Fernando Reimers (USA), Irma Rodríguez, Lucio Segovia, Leonardo Yáñez y Arelys Moreno de Yáñez (Holanda). Adhesiones de fuera de América Latina:

ALEMANIA: Christine M. Merkel.

CABO VERDE: Aidl Borges.

ESPAÑA: Pep Aparicio Guadas, José Alfredo Aparicio Serrano, Jaume Carbonell, César Coll, Miguel Angel Escote (USA), Ramón Folch, María Jesús Freire, Javier García Gómez, Olga Lucía Hoyos De Los Ríos, Angel Marzo, Juan Antonio Menéndez-Pidal, Mercedes Muñoz-Repiso, Luis M. Naya Garmendia, Javier Orosa, J. Venancio Salcines Cristal, Diego Sevilla Merino.

ESTADOS UNIDOS: Robert Arnone, Ash Hartwell, Steven Klee, Bradley Adam Levison, Francisco Marmolejo, Frank Method, Vandra Masemann.

HOLANDA: Boudewijn Van Velzen.

INDIA: Manish Jain.

ITALIA: Lucía D'Emilio (Kosovo), Livia de Tommas.

Experiencias

Gestión curricular y riesgo pedagógico en el tercer nivel de la Educación General Básica

Un análisis de casos en Lomas de Zamora y La Matanza

Dir. Marcelo David Krichesky¹

Asistentes técnicos

Lic. Inés Cappellacci

Lic. Marcela Nicolazzo

Lic. Graciela Misirlis

Lic. Cristina Ruiz

Lic. Nancy Montes

Esta investigación aborda, desde una perspectiva cuanti-cualitativa, la gestión del Tercer Nivel de la Educación General Básica en escenarios educativos con riesgo pedagógico de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Sus resultados permiten analizar los índices de riesgo educativo en el 8º año de la EGB3 en los partidos de Lomas de Zamora y La Matanza, y los procesos de transición y cambio que experimentan las instituciones que atienden a adolescentes en condición social desfavorable.

Introducción

La transformación de los sistemas educativos en los noventa constituye en la Argentina y en la mayoría de los países de la región un proceso complejo² y gradual con impactos de diferente alcance en relación con la estructura académi-

¹ Prof. Adjunto de la Cátedra de Sociología de la Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ). Las integrantes del equipo de trabajo desarrollan funciones docentes y de investigación en dicha cátedra y en otras universidades nacionales. Esta investigación tiene como sede la UNLZ. (1998/1999)

² Los procesos de cambio y de reforma educativa son caracterizados como complejos en tanto no resultan sólo de la ejecución de programas previstos por la administración educativa. Su existencia es real en tanto permiten el desarrollo de capacidades individuales, colectivas y la facilitación de condiciones estructurales y organizativas para que cada institución pueda desarrollar las transformaciones que requiere su contexto. Véase Fullán (1992).

ca y organizativa; nuevas prácticas de los actores involucrados (supervisores, directivos, docentes, padres, alumnos), y con diferentes niveles de consensos con los mismos y otras organizaciones de la sociedad civil (medios de comunicación, gremios, organismos no gubernamentales, etc.).

El currículum cumple un papel central como dispositivo (Braslavsky, 1996) para la regulación y la gestión de los sistemas educativos a partir de ofrecer prescripciones en las orientaciones epistemológicas, pedagógico-didácticas, psicológicas, etc. En los procesos de reforma educativa, los actuales cambios curriculares que experimenta el sistema educativo argentino se desarrollan en las escuelas de maneras múltiples y formas diversas. Este supuesto implica reconocer conceptualmente la tensión abierta e incertidumbre entre la prescripción curricular y las prácticas pedagógicas (Stenhouse, 1984) junto a los niveles de mediación y apropiación singular que desarrollan las instituciones educativas de las nuevas propuestas de enseñanza.

Por otra parte, la gestión curricular del tercer ciclo de la Educación General Básica (EGB) presenta un alto nivel de complejidad en función de su localización y organización (en ex escuelas primarias o en las actuales secundarias en transición al nivel polimodal), la conformación de los equipos docentes y los procesos de transición curricular (Sacristán, 1996) que se desarrollan al interior de dicho ciclo, en términos de nuevas relaciones sociales y procesos pedagógicos.

En los casos de sectores sociales en condición de pobreza y marginación social, *la gestión de este ciclo asume características de mayor complejidad dada la diversidad socio cultural y las trayectorias previas de fracaso escolar y exclusión*³, por parte de adolescentes de dichos sectores sociales en el sistema educativo. La secuencia de decisión, selección de establecimiento, mecanismos de incorporación, ingreso, retención y permanencia no se ajustan al modelo supuestamente típico del estudiante con pasaje inmediato de la escuela primaria a la media y cursado de ésta como única actividad.

Por el contrario, siendo estudiantes "precarios" (Filmus, D, 1994) incluyen un período de stand by, de puesta a prueba de mecanismos de continuidad, intentos de incorporación al mercado de trabajo y retornos temporarios (Feijoo, e In-

³ *Investigaciones respecto de la discriminación educativa (Braslavsky, C, 1988; Filmus, D, 1989) en el nivel primario y medio (primero y quinto año) señalan la existencia de ciertos circuitos reproductivos, por lo cual se ofrecen menores oportunidades de aprendizaje a población que por su condición social más lo necesitan, propiciando resultados educativos diferenciados.*

súa 1995). Estos procesos condicionan la configuración de una situación de "riesgo pedagógico" lo cual implica una mayor probabilidad de que la promoción y finalización de los estudios correspondientes al ciclo (en este caso EGB3) sea menor (Bertoni, A y otros, 1997) dadas las condiciones sociales adversas, las trayectorias escolares previas de esta población y las oportunidades para el aprendizaje (por características edilicias, equipamiento, capacitación y permanencia de los equipos docentes, gestión curricular,etc) que garantizan las escuelas a las que asisten los mismos.

En el caso de la provincia de Buenos Aires nos encontramos desde el año 1996 con un proceso incipiente pero significativo de inclusión: adolescentes, particularmente en zonas alejadas de centros urbanos, que luego de haber desertado uno o más años, están regresando a las aulas para terminar su escolaridad básica. La inquietud que guía esta investigación es abordar las características curriculares e institucionales que presentan las escuelas que trabajan con este alumnado y gestionan el tercer ciclo de la EGB.

Objetivos generales del proyecto

Objetivo general del proyecto

Caracterizar la gestión institucional y curricular del tercer ciclo de la Educación General Básica, considerando instituciones que atienden a sectores desfavorecidos, con localizaciones del ciclo distintas y rendimientos escolares diferenciados

Objetivos específicos del proyecto

Analizar la cobertura, eficiencia interna e índices de riesgo pedagógico de la EGB 3 en la provincia de Buenos Aires (1996-1998), considerando particularmente los partidos de Lomas de Zamora y La Matanza.

Recuperar perspectivas de diferentes actores de la comunidad educativa (directivos, docentes, alumnos) acerca de la gestión curricular e institucional de la EGB3 y la retención escolar.

Estrategia metodológica de investigación

Esta investigación se desarrolla a partir de una metodología combinada que integra *aspectos cuantitativos y cualitativos* de la investigación social. Por un lado se avanza en la sistematización de información secundaria relativa a indicadores de eficiencia interna de la provincia de Buenos Aires, particularmente en los partidos de Lomas de Zamora y La Matanza, y se elabora un índice de condiciones de riesgo educativo (ICRE) para ser aplicado al análisis de la situación de la matrícula de EGB3 (1997-1998).

Desde una dimensión cualitativa se aborda la problemática de la implementación curricular de EGB3 y los procesos de retención escolar, considerando ocho escuelas estatales de los partidos de La Matanza y Lomas de Zamora que albergan el tercer ciclo de la EGB y que atienden a sectores sociales en riesgo pedagógico, con características diferenciadas de acuerdo a la localización de dicho ciclo.

Las características institucionales diferenciadas de EGB3 se dan por la estructura organizativa que tienen dichas escuelas para la gestión del ciclo. Un 50% de las escuelas seleccionadas gestionan el ciclo en una *EGB completa*, lo cual significa que el ciclo funciona de manera unificada en un solo establecimiento. El resto de las escuelas seleccionadas son *EGB3 articuladas*, lo cual se expresa organizacionalmente en que el 7º año se gestiona en una EGB y el 8º y 9º año se desarrolla en una escuela polimodal, que se encuentra cercana geográficamente a la otra institución.

Selección del Universo de escuelas

En una primera instancia se clasificó a los establecimientos educativos (de educación común y de gestión estatal) según la situación socioeconómica de la población que atiende⁴ y la localización del ciclo (en ex primarias o en ex medias) (Cuadro 1). En este sentido se establece la distribución de los establecimientos de ambos partidos en cuatro categorías tal como queda representado en el siguiente esquema de clasificación.

⁴ Las escuelas se clasifican según la situación socioeconómica de la población que atiende y en función de ello se efectúa una asignación de salario docente diferencial. Hemos tomado esa discriminación como criterio metodológico para diferenciar las instituciones. Para simplificar la lectura se denominaron escuelas Pobres y No Pobres.

Distribución de los establecimientos con EGB3 por Situación Socioeconómica y Localización del Ciclo. Partidos de Lomas de Zamora y La Matanza.

Cuadro 1

Cantidad de establecimientos de EGB – 1997					
Partido	Situación Socioeconómica (SSE)				
	Total	POBRE		NO POBRE	
		Completa	Articulada	Completa	Articulada
Lomas de Zamora	91	35	11	18	27
La Matanza	174	83	28	41	22

Elaboración propia. Fuente: Red Federal de Información Educativa y Listado de Supervisión de los partidos de Lomas de Zamora y La Matanza (1998)

En el caso de Lomas de Zamora el 50% de los establecimientos que contienen a la EGB3 presentan una condición social de pobreza, concentrándose en las escuelas con EGB completa (76% del total). En tanto que para La Matanza, casi un 64% de las unidades educativas atienden población en situación socioeconómica desfavorable, de las cuales el 74% son ex-primarias que han integrado el tercer ciclo a su gestión institucional.

Posteriormente se focalizó el análisis en las escuelas pertenecientes al subgrupo pobre respetando la distribución por localización del ciclo. Sobre este subuniverso se aplicó un índice de riesgo educativo que permitiera caracterizar a las escuelas a partir de la combinación de tres indicadores educativos de eficiencia interna. Éstos son la Sobreedad (explica el índice en un 60%), la Retención Anual (contribuye en un 30%) y la Repitencia (que participa con un 10%)⁵. Un análisis de los resultados obtenidos se presenta más adelante en el apartado: Riesgo Pedagógico en el 8º año.

La muestra definitiva se realizó efectuando una selección de 8 escuelas, 4 con bajo ICRE y 4 con alto ICRE, respetando la distribución por localización del ciclo y por partido, sobre las cuales se realizó el trabajo descripto en el apartado que se presenta a continuación.

5 El índice se distribuye de 0 a 10, manifestando un aumento del riesgo a medida que aumenta el valor. Se dividió en tres categorías para facilitar el análisis y la clasificación: bajo (valores entre 0 y 3,5); medio (valores entre 3,6 y 6,5) y alto (valores entre 6,6 y 10). Los establecimientos que presentan un índice de Bajo Riesgo Educativo son aquellos en los que los indicadores de repetencia, sobreedad y permanencia anual no presentan valores altos, es decir en donde estos ítems no constituyen un problema serio. En cambio, aquellos en donde el índice es categorizado como de Alto Riesgo Educativo se puede afirmar que hay por lo menos serios problemas con la repetencia y con la sobreedad.

Estrategia de indagación y destinatarios

Esta investigación abarca, junto al análisis estadístico, el desarrollo de entrevistas semi estructuradas a directivos, coordinadores de ciclo, docentes, equipos de orientación escolar y grupos de alumnos del tercer ciclo de la EGB. En el caso de los docentes se definió que este grupo estaría representado por maestros y profesores de 7º y 8º año. El conjunto de entrevistas se complementa con el registro de una cédula escolar que permite sistematizar información secundaria básica disponible en cada escuela relativa a datos de matrícula y planta docente.

Resultados preliminares del proyecto

Este proyecto de investigación alcanzó, en la actualidad, resultados relativos a la eficiencia interna de la matrícula que participa de este último ciclo de la obligatoriedad educativa en los partidos de Lomas de Zamora y La Matanza, considerando particularmente la problemática de riesgo pedagógico que presentan los 8º años, lo que permite establecer una clasificación, resultado de la construcción del índice ya señalado.

Por otra parte, a partir de las entrevistas realizadas a directivos, docentes y alumnos de dichas instituciones se pueden plantear ciertas problemáticas y herramientas conceptuales (Pérez Gómez, 1997) que sirven para aproximarnos, en cierta medida, a la complejidad de múltiples y diferentes procesos educativos que se desencadenan en la gestión de este ciclo. Con este criterio, lejos de plantear generalizaciones, los resultados de este trabajo permiten elaborar conocimientos hipotéticos relativos a realidades institucionales concretas que luego será necesario profundizar en el abordaje de otras instituciones y otros actores del sistema educativo.

Nuevas formas de inclusión educativa en EGB 3 (1996-1998)

La problemática de los nuevos procesos de inclusión educativa constituye un eje sustantivo en el análisis de la gestión de la EGB3 que esta investigación recupera desde una perspectiva cuantitativa y también cualitativa en el trabajo con diferentes actores del sistema. La cobertura educativa en el ámbito provincial resulta ser de alto alcance en el nivel primario (96,4%) y en menor proporción en el nivel medio (60,2%) (INDEC, 1991). En este sentido desde el proyecto se analizó

los procesos de incremento de matrícula en el sistema y los valores que adquieren ciertos indicadores de eficiencia interna (repitencia, y sobreedad) en 7º grado, y 1º y 2º años como uno de los modos de expresión de la gestión del ciclo en la jurisdicción.

La variación de la matrícula (ver Cuadro 1 del Anexo) correspondiente a los 7º, 1º/8º y 2º/9º años entre 1994 y 1997, y más específicamente entre 1996 y 1997 permite tener una primera impresión de la incidencia que tuvo el aumento de la obligatoriedad educativa en el sistema de educación común. En términos generales, la provincia de Buenos Aires registró un crecimiento de la matrícula para los años estudiados, en especial para 1º/8º año del 10,9%. En 1997 cuando se implementa por primera vez el 8º año de la EGB se incluyen más de 30.000 nuevos alumnos al sistema. El 7º año no presenta una importante variación en su matrícula dando continuidad a la tendencia inercial del sistema. Y el 2º año del nivel medio aún no registra el impacto de la implementación del 9º año en la EGB 3, aunque sí un leve crecimiento. Al comparar esta situación con los promedios nacionales, se verifica el crecimiento diferencial que se produce en esta provincia a partir de la implementación gradual en todos los establecimientos que ofrecen el tercer ciclo de la EGB.

En el caso del partido de Lomas de Zamora, los porcentajes de variación de la matrícula resultan por demás importantes ya que aumenta considerablemente la cantidad de alumnos tanto en 7º como en 8º y 9º. Para estos dos últimos años la variación oscila entre 25 y 28% más de matrícula, superando ampliamente el promedio provincial. En el partido de La Matanza se produce un fenómeno particular ya que decrece la matrícula de 7º año y aumenta marcadamente la de 8º y también aunque con menor fuerza, la de 9º año de EGB.

Respecto de la *repetencia* en la provincia de Buenos Aires (ver Cuadro 2 del Anexo) para cada año de estudio de este ciclo educativo, puede observarse que, para 7º año en 1996 se inicia un leve y constante aumento, llegando a 2,2 % en 1998. Lo mismo sucede con los partidos analizados, aunque La Matanza presenta niveles inferiores de repetencia. Es interesante observar el gradual aumento de la repetencia para este año escolar, dado que históricamente era el año de estudios con los valores más bajos de repetencia en el nivel primario. Una posible interpretación de esta situación podría ser que, dado que el actual 7º no es un año terminal (no finaliza el nivel), los porcentajes de repetencia comienzan a asemejarse a los de años anteriores.

En sentido contrario se puede observar una disminución relativa de la repitencia en los primeros años de la antigua escuela media a partir de 1997⁶ en relación con los promedios históricos. Sin embargo, las cifras alcanzadas en estos dos años de estudio superan al promedio del nivel y rondan entre el 10 y el 15%. Esta misma situación se presenta en los partidos que forman parte de este análisis, con pequeñas variaciones.

Los porcentajes de repitencia de 8º año representan un caso particular para el análisis, dado que se manifiestan oscilaciones marcadas a lo largo de los 3 años estudiados. Primero desciende en 1997 para luego aumentar en 1998 del 6 al 10%. Por un lado supera al 9º año en un promedio de 3 puntos; por otra parte, en este último año de la EGB se genera un significativo descenso de casi el 50% de la repitencia: mientras que en el 97 la repitencia oscilaba el 14 %, en el año 1998 dicho valor desciende al 7,4%. Parecería que las acciones compensatorias y el hecho de constituirse como el año de estudio que marca la finalización de la obligatoriedad tendrían una incidencia importante en este descenso de la repitencia.

Respecto a la sobreedad (ver Cuadro 3 del Anexo) en este ciclo se observa que el 7º año y, en mayor medida, el 9º año son los más afectados por este fenómeno. En el primer caso el aumento pasa de un promedio de 15 a 19%. En 9º la situación se agrava ya que los datos correspondientes a 1996 promedian un 34% para llegar al 42% en 1998. *Este aumento podría estar relacionado con la situación de sobreedad que tuvo la matrícula de 8º en el 1997, evidenciada por la presencia, en muchos casos, de alumnos que se reincorporan al sistema luego de haber desertado durante uno o más años.*

Esta breve descripción pone de manifiesto un primer nivel análisis respecto de las implicancias relativas a los nuevos procesos de inclusión de los adolescentes en el sistema educativo, la cual combina una instancia de democratización interna de la escuela, junto con el aumento de alumnos con sobreedad y grupos escolares más heterogéneos social y culturalmente.

⁶ Esta situación podría explicarse en relación con la gestión de nuevas normas de evaluación y promoción durante ese año y el desarrollo de los períodos compensatorios. Esta investigación recupera la visión de los actores acerca de dichas instancias. Ver apartado: *Perspectivas de los directivos en torno a la gestión del ciclo.*

Riesgo Pedagógico en el 8º año. Un análisis del estilo de gestión institucional

La aplicación del índice de condiciones de riesgo educativo (ICRE) permite avanzar en una cuantificación y clasificación de los establecimientos escolares en función del nivel de complejidad que asume la problemática de fracaso escolar en el tercer ciclo, particularmente en el 8º año, que presenta las mayores condiciones de riesgo educativo a causa de las situaciones descriptas anteriormente. Los dos partidos presentan condiciones de riesgo educativo alto expresados en el valor del índice que asciende a 8 puntos. A continuación se realiza una primera descripción de las características institucionales tomadas en este trabajo como eje de análisis de las EGB.

Al focalizar el análisis en las escuelas que atienden población en situación de pobreza (ver cuadro N° 2), se puede observar que el mayor riesgo pedagógico de los 8vos años (ICRE alto) se concentra, en ambos partidos, en las escuelas que han implementado estrategias de primarización.

Esto puede explicarse, en parte, por la existencia de un importante número de instituciones con EGB completas en zonas urbano-marginales. Sin embargo haciendo este análisis por partido, se observa que en La Matanza, y en menor medida en Lomas de Zamora, el 60,7% del total de escuelas primarias que articulan la gestión del tercer ciclo con el nivel medio/polimodal, también evidencian condiciones de alto riesgo educativo.

Riesgo educativo en 8º año de la EGB3 (completas y articuladas) en situación de pobreza. Partidos de La Matanza y Lomas de Zamora

Cuadro 2.

ICRE	LA MATANZA				LOMAS DE ZAMORA			
	EGB Completa		EGB Articulada		EGB Completa		EGB Articulada	
TOTAL	83	100,0 %	28	100,0%	35	100,0%	18	100,0%
BAJO	17	20,5%	7	25,5%	1	2,8%	4	22,2%
MEDIO	27	32,5%	4	14,3%	10	28,6%	5	27,8%
ALTO	39	47,0%	17	60,7%	24	68,6%	9	50,0%

Elaboración Propia. Fuente: Red Federal de Información Educativa (1997) y Listado de Supervisión de los partidos de La Matanza y Lomas de Zamora

En este sentido, podría afirmarse que *las problemáticas de la EGB3 y el riesgo pedagógico aparecen atravesadas por la diversidad de modelos institucionales*. Si bien las altas condiciones de riesgo pedagógico aparecerían concentradas mayormente en las EGB completas, existen ciertos porcentuales significativos de escuelas tradicionalmente secundarias que tienen o han recibido a partir de 1997 población escolar con trayectorias escolares caracterizadas por situaciones de fracaso y abandono del sistema. El trabajo con dicha problemática asume características particulares, de acuerdo a la gestión curricular e institucional que desarrolla cada escuela, aspectos que son abordados cualitativamente con directivos, docentes y alumnos.

Perspectivas de los directivos en torno a la gestión del ciclo

Los directivos entrevistados participan de la gestión del tercer ciclo en escuelas insertas en contextos de altos niveles de pobreza y marginación social y con condiciones institucionales atravesadas por cambios organizativos, nuevos actores que ingresan a la institución (maestros, profesores, coordinador de ciclo) y condiciones de riesgo pedagógico. En este artículo se recuperan algunos aspectos de la cultura institucional y experiencial (Pérez Gómez, A, 1998) de directivos de EGB3. Si bien ambas actúan de manera sinérgica en la conformación de las visiones y representaciones de los actores, conceptualmente refieren a aspectos distintos. En el caso de la cultura institucional se alude al conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social. La cultura experiencial refiere a una construcción de significados inducidos por su contexto social y familiar, mas allá de la vida escolar.

De este modo, se plantean aquí, perspectivas construidas por los directivos acerca de la conformación del 8º año y la diversidad, la gestión institucional, el desarrollo de proyectos institucionales, la función del ciclo y la visión del futuro socio educativo de los adolescentes.

El 8º año de la EGB3. Una nueva expresión de diversidad y equidad

La atención a la diversidad constituye un desafío por resolver en las reformas comprehensivas que pretenden ofrecer las mismas oportunidades a todos con independencia de su posición social, económica, sexo, etc. La gestión del 8º año de la EGB representó en el año 1997 la conformación de un "nuevo escenario so-

ocio- educativo" marcado por la heterogeneidad y la diversidad social de la población que lo constituyó. Testimonios de directivos dan cuenta de esta situación al expresar que la conformación de la matrícula del 8º año se dio a partir de que "además de ser chicos de la propia escuela, hubo alumnos de 15 y 16 años, más los repitentes de la noche, más los que venían de la calle...".

Esto indica la "irrupción de la diferencia socio-cultural en el orden escolar", aún en aquellas escuelas que se encontraban en situaciones de rendimiento escolar de relativa normalidad u homogeneidad (en el caso de EGB3 articuladas de zonas céntricas) en cuanto a indicadores sociales y educativos. Alumnos con diferentes edades, tradiciones, prácticas disciplinares, "que se quedan en la puerta sin entrar en el horario previsto; que fuman en el baño", constituyen referentes nuevos para directivos que, mayoritariamente, estuvieron vinculados con población propia de la escuela primaria.

En este sentido, la atención a la diversidad requiere de un proceso pedagógico institucional que posibilite la recuperación del capital cultural, el lenguaje, la actitud hacia la escuela, el modo de autopresentación, etc.⁷; en síntesis, los significados que otorgan estos jóvenes a sus vidas a través de complejas formas históricas, culturales y políticas que expresan y producen. Desde ya que este proceso no resulta simple de asimilar para las instituciones y promueve una verdadera movilización al *status quo*.

En ciertos casos los directivos lo analizan como un problema que irrumpió en la escuela pero que luego se pudo controlar o neutralizar, adaptándose a la cultura institucional⁸, constituyendo en este sentido, un fenómeno que "fue propio del año 1997" y que luego se resolvió sin conflictos. En menor proporción, la presencia de la diversidad de adolescentes indujo, por parte de los directivos, al desarrollo de mayores estrategias de contención social, intentos de una mejor adecuación curricular u orientación en términos de prevención de situaciones de violencia con un trabajo más integrado del equipo docente y la comunidad.

⁷ *El lenguaje, el capital cultural, la disciplina, el modo de autopresentación resultan aspectos de la evaluación inicial de la escuela y productores de desigualdad social y de género. Las clasificaciones escolares resultan en ciertos casos la prefiguración de jerarquías vigentes en la sociedad en virtud del modelo de excelencia que inciden en la construcción del éxito y el fracaso escolar.* (Perrenoud, P. 1990).

⁸ *El efecto de asimilación a la cultura institucional se desarrolla desde la actitud de exclusión del conflicto o creando dispositivos vinculados con la derivación de matrícula a otros turnos o en la creación de otras secciones que incluyan a los alumnos mayores que ingresaron al establecimiento.*

Los cambios de la gestión institucional y del rol directivo

La transformación educativa es percibida conjugando aspectos de consenso con visiones críticas respecto de su incidencia en la gestión institucional. En primera instancia se observa un reconocimiento significativo respecto de las posibilidades de *mejorar la democratización del sistema* a partir de una mayor permanencia de los adolescentes en la escuela. La contención social y las oportunidades que brinda la escuela para mejorar las expectativas y ciertas condiciones de vida de esta población, son algunos de los argumentos que permiten vincular *los cambios del sistema con una mejora en la equidad social*.

No obstante, junto con la equidad, surgen *inquietudes en torno a las dificultades de incorporar adolescentes a un espacio escolar "tradicionalmente asignado a los niños"*, a la búsqueda de más espacios y tiempos para el trabajo en equipo, y a la significativa sobrecarga de tareas administrativas y pedagógicas para el directivo, como elementos que hacen a una modificación de su rol. Testimonios como "hay que hacer el doble de cosas en igual tiempo; tener la misma carga horaria distribuida entre más secciones; yo, la etapa evolutiva de los adolescentes no la conozco; tengo que ocuparme de quien cubre los baños en los recreos porque los profesores no se ocupan y con los maestros no alcanza..." constituyen algunos de los ejemplos que expresan, desde la vida cotidiana, aspectos que inciden en este cambio del rol.

Como componente de dicho cambio, el director aparece, en los casos de las EGB completas, cumpliendo además la función de "mediador" entre maestros, profesores, padres y alumnos que comienzan a integrarse a un modelo de trabajo desconocido por ellos, incluido él mismo, y con las expectativas de que tengan tradiciones, ritos, disciplina, formas de enseñanza similares al viejo nivel medio. Por el contrario, en los casos de la EGB articuladas, el directivo experimentaría una situación de menor control y de una cierta "exterioridad"⁹ respecto al trabajo pedagógico dado el escaso contacto con los profesores que desempeñan sus tareas en la institución con la cual articula el tercer ciclo.

⁹ Dicha externalidad pedagógica del directivo de escuela se desarrolla en ciertos casos junto con un proceso de delegación de las tareas pedagógicas al coordinador del ciclo, el cual constituiría un actor clave para el desarrollo de un proceso conjunto entre ambas instituciones en el ámbito organizacional y pedagógico.

Proyecto institucional: entre el discurso y las dificultades para el trabajo en equipo docente

En un nivel conceptual, el proyecto educativo institucional (PEI) refiere a una construcción colectiva, que implica caracterizar la escuela real, explicitar la escuela deseada y establecer los acuerdos básicos necesarios para su consecución. A través de la elaboración y desarrollo de proyectos institucionales y curriculares, la escuela puede darse la posibilidad de "aprender como organización"¹⁰ y atender a la diversidad.

En primera instancia la mayoría de los directivos entrevistados mencionan que las escuelas se encuentran en proceso de elaboración de proyectos con características y niveles de concreción diversos, acentuando, de acuerdo a la institución, el desarrollo de la competencia lectora, la prevención de la violencia y la inclusión de innovaciones a través de equipamientos que permiten el acceso a recursos didácticos en el aula. No obstante, la gestión de proyectos educativos institucionales en EGB3 resulta un proceso complejo y poco preciso aún, dada la combinación de culturas profesionales¹¹ con tradiciones propias y que se encuentran en configuración de una nueva identidad para el trabajo conjunto.

Por las condiciones institucionales observadas, parecería que la EGB completa tendría mayores posibilidades que las escuelas que gestionan la EGB3 de manera articulada (con escuelas con Nivel Polimodal) para el trabajo en equipo (tiempos, espacios, edificio compartido, mayor contacto de directivos, maestros y profesores). Por otra parte, mas allá de estas mejores condiciones institucionales se observan ciertas dificultades para realizar especificaciones y/o adecuaciones de dicho proyecto para este ciclo, generándose un "proceso de acomodación del ciclo" respecto de lo que se previó para los años anteriores.

Resulta interesante considerar que en ciertos casos se desarrollan proyectos sin que los mismos tengan el carácter explícito de PEI, observándose que más allá del discurso formal de contar o no con dicho PEI, las escuelas presentan en esta transición avances y preocupaciones reales para el desarrollo de estrategias de seguimiento personalizado de los alumnos, retención y articulación al interior del ciclo, los cuales resultan puntos de partida interesantes para la mejora de la gestión curricular e institucional. Los procesos de seguimiento pedagógico se darían en estrecha relación con los procesos de compensación de los aprendizajes, resultando la retención un proceso que se da a partir de esfuerzos institucionales por

10 Véase Senge (1992)

11 Véase Hardgreaves, A. 1996.

un control mayor de las inasistencias de los alumnos desde una vinculación más directa con sus hogares.

Los procesos de articulación, constituyen, aún, una cuestión pendiente del ciclo, desarrollándose con cierta especificidad de acuerdo a la localización de la EGB3: en el caso de la EGB completa habría intentos, aún por consolidar, de trabajo articulado que se materializan en escasas reuniones de trabajo -por falta de tiempo- para definir secuenciación de contenidos o expectativas de logros de los alumnos, y a partir de la organización de actos escolares¹² que estimulan un trabajo compartido a maestros, profesores y alumnos de diferentes años del ciclo. En los casos de la EGB articulada con nivel medio, los maestros del 7º año se vinculan con mayor frecuencia con los años precedentes (5º y 6º), y en los 8º y 9º años de la EGB el trabajo conjunto se da con los años del Nivel Polimodal.

Evaluación pedagógica y compensación de aprendizajes: confluencia de innovaciones y tradiciones

La evaluación, como todos los demás aspectos de la vida escolar, refleja y potencia los consensos y conflictos de las relaciones entre los actores, las relaciones con las metas y con los conocimientos seleccionados, los modelos didácticos predominantes, determinando la resultante de esta interacción la trayectoria de los alumnos por el sistema educativo.

La nueva normativa respecto de la evaluación en EGB3, introduce un replanteo de la práctica escolar y promueve el desarrollo de los períodos compensatorios¹³. Los directivos rescatan aspectos positivos de los períodos compensatorios en términos de brindar mayores oportunidades para la revisión de contenidos, afianzar conocimientos (a través de trabajos especiales, de investigación, desarrollo de ejercicios específicos, etc.) y su evaluación respectiva por parte de docentes y alumnos. En su discurso distinguen una mayor capacidad por parte de los docentes de 7º año para compensar, debido, en gran parte, a la propia cultura profesional y a una mayor vinculación afectiva con los alumnos.

En las escuelas con bajos índices de riesgo pedagógico aparece mayormente la preocupación de que la compensación no resulte "dar más de lo mis-

¹² Uno de los eventos más mencionados por los directivos que remite a un trabajo en conjunto en la EGB3, resulta la preparación y desarrollo de los actos escolares. Dichas instancias, tradicionales de la vida escolar, son experimentadas en muchos casos como procesos de articulación entre los años de este ciclo.

¹³ En el caso del alumno que no acreditará una o más áreas, el equipo docente desarrollará las estrategias metodológicas para compensar dicha/s área/s. Los alumnos de EGB3 pueden promover de año compensando hasta dos áreas, que quedarán automáticamente acreditadas si cumplen las expectativas de logro correlativas.

mo", o que, para que la misma resulte efectiva, tendría que realizarse durante todo el año y no centrarse exclusivamente en los períodos complementarios. No obstante, en muchos casos subyacen aún fuertes supuestos en torno al esfuerzo individual para el logro del mérito escolar y la injusticia de promover a alumnos a partir de dichos períodos, comparándolos con aquellos que se "han esforzado durante todo el año"¹⁴.

En una propuesta orientada al logro de mayor equidad, resulta necesaria la distinción entre diversidad y desigualdad en el sentido de generar mejores condiciones de aprendizaje a quienes parten de peores puntos de partida. Tradicionalmente la opción de atención al riesgo pedagógico se desarrolla a partir del establecimiento de refuerzos o instancias de recuperación pedagógica. Si bien estas estrategias en ciertos casos son percibidas por los directivos como positivas para un mayor aprendizaje del alumno o para promocionar formalmente el año, en estas instituciones se observa también que una de las herramientas más adecuadas para la atención a la diversidad resulta el desarrollo de propuestas específicas de enseñanza y evaluación continua desde las propias áreas y/o disciplinas curriculares.

La función educativa del tercer ciclo: transición a la configuración de nuevas prioridades para el sistema educativo

Investigaciones anteriores señalaron que la crisis educativa de los ochenta incluyó el desarrollo de un fenómeno de desjerarquización cognitiva, particularmente en la escuela media¹⁵. Otros aportes indican que la función del ciclo se encuentra en proceso de configuración en esta transición. En primera instancia se podría observar que la variable propedéutica (formar para el Nivel Polimodal) asume una cierta prioridad y también aparece una connotación curricular¹⁶, ya que los directivos mencionan, de diferentes maneras, la importancia de formar en ciertas disciplinas, competencias, contenidos transversales, etc.

14 La cultura del mérito individual se presenta en las percepciones que los docentes tienen acerca de los períodos compensatorios. En ciertos casos dichos períodos resultan evaluados como "injustos" considerando a aquellos alumnos que realizaron verdaderos esfuerzos individuales durante todo el año en relación a aquellos que promocionan porque se esforzaron en dichos períodos específicos de compensación.

15 Ver Braslavsky y Tiramonti (1990).

16 Parecería que la enseñanza de contenidos resulta un elemento mayormente priorizado por las escuelas con índices de menor riesgo educativo. En los casos de las escuelas con mayor riesgo pedagógico, al abordar la problemática de la enseñanza, los directivos centran mayormente su perspectiva en la cuestión de los valores, restringiendo los contenidos a las áreas básicas (lengua, matemática, sociales y naturales). Los contenidos de tecnología y lengua extranjera no han sido mencionados como prioritarios para la enseñanza de la EGB3.

La formación para la personalidad o para la convivencia resulta una tendencia (propia del sistema) que se reproduce en el tercer ciclo que atiende situaciones de riesgo pedagógico alto y que trabaja con población en ciertos casos con mayores niveles de exclusión y "vulnerabilidad social". Junto a esta tendencia, resulta notoria en los casos de las EGB completas la intención de realizar procesos de adecuación curricular a partir de una lógica de "favorecer una mayor comprensión de los saberes de acuerdo a los puntos de partida de los alumnos".

Estos procesos favorecen, a partir del despliegue de otros recursos y estrategias didácticas, mayores posibilidades de aprendizajes. No obstante también se visualiza desde los directivos, que para los profesores, dicha adecuación se vincula con priorizar la contención social y el acercamiento afectivo a los alumnos, con un cierta tendencia al descenso en los niveles de exigencia en la enseñanza y en las expectativas de logro. De esta manera, *las representaciones sociales que tienen los docentes acerca de los puntos de partida de los alumnos y de sus posibilidades de aprendizaje, constituyen algunos de los factores que podrían explicar que esas adecuaciones privilegien los aspectos socio-afectivos.*

La visión del futuro: nuevas perspectivas en torno a la continuidad en el sistema educativo

Las escuelas que conviven y participan de situaciones de riesgo pedagógico van construyendo diferentes juicios, valoraciones, interpretaciones, es decir, distintas representaciones o visiones acerca del futuro educativo y social de sus alumnos. Los procesos de exclusión educativa que experimentan los adolescentes al iniciar la escolaridad secundaria constituyen, desde hace más de una década, un indicador clave de la crisis y una tendencia de las trayectorias escolares de los alumnos ya interiorizada en las perspectivas de los directivos cuando consideran la problemática del futuro de los adolescentes de sectores desfavorecidos socialmente.

No obstante, la ampliación de la obligatoriedad educativa generaría un "efecto arrastre" en torno a la continuidad y permanencia de los adolescentes en los estudios post obligatorios. En este sentido, el conjunto de directivos plantea de manera unívoca que la mayoría de los alumnos continuarían en el sistema. Resulta curioso cómo esta tendencia optimista se alterna con ciertas percepciones menos alentadoras de los docentes acerca de este fenómeno. Si bien casi un 70% de los docentes plantearía procesos de continuidad en el sistema educativo habría, respecto de los directivos, *un margen mayor de incertidumbre respecto del futuro*

de los adolescentes, marcado por el trabajo directo con los alumnos, la situación que observan cotidianamente de exclusión y marginación social y procesos de incorporación temprana al mundo del trabajo.

Bibliografía

- Bertoni, A, y otros. *El derecho a saber*. Dirección General de Planeamiento. MCBA, 1996
- Braslavsky, C. y Tiramonti, G. (1990). *Conducción educativa y calidad en la enseñanza media*. FLACSO - Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Braslavsky, C. (1996). *La gestión curricular en las transformaciones y reformas educativas latinoamericanas contemporáneas*. Ponencia Seminario Internacional, San Pablo.
- Dutschasky, S. (1999). *La escuela como frontera*. Paidós Editorial, Buenos Aires.
- Filmus, D. (1997). *Estado, Educación y Sociedad en la Argentina de Fin de siglo*. Editorial Troquel, Buenos Aires.
- Feijoo, M, y otros. (1997) *Una aproximación cuantitativa a la EGB3*. Universidad de Quilmes. Mimeo.
- Fernández Pérez, M, *Evaluación y Cambio Educativo: El fracaso escolar*. Morata, Madrid, 1996.
- Fullan, A. (1992). *Change Forces*. Falmer Press. Londres.
- Gallart, M. A., Jacinto, C., Suárez, A. (1997). *Adolescencia, Pobreza y Formación para el Trabajo*. UNICEF- Losada, Buenos Aires.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Editorial Morata, Madrid.
- Giroux, H. *Jóvenes, diferencia y educación postmoderna*. En Castells y otros (1994) *Nuevas Perspectivas Críticas en educación*. Paidós Educador. Barcelona.
- Hardgreaves, A (1996). *Profesorado, Cultura y Postmodernidad*, Editorial Morata, Madrid.
- Pérez Gómez, A. (1997) *Historia de una Reforma Educativa*. Serie Fundamentos Nº6. Díada Editora. Madrid.
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata, 1998
- Perrenoud, P. *La construcción del éxito y el fracaso escolar*, Morata 1999.
- Senge, P. (1992) *La Quinta Disciplina*. Editorial Granica. Buenos Aires.
- Sidicaro, R. y Tenti Fanfani, E. (comp.) (1998). *La Argentina de los jóvenes. Entre la indiferencia y la indignación*. UNICEF-Losada. Buenos Aires.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y Desarrollo del currículum*. Editorial Morata, Madrid.

ANEXO

**Cuadro 1 Evolución de la matrícula Años 1994, 1996 y 1997
(Educación Común)**

Nivel de Enseñanza Año de Estudio	1994	1996	1997	% 94-97	% 96-97
Total del País					
Nivel Primario/EGB 3					
7º grado / año	627.937	613.233	620.776	-1,1	1,2
Nivel Medio/EGB 3					
1º año / 8º año	631.760	701.111	722.202	14,3	3,0
2º año / 9º año	503.293	573.559	568.531	13,0	-0,8
Buenos Aires					
Nivel Primario/EGB 3					
7º grado / año	237.092	234.788	235.398	-0,7	0,2
Nivel Medio/EGB 3					
1º año / 8º año	237.243	275.067	305.252	28,7	10,9
2º año / 9º año	188.055	219.515	222.182	18,1	1,2
Lomas de Zamora					
Nivel Primario/EGB 3					
7º grado / año	10.742	10.392	10.636	-1,0	2,3
Nivel Medio/EGB 3					
1º año / 8º año	11.450	10.618	13.608	18,8	28,1
2º año / 9º año	9.455	9.088	11.369	20,2	25,1
La Matanza					
Nivel Primario/EGB 3					
7º grado / año	21.930	20.999	20.626	-5,9	-1,7
Nivel Medio/EGB 3					
1º año / 8º año	20.380	24.685	29.188	43,2	18,2
2º año / 9º año	15.660	18.386	19.885	27,0	8,1

Elaboración propia. Fuente: Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos '94 - Relevamientos Anuales 1996 y 1997 - Datos Definitivos - Dirección General Red Federal de Información Educativa - Secretaría de Programación y Evaluación Educativa - MCyE de la Nación

Cuadro 2 Porcentaje de repitentes de los niveles primario y medio
(en %)

Buenos Aires	Total Primaria	Grado	Total Media	Año	
		7º grado		1º/8º año	2º/9º año
1996					
Total	3,0	0,5	10,6	13,7	15,0
Lomas de Zamora	3,4	0,1	10,1	13,8	13,5
La Matanza	1,9	0,1	11,1	13,4	16,1
1997					
Total	2,5	1,3	7,6	6,9	14,4
Lomas de Zamora	2,8	1,4	8,7	8,9	15,4
La Matanza	2,0	1,0	7,8	6,3	14,9
1998					
Total	3,8	2,2	8,6	10,6	7,4
Lomas de Zamora	3,3	2,5	6,7	9,1	7,9
La Matanza	2,7	2,1	6,8	10,6	7,4

Elaboración propia. Fuentes: Relevamientos Anuales 1996, 1997 y 1998, Datos Definitivos - Dirección General Red Federal de Información Educativa - Secretaría de Programación y Evaluación Educativa - MCyE de la Nación

**Cuadro 3 Tasa de sobreedad en el Tercer Ciclo de la EGB para 1996 y 1998
(en %)**

JURISDICCIONES	Tasa de Sobreedad					
	7º año		1º/8º año		2º/9º año	
	1996	1998	1996	1998	1996	1998
Buenos Aires	15,3	18,6	29,4	31,4	31,5	38,2
Lomas de Zamora	16,8	22,1	33,2	32,8	35,1	42,9
La Matanza	14,3	18,6	31,5	30,9	34,6	43,5
Total País	20,4	26,4	30,7	38,0	31,2	40,7

Elaboración propia. Fuente: Relevamientos Anuales 1996 y 1998, Datos Definitivos - Dirección General Red Federal de Información Educativa. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. McyE de la Nación.

Participación comunitaria en la reforma educacional del estado de Minas de Gerais, Brasil¹

Por: Joao Batista Araujo e Oliveira

*A*partir de la reforma educacional del Estado de Minas Gerais, en 1991, que focaliza la atención en la autonomía de la escuela, el documento puntuiza los mecanismos de participación comunitaria que se implementaron. En este sentido, la obligación de constituir Consejos Escolares en cada una, con funciones administrativas, financieras y pedagógicas, El Pacto de Minas y los acuerdos con empresas, se constituyen en fundamento de esa participación. Estos aspectos, junto con otros, como la evaluación externa de los logros de los estudiantes y la elección del director por votación de la comunidad, definen a esta experiencia como modelo a consultar cuando se habla de transformar los sistemas educativos en nuestros países.

I. Introducción

La reforma educacional del Estado de Minas Gerais aquí analizada, se inició en marzo de 1991, bajo el liderazgo del Secretario de Estado de Educación, Dr. Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto. Esta reforma mostró, muy pronto, significativos beneficios, se constituyó en una referencia nacional y recibió un premio de UNICEF en 1993. El gobierno estadual que asumió en 1995, reafirmó la reforma como una de sus prioridades y ha apoyado la continuidad, profundización y consolidación de su implementación hasta el presente.

¹ Documento presentado en el Seminario "Programas Sociales, Pobreza y Participación Ciudadana" de la Asamblea de Gobernadores del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), celebrado el 12-13 de marzo de 1998 en Cartagena, Colombia.

Minas Gerais es un estado mediterráneo del Brasil, el segundo más grande en población y desarrollo económico. Ocupa un área de 588.383 km², posee cerca de 830 municipalidades y una población escolar de 4 millones de estudiantes.

En el Brasil existen varios sistemas educativos (también llamados redes) que operan con cierta independencia entre sí: el sistema federal, los sistemas de los 27 estados, alrededor de 5000 sistemas municipales y las escuelas privadas. En cada ciudad, coexisten las distintas redes estatales, municipales y aún privadas. El grado de autonomía varía de acuerdo a la clase de red y, en especial, a los recursos específicos de tales redes. En 1991, en el estado de Minas Gerais, la inscripción en la educación básica (los 8 primeros grados, para estudiantes de 7 a 14 años), correspondió en un 68% a la red estatal, en un 20% a la red municipal y en un 12% a la red privada.

La educación básica en Minas Gerais, a comienzos de los noventa, presentaba características similares a las del resto del país: un alto nivel de repetición (estudiantes que no aprueban los cursos): 40% o más; un alto grado de deserción: sólo 40 de cada 100 estudiantes completan el 8vo. grado, con un promedio de 12 años de escolaridad; el clientelismo como pauta prevalente en la administración y financiamiento de las escuelas; excesiva centralización y burocratización administrativa; virtual ausencia de capacitación de maestros y de evaluación de las políticas educacionales.

La reforma educativa surge como una respuesta del nuevo gobierno del estado a la creciente demanda social de una mejor calidad de la educación pública y se apoya en cuatro prioridades: a) autonomía de la escuela; b) refuerzo de la administración escolar a través de consejos administrativos y otros mecanismos; c) programas de mejoramiento para maestros y d) integración con las municipalidades.

En vista de los objetivos de este seminario, deben hacerse dos observaciones preliminares. Primero, **esta no es una reforma orientada a la descentralización de las redes estatales hacia las municipales o hacia la comunidad**. En segundo lugar, cabe señalar que el corazón de la reforma se focaliza en la autonomía de la escuela. Se basa en el principio de que la escuela es responsabilidad primaria de la comunidad y, por lo tanto, necesita autonomía para operar.

El concepto de autonomía de la escuela incluye instrumentos de poder, control, administración, acceso y uso de recursos. El concepto se pone en operación por medio de un medio concreto de acción: la obligación de organizar un **Consejo Escolar** formado por maestros, padres y estudiantes de más de 16 años. El Consejo posee jurisdicción sobre las áreas administrativas, financieras y pedagógicas, con diferentes niveles de autonomía. Entre sus principales obligaciones están la aprobación del plan de trabajo de la escuela, el apoyo al director en el cumplimiento de sus tareas, el hacerse cargo del proceso de elección de directores y el mantenimiento de relaciones con la comunidad.

Otros importantes instrumentos que hacen posible la autonomía, son la existencia de **reglas claras, objetivas y transparentes para la distribución de recursos y mecanismos simplificados de rendición de cuentas**, que surgieron directamente desde la Secretaría de Estado hacia las escuelas. **La evaluación externa** de los logros de los estudiantes, sirve para compensar la autonomía y actúa como un mecanismo de control de la administración escolar desde el estado. **La elección de directores** se realiza en dos etapas: los candidatos que obtienen el mayor puntaje en el examen de conocimientos y competencia administrativa, presentan sus plataformas a la comunidad. El breve período de "campaña electoral" (tres días) hace que, prácticamente, los factores políticos y económicos no tengan importancia en la elección. La autonomía de la escuela apoyada en criterios objetivos y transparentes en la elección de los directores y la automatización en la disposición de los recursos, ha eliminado dos perversos mecanismos de intermediación posible: el clientelismo político y el poder burocrático de las jurisdicciones regionales y centrales de la Secretaría de Estado de Educación.

El hecho más importante de la reforma educacional de Minas Gerais, hecha de manera enteramente endógena y con recursos técnicos y financieros de la Secretaría, consiste, según mi punto de vista, en la elección de un foco apropiado: la escuela, y en el énfasis sobre un relativamente reducido conjunto de acciones que fueron ejecutadas de modo simultáneo, sobre puntos claves de la vida escolar. **Esto significa que se eligió un target específico -la escuela- y que se implementaron los medios de llegar a una autonomía responsable.** Este hecho distingue a esta reforma de muchas otras iniciativas llevadas a cabo en el Brasil y en otros países; iniciativas que se definen por medidas aisladas o puntuales en áreas específicas (tales como la distribución de textos, la televisión educativa, el entrenamiento de docentes o vagos e inoperantes conceptos de descentralización) o por

medidas sin sustentabilidad, basadas en proyectos de corto plazo o con fondos garantizados sólo en la medida en que se mantengan accesibles los recursos externos.

Es relevante observar que entre 1991 y 1994, el gobierno negoció un proyecto con el Banco Mundial, que suponía recursos adicionales para acelerar el progreso de la reforma. El contrato fue firmado en 1994 y los recursos comenzaron a fluir desde 1995, bajo otra administración gubernamental. De todos modos, si bien no ha habido falta de financiamiento, la mera participación del Banco Mundial llegó a convertirse en un importante factor de influencia política en el proyecto de reforma.

A pesar de numerosas dificultades experimentadas durante el proceso de implementación -particularmente aquellas concernientes al cambio en el modo de designar a los directores y al diseño de nuevos instrumentos de administración de los recursos de las escuelas- la reforma logró un éxito significativo en un período relativamente breve. Estos resultados se hicieron visibles en todo el país y, así, esta experiencia fue emulada por otras reformas y cambios en diversas municipalidades y estados, lo cual contribuyó, en cierta medida, a reforzar su legitimidad y a crear un círculo virtuoso, que condujo a su sustentabilidad a largo plazo.

II. Participación comunitaria en la reforma

La participación comunitaria es parte integral de la filosofía y medios de acción de la reforma. **La idea central –dar autonomía a las escuelas– se basa en la concepción de que la escuela pública pertenece a la comunidad, no al gobierno.** La comunidad es, por lo tanto, un factor esencial en el manejo de la escuela y en la determinación de su curso. El estado toma entonces el rol de guía general y proveedor de los medios para lograr los objetivos de la escuela.

En esta sección, presentaremos **tres instancias de participación comunitaria** en tres momentos distintos de la implementación de la reforma.

Los Consejos

La implementación de los consejos se convierte en el mecanismo central para materializar la autonomía política de las escuelas y para reforzar el liderazgo del director. En algo menos de tres años, los consejos se implementaron en más de 6000 escuelas de la red estadual.

Los consejos están constituidos por representantes de la escuela y el voto es compartido entre los docentes (50%), empleados, padres y estudiantes de más de 16 años. Las tareas del consejo, que siempre es presidido por el director de la escuela, están definidas por ley y por normas de la Secretaría e incluyen dominios administrativos, financieros y pedagógicos.

Varios análisis y evaluaciones de la implementación de los consejos, realizados por Albano (1995) y por Gosling (1995), así como cuestionarios de opinión aplicados por la empresa Vox Populi en 1994, presentan una visión muy positiva de los resultados de la acción de los consejos. Los puntos más relevantes de estos estudios, se resumen en lo que sigue:

- luego de un período de intensa sospecha y aún de resistencia, sobre todo por parte de los maestros, los consejos fueron implementados y están trabajando normalmente en prácticamente todas las escuelas;
- el desempeño de los consejos es normalmente mejor en las áreas administrativas y financieras que en el dominio pedagógico. Además de enfrentar la resistencia de los docentes, los consejos no se sienten, a menudo, competentes para discutir asuntos pedagógicos o proponer innovaciones
- los consejos en los cuales los miembros tienen un nivel alto de escolaridad, se insertan más en los asuntos pedagógicos y terminan venciendo la resistencia y sospechas de los maestros;
- el director es usualmente reforzado como resultado de las acciones del consejo y, luego de un tiempo, el sentimiento de que el/ella debe manipular al consejo de acuerdo a su conveniencia, es superado. El consejo es visto como una herramienta que ayuda al director en el manejo de la escuela, mas bien que como un poder paralelo;
- existe consenso acerca de que el consejo es el gran canal de comunicación entre la escuela y la comunidad;
- el consejo es más activo en las pequeñas ciudades que en las grandes; la participación de un razonable número de padres en los consejos es aún problemático y dificultoso en muchas escuelas;
- el nivel de autonomía percibido por los consejos, ya sea alto o bajo, varía de acuerdo al nivel de escolaridad de sus miembros. Cuanto más alto ese nivel, más baja es la percepción de la autonomía de su escuela;

- los efectos y beneficios de la elección de directores y de la eficiencia de los consejos son percibidos como positivos por el 70% o más de sus miembros. Los efectos positivos del consejo respecto del mejoramiento de la infraestructura de la escuela son percibidos en forma unánime. Su contribución en relación a un mejor uso y control de los recursos financieros es altamente valorada; y hay una percepción general de que la calidad de la escuela ha mejorado como resultado de la acción de los consejos;
- los directores, sobre todo los más dinámicos, usan el prestigio, apoyo y legitimidad del Consejo para reforzar su posición de autonomía ante los más altos niveles de la burocracia estatal y de otras organizaciones de la comunidad.

Algunos comentarios que podrían hacerse hasta aquí, se refieren a que:

1. La implementación de los Consejos, aunque fue una iniciativa gubernamental, definida por ley y conducida por la Secretaría de Estado de Educación, fue aceptada y obtuvo la participación de la comunidad. La comunidad compró la idea y la adoptó como propia.
2. La demanda de compromiso del Consejo en ciertos asuntos concretos como la aprobación del plan de la dirección de la escuela, la distribución de los recursos que comienzan a llegar a la escuela de modo efectivo y la aprobación de las cuentas, ha establecido rutinas concretas que convierten a las acciones y resultados de los Consejos en algo visible a la comunidad. La agenda del Consejo está dictada por estas responsabilidades -las cuales reducen el espacio para la manipulación por parte del director de la escuela.
3. El Consejo hace posible mostrar explícitamente -y a veces ayuda a reducir la diferencia en la percepción entre las expectativas de los padres y las de los maestros. Los padres, generalmente tienen ideas y expectativas muy claras respecto a la escuela que ellos desean: una escuela limpia, segura, disciplinada, con una firme administración. Preferiblemente, esta escuela debe reafirmar los principios enseñados en el hogar. También debe preparar a los estudiantes, en primer lugar, para el mercado laboral y secundariamente, para los estudios superiores. Tienen asimismo una alta valoración de la evaluación externa de la escuela. Y también, una actitud positiva acerca de la escuela, o al menos son optimistas respecto a ella. Los maestros, por su parte, tienen una visión crítica de la escuela. Aunque ellos sienten que tienen

una misión especial, creen que los padres los desvalorizan y que el gobierno no reconoce su dedicación y valor. Se resisten fuertemente a la idea de aceptar que los padres tengan intervención en lo escolar y, en gran medida, sienten ineficaz o se oponen a la evaluación externa. El hacer explícitas estas diferentes expectativas es, posiblemente una de las más importantes tareas de los Consejos Escolares.

El Pacto de Minas

El Pacto de Minas surge como resultado de dos puntos de vista que se combinan para apoyar el programa de reforma. Más precisamente, para apoyar **el concepto de que la escuela pertenece a la comunidad**. Por una parte, aparecen iniciativas comunales y manifestaciones espontáneas realizadas por varios grupos de la sociedad civil y, aún, por entidades gubernamentales, particularmente municipalidades. En cierta medida, estas iniciativas formaron parte de la creciente participación de la sociedad en la búsqueda de mejor calidad para la escuela pública. Esta participación, que se inicia en el período de re-democratización del país a comienzos de los ochenta, se refuerza, después del encuentro de Jomtiem y la intensa movilización de más de 3000 municipalidades; un esfuerzo que también contó con el compromiso de un gran número de instituciones no gubernamentales y líderes educacionales. En cierta medida, esto fue un reflejo y una respuesta al llamado a la participación creado por la reforma en sí, o una consecuencia de ella. Un movimiento paralelo, originado como resultado del Estatuto del Niño y el Adolescente, aprobado como ley nacional en 1992, llegó a integrarse al Pacto y le aportó experiencia e instrumentos para la acción inmediata, que contribuyeron grandemente a lograr resultados y visibilidad a muy corto plazo.

Por otro lado, los propios líderes de la reforma sintieron la necesidad de extender la participación, el compromiso y la búsqueda de apoyo desde la sociedad, más allá del restringido círculo de la comunidad escolar participante en los Consejos. Uno de los objetivos de esta iniciativa fue obtener información acerca del progreso de la reforma y sus resultados para la sociedad como un todo. El otro fue buscar mayor sustentación y legitimidad para el programa de reforma a largo plazo.

En tal sentido, y como resultado de la articulación y de los requerimientos de la Secretaría de Estado, se constituyó un Pacto para la Educación en Minas Gerais. Este pacto fue consolidado el 31 de enero de 1994, y refleja la conver-

gencia de cerca de 30 organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, que representan a los empleadores, empleados, educadores y maestros y a movimientos sociales y religiosos, que tomaron el compromiso de formular un conjunto de metas accesibles para la educación pública en Minas Gerais. Aunque éstas metas eran consistentes con el programa de reforma, eran también muy ambiciosas y demandaban gran esfuerzo, tanto al gobierno estadual como al municipal.

El Pacto propone garantizar acceso, permanencia y logro académico a la población entre 7 y 14 años, para lo cual presenta una serie de metas, entre las cuales pueden citarse:

- incrementar del 89,6% al 100% la escolaridad de los niños entre 7 y 14 años;
- aumentar la asistencia pre-escolar hasta alcanzar al 50% de los niños de 4 a 6 años, en relación al 33% de 1994;
- reducir en un 50% la tasa de repetición en los dos primeros grados;
- reducir el promedio de la tasa de evasión, asegurando que el 80% de los niños puedan finalizar exitosamente su curso;
- alentar y desarrollar programas educacionales para niños de 0 a 6 años.

El Pacto actúa mediante una Secretaría Ejecutiva, a través de las iniciativas de aquellos comprometidos en él y de numerosas estrategias de articulación institucional y social, de modo de estrechar una cerrada colaboración entre las redes estatales y municipales de educación, entre las empresas y las escuelas y entre las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales.

La estrategia de comunicación y de movilización social implementada por el Pacto se inspiró y orientó en las concepciones de Bernardo Toro. En particular, **los temas centrales** de la estrategia se centran en:

- **asumir a la escuela como un problema de la comunidad y no sólo como un problema del gobierno.** Esto implica trasformar la imagen de la escuela desde un lugar donde los niños asisten a clases, a un lugar donde aprenden lo que deben aprender, cuando deben aprenderlo y donde son felices. Como se dice en Minas Gerais, una escuela es buena si el alumno aprende y está contento.
- **cambiar la percepción de la sociedad y de los maestros acerca del rol del**

maestro, considerándolo no meramente como un docente, sino más bien como un educador. Como señala Bernardo Toro, un educador no debe pensar que su única misión es el dar clase - ésto limita su tarea y hace de él un mero docente. El enseñar es sólo una estrategia profesional, no la profesión del educador. Esta redefinición del rol del maestro implica el cambio de importantes referentes. Primero, el tema de la duración e intensidad del año escolar, desde ese punto de vista, debe calibrarse de acuerdo al tiempo que la escuela y el maestro estiman necesario para cumplir con sus deberes; esto, por lo tanto, requiere mayor dedicación. Segundo, los maestros no son empleados del gobierno, sino empleados de la sociedad que les paga. Entender este contrato social, permite a la sociedad desarrollar más eficientes instrumentos de evaluación de los maestros y ayuda a que estos últimos adquieran una mayor comprensión de su papel y de su importancia.

En referencia a este punto, el mismo ha sido analizado en un estudio de Valéria Albano (1995). En el mismo, se demuestra que los maestros, aunque altamente prestigiosos y valorados por los padres, se juzgan a sí mismos como desmerecidos y poco reconocidos, puesto que sus referentes no son sus verdaderos patrones o clientes, sino la pesada burocracia que perciben como autoritaria, represiva y desagradecida. Obviamente, la insatisfacción con el salario tiene un alto peso en esta percepción.

Es en este contexto, que se llevan a cabo numerosas acciones de comunicación social e intervenciones concretas, las cuales normalmente se refieren al acceso escolar, al retorno de los estudiantes que han abandonado la escuela, a la reducción del fracaso escolar, como medio de limitar la deserción y al aumento de la calidad, mediante acciones complementarias que garanticen el éxito de los niños en la escuela.

Una de las intervenciones más notorias del Pacto, y que logró muy pronto resonancia nacional, **fue el emplazamiento de carteles a la entrada de algunas municipalidades que se destacaron por anunciar que no tenían ningún niño fuera de la escuela.** La ciudad de Sete Lagoas adquirió celebridad debido a que un adolescente promovió la movilización de toda la comunidad para localizar y enviar a la escuela a todos los niños menores de 14 años. Otras actividades incluyen intervenciones directas en la comunidad, convenios o acuerdos, estrategias de acción referidas al fracaso escolar, actividades que comprometen a los padres, acciones complementarias de refuerzo escolar, promoción del valor atribuido a la evaluación, etc. El Pacto publica un boletín periódico detallando sus acciones y,

tanto éste como la Secretaría Ejecutiva, actúan como instrumento para la diseminación de las iniciativas exitosas.

El accionar del Pacto llegó a ser conocido a nivel nacional y generó movimientos similares en otras regiones, tales como el movimiento "Todos los Niños en la Escuela" (Toda Criança na Escola) en Rio Grande do Sul o el de la región Costa do Descubrimiento, en Bahia, ciudad que está preparando la celebración de los 500 años del descubrimiento del país y, en esa movilización, se ha dado a la educación un lugar central.

Los resultados y procedimientos usados por el Pacto sugieren unos pocos pero importantes puntos para el tema de este Seminario:

- **Primero**, el Pacto existe como resultado de una articulación del gobierno, por iniciativa de la Secretaría de Educación. La motivación para ello fue crear un movimiento de apoyo a la reforma y de refuerzo a la tesis que **la educación es un problema cuya solución requiere la participación de la comunidad y no (sólo) del gobierno**.
- **Segundo**, la proximidad de un año electoral y las barreras burocráticas e institucionales que se presentaron en el establecimiento de una articulación de este tipo, **llevaron al gobierno, desde el inicio, a buscar asociados capaces de conducir y liderar el movimiento**. El apoyo de UNICEF y la contribución conceptual y el liderazgo de personas como Antônio Carlos da Costa y Bernardo Toro, fueron aportes centrales para hacer posible la idea. La estrategia adoptada, también colaboró para que el Pacto no sea visto como parte de la propaganda oficial, lo cual hubiera sido particularmente contraproducente en ese año electoral.
- **Tercero**, esta estrategia se implementó tres años después de iniciada la reforma, y, por lo tanto, no fue causa de ésta. Los principales lineamientos de la reforma estaban ya implementados, las principales barreras institucionales y organizacionales habían sido abolidas, las elecciones para directores se realizaban con amplio suceso y los primeros resultados empezaban a aparecer. El Premio Niñez y Paz, conferido en 1993 por UNICEF, sirvió para dar visibilidad nacional a la reforma y contribuyó a su más amplia aceptación dentro del estado. A pesar de ello, **el mismo gobierno, consciente del largo período necesario para establecer las nuevas ideas, sintió la necesidad de obtener la movilización social que garantizara el éxito de la empresa**.

- **Cuarto**, la estrategia, una vez iniciada, ganó fuerza por sí misma, y continuó operando fuera del liderazgo o guía del gobierno. **La misión del Pacito se focalizó en su compromiso con los niños y en el mejoramiento de la calidad de las escuelas públicas estaduales y municipales**, lo cual no fue restrictivo de las iniciativas que tomara el gobierno del estado.

Acuerdos con empresas

Como parte del proceso de movilización social y de concientización respecto de la educación, que se manifestó en el sector empresarial, el entonces recién electo presidente de la Federación de Industrias del Estado de Minas Gerais (FIEMG) anunció, en su discurso de asunción del cargo, en febrero de 1995, que las tres prioridades de esa organización durante su mandato serían: educación, educación y educación. Se crea entonces, dentro de la Federación, una Junta de Educación que elige la educación básica como prioridad y la asociación de empresas y escuelas, como estrategia de acción. **La meta a largo plazo es que cada escuela pública tenga a una empresa como socia**.

La Junta de Educación de la FIEMG actúa mediante la movilización de las oficinas empresariales regionales, las cuales, por su parte, movilizan a las empresas y escuelas para establecer acuerdos. La Junta es apoyada por una Secretaría Ejecutiva. Los acuerdos son enteramente voluntarios y desregulados y cubren un amplio espectro de actividades que comprenden desde contribuciones financieras para reformas, donaciones de materiales o equipos, posibilidades de entrenamiento, hasta la participación de los estudiantes en actividades de las empresas (visitas, ferias, etc.) o la colaboración de la empresa o sus empleados en la administración de la escuela. Esos acuerdos se establecen generalmente entre una empresa y una escuela, pero hay al menos un caso en que una empresa –ACESITA– estableció un acuerdo con todas las escuelas públicas de la municipalidad de Timóteo, en la cual está establecida. Otras empresas, tales como CTBC, apoyan una escuela en cada uno de los municipios en los que actúan. Estos acompañamientos han hecho posible la introducción en las escuelas de nuevos métodos de administración y se ha incrementado el énfasis en los instrumentos de Calidad Total.

Las escuelas, por su parte, contribuyen de variadas maneras: las más comunes consisten en el ofrecimiento de cursos (educación de adultos) para los empleados de la empresa, en el tratamiento especial de temas de interés específico de la empresa en el currículo, con una focalización en los temas ambientales y en

acciones puntuales de diseminación y promoción de la imagen social de la empresa en la comunidad.

En 1997 se creó un premio destinado a favorecer y difundir estos acuerdos y se presentaron cerca de 50 empresas. La difusión del premio y las acciones de sus ganadores permitieron integrar y facilitar las estrategias de diseminación.

El impacto cuantitativo y cualitativo de estos acuerdos no ha sido aún objeto de un análisis sistemático. A pesar de los éxitos reportados en muchos casos, la experiencia de la Junta de Educación de la FIEMG revela dos importantes obstáculos que, normalmente, aparecen en el proceso de implementación. El primero es la concientización, usualmente difícil y a veces obstaculizada por la situación económica o por resistencias dentro de la misma empresa. El segundo es la inexperiencia de ambos participantes para esta clase de diálogo. La costumbre de pedir y pedir y la de firmar cheques prevalece, pero el propósito de la FIEMG consiste precisamente en profundizar el mutuo reconocimiento de escuelas y empresas y en hacer de ese acuerdo un proceso compartido de beneficio y aprendizaje. Finalmente, la hostilidad de algunas escuelas y las sospechas de los educadores hacia el medio empresarial dificulta, a veces, la celebración de los acuerdos. Sin embargo, a medida que el tiempo pasa y se conocen ejemplos exitosos, se ha observado el mejoramiento de las relaciones.

A los propósitos de este seminario, el programa de la FIEMG sugiere unos pocos e importantes puntos a considerar.

- **Primero**, existe un beneficio concreto para el Pacto Educativo, pues se ha comprometido al sector empresarial, de manera concreta, en el esfuerzo para el mejoramiento de la educación básica. En este sentido, parece ser éste un logro adicional del Pacto.
- **Segundo**, la estructura y modo de funcionamiento de la Junta de Educación de la FIEMG, de la Secretaría Ejecutiva y del programa de acuerdos, contienen interesantes lecciones acerca de la relación entre las empresas -como parte de la comunidad escolar- y las escuelas. El conocimiento generado por esta experiencia no ha sido aún objeto de estudios de caso sistematizados o de análisis más profundos.
- **Tercero**, el objetivo de la FIEMG de establecer acuerdos mutuamente ventajosos merece un análisis mas detallado, puesto que una de las grandes expectativas de la comunidad acerca de las escuelas es la preparación de los

jóvenes para el trabajo. Teóricamente, esta relación y articulación informal, directa y no regulada, de las empresas con las escuelas debiera dar resultados mucho más fructíferos que las leyes, decretos, currículos y reglas que buscan hacer a la educación más relevante en la preparación del estudiante para el mundo productivo. Es sólo la posibilidad de una escuela verdaderamente autónoma la que logra que el empresario se acerque, sin tener que enfrentarse a la burocracia con sus ideologías, criterios, valores y trabas y que, a la vez, la escuela pueda evaluar concretamente a sus posibles asociados.

En conclusión, es apropiado destacar la integración entre las tres iniciativas aquí reportadas. Los Consejos hacen posible la participación de la comunidad. El Pacto, por su parte, afirma y refuerza la participación de la comunidad más allá de las escuelas públicas y consejos. Más aún, inspiró la creación de iniciativas tales como el programa de acuerdos de la FIEMG, que solo puede ser factible en vistas de la autonomía de la escuela, la cual es garantizada por el trabajo efectivo de los Consejos.

III. Comparación con el caso de El Salvador

El caso de Minas Gerais presenta pocas similitudes y muchas diferencias con el caso de El Salvador. Sin embargo, el análisis comparativo de ambos hace posible entender cómo diferentes objetivos, historias, antecedentes y estrategias pueden ser usadas con similares finalidades.

Es posible destacar tres principales diferencias, más allá de las obvias de tamaño, nivel de desarrollo y atmósfera social: el origen de la iniciativa de la reforma, el nivel de institucionalización y, en consecuencia, el rol de la comunidad envuelta en el proceso.

En el caso de Minas, **el programa de reforma fue iniciado por el gobierno**. A pesar de la existencia de demandas sociales más o menos difusas, reclamando calidad educativa, fue responsabilidad del gobierno el tomar la iniciativa de interpretar estas demandas y articular una respuesta y formularla en una propuesta consistente y estructurada. En el caso de El Salvador, **la iniciativa surgió de la comunidad misma**, que estaba olvidada por el gobierno y diezmada por la guerra, pero consciente del hecho de que cualquier reforma sólo sería exitosa si era apoyada por las comunidades.

Una segunda diferencia significativa, y yo lo refiero más al marco conceptual y metodológico del seminario, que al caso específico de El Salvador, es el **nivel de institucionalización**. En el caso de Minas, es un programa de gobierno, un programa de reforma educativa. Los instrumentos son los usuales en la administración, leyes, políticas, presupuestos, instituciones y personas destacadas. Las acciones se concretan a través de mecanismos existentes, que se perfeccionan con el tiempo. Pero no hay equipo para la administración del proyecto, recursos especiales, consultores externos, presupuestos extraordinarios o cualquier otro tipo de hechos "artificiales", cuya desaparición comprometería la estabilidad de los "proyectos". Sería interesante examinar, en el caso de El Salvador, en qué medida el financiamiento externo fue adecuadamente reemplazado por los propios recursos del estado; esto es, el grado de institucionalización alcanzado.

Estas dos observaciones sugieren una tercera, posiblemente, la más importante, para los propósitos de esta presentación. En el caso de El Salvador, **es la comunidad la que realiza la reforma, al nivel más elemental de base y, eventualmente, aparece el apoyo del gobierno para preservar su sustentabilidad**. El desafío, para el gobierno, consiste en establecer medios de acción que preserven la responsabilidad e iniciativa local, sin descuidar sus responsabilidades.

En el caso de Minas, sucede lo contrario. **Es el gobierno el que tomó la iniciativa**. Pero la inteligencia y percepción de los reformadores reconoció dos peligros: el riesgo de re-centralización y de recuperación del poder por la burocracia y la abrumadora necesidad de la participación de la comunidad (aunque inducida al principio) como condición esencial para garantizar la supervivencia de la reforma y prevenir los retrocesos. **Aunque la iniciativa fue del gobierno, las estrategias de movilización y compromiso de la comunidad fueron exitosas, es decir, el pueblo adoptó la propuesta del gobierno**. Un intento de reforma, con una situación similar, implementado en Rio Grande do Sul, pero sin tomar las precauciones necesarias respecto al compromiso comunitario, enfrentó una seria resistencia inicial antes de obtener legitimidad y apoyo de las comunidades.

IV. Puntos finales a destacar

Una vez establecida la comparación, y de acuerdo a los lineamientos metodológicos del presente seminario, es posible plantear algunas cuestiones basadas en los dos casos, que pueden ser útiles para la profundización de discusiones sobre el tema de la participación comunitaria:

Contribución a los resultados

La contribución de la participación de la comunidad en los resultados obtenidos es, en ambos casos, completamente obvia. En el caso de El Salvador, la participación es la que crea y hace posible el emprendimiento y es, por lo tanto, su misma esencia. Esto significa que la participación es el resultado en sí mismo. En el caso de Minas, la participación es una condición para la posibilidad del proyecto de mantenerse a largo plazo

Eficiencia/ Reducción de costos

En el caso de Minas Gerais, la eficiencia de la participación comunitaria no puede entenderse separadamente de la eficiencia de la reforma como un todo. De hecho, una escuela de presupuesto no participativo puede generar iguales o mayores reducciones de costo en los alimentos ofrecidos a los alumnos en el recreo o en lo que hace a la remodelación del edificio. La economía en la descentralización es, por lo tanto, menos un resultado de la participación que la consecuencia de la reforma como un todo. La participación es esencial en el control de la distribución de recursos y en su utilización. Es razonable suponer que es mucho más efectiva (y eficiente) que los controles formales burocráticos y centralizados, la ejecución de servicios y la rendición de cuentas. En principio es también más barata –en tanto es voluntaria- que el establecimiento de auditorías externas sobre las cuentas de cada escuela. Lo que debe considerarse, en ese sentido, no es el valor monetario de la participación voluntaria, sino más bien su contribución a la descentralización de manera responsable. Obviamente, el incremento de la participación de los padres y de la comunidad en actividades voluntarias en la escuela, tiene un valor económico que es innegable, el cual, en el caso de Minas no ha sido cuantificado como en El Salvador, pero existe indudablemente.

Eficacia/ Impacto

Los dos ejemplos de participación comunitaria analizados en este informe muestran algunas áreas en las cuales esta participación comunitaria contribuyó al éxito de la reforma. Desde un punto de vista puramente conceptual, la estructuración y el mero funcionamiento de los Consejos es, en sí, el mayor resultado, puesto que es un componente central de la reforma y uno de sus pilares de apoyo. El impacto específico de los diferentes niveles o modos de participación sobre otros aspectos de la operatoria escolar no ha sido todavía objeto de investigación sistemática.

Equidad

Una vez más, desde este punto de vista, el impacto de la participación comunitaria sobre la equidad no puede aislarse de otras variables centrales del proyecto. Después de la reforma, las escuelas dejaron de recibir recursos como resultado del poder político o la competencia burocrática de sus directores: los recursos se distribuyen de acuerdo al número de alumnos y a las características de la escuela. Las escuelas rurales, por ejemplo, comenzaron a tener un monto más alto de recursos per cápita. La transparencia de reglas para el manejo de los recursos también aportó mayor objetividad en el control del uso de los mismos por la comunidad escolar.

Finalmente, a pesar de la orientación del seminario sobre el tema de la participación comunitaria, **es útil registrar algunos factores de éxito en la reforma educacional de Minas**, en vistas a apreciar la importancia de la participación comunitaria en esta presentación.

Adherencia. El proyecto muestra fuerte adherencia a los sentimientos de la sociedad. El gobierno del estado supo como percibir los anhelos de la sociedad por una educación básica de calidad. Aunque la demanda no era sofisticada y calibrada –el concepto de calidad en la educación es muy difuso y la demanda por la profesionalización de la educación a menudo esconde la necesidad de educación básica- el gobierno fue sensible a las necesidades, demandas y aspiraciones de la sociedad por más y mejor educación básica, incorporó a la comunidad dentro de la escuela e hizo posible su participación dentro de ella. **La comunidad transformó su rol desde la demanda a la responsabilidad.**

Enfoque y estrategia. La reforma educacional de Minas puede ser vista como un clásico ejemplo de correcto enfoque y adecuado uso de estrategias. Existe una definida prioridad política –la educación básica- y un foco claro –la escuela-. Hay un conjunto de instrumentos de intervención que son implementados **al mismo tiempo**: la autonomía y los recursos para ejercerla; el Consejo, en el cual se incluyen la participación de la comunidad y el fortalecimiento del liderazgo escolar, la atención a los problemas de los maestros y a sus carreras y salarios; la evaluación externa y la articulación con las municipalidades. A la vez, y como una consecuencia intencional automática de la descentralización del poder y los recursos, se da el quiebre del poder burocrático en los estratos administrativos, los cuales, debido a la falta de alternativas, comienzan a preocuparse de apoyar a las escuelas en los temas pedagógicos.

Sustentabilidad. La reforma se sustenta a sí misma en varios ángulos. Desde un punto de vista central, se convierte en prioridad del gobierno que la inicia y es asumida como prioridad por el siguiente gobierno que lo sucede. Desde el punto de vista de los niveles burocráticos, aleja el poder de la burocracia intermedia, la cual no tiene otra opción que contribuir a apoyar a las escuelas. Obviamente, la tendencia natural de esa burocracia será siempre la de recuperar el poder y el espacio que tenía, lo que sugiere la necesidad de revisiones y grandes controles en esa área. Desde el punto de vista de las áreas periféricas, el énfasis se puso sobre la autonomía de la escuela y sobre el potencial operativo dado a los concretos medios de participación de la comunidad; asegurar las condiciones para la calificación de directores y para la evaluación educacional externa. Es decir, **la participación comunitaria se convierte no sólo en una condición necesaria sino en un objeto y una parte de la real estructura de sustentación de la reforma**.

Referencias

- Albano, Celina. *A comunidade dentro da Escola*. Belo Horizonte. Mimeo. Septiembre 1995. 32 pag.
- Gosling, Sandra D. *Autonomia Escolar: uma estratégia de avaliação*. Relatório Final. Belo Horizonte. Fundação João Pinheiro. Centro de Estudos Políticos e Sociais. Noviembre 1995.
- Vox Populi. *Relatório de Pesquisa sobre Colegiados Escolares*. Belo Horizonte. Vox Populi. 1994
- Pacto de Minas pela Educação de Qualidade para Todos*. Belo Horizonte. Secretaria do Pacto. 1994.

Descentralización educativa y autonomía escolar¹

*D*entro del proceso de descentralización educativa nicaraguense, el **Modelo de Autonomía Escolar**, aparece como una estrategia para el mejoramiento de la calidad de la educación. El Manual que se presenta, constituye una minuciosa expresión de la preocupación de la administración del Estado, tendiente a concretar en la realidad educativa, las políticas y lineamientos institucionales y participativos definidos para lograr los fines y objetivos del sistema educativo del país.

I. Introducción

La descentralización educativa surge en Nicaragua como respuesta a la necesidad de profundizar y enraizar la democracia y la participación de la sociedad civil en la gestión y prestación del servicio educativo, y como una estrategia que contribuye de manera directa a mejorar la calidad y eficiencia del mismo.

Esta estrategia se concretiza a través del **Modelo de Autonomía Escolar**, por medio del cual se garantiza que los padres de familia, maestros y estudiantes participen en la educación, haciendo uso de la libertad y la democracia, aún con las grandes limitaciones que se derivan, fundamentalmente, de factores subjetivos propios de una sociedad tradicionalmente dependiente y acostumbrada a acatar las directrices del Estado a partir de modelos centralistas.

El esfuerzo principal, ha estado orientado a asegurar una coparticipación responsable de profesores, padres de familia y estudiantes en la gestión del centro escolar, tanto en lo administrativo como en lo académico. Sin embargo, en la práctica esto ha sido una tarea difícil de alcanzar, ya que la incorrecta aplicación

¹ Este documento constituye el *Manual de la Autonomía Escolar*; Ministerio de Educación, Cultura y Deportes; Gobierno de Nicaragua; Managua; Mayo de 1999.

del modelo por algunos actores, ha obligado al Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD) a realizar constantes intervenciones. Podríamos decir que es la resultante de la falta de institucionalización o aprobación del modelo por algunas instancias que participan en el proceso.

Por tanto, es importante ajustar el mismo hasta encontrar una forma más efectiva de conciliar el carácter estatal de nuestras escuelas públicas con la descentralización participativa de su gestión operativa. Por esta razón, hemos iniciado una proceso de revisión de las normativas y procedimientos², que garanticen la adecuada documentación del proceso y una mayor institucionalización, transparencia y profundización del modelo de autonomía escolar.

Para fortalecer esa autonomía, es necesario asegurar un rol más ético de todos los participantes en la gestión educativa, con una amplitud en los canales de participación social, que signifique el disfrutar con responsabilidad de libertades académicas y administrativas y la obtención de resultados y rendición de cuentas con transparencia.

Autonomía no significa anarquía, significa la capacidad de autogestión, asegurando una mayor participación de todos los sectores y reforzando las oportunidades para los jóvenes y las mujeres.

El presente Manual pretende recopilar los diferentes aspectos conceptuales y de procedimientos de la Descentralización Educativa y del Modelo de Autonomía Escolar, permitiendo, de esta forma, tener una referencia actualizada y de consulta permanente que ayude a institucionalizar y documentar dicho proceso.

II. Descentralización Educativa

1. Filosofía de la descentralización educativa

El Estado tiene un papel esencial e irrenunciable en la educación; sin embargo, **la educación es tarea de todos**. Es tarea fundamental de la familia, de las iglesias, de los partidos políticos, de los sindicatos, de los gremios, de las asociaciones voluntarias, de los medios de comunicación, de la empresa privada y, en general, de toda la sociedad civil.

² Ver en Anexo el "Manual de Procedimientos" para la incorporación de nuevos centros a la autonomía escolar y para la administración de las transferencias presupuestarias a los centros autónomos, elaborado por la Lic. Mirna Somarriba G., consultora del Proyecto APRENDE; Bando Mundial; Managua; Nicaragua, Marzo de 1999.

La labor educativa no será eficaz si no cuenta con la colaboración, apoyo y supervisión de todas las instituciones y de la comunidad, razón por la cual el MECD ha creado una estrategia de descentralización educativa que abarca todos los niveles de la gestión del sector en sus dos aspectos más importantes: *institucional* y *participativo*, los cuales se expresan a través de la *Pirámide de Descentralización*. Lo institucional se refiere al Ministerio de Educación en su papel regulador, facilitador, responsable de la definición de políticas y financiador de la educación. Lo participativo, habla de la capacidad de la sociedad de poder expresarse, ser consultada, tomar decisiones, fiscalizar, arbitrar, supervisar y colaborar de una manera activa en el proceso educativo.

2. Autonomía escolar

La descentralización educativa tiene su máxima expresión en la **Autonomía Escolar**, un nuevo modelo de participación para el desarrollo, que tiene como objetivos:

- Asegurar el derecho natural de los padres de familia a decidir el tipo de educación que desean para sus hijos.
- Mejorar la calidad de la educación.
- Elevar la retención escolar.
- Alcanzar mejores niveles de eficiencia en el uso de los recursos.

La Autonomía Escolar, consiste en *transferir poder decisorio a los padres de familia, docentes y a los propios alumnos, para que participen directamente en la gestión y administración del centro educativo*.

La Autonomía Escolar se ejerce a través de los *Consejos Directivos Escolares*, instancias democráticas y participativas conformadas por esos padres de familia, maestros y alumnos electos democráticamente, que participan con voz y voto en la marcha administrativa y académica del centro de estudio.

3. Base legal de la Autonomía Escolar

La Constitución Política de la República de Nicaragua, en el Artículo 118 establece que “el Estado promueve la participación de la familia, la comunidad y el pueblo en la educación”. El MECD a través del modelo de Autonomía Escolar cumple con ese mandato constitucional al garantizar la participación de la comunidad en la gestión educativa.

Asimismo, la Ley N° 290, de Organización, Competencia y Procedimientos del Poder Ejecutivo, en su Artículo 23, inciso f), establece que al Ministerio de Educación, Cultura y Deportes le corresponde “coordinar la participación de la familia, los gremios, la comunidad, gobiernos locales y las organizaciones sociales en la educación, a través de las instancias establecidas en la ley correspondiente”.

A su vez, el Reglamento General de Educación, en su parte introductoria, establece como eje central de la nueva política educativa “descentralizar la gestión educativa, transfiriendo a los propios Centro Escolares, así como instituciones de carácter municipal, una cuota mayor de poder decisorio en asuntos propios de la gestión escolar”.

Además, el mismo Reglamento incorpora como otro de sus ejes principales “afirmar la primacía de los padres de familia en el proceso educativo, como responsables naturales y primarios que son de la educación de sus hijos, precisando, en consecuencia, el rol subsidiario y facilitador del Estado”.

3.1. Acuerdo Ministerial

Para garantizar la descentralización de la gestión educativa a los centros escolares y para que todos los Centros Directivos Escolares puedan cumplir con las funciones, atribuciones y obligaciones que se les otorga en el presente Manual, el MECD en uso de sus facultades otorga el Régimen de Autonomía Escolar a los centros educativos por medio de un **Acuerdo Ministerial**, que hará al centro sujeto de derechos y obligaciones una vez constituido su Consejo Directivo Escolar.

El Régimen de Autonomía Escolar tendrá una duración indefinida, sin perjuicio de la facultad del MECD de intervenir temporalmente un centro educativo y Consejo Directivo Escolar, de acuerdo a las causales establecidas en el punto 2.9 de este Manual.

El Acuerdo Ministerial contendrá las cláusulas necesarias o conducentes que determinen la obligatoriedad del Estado, a través del MECD, de transferir una partida presupuestaria mensual para cubrir los gastos operativos y salarios del centro educativo y la delegación de funciones administrativas y educativas definidas en el presente Manual al Consejo Directivo Escolar, que las ejercerá en forma autónoma.

3.2. Acta de Constitución del Consejo Directivo Escolar

La constitución del Consejo Directivo Escolar tiene una duración indefinida, y se hará efectiva mediante un **Acta de Constitución**, la cual se realizará con posterioridad al Acta de Elección de Miembros del Consejo. Deberá contener los datos generales del centro, los programas que atiende, los nombres y los cargos de los miembros electos y deberá ser firmada por el Ministro, el Coordinador del Consejo Directivo y el Director del centro.

3.3. Acta de Elección de los Miembros del Consejo Directivo Escolar

Debe contener el nombre de los miembros electos del Consejo Escolar, con sus respectivas firmas. Deberá, además, contar con el visto bueno del Coordinador de la Comisión de Ética y Fiscalización y la certificación del Delegado Municipal. El período de funcionamiento de los Miembros del Consejo Directivo Escolar es de dos años.

3.4. Acta de Actualización de los Miembros del Consejo Directivo Escolar

La elección de los nuevos miembros del Consejo se oficializará a través de un Acta, y se redactará cuando se produzca una vacante originada por: la finalización del período para el cual fue electo determinado miembro; por renuncia; por suspensión de los miembros por parte del MECD, según las causales establecidas en este Manual o por cualquier otra causa que inhiba ser miembro del Consejo Directivo.

III. Pirámide de la Descentralización Educativa

La pirámide de la descentralización educativa está compuesta por cinco niveles.

En el *aspecto institucional* se reflejan las diferentes instancias normativas y operativas del MECD, iniciándose por el Centro Autónomo hasta llegar al Consejo Nacional de Educación, pasando por la Delegación Municipal, la Delegación Departamental y la Dirección Superior del MECD.

En el *aspecto participativo*, son instancias representativas de la sociedad civil que, de manera organizada, contribuyen en la gestión educativa y velan por la adecuada prestación del servicio educativo. Se inicia con el Consejo Directivo Escolar, continuando por el Consejo Educativo Municipal (CEM), el Consejo Educativo Departamental (CED), la Asamblea de Consejos Educativos Departamentales y, por último, el Consejo Nacional de Educación.

1. Primer nivel: Centro Autónomo

1.1. Misión

Los Centro Educativos son las unidades básicas y las instancias ejecutoras de los Programas de Educación Básica y Media, así como de las políticas y estrategias tendientes a lograr los fines y objetivos de la educación.

1.2. Financiamiento

Su acción es financiada a través de un traslado de recursos o transferencia que el MECD otorga al centro autónomo por medio del nuevo sistema de "la Fórmula". La transferencia es una partida presupuestaria mensual para cubrir los gastos operativos y de personal del centro autónomo. Las decisiones sobre su uso y administración, las ejercerá libremente mediante su Consejo Directivo Escolar.

Anteriormente, con el modelo tradicional centralizado, no se efectuaba ninguna transferencia, sino que se enviaba un cheque desde la sede central del Ministerio para pagar el salario a cada maestro y ciertos gastos referidos a servicios básicos. Esto ocasionaba un gran despilfarro en el uso de agua, luz, energía eléctrica, etc.

Con el nuevo sistema, se transfiere al centro autónomo un monto global que se calcula con una Fórmula, que está en función de: matrícula inicial, tasa de deserción, relación del número de alumnos por maestro, cantidad de personal administrativo y de dirección, sueldos promedios del Ministerio de Educación y otros gastos administrativos.

Con estos datos se obtiene un costo unitario por alumno, lo que da como resultado, que a mayor cantidad de alumnos atendidos, se asigna un mayor monto en la transferencia a los centros. Esta transferencia da como resultado un sistema más justo, más equitativo y más ahorrativo de distribución de recursos.

1.3. El Director del Centro Autónomo

El Director es el representante del Centro Escolar, con facultades de administrador general, de acuerdo a las instrucciones que recibe del Consejo Directivo Escolar. Además, es el primer responsable del cumplimiento de las políticas educativas emanadas del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, así como del proyecto educativo del centro. Será responsable de la eficiencia del manejo administrativo y del desarrollo académico del Centro Educativo, bajo la supervisión y con el apoyo del Consejo Directivo Escolar.

1.3.1. Comisión de Etica y Fiscalización

La Comisión de Etica y Fiscalización (CEF) es el Organo Permanente de la Comunidad Educativa encargado de supervisar el proceso de elección del Director y la elección y funcionamiento del Consejo Directivo Escolar.

Los integrantes, propietarios y suplentes de esta comisión, deben rendir cuentas de sus actividades a la Asamblea de Representantes de Padres de Familia y Estudiantes y al Consejo de Profesores cuando éstos lo solicitaran.

La Comisión de Etica y Fiscalización deberá resolver las quejas o impugnaciones que se le presenten, tendrá una duración de tres años y podrá actualizarse cuando algún propietario renunciara o quedara inhibido de pertenecer a la misma al no cumplir con los requisitos.

La Comisión de Etica y Fiscalización en pleno, será constituida oficialmente y juramentada en sesión solemne por el Director del Centro y/o Delegado Municipal o Distrital con la participación de las Autoridades Educativas Municipales, Consejo de Padres de Familia, Consejo de Profesores y Asamblea de Representantes Estudiantiles.

Funciones

La Comisión de Etica y Fiscalización tendrá las siguientes funciones:

- Supervisar que el proceso de elección del director se desarrolle apropiadamente y cumpla con las normas y procedimientos establecidas para tal fin.
- Revisar los documentos de los precandidatos al cargo de Director, de acuerdo a los requisitos establecidos en la Ley de Carrera Docente y remitirlos a cada sector (Consejo de Padres, Consejo de Docentes y Gobierno Estudiantil).
- Resolver las quejas e impugnaciones de los sectores en el proceso de elección del Director, e impugnar directamente el proceso, cuando éste no haya cumplido con los procedimientos establecidos.
- Supervisar el proceso de elección de los nuevos miembros de la Comisión de Etica y Fiscalización para el próximo período.
- Supervisar que el proceso de elección del Consejo Directivo Escolar, se dé conforme las normas y procedimientos establecidos, además de verificar el quórum y servir de moderador en la Asamblea.
- Supervisar de manera permanente el funcionamiento del Consejo Directivo Escolar y dar su opinión, en caso de posible conflicto, a la Delegación Municipal de Educación o a la instancia correspondiente: Consejo Educativo Municipal (CEM); Delegación Departamental; Consejo Educativo Departamental (CED), según el caso.

Integración

La Comisión de Etica y Fiscalización estará integrada de la siguiente manera.

- Centros Educativos y/o Núcleos Educativos Rurales Autónomos con matrícula igual o mayor a 500 estudiantes

Por doce (12) miembros propietarios, cuatro por cada sector representativo de la comunidad educativa (Padres de Familia, Profesores y Estudiantes) y seis suplentes, dos por cada sector.

- Centros Educativos y/o Núcleos Educativos Rurales Autónomos con matrícula inferior a 500 estudiantes

Por nueve (9) miembros propietarios, tres por cada sector representativo de la comunidad educativa. (Padres de Familia, Profesores, Estudiantes) y seis suplentes dos por cada sector.

La Comisión de Etica y Fiscalización tendrá un Coordinador y un Secretario, electos mediante votación directa y mayoría simple de sus miembros, los demás miembros serán fiscales.

Requisitos de los candidatos para ser electos

Para ser miembros de la Comisión de Etica y Fiscalización se requiere:

- *Para los Representantes de los Padres de Familia:*
 - Tener hijos estudiando en el Centro de Estudio.
 - Ser líderes de su Sector.
 - De reconocida integridad moral y honorabilidad.
 - Ser responsable y destacado en la participación de las actividades del Centro.
 - Que sepa leer y escribir.
- *Para los Representantes de los Docentes:*
 - Ser maestro activo (de planta).
 - Ser líderes educativos.
 - De reconocida integridad moral y honorabilidad.
 - Tener un expediente limpio de sanciones y amonestaciones.
 - Ser ejemplares en su disciplina e integración a las actividades coprogramáticas y académicas.
- *Para los Representantes de los Estudiantes:*
 - Estar matriculado en el Centro de Estudio.
 - Ser disciplinado y respetuoso con las autoridades del Centro y con sus compañeros.

- Tener un promedio mínimo de 80 en sus calificaciones.
- Ser mayor de 12 años y/o alumno de 5to. o 6to. grado.

Los miembros de la Comisión de Ética y Fiscalización, deberán ser distintos a los miembros del Consejo Directivo Escolar y Consejo de Dirección (Director y Subdirector); no deben tener parentesco entre sí ni con el director y subdirector y, al menos, el 50% de sus miembros deberán ser mujeres.

Procedimientos de elección de los miembros de la Comisión de ética y fiscalización

- *Representantes de los Padres de Familia:*

La Junta Directiva de Padres de Familia de cada sección, en Asamblea plenaria, eligen por mayoría simple y mediante votación directa e indelegable al candidato de la sección y lo envían al Consejo de Padres de Familia (Asamblea de Representantes).

El Consejo de Padres de Familia recibe la lista de los candidatos primarios de cada sección. De ella, selecciona en voto secreto a cuatro candidatos. Los cuatro que tengan mayor número de votos son electos propietarios y los dos siguientes son electos como suplentes.

- *Representantes de los Estudiantes:*

El Gobierno de sección, en asamblea plenaria elige por mayoría simple y mediante votación secreta directa e indelegable al candidato de la sección y lo envían a la Asamblea de Representantes.

La Asamblea de Representantes, de la lista de los candidatos primarios, selecciona en voto secreto a cuatro de ellos. Los cuatro que tengan mayor número de votos son electos propietarios y los dos siguientes son suplentes.

- *Representantes de los Profesores:*

- Centros Educativos con Turnos Matutino, Vespertino, Nocturno y Sabatino.

Los Docentes de cada turno mediante votación secreta directa e indelegable

eligen por mayoría simple su representante y un suplente.

El Consejo de Profesores en sesión plenaria de todos sus miembros, recibe los candidatos de cada turno, ratifica a los cuatro miembros propietarios y selecciona a dos suplentes de los cuatro candidatos primarios.

■ Centros Educativos con Turnos Matutino, Vespertino y Nocturno.

Los Docentes de cada turno, mediante votación secreta directa e indelegable, eligen por mayoría simple su representante y un suplente.

El turno que tenga mayor número de docentes tendrá derecho a elegir a dos representantes y dos suplentes.

Los miembros propietarios son ratificados por el Consejo de Profesores en pleno y mediante votación directa e indelegable, eligen por mayoría simple a los dos suplentes.

■ Centros Educativos con Turno Matutino y Vespertino.

Los Centros Educativos que sólo tengan turno matutino y vespertino, elegirán mediante el procedimiento descrito, dos representantes por turno y dos suplentes por turno.

Los miembros propietarios son ratificados por el Consejo de Profesores en pleno mediante votación secreta, directa e indelegable, eligen por mayoría simple a los dos suplentes.

■ Centros Educativos con un solo Turno.

En los Centros Educativos que sólo tengan un turno el Consejo de Profesores, en sesión plenaria de todos sus miembros, mediante votación secreta, directa e indelegable, eligen por mayoría simple a los cuatro miembros propietarios y a los dos suplentes.

Respecto de los Núcleos Educativos Rurales Autónomos (Nera's)

• *Representantes de Padres de Familia:*

La Junta Directiva de Padres de Familia de cada sección de la Escuela Base en asamblea plenaria, eligen por mayoría simple y mediante votación se-

creta directa e indelegable al candidato de la sección.

El Consejo de Padres de Familia de la Escuela Base recibe las listas de candidatos primarios por sección y selecciona por votación secreta directa y mayoría simple a dos miembros propietarios y un suplente.

En Asamblea plenaria de Consejos de Padres de Familia de cada una de las Escuelas Satélites eligen por mayoría simple y mediante votación secreta, directa e indelegable a dos miembros propietarios y un suplente.

- *Representante de los Estudiantes:*

El Gobierno de Sección de los grados terminales en asamblea plenaria, eligen por mayoría simple y mediante votación secreta, directa e indelegable al candidato de la sección, que debe ser mayor de 12 años y cursar 5to. o 6to. Grado, y lo envían a la Asamblea de Representantes.

La Asamblea de Representantes, recibe las listas de candidatos primarios por sección y selecciona a los dos miembros propietarios y un suplente.

En cada una de las Escuelas satélites que conforman el NERA se elige a un representante y un suplente con los mismos requisitos establecidos anteriormente.

En Asamblea de representantes estudiantiles de las escuelas satélites, mediante votación secreta, directa e indelegable, eligen por mayoría simple a dos miembros propietarios y un suplente.

- *Representantes de los Profesores:*

Los Docentes de la Escuela Base, mediante votación secreta, directa e indelegable eligen por mayoría simple dos representantes y un suplente.

Los docentes de las escuelas satélites de NERA mediante el mismo procedimiento anterior, eligen sus dos representantes y un suplente en asamblea plenaria de todos sus miembros.

El Consejo de Profesores del NERA en pleno ratifica a los cuatro miembros propietarios y a los dos suplentes.

1.3.2. Elección del director

A continuación se describen los pasos para la elección del Director, los cuales deben ser supervisados en su totalidad por la Comisión de Ética y Fiscalización.

Paso 1: Información de la vacante

El Consejo Directivo Escolar informará a cada sector (Padres de Familia, Docentes y Estudiantes), a través de sus representantes en el Consejo Directivo, la vacante del Director, así como los requisitos mínimos de acuerdo a la Ley de Carrera Docente.

Asimismo, lo comunicará al Delegado Municipal de Educación, quien a su vez lo informará al Delegado Departamental de Educación. El Delegado Departamental deberá comunicarlo de manera inmediata a la Secretaría de Coordinación Nacional (SECON).

Paso 2: Convocatoria

La Secretaría de Coordinación Nacional deberá publicar la vacante por lo menos en un medio de comunicación escrita (periódico) de amplia circulación nacional, en un período no mayor de tres días después de recibida la información. La SECON, a través del anuncio en los periódicos, fijará oficialmente la fecha tope de recepción de la documentación de los candidatos, la cual será treinta días después de publicar el anuncio.

La SECON deberá remitir por fax copia del anuncio de la vacante. En primer lugar a la Delegación Departamental que le corresponde, y posteriormente a todas las Delegaciones Departamentales y Municipales del país, para que tanto las Delegaciones Departamentales como las Municipales, pongan en sus oficinas de manera visible el anuncio de la vacante.

El Delegado Municipal del centro que tiene la vacante, tiene la responsabilidad de remitir copia del anuncio al centro o informar al Consejo Directivo Escolar, la fecha tope de recepción de la documentación de los candidatos.

Las Asambleas de Representantes (Consejo de Padres, Consejo de Docentes y Gobierno Estudiantil), también deberán anunciar en un cartel público en el centro el puesto vacante de Director y los requisitos mínimos de acuerdo a la ley de carrera docente y la fecha tope de recepción de documentos.

Paso 3. Recepción de documentos

Cada Sector iniciará la recepción de documentos de los aspirantes a través de su Junta Directiva, inmediatamente después de hacer pública la convocatoria. Los documentos serán enviados con una remisión en el formato establecido para tal fin a la Secretaría de la Dirección o persona designada por los Sectores en las oficinas de la Dirección del Centro para su custodia.

Una vez finalizado el período de recepción (30 días a partir de la publicación del anuncio de la vacante en un medio de comunicación escrito) la Secretaría de la Dirección o persona asignada elaborará una lista por cada sector de los precandidatos, adjuntando los documentos recibidos y las remitirá a la Comisión de Etica y Fiscalización.

Paso 4. Revisión de Requisitos

La Comisión de Etica y Fiscalización, procederá a revisar los documentos correspondientes de cada precandidato a Director, en un período no mayor de tres días, de acuerdo a los requisitos que establece la Ley de Carrera Docente y remitirá a cada sector la lista de precandidatos que reúnan los requisitos establecidos, con sus respectivos documentos para la selección de las ternas correspondientes.

Paso 5. Preselección y Envío de ternas

La Junta Directiva de cada sector en Asamblea de Representantes y con un mínimo del 60% de sus miembros, seleccionará de la lista de precandidatos un máximo de tres candidatos mediante voto secreto, directo e indelegable, considerando los criterios establecidos para tal fin. Los precandidatos que tengan mayor número de votos serán seleccionados como candidatos del sector. Previo a esta elección, los precandidatos deberán hacer una presentación de cinco (5) minutos y retirarse al concluir la misma.

Este proceso deberá ser registrado en un Acta de Elección de Candidatos, la cual deberá contar con el Visto Bueno de la Comisión de Etica y Fiscalización, quien deberá fiscalizarlo. La Junta Directiva de cada sector enviará el Acta de Elección de Candidatos y la terna con sus respectivos documentos a la Delegación Municipal de Educación en un período no mayor de siete (7) días calendario después de recibida la lista de precandidatos por parte de la Comisión de Etica y Fiscalización.

Paso 6. Selección del Director

El Delegado Municipal, como facilitador del proceso, en un período no mayor de siete días calendario, llevará a cabo la selección de los candidatos, de acuerdo a los criterios establecidos para tal fin y después de la entrevista personal y de la presentación de su proyecto educativo para el centro a todos los candidatos sin excepción. Una vez seleccionado el candidato designado para el cargo de Director, el Delegado Municipal levantará y firmará un Acta de Selección del Director. Dicho Acta será enviada al Delegado Departamental de Educación y al Consejo Directivo Escolar del Centro, para que se proceda a su contratación y le comunique el resultado de la elección a cada Sector a través de su Representante en el Consejo Directivo Escolar.

Este proceso quedará vigente una vez que sea publicado a través de un Acuerdo Ministerial, quedando ratificados todos los directores que a la fecha se encuentren desempeñando el cargo de director.

1.3.3. Normas electorales

Para la elección del Director se deberán cumplir con las siguientes normas electorales:

- a) La elección del Director debe realizarse conforme a los períodos establecidos en los pasos del proceso de elección, descritos en este Manual.
- b) La elección del Director procede, aún cuando un sector no presente precandidatos o cuando ninguno de los precandidatos del sector llene los requisitos establecidos para el cargo.
- c) La elección del Director procede, aún cuando solamente se presente un precandidato por sector, o cuando solamente uno de los precandidatos del sector llene los requisitos.
- d) En caso de que a nivel de centro, los tres sectores, Padres de Familia, Docentes y Estudiantes, no presenten ningún precandidato o ninguno de los precandidatos reúna los requisitos establecidos para el cargo, la elección del Director se declarará desierta y deberá realizarse una segunda convocatoria en un período no mayor de ocho días calendario, procediendo a continuación con los pasos establecidos en este Manual.

- e) En caso de que en la segunda convocatoria a nivel de centro, los tres sectores, Padres de Familia, Docentes y Estudiantes, no presenten ningún precandidato o ninguno de los precandidatos reúna los requisitos establecidos para el cargo, el Delegado Municipal procederá de oficio a nombrar al Director del centro.
- f) El proceso de elección de los candidatos detallado en el paso 5 de la elección del Director descrito en este Manual, se realizará después de comprobar el quorum legal del 60% para la Asamblea de Representantes de cada sector.
- g) En caso de no comprobar el quorum legal en un término no mayor de cinco (5) días la Junta Directiva del sector procederá a realizar una última Asamblea de representantes. Si en dicha Asamblea también se comprueba que no hay quorum, el sector no podrá presentar candidatos al cargo de Director.
- h) Ningún candidato a Director deberá estar presente físicamente en el recinto en el momento de iniciarse la elección del Director del centro. El incumplimiento de esta norma será motivo de descalificación del candidato.
- i) Las boletas de elección de las ternas de candidatos deberán de contener el nombre del precandidato con un círculo a la par, en el cual se marcará con una "x" para establecer la intención del voto.
- j) Al momento del conteo de los votos, deberá levantarse el Acta de Elección de Candidatos, descrita en el paso 5 del proceso de elección del Director, descrito en este Manual. En dicho Acta se deberá detallar el número de votos correspondiente a cada precandidato y al final del Acta deberá especificarse el nombre de la terna o candidatos ganadores.
- k) El conteo de votos debe hacerlo la Junta Directiva de cada sector, con la presencia de los miembros de la Comisión de Ética y Fiscalización y a la vista de toda la Asamblea de Representantes.
- l) La urna de votación debe estar a la vista de toda la Asamblea de Representantes.
- m) Antes de la elección de candidatos, deberá presentarse la lista de miembros de la Asamblea de Representantes, especificando turno y sección, para comprobar su asistencia y el quorum legal.

- n) Al iniciarse la elección de candidatos, la Junta Directiva del sector, en presencia de los miembros de la Comisión de Ética y Fiscalización, deberán contar con el número de boletas a utilizar, el cual deberá de coincidir con el número de votantes según la lista de los miembros de la Asamblea de Representantes.
- o) La invitación enviada por la Junta Directiva a los miembros de la Asamblea de Representantes se hará con, al menos, cuatro días de anticipación, y por escrito.

2. Primer Nivel: Consejo Directivo Escolar

2.1. Misión

En todos los Centros Educativos Autónomos del Estado se organizarán los Consejos Directivos Escolares integrados por:

- Representantes de los Padres de Familia.
- El Director del Centro Educativo.
- Representantes de los Docentes y
- Representantes de los Estudiantes del Centro.

El Consejo Directivo Escolar es un órgano directivo y representativo de la Comunidad Educativa de un Centro Público Autónomo que, de manera colegiada, participa directamente en la gestión y administración de su centro de estudio.

El objetivo primordial del Consejo Directivo Escolar es asegurar la participación de la Comunidad Educativa en la toma de decisiones referidas a la administración y gestión del centro y, de manera especial, de los padres de familia como primeros responsables de la educación de sus hijos.

Como organismo rector y máxima autoridad de un centro de estudio autónomo el Consejo Directivo Escolar, planifica, supervisa, organiza, gestiona y controla los recursos de su centro en función de la Calidad Educativa.

2.2. Integración de Organizaciones Representativas de la Comunidad Educativa

Para asegurar el funcionamiento adecuado de los Consejos Directivos Escolares, deberán integrarse las siguientes organizaciones en los centros educativos estatales, bajo la Supervisión de la Comisión de Ética y Fiscalización.

- Consejo de Padres de Familia
- Consejo de Docentes
- Gobierno Estudiantil

Consejo de Padres de Familia

En cada Centro Educativo Estatal se organizará un Consejo de Padres de Familia de conformidad con los procedimientos establecidos en el Acuerdo Ministerial 020-97. La Junta Directiva de este Consejo se estructurará con los cargos siguientes y sus respectivos suplentes:

Presidente, Vicepresidente, Secretario, Tesorero y Fiscal y cuatro de sus miembros pasarán a formar parte del Consejo Directivo Escolar.

Consejo de Docentes

En cada Centro Educativo se organizará el Consejo de Docentes de conformidad con lo establecido en el Reglamento General de Educación Primaria y Secundaria y las disposiciones pertinentes de la Ley de Carrera Docente. Este Consejo agrupará a los docentes y ejercerá su representación en el Consejo Directivo Escolar.

Gobierno Estudiantil

En cada Centro Educativo Estatal se organizará el Gobierno Estudiantil de conformidad con lo establecido en el documento rector para su constitución. Este Gobierno agrupará a los estudiantes y ejercerá su representación en el Consejo Directivo Escolar.

La Comisión Electoral de Ética y Fiscalización verificará el quorum y moderará la asamblea de cada sector para que se realice conforme las normas y procedimientos establecidos.

2.3. Integración de los Consejos Directivos Escolares:

Los Consejos Directivos Escolares estarán integrados por representantes de los Padres de Familia, el Director del Centro Educativo, representantes de los Docentes y representantes de los Estudiantes del Centro, electos democráticamente.

El número de integrantes del Consejo Directivo Escolar varía, dependiendo del número de alumnos del centro y del tipo de estructura organizativa:

- En los Centros Educativos cuya matrícula sea igual o superior a 500 alumnos, el Consejo Directivo Escolar estará integrado por once miembros de la siguiente manera:
 - Cuatro Padres de Familia: El Presidente del Consejo de Padres de Familia del centro y tres miembros directivos del Consejo de Padres de Familia del centro.
 - El Director del Centro.
 - Tres representantes de los docentes electos por el Consejo de Docentes del centro.
 - Tres representantes de los alumnos: El Presidente del Gobierno Estudiantil, el Contralor y el Secretario del Gobierno Estudiantil.
- En los centros educativos cuya matrícula sea inferior a 500 alumnos el Consejo Directivo Escolar estará integrado por ocho miembros de la siguiente manera:
 - Cuatro Padres de Familia. El Presidente del Consejo de Padres de Familia del centro y tres miembros directivos del Consejo de Padres de Familia del centro.
 - El Director del centro.
 - Dos representantes de los Docentes electos por el Consejo de Docentes del centro.
 - El Presidente del Gobierno Estudiantil en donde esté organizado o en su defecto el mejor alumno del Quinto Año, o en los centros educativos exclusivamente de primaria, el mejor alumno de Sexto Grado.

- En los núcleos Educativos Rurales Autónomos (NERAs), el Consejo Directivo Escolar se integrará de la siguiente manera:
 - El Presidente y Vicepresidente del Consejo de Padres de Familia de la Escuela Base.
 - El Director del Núcleo Educativo Rural Autónomo.
 - El Presidente del Consejo de Padres de Familia de cada Escuela Satélite.
 - Tres miembros representantes de los docentes de las escuelas que funcionan en el Núcleo Educativo Rural.
 - Un representante de los alumnos.

El coordinador del Consejo Directivo Escolar en cada centro educativo estatal autónomo o en los Nera's, será el Presidente del Consejo de Padres de Familia del centro o núcleo.

Cada miembro del Consejo Directivo Escolar deberá tener un suplente, perteneciente a cada sector representado con la misma categoría que el propietario. El suplente del Director será el Subdirector; en caso que exista más de un Subdirector será el que el Director designe.

Los miembros del Consejo Directivo Escolar no devengarán ningún sueldo, ni emolumento, ni podrán ser parientes entre sí hasta el cuarto grado de consanguinidad o segundo de afinidad.

2.4. Procedimientos y Actividades para la Constitución e Integración de los Consejos Directivos Escolares

- a) Previa a toda elección, el Director procederá a dar a conocer al personal docente, administrativo y estudiantes sobre la organización, constitución, integración y funcionamiento de los Consejos Directivos Escolares.
- b) El Director convocará a reuniones por grado o sección a los padres de familia, alumnos y docentes con el fin de motivarlos sobre la importancia de la participación en la toma de decisiones del centro y la importancia de la elección

de quien los representará en el Consejo Directivo Escolar. Asimismo determinará el día y la hora de la elección de los representantes, de acuerdo a los siguientes procedimientos:

- *Elección de Representantes de Padres de Familia por sección:*

El Director, en coordinación con la Comisión Etica y Fiscalización (CEF), convocará y realizará asamblea por grado o sección con la finalidad de elegir la Junta Directiva de cada sección. El Presidente de la Junta Directiva de cada sección se constituirá en el Representante de los Padres de Familia de la sección y pasa a ser miembro de la Asamblea de Representantes de Padres de Familia del Centro.

Ninguna Asamblea es válida si no hay al menos el 20% de los padres de familia del grado o sección. La CEF verificará el quorum.

- *Elección de la Junta Directiva del Consejo de Padres de Familia*

La elección de la Junta Directiva del Consejo de Padres de Familia se efectuará en asamblea de todos los representantes de las secciones, el Director del Centro, y la CEF presidirán esta asamblea.

En esta misma Asamblea se formarán los diferentes Comités de Apoyo al Centro (Finanzas, Académicas, etc.).

La Junta Directiva del Consejo de Padres de Familia estará integrada por un Presidente, un Vicepresidente, un Secretario, un Tesorero, un Fiscal, con sus respectivos suplentes.

Cuatro miembros de la Junta Directiva del Consejo de Padres de Familia pasan por derecho propio a integrar el Consejo Directivo Escolar del Centro.

- *Elección de Representantes de los Docentes*

Los docentes del centro se reúnen y mediante votación directa y secreta eligen a los docentes que los representarán. Para que la elección sea válida se requiere al menos el 60% de los docentes del centro. La CEF supervisará esta elección.

- Elección de Representantes de los Estudiantes o Gobiernos Estudiantiles
Deben ser el Presidente del Gobierno Estudiantil, el Secretario y el Contralor. De no existir presidente del Gobierno Estudiantil al momento de conformar el Consejo Directivo Escolar, se integrará al mejor alumno del grado o año superior del centro.
- c) Realizadas todas las elecciones anteriores, los Representantes de cada uno de los sectores representados son convocados por el Director del Centro y se procede a la integración del Consejo Directivo Escolar según el tipo de centro.

De esta forma, el Consejo Directivo Escolar estará integrado de la manera siguiente:

- Coordinador: El Presidente de la Junta Directiva del Consejo de Padres de Familia.
- Director Ejecutivo: El Director del Centro.
- Secretario: Uno de los representantes de los Docentes.
- Tesorero: Uno de los representantes de los Padres de Familia.
- Primer Vocal: El Vicepresidente de la Junta Directiva del Consejo de Padres de Familia.
- Vocales: El resto de los miembros.

Una vez confirmados los cargos de propietarios y suplentes y en presencia de la Comisión de Ética y Fiscalización y de las autoridades de la Delegación Municipal del MECD, se levanta el Acta de Constitución con el visto bueno de la CEF y deberá ser certificada por el Delegado Municipal de Educación. Se enviará copia a la Delegación Municipal de Educación correspondiente, a más tardar tres días después de constituido el Consejo Directivo Escolar.

Todo el **proceso de elección** debe ser **supervisado** por la Comisión de Ética y Fiscalización y Delegación Municipal o Distrital correspondiente para su validez.

2.5. Requisitos de los Candidatos para ser electos Miembros del Consejo Directivo Escolar:

Para ser miembro del Consejo Directivo Escolar se requiere:

Para los Representantes de los Docentes

1. Ser maestro activo (de planta) del Centro Educativo y tener más de un año de laborar en la docencia.
2. Haber sido electo por mayoría simple en la votación de los miembros del Consejo de Docentes.
3. Tener un expediente limpio de sanciones y amonestaciones.
4. Haber sido firmante de la solicitud de inclusión del centro a la Autonomía Escolar.
5. De reconocida integridad moral y honorabilidad.
6. Ser ejemplar en su disciplina e integración a las actividades coprogramáticas y académicas.
7. Capacidad para trabajar en equipo.

Para los Representantes de los Padres de Familia

1. Tener hijos estudiando en el centro educativo.
2. Tener buenas relaciones humanas.
3. Haber sido electo por mayoría de votos por los miembros del Consejo de Padres de Familia.
4. Ser destacado en la participación de las actividades del centro.
5. Ser de reconocida honradez, moralidad y responsabilidad.
6. Disponibilidad de tiempo.
7. Que sepa leer y escribir.

Están inhibidos de ser Representantes de Padres de Familia y, por tanto, miembros del Consejo Directivo Escolar:

1. Maestros activos.
2. Maestros fuera de servicio.
3. No podrán ser miembros del Consejo Directivo Escolar, parientes del Director y/o parientes entre sí hasta el cuarto grado de consanguinidad, y segundo de afinidad (abuelos, tíos, padres, hermanos, primos, esposo, etc.).

Para los Representantes de los Estudiantes

1. Estar matriculado en el centro de estudios.
2. Haber sido electos conforme a las normas y procedimientos establecidos.
3. Si no hay Gobierno Estudiantil el Representante será el mejor alumno de secundaria o el mejor alumno de Quinto y Sexto Grado que haya cumplido doce años, en el caso de escuelas primarias.
4. Tener un promedio mínimo de 80 en su calificación.
5. Facilidad para trabajar con los compañeros.
6. Ser disciplinado y respetuoso con las autoridades del centro y con sus compañeros.

2.6. Funciones de los Consejos Directivos Escolares.

Son *funciones generales* de los Consejos Directivos Escolares:

1. Cumplir y hacer cumplir la Política Educativa Nacional emanada del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
2. Garantizar el cumplimiento y respeto de los principios constitucionales.
3. Velar por el cumplimiento obligatorio del currículum básico nacional y por el número de créditos establecidos para las asignaturas electivas en cada curso.
4. Promover y observar la transparencia y rectitud en el funcionamiento del centro educativo.
5. Analizar y evaluar periódicamente el funcionamiento del centro educativo, la gestión del director, subdirector y personal docente y los resultados educativos de acuerdo a los lineamientos establecidos por el MECD.

6. Acatar y cumplir las normas y procedimientos financieros y administrativos establecidos por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, el Ministerio de Hacienda y Crédito Público y la Contraloría General de la República.
7. Someterse a las resoluciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes cuando éste interviniere en el centro educativo, de acuerdo a las causales establecidas.

Son *funciones específicas* de los Consejos Directivos Escolares.

En lo sustantivo:

8. Aprobar la incorporación de nuevas asignaturas electivas y actividades co programáticas.
9. Aprobar la propuesta de adecuación de los planes de estudio por año presentada por el Consejo de Docentes, partiendo del Plan Maestro diseñado y ordenado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
10. Aprobar la adecuación de los programas por asignaturas, presentados por el Consejo de Docentes del centro, respetando lo estipulado en los contenidos del currículum básico.
11. Aprobar las normativas de evaluación de los estudiantes presentadas por el Consejo de Docentes. Se requiere por lo menos el 80% de los votos del Consejo Directivo Escolar.
12. Aprobar el Proyecto Educativo de Centro, presentado por el Director.

En lo administrativo:

13. Conocer y aprobar el plan de trabajo y el plan de inversiones del centro.
14. Conocer y aprobar la estructura organizativa y el detalle de los cargos del centro.
15. Supervisar y dar seguimiento a la distribución de los materiales educativos entregados por el MECD.
16. Asumir y ejercer la condición de empleador, sujeto a las disposiciones del Código de Trabajo.
17. Aprobar el presupuesto de ingresos y egresos del centro educativo, incluyendo las transferencias presupuestarias del MECD, cuotas voluntarias de los

- padres de familia, donaciones, otros ingresos, etc., de acuerdo con las normas y procedimientos establecidos por el MECD y el Ministerio de Hacienda y Crédito Público.
18. Remover al director del centro con base a las causales establecidas por las leyes y reglamentos. Se requiere por lo menos el 80% de los votos del Consejo Directivo Escolar.
 19. Motivar y controlar las contribuciones voluntarias de los Padres de Familia que aportan para el mejoramiento del centro.
 20. Convocar por lo menos a dos reuniones de Asamblea por sector durante el año, con la finalidad de presentar el Proyecto Educativo de Centro, el plan anual, la planificación presupuestaria, los proyectos de inversión y los logros obtenidos en su ejecución.
 21. Rendir cuentas periódica y públicamente (mensualmente) ante la Comunidad Educativa y el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, sobre la utilización de los recursos financieros ordinarios y extraordinarios del centro educativo y apoyar el desarrollo de auditorías elaboradas por el MECD y la Contraloría General de la República.
 22. Resolver apelaciones de los estudiantes por sanciones aplicadas por la Dirección del centro educativo sobre faltas muy graves.
 23. Elaborar y aprobar el Reglamento Interno del centro escolar, cuyas disposiciones no podrán contradecir el Reglamento General de Educación de primaria y secundaria.
 24. Revisar y autorizar la evaluación del desempeño de los maestros, de acuerdo a la metodología establecida por el MECD, incluyendo la asistencia y puntualidad de maestros y estudiantes, para la entrega de los incentivos a aquellos.
 25. Recibir información del director del centro educativo en relación con la rendición de informes estadísticos de carácter educativo y administrativo, tales como informes de ejecución presupuestaria, informes de ejecución físico-financiera, nóminas, estado de avance de las obras de mejoramiento de la planta física y sus costos, etc.
 26. Velar por el buen uso de los recursos materiales y físicos (pupitres, aulas, equipos, etc.) garantizando su debido mantenimiento.
 27. Analizar, aprobar y firmar el Informe Físico-Financiero mensual del SISEF y

colocar mensualmente los reportes del sistema (Reporte N°1: Informe de Caja y Manejo Financiero, Reporte N°2: Ejecución presupuestaria Consolidada y Reporte N°3: Informe de Evaluación Física-Financiera) a la vista de todo el público.

28. Comunicar al Consejo, Consejo de Docentes, Gobierno Estudiantil, a través de sus representantes en el Consejo Directivo Escolar y al Delegado Municipal de Educación, la vacante de Director inmediatamente después que se produzca.

Las decisiones de los Consejos se adoptarán por simple mayoría.

2.7. Atribuciones de los Miembros de Consejo Directivo Escolar

Son *atribuciones* del Coordinador:

- a) Convocar a las reuniones ordinarias y extraordinarias del Consejo y notificar a los miembros de cualquier cambio en las mismas.
- b) Elaborar la agenda de las reuniones y distribuirlas en un período no menor de tres días a la fecha de la reunión.
- c) Preparar, en coordinación con el Director Ejecutivo y el Secretario, la agenda escrita para reuniones ordinarias y extraordinarias del Consejo y notificar a los miembros de cualquier cambio en las mismas.
- d) Presidir las reuniones del Consejo de acuerdo a los procedimientos establecidos, observando normas de respeto y confraternidad.
- e) Dar seguimiento y cumplimiento a los acuerdos tomados y tareas asignadas en el Consejo.
- f) Promover la participación activa de los miembros del Consejo en las reuniones de trabajo.
- g) Responder solidariamente del manejo de los fondos asignados al centro.
- h) Coordinar con los miembros del Consejo iniciativas que estimulen la participación de la comunidad educativa con el fin de mejorar el servicio educativo del centro.
- i) Ejercer el derecho al doble voto en caso de empate en las votaciones.

- j) Coordinar la utilización eficiente de los recursos financieros.
- k) Asistir puntualmente a todas las reuniones ordinarias y extraordinarias del consejo.

Son atribuciones del Director Ejecutivo:

- a) Ser depositario de los fondos del centro en forma mancomunada con el Tesorero y el Presidente del Consejo Directivo.
- b) Firmar los cheques para todo egreso que realice el centro de manera mancomunada con el Tesorero del Consejo o en su defecto con el Presidente del Consejo.
- c) Preparar con el Presidente del Consejo y el Secretario la agenda a desarrollar en las reuniones ordinarias y extraordinarias del Consejo.
- d) Representar legalmente al Consejo Directivo.
- e) Coordinar la utilización eficiente de los recursos financieros físicos y materiales.
- f) Asistir puntualmente a todas las reuniones ordinarias y extraordinarias del Consejo Directivo.
- g) Responder por los fondos del centro, de aquellos asignados por el MECD vía transferencia, de los obtenidos por la contribución de los padres y por los servicios prestados por el Centro, etc.
- h) Dar seguimiento de los acuerdos y tareas tomadas en el Consejo.
- i) Efectuar los pagos a todos aquellos trabajadores docentes, no docentes y por contratos realizados, previa aprobación del Consejo Directivo.
- j) Elaborar propuestas al Consejo Directivo.
- k) Orientar la acción del Centro y el trabajo de cada instancia del mismo.
- l) Asegurar la obtención de toda información requerida por el Consejo Directivo.
- m) Asegurar la provisión del apoyo técnico y administrativo a todas las estructuras administrativas del Centro de Estudio.

Son *atribuciones* del Secretario:

- a) Levantar y registrar las actas de las reuniones ordinarias y extraordinarias del Consejo Directivo.
- b) Preparar con el Coordinador y el Director Ejecutivo la agenda a desarrollar en las reuniones ordinarias y extraordinarias.
- c) Recibir, registrar y archivar la correspondencia del Consejo Directivo.
- d) Organizar, preparar y mantener al día el archivo del Consejo Directivo Escolar.
- e) Preparar la correspondencia del Consejo Directivo y comunicar a quienes corresponda los acuerdos tomados.
- f) Manejar copia de inventario actualizada de los recursos existentes en el centro educativo.
- g) Asistir puntualmente a todas las reuniones ordinarias y extraordinarias del Consejo.

Son *atribuciones* del Tesorero del Consejo:

- a) Ser depositario de los fondos del centro, en forma mancomunada con el Director y el Primer Vocal del Consejo Directivo del Centro.
- b) Firmar los cheques para los egresos que se realicen en el centro: con firma mancomunada con el Director (librador "A") y el Primer Vocal (librador "B") del Consejo Directivo del Centro.
- c) Llevar control de los registros de ingresos y egresos de las operaciones financieras efectuadas en el Centro y registradas en libros autorizados por el MECD.
- d) Informar mensualmente al Consejo Directivo sobre el estado financiero de la escuela en coordinación con el Director.
- e) Asistir puntualmente a todas las reuniones ordinarias y extraordinarias del Consejo Directivo Escolar.
- f) Participar de manera responsable en el análisis y toma de decisiones en las reuniones del Consejo Directivo.

Son *atribuciones* del Primer Vocal:

- a) Ser depositario de los fondos del centro, en forma mancomunada con el Director y el Tesorero del Consejo Directivo del Centro.
- b) Firmar los cheques para los egresos que se realicen en el centro con firma mancomunada con el Director (librador "A") y el Tesorero (librador "B") del Consejo Directivo del Centro en caso de ausencia de éste.
- c) Apoyar las funciones del Tesorero.

Son *atribuciones* de Todos los Miembros del Consejo:

- a) Presentar necesidades y problemas del sector que representan, para su estudio y solución.
- b) Apoyar el cumplimiento de los acuerdos tomados en el Consejo.
- c) Participar de manera responsable en el análisis y toma de decisiones.
- d) Establecer y mantener un sistema de comunicación eficiente con el sector que representa.
- e) Coordinar el desarrollo de actividades con el sector que representa.
- f) Asistir a todas las reuniones ordinarias y extraordinarias del Consejo.
- g) Tener un fuerte compromiso con el Centro.
- h) Denunciar las infracciones previstas en la Ley de Carrera Docente.
- i) Observar las normas legales, así como las directrices que emanen de la Comunidad Educativa.
- j) Observar una conducta ética, acorde a su responsabilidad.

2.8. Normas de Funcionamiento del Consejo Directivo Escolar:

Las principales normas de funcionamiento del Consejo Directivo Escolar son:

1. Todas las discusiones, votaciones y acuerdos deben ser registradas en Actas

que deben ser aprobadas y firmadas por los miembros del Consejo Directivo Escolar presentes para que tenga efecto legal.

2. El Consejo Directivo Escolar estará sujeto a Auditorias Internas y Externas de acuerdo a las Leyes del Estado.
3. Todas las decisiones que tome el Consejo en la búsqueda de soluciones a los problemas y necesidades de la Comunidad Educativa a la que pertenece, se harán respetando en todo momento las Leyes, Reglamentos, Normativas y Acuerdos Ministeriales.
4. El Consejo sesionará en forma ordinaria una vez al mes y extraordinariamente, las veces que sean necesarias, convocados por el Presidente o por dos de sus miembros a través del Presidente.
5. Para poder sesionar el Consejo, se requerirá la mitad más uno de sus miembros y las resoluciones se tomarán por mayoría simple; en caso de empate el Presidente tendrá doble voto.
6. Cuando por cualquier motivo el Presidente del Consejo no convoque a reunión conforme lo establecido en el reglamento de funcionamiento interno, la convocatoria podrán hacerla dos miembros representantes de diferentes sectores.
7. La función de los miembros suplentes es sustituir a los miembros propietarios de su sector en caso de ausencia de estos. Cuando un miembro propietario renuncie o sea destituido de su cargo, lo sustituirá su respectivo suplente. El nuevo suplente será electo y juramentado en la forma que determine la Ley.
8. Sólo los miembros propietarios del Consejo Directivo Escolar tienen derecho a votar. Los suplentes votarán cuando sustituyan al propietario.
9. Para la asignación de incentivos al desempeño de los docentes y dietas especiales para los miembros del Consejo, éste será garante de que se aplique lo estipulado en la Ley.
10. El Consejo Directivo Escolar es un órgano colegiado por lo que sus decisiones serán tomadas en conjunto. Ningún miembro tiene autoridad especial o individual por formar parte de él; se deberá buscar siempre el consenso.
11. La calidad de miembros del Consejo termina por las siguientes causas:
 - Por fallecimiento.

- Por renuncia voluntaria justificada presentada por escrito.
- Por expulsión acordada en asamblea general de los miembros a quienes representa.
- Por cometer falta grave
- Por haber transcurrido el período por el cual fueron electos.

2.9 Causales de Destitución del Director del Centro de Estudio y Suspensión de los Miembros del Consejo Directivo Escolar.

El MECD, en uso de las facultades que le confieren las leyes de la República, se reserva el derecho de destituir a los Directores de centros autónomos y suspender a los miembros de los Consejos Directivos Escolares, cuando no cumplan con la Constitución Política, las Leyes de la República y sus Reglamentos o violenten reiteradamente las normas y procedimientos establecidos por el Estado a través del MECD u otra institución rectora, como el Ministerio de Hacienda y Crédito Público y la Contraloría General de la República.

A continuación se detallan las causales de destitución del Director del centro autónomo y de suspensión de los miembros del Consejo Directivo Escolar, las cuales podrán ser asumidas por el MECD y/o un Director interino, mientras se hace la nueva elección:

1. Incumplimiento de las Leyes de la República y sus Reglamentos, Normas y Procedimientos emitidas por el Estado a través del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes y cualquier otra institución Rectora.
2. No cumplir con los lineamientos de Políticas Educativas emitidas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
3. Cuando el Consejo Directivo Escolar se niegue, impida u obstaculice las actividades de la Contraloría General de la República; de la Auditoría Interna del MECD, o cualquier otra instancia del MECD de supervisión, revisión de documentos archivos, cuentas, inventarios, etc.
4. Rehusa la aplicación de las pruebas estandarizadas.
5. No alcanzar las metas de rendimiento académico mínimas.

6. Negarse a participar en fiestas patrias, actos cívicos o efemérides.
7. No cumplir con el mínimo de días del calendario escolar.
8. No cumplir con el currículum básico obligatorio.
9. No mantener condiciones mínimas de orden y disciplina o no aplicar sanciones por faltas muy graves.
10. Desacatar grave y reiteradamente las normas y políticas administrativas y financieras.
11. Permitir que por negligencia se ocasione daño a los bienes del centro.
12. Negarse a suministrar información estadística o información física-financiera que solicite el MECD.
13. No dar a conocer a la Comunidad Educativa el destino de los fondos captados por los centros.

3. Segundo Nivel: Delegación Municipal de Educación:

Es la instancia del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes que brinda asesoría, facilita y supervisa la labor de los centros educativos en los aspectos técnicos, pedagógicos y administrativos.

4. Segundo Nivel: Consejo Educativo Municipal (CEM)

4.1 Misión:

El Consejo Educativo Municipal (CEM) es la instancia representativa de la sociedad civil que vela por la buena marcha de la Educación en el Municipio. Es un órgano de consulta y asesoría en materia educativa y apelación o arbitraje en los casos de conflicto de los Consejos Directivos Escolares.

4.2. Integración:

El Consejo Educativo Municipal se integrará de la siguiente manera:

- a) El Delegado Municipal de Educación, quién actuará como coordinador del Consejo Educativo Municipal.

- b) Dos representantes de Padres de Familia de los Consejos Directivos Escolares del Municipio.
- c) Dos Representantes de los docentes de los Consejos Directivos Escolares del Municipio.
- d) Un Representante de los Gobiernos Estudiantiles de los Consejos Directivos Escolares del Municipio.
- e) Un Representante de los Directores de Centros de los Consejos Directivos Escolares del Municipio.
- f) Tres Representantes del Gobierno Municipal: Alcalde y dos Concejales electos por el Consejo Municipal en pleno.
- g) Dos Representantes de la Empresa Privada interesados en la Educación cuando el Municipio es cabecera Departamental y uno en los otros Municipios.
- h) Dos Representantes de las Iglesias más representativas del Municipio.

4.3. Elección de los Miembros del Consejo Educativo Municipal (CEM)

4.3.1. El Delegado Municipal de Educación, asumirá el cargo de Coordinador del Consejo Educativo Municipal, y se integrará por derecho propio. Su suplente será la persona que ocupe el segundo rango de responsabilidad en la Delegación. Este último deberá estar acreditado ante el CEM.

4.3.2. EL Alcalde del Municipio se integrará por derecho propio; su suplente será el Vicealcalde.

4.3.3. Los dos concejales del Gobierno Municipal, serán escogidos por el Consejo Municipal, uno del grupo que tenga mayor representatividad y otro del grupo siguiente en representatividad y sus suplentes serán aquellos elegidos por el Consejo Municipal manteniendo el mismo criterio.

4.3.4. Los representantes de los maestros en servicio activo, serán electos por cada Consejo Escolar. Para tal efecto cada Consejo Escolar elegirá de los tres Maestros del Consejo a uno, quien los representará. Seguidamente, en Asamblea y en presencia del Delegado Municipal de Educación, en el

número que concurran y por medio del voto secreto y directo, elegirán a los dos maestros que formarán parte del Consejo de Educación Municipal. Estos representantes deben ser del sector rural y urbano respectivamente. En la misma elección, deben quedar electos los maestros suplentes.

4.3.5. Los Representantes de los Padres de Familia, serán electos conforme el procedimiento anterior, con la diferencia que el Padre representante de cada uno de los Centros será el Presidente de la Junta Directiva de Consejo de Padres de Familia.

4.3.6. En el caso del Representante de la Empresa Privada, éste será escogido por la organización respectiva que aglutine a la empresa privada del municipio. En aquellos municipios donde no exista representación de la empresa privada el CEM podrá funcionar sin este miembro.

4.3.7. Los representantes de la Iglesia, serán escogidos por las autoridades religiosas correspondientes en el municipio, siguiendo el criterio de representatividad.

4.3.8. Cada uno de los integrantes debe tener un suplente con la misma categoría del propietario.

4.4. Funciones:

Son *funciones* de los Consejos Educativos Municipales (CEM) las siguientes:

- a) Apoyar el desempeño de la Delegación Municipal, así como el desarrollo de la educación del Municipio.
- b) Conocer el Plan Anual de Educación y el Presupuesto del Municipio.
- c) Conocer en primera instancia los casos de conflictos entre los Consejos Directivos Escolares y las Delegaciones Municipales de Educación. De las resoluciones del CEM, los Consejos Directivos Escolares también podrán apelar en segunda y última instancia ante los Consejos de Educación Departamental (CED).
- d) Apoyar la gestión administrativa de los Centros Escolares.
- e) Presentar ante el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes y el Fondo de Inversión Social de Emergencia el listado de prioridades de inversión y dotación de insumos del municipio en materia educativa.

- f) Nombrar representantes del CEM ante la Delegación para acompañar a los supervisores y delegados en sus visitas de inspección a los centros.
- g) Conocer y dar su opinión, en los casos laborales de su municipio, que sean llevados ante las Comisiones Departamentales de la Ley de Carrera Docente.

5. Tercer Nivel: Delegación Departamental de Educación

Es la instancia del MECD que brinda asesoría, evalúa y supervisa la labor de las Delegaciones Municipales de Educación de su Departamento y garantiza el cumplimiento de las políticas, planes y programas del MECD.

6. Tercer Nivel: Consejo Educativo Departamental o Regional (CED o CER)

6.1. Misión:

Es un órgano representativo de la sociedad civil de consulta y asesoría en materia educativa de los Consejos Directivos Escolares, en su respectiva comprensión territorial, así como última instancia de apelación o arbitraje en los conflictos surgidos con los Consejos Directivos Escolares y que los Consejos Educativos Municipales (CEM) no hayan podido resolver.

En las localidades geográficas en donde la Constitución y las Leyes de la República establecen la existencia de un Consejo Regional Autónomo, se crearán los Consejos Educativos Regionales (C.E.R.), los cuales tendrán las mismas estructuras, funciones y facultades que se le confiere a los Consejos Educativos Departamentales.

Las Autoridades Regionales correspondientes integrarán los Consejos Educativos Regionales relacionados a los Consejos Educativos Departamentales.

6.2. Integración:

El Consejo Educativo Departamental se integrará de la siguiente manera:

- a) El Delegado Departamental de Educación, quien actuará como Coordinador del Consejo Educativo Departamental.
- b) Dos Representantes de Padres de Familia de los Consejos Educativos Municipales del Departamento.

- c) Dos Representantes de los docentes de los Consejos Educativos Municipales del Departamento.
- d) Dos Alcaldes en representación de los Alcaldes de los Municipios del Departamento.
- e) Un Representante de los Estudiantes de los Consejos Educativos Municipales del Departamento.
- f) Un Representante de los Directores de los Consejos Educativos Municipales del Departamento.
- g) Dos notables representativos de la sociedad civil del Departamento.
- h) Dos Representantes de las Iglesias más representativas del Departamento.
- i) Dos Representantes de la Empresa Privada del Departamento interesados en la Educación.

Cada uno de los integrantes deberá tener un suplente con la misma categoría del propietario.

6.3. Funciones

Son funciones de los Consejos Educativos Departamentales las siguientes:

- a) Apoyar el desempeño gerencial de la Delegación Departamental, así como el desarrollo de la educación del departamento.
- b) Conocer el Plan Anual de Educación y el Presupuesto del Departamento y proponer ajustes y modificaciones del mismo, en función de las prioridades de atención.
- c) Actuar como última instancia de apelación en los conflictos surgidos a nivel municipal entre los Consejos Directivos y Delegación Municipal, que los CEM's no hayan podido resolver.
- d) Avalar candidatos a Delegados Departamentales y Municipales.
- e) Conocer y dar su opinión ante los casos laborales de su Departamento que hayan sido llevados ante la Comisión Departamental de la Ley de Carrera Docente.

7. Cuarto Nivel: Dirección Superior

La Dirección Superior es la máxima autoridad del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, y es la instancia donde se discuten y aprueban las políticas educativas nacionales de los sub-sistemas de Educación Básica y Media.

El MECD retiene su importante papel rector, normador, facilitador, supervisor, evaluador y financiador del sector educativo y responsable de la elaboración de la política, planes y programas de la educación nacional, la cual dirige y administra, a excepción de la educación superior. Asimismo, mantiene el principio de descentralización operativa del servicio educativo a través del modelo participativo de autonomía escolar y de centralización normativa.

8. Cuarto Nivel: Asamblea de Consejos Educativos Departamentales

Es un órgano representativo de la sociedad civil, que brinda asesoría al MECD en materia de educación. Esta Asamblea es presidida por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes o su representante e integrada por:

- Director General Académico.
- Coordinador Nacional de Delegaciones Departamentales.
- Coordinador Nacional de Descentralización.
- Representantes de los Consejos Educativos Departamentales y Regionales (CED's y CER's).

9. Quinto Nivel: Consejo Nacional de Educación

Es el organismo superior de consulta del Estado en materia educativa y el foro de más alto nivel para la discusión y análisis del quehacer educativo. Es la instancia de armonización de los subsistemas de Educación Básica, Media, Formación Técnica y Superior.

Está integrado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, por Autoridades Nacionales Interinstitucionales del más alto nivel (MECD, CNU, INATEC, Universidades Privadas, Comisión de Educación y Medios de Comunicación de la Asamblea Nacional, Sector Privado, etc.), por Miembros de la Sociedad Civil y por Representantes de los Consejos Educativos Departamentales y Regionales.

ANEXO

Manual de Procedimientos

Incorporación de Nuevos Centros a la Autonomía Escolar y Administración de las Transferencias Presupuestarias a los Centros Autónomos

Por: Lic. Mirna Somarriba G.
Consultora del Proyecto APRENDE

I. Presentación y Objetivos del Manual

El proceso de descentralización educativa que está impulsando el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD), como parte de la reforma educativa, requiere de normas, procedimientos y sistemas operativos que permitan consolidar e institucionalizar el Modelo de Autonomía Escolar para que contribuya de una manera efectiva al cumplimiento de los objetivos y metas planteados por el MECD.

Por esta razón, se ha elaborado el presente Manual, el cual constituye un instrumento didáctico cuyo objetivo principal es orientar sobre procedimientos a seguir y el rol de cada una de las estructuras organizativas que intervienen en los procesos antes mencionados.

El Manual está compuesto de tres capítulos: uno introductorio, que se refiere a la presentación y objetivos de este Manual; el segundo enfoca los procedimientos o pasos a seguir para la incorporación de centros que están bajo el régimen centralizado y el tercero cubre los procedimientos para administrar adecuadamente el sistema de transferencias presupuestarias a los centros autónomos, pasando por la etapa de formulación anual de las mismas y la etapa de ejecución.

Este instrumento no pretende ser un elemento burocrático e inflexible, sino un ordenamiento y ayuda para la buena marcha y funcionamiento de los centros

autónomos, sobre todo para la consolidación del proceso de descentralización. Viene a llenar un vacío sobre los procedimientos y la manera adecuada de actuar en el manejo y uso de los instrumentos técnicos del proceso de otorgamiento de los recursos financieros a esos centros, como es la Fórmula de Asignación de las Transferencias, la cual está ligada, fundamentalmente, a la matrícula escolar.

De la misma forma que el diseño técnico e informático del Sistema de Seguimiento y Evaluación Físico-Financiera (SISEF), del diseño e implementación de la Fórmula para el cálculo de las Transferencias Presupuestarias a los centros autónomos y del desarrollo de las normas operativas financieras, de recursos humanos y administrativas, este documento *forma parte del apoyo en asistencia técnica que está otorgando el Proyecto Aprende* del Banco Mundial al MECD en el área de la descentralización. Para la elaboración de este Manual, fue fundamental el apoyo que brindó la Secretaría de Descentralización y, en especial, La Lic. Ana Luisa Sanchez quién, con su equipo técnico, aportaron sus conocimientos y experiencias docentes y administrativas.

II. Incorporación de nuevos centros a la autonomía escolar

A continuación se detalla el proceso de incorporación de los nuevos centros a la Autonomía Escolar, desde el inicio de su gestión, pasando por el proceso de aprobación y firma de dicha autonomía, hasta el cálculo y entrega de su transferencia presupuestaria.

1. La Delegación Municipal o Distrital, identificará los centros que han manifestado su interés de incorporarse al Modelo de Autonomía Escolar. Si se trata de centros rurales pequeños, se deberán organizar en Núcleos Educativos Rurales Autónomos (NERA), determinando las Escuelas Base y las Satélites.
2. Se realizarán visitas de promoción de la Autonomía Escolar a los centros focalizados, de acuerdo a la programación elaborada por cada Delegación, garantizando la presencia y participación de los miembros de la comunidad educativa. En estas visitas se explicarán los requisitos que deben de cumplir los centros para ser incorporados a la Autonomía Escolar.
3. Los requisitos para la incorporación de los centros a la Autonomía Escolar, son los siguientes:

- Haber realizado la elección de los miembros del Consejo Escolar para un período de dos años, de acuerdo con los procedimientos establecidos a tal fin.
 - Haber elaborado el acta de la elección del Consejo Escolar, y que la misma esté debidamente registrada en el Libro de Actas de dicho Consejo. Esta acta debe ser certificada por el Delegado Municipal o Distrital de Educación.
 - Que, una vez electo, el Consejo Escolar esté funcionando adecuadamente y reuniéndose con regularidad, lo cual debe ser supervisado por el Delegado Municipal.
 - Haber solicitado ante la Delegación Municipal o Distrital en forma escrita, la incorporación del centro al modelo de Autonomía Escolar. Esta carta debe ser firmada, como mínimo, por la mitad más uno de los docentes del centro educativo, y debe ser del conocimiento de los padres de familia y alumnos.
 - Haber capacitado al Consejo Escolar (docentes, padres de familia y alumnos) sobre los aspectos conceptuales, logros, beneficios y alcances del modelo de Autonomía Escolar.
 - Haber presentado una organización escolar del centro, acorde con los parámetros establecidos por la Fórmula para el cálculo de las transferencias presupuestarias a los centros autónomos.
4. La Delegación Municipal o Distrital, de acuerdo a la programación previamente establecida, realizará la capacitación sobre la Autonomía Escolar a los centros focalizados. Además, realizará visitas de supervisión técnica y administrativa a dichos centros, para conocer su funcionamiento general, en lo técnico-pedagógico, en lo técnico-administrativo y en el funcionamiento de las organizaciones representativas de la comunidad educativa.
5. La Delegación Municipal o Distrital, recepcionará las cartas de solicitud de los centros, las revisará y las enviará a la Delegación Departamental, acompañándolas con el informe de supervisión técnica y administrativa realizada y con una carta aval donde certifica que el centro puede incorporarse a la Autonomía Escolar, ya que ha cumplido con todos los requisitos detallados en el numeral tres.
6. La Delegación Departamental, recibirá, revisará y analizará todas las solicitudes procedentes de los Municipios y las remitirá a la Secretaría de Descentralización.

lización en formato establecido para tal fin, acompañándolo de los siguientes documentos:

- a) Carta Aval de los Delegados Municipales o Distritales.
 - b) Carta solicitud de los maestros con sus respectivas firmas por escuela.
 - c) Copia del Acta de Elección del Consejo Directivo Escolar.
 - d) Un detalle por escuela, con el nombre, cargo y salario del personal administrativo o docente que está en trámite de jubilación, si lo hubiere.
 - e) Listado de centros que firmarán la Autonomía Escolar, con los siguientes datos:
 - El nombre del director/a, y su estado civil.
 - El número de alumnos por programas.
 - El número de maestros por programas.
 - El número de secciones.
 - Si el centro es NERA, se deberá identificar claramente la Escuela Base y las Satélites e indicar la información detallada anteriormente por cada escuela.
7. La Secretaría de Descentralización, recepcionará, analizará y consolidará la información del Departamento y Municipio, elaborando los listados con la información referida en el inciso e) del numeral seis, e indicando si el centro es de Primaria o Secundaria, de acuerdo a los criterios establecidos para tal fin. Esta información la remitirá a la Dirección General Financiera y a la Dirección General de Recursos Humanos, junto con el detalle del personal administrativo y docente que está en trámite de jubilación, descrito en el inciso d) del numeral seis.
8. La Dirección General de Recursos Humanos, revisará la información suministrada por la Secretaría de Descentralización, y la adosará a la planilla del centro con la copia de la nómina fiscal que tiene en su poder. En caso de que exista un personal que está en trámite de jubilación, éste deberá quedar siempre en la nómina fiscal y, en su oportunidad, únicamente le dará de baja al resto del personal del centro.
- Asimismo, la Delegación Departamental tiene la obligación de reportar a la

Dirección General de Recursos Humanos, cualquier información adicional o especial que considere necesaria, con relación a la planilla o al personal de alguno de los centros.

La Dirección General de Recursos Humanos, remitirá la planilla a la Dirección de Presupuesto de la Dirección General Financiera, con una copia de la nómina fiscal.

9. La Dirección de Presupuesto, con la información suministrada por la Secretaría de Descentralización, procederá a darle un código autónomo a cada centro y le deberá solicitar a la Dirección de Estadísticas, por escrito y con la firma del Director General Financiero, que proceda a correr la Fórmula para el cálculo de las Transferencias Presupuestarias de dichos centros. La información remitida será la siguiente:
 - El nombre del centro, el Municipio y el Departamento a que pertenece.
 - Si el centro es NERA, el nombre del Centro Base, identificando claramente tal carácter, y el nombre de los Centros Satélites, por Municipio y Departamento.
 - El código del centro autónomo.
 - Si el centro es de Primaria o de Secundaria, independientemente de los programas que atiende.
 - La tabla de salarios promedio, que debe ser la que está en vigencia en el cálculo de las transferencias de los otros centros autónomos ya incorporados.
10. La Dirección de Estadísticas, a través de su Oficina de Procesamiento de Datos, procederá, con la información suministrada por la Dirección General Financiera, a correr la Fórmula, tomando los datos de la matrícula inicial de cada centro de la base del Sistema Estadístico Computarizado (SIEC). La tasa de deserción a aplicar para el cálculo inicial de las transferencias para los centros que se están incorporando a la autonomía escolar es "cero". El resto de los parámetros estándares -las categorías de los centros, la relación alumno/maestro, el personal de dirección y administrativo y el porcentaje de gastos administrativos- serán tomados de las tablas estándares que fueron utilizadas por la Oficina de Procesamiento de Datos para el cálculo de las transferencias a los centros autónomos que ya están incorporados.

Una vez corrida la Fórmula, la Dirección de Estadísticas deberá remitir el cálculo de la transferencia a la Dirección General Financiera, detallando en el Reporte los siguientes elementos: código del centro autónomo; el nombre del centro; municipio; departamento; programa; matrícula inicial y final del año anterior; matrícula inicial del presente año; tasa de deserción (en el primer año de incorporación a la Autonomía Escolar la tasa es cero); tasa a aplicar (en el primer año de incorporación a la Autonomía Escolar la tasa a aplicar es cero); número de alumnos a atender (en el primer año de incorporación a la Autonomía Escolar el número de alumnos es igual a la matrícula inicial); salarios; treceavo mes; tasa del INSS; gastos administrativos; total de la transferencia calculada; número de personal administrativo; número de personal docente; relación alumno/maestro; costo unitario de la transferencia calculada y número de centros satélites en el caso de los NERAs.

La validación y confiabilidad de las cifras de matrícula y tasa de deserción de los centros, conforme los datos reportados por el SIEC, es responsabilidad de la Dirección de Estadísticas.

La corrida de la Fórmula por parte de la Oficina de Procesamiento de Datos de la Dirección de Estadísticas es temporal, ya que una vez que el desarrollo del sistema computarizado de cálculo para las transferencias haya sido concluido en su versión para el usuario, éste será trasladado a la Dirección de Presupuesto, quien será el que lo administre y use directamente. La responsabilidad y confiabilidad de las cifras de matrícula y tasa de deserción, conforme los datos reportados al SIEC, siempre será responsabilidad de la Dirección de Estadísticas.

11. La Dirección de Presupuesto, con la información suministrada por la Dirección General de Recursos Humanos, procederá a calcular el monto financiero que el MECD estaba financiando por cada centro en la nómina fiscal, de acuerdo a los siguientes conceptos: sueldos de cargos permanentes; antigüedad; localización o zona; otras compensaciones adicionales al sueldo; décimo tercer mes; cuota patronal del INSS; etc.

Con este cálculo financiero, la Dirección de Presupuesto procederá, posteriormente, a efectuar la Modificación Presupuestaria de traslado de dichos renglones a la partida presupuestaria de transferencia, la cual será afectada una vez que se efectúe esa transferencia a los nuevos centros autónomos.

12. La Dirección de Presupuesto, deberá elaborar un cuadro financiero, comparando la nueva transferencia de cada centro con el cálculo financiero anterior que el MECD venía financiando por cada uno de los ya incorporados, el cual fue determinado de acuerdo a lo expresado en el numeral diez. El cuadro deberá contemplar una columna de Diferencia, cuya sumatoria reflejará el impacto financiero mensual y anual que implica la incorporación de los nuevos centros a la Autonomía Escolar.

La Dirección General Financiera, deberá remitir dicha información a la Secretaría de Coordinación Nacional, con copia a la de Descentralización, y deberá indicar la fuente de financiamiento, disponibilidad presupuestaria y fecha de incorporación de los nuevos centros autónomos al sistema de transferencias.

13. La Dirección General Financiera, en coordinación con la Secretaría de Descentralización y la de Coordinación Nacional, deberá analizar si existen casos de centros nuevos, cuya transferencia calculada según la Fórmula sea menor que el monto financiero que el MECD le estaba financiando a través de la nómina fiscal. Si existiese esa caso, la Secretaría de Coordinación Nacional deberá comunicarlo al Delegado Departamental, a fin de que el centro ajuste su planilla a los parámetros de la Fórmula, antes de firmar la Autonomía y hacer efectiva la transferencia, todo ello para evitar problemas de tipo laboral.
14. La Secretaría de Descentralización, deberá presentar al Señor Ministro un informe consolidado de los centros que estén listos para la firma o incorporación a la Autonomía Escolar, el impacto financiero que ello tiene y la disponibilidad presupuestaria. Asimismo, le deberán proponer una fecha para el acto de la firma.
15. El Señor Ministro solicitará a la Asesoría Legal, para su firma correspondiente, la elaboración del Acuerdo Ministerial, por medio del cual se le otorgará el Régimen de Autonomía Escolar a los nuevos centros, de acuerdo al listado detallado en el inciso anterior.
16. La Secretaría de Descentralización, preparará las Actas de Constitución de los Consejos Directivos Escolares con base en los listados remitidos por cada De-

legación Departamental de Educación. Las Actas de Constitución, además de otros datos, deberán incorporar: el nombre del Director; los nombre y cargos de sus miembros; el código del centro autónomo; El Municipio y Departamento donde está constituido; si es un centro de primaria o secundaria; los programas que atiende y el número de secciones con que entra a la Autonomía Escolar. Además, si el centro es NERA, deberá de identificarse el centro base y los satélites respectivos. Cada una de las Actas deberán ser firmadas por el Señor Ministro, el Director del Centro y el Presidente del Consejo Directivo Escolar.

17. El Señor Ministro aprobará la fecha para la firma de las Actas de Constitución de los Consejos Directivos y se la comunicará a la Secretaría de Coordinación Nacional y a la Secretaría de Descentralización.
18. La Secretaría de Descentralización, a través de las Delegaciones Departamentales del MECD, invitará a los Directores de los centros y resto de miembros de los Consejos Escolares a que asistan al Acto de Firma de las Actas de Constitución.
19. La Secretaría de Descentralización, en coordinación con la de Coordinación Nacional, organizarán al Acto de Firma. Asimismo, aquella garantizará que, a cada Centro firmante, se le entregue copia de su respectiva Acta.
20. Para hacer efectiva la Transferencia a los nuevos Centros Autónomos, la Secretaría de Descentralización deberá asegurar que se hayan cumplido con los siguientes requisitos:
 - Que el Señor Ministro haya firmado el Acuerdo Ministerial, donde se le otorga el Régimen de Autonomía Escolar a cada centro y que se haya firmado el Acta de Constitución del Consejo Directivo Escolar de cada centro autónomo.
 - Haber capacitado al Consejo Directivo Escolar y personal administrativo de cada centro en las áreas administrativas y financieras y en el Proyecto Educativo de Centro, en colaboración con la de Coordinación Nacional, la Dirección General Financiera, la Dirección General Administrativa y la Dirección General de Recursos Humanos.

- Garantizar, a través de la Delegación Departamental, que el centro autónomo haya abierto una cuenta bancaria a nombre del centro, de acuerdo con las normas y procedimientos establecidos por la Dirección General Financiera.
 - Haber fijado con la Dirección General Financiera, la fecha a partir de la cual se emitirá la Transferencia Presupuestaria.
 - Haber coordinado, con la Dirección General de Recursos Humanos, la baja de la nómina fiscal a todo el personal de los nuevos centros autónomos y, con la Dirección General Administrativa, el retiro de estos centros de la multifacultad de servicios básicos (agua, luz y teléfono) por parte de las empresas de servicios. La fecha de estas actividades deberá coincidir con la de emisión de la transferencia presupuestaria, por parte de la Dirección General Financiera.
21. Una vez cumplido con los requisitos detallados en el numeral anterior, la Dirección General Financiera procederá a tramitar el desembolso de la nueva transferencia, de acuerdo al reporte enviado por la Dirección de Estadística, emitido anteriormente. Asimismo, junto con el desembolso de la nueva transferencia, la Dirección General Financiera remitirá una carta a cada centro autónomo, donde le detallara el monto financiero a transferir, así como las diferentes variables que sustentan dicha transferencia, como son: categoría del centro; si es de primaria o secundaria; la matrícula inicial; número de alumnos a atender; número de maestros; número de personal administrativo y de dirección; relación alumno/maestro y costo unitario. Asimismo, deberá remitir a cada Delegado Departamental un detalle de la transferencia de todos los centros de su Departamento que se incorporan a la autonomía escolar, con la información señalada más arriba.

III. Administración de las Transferencias Presupuestarias a los Centros Autónomos

La administración y manejo de las transferencias presupuestarias de los centros escolares que están dentro del régimen de Autonomía Escolar, incluye la Etapa de la Formulación Anual de las Transferencias Presupuestarias y la Etapa de Ejecución de las mismas.

En la Etapa de Ejecución, hay un período durante el cual el Centro Escolar Autónomo puede solicitar la revisión o reclamo de su transferencia presupuestaria y/o cambio de estatus del centro escolar, el cual tiene repercusión en el monto de esa transferencia. A continuación, se detallan los procedimientos a seguir en cada caso.

A. Etapa de Formulación Anual de las Transferencias

1. Todos los centros escolares, en el mes de diciembre, después de haber realizado los exámenes de todos las asignaturas y teniendo los resultados preliminares de aprobación de los alumnos, deberán proceder a realizar la **matrícula automática** de los alumnos. Esta matrícula se realizará a través de una esquela que, por medio de los alumnos, se les remitirá a los padres de familia. Estos o los representantes de los menores, deberán firmar en dicha esquela la confirmación de que sus hijos continuarán en el centro el próximo año. Con este procedimiento se obtiene entre un 60% a un 80% de la matrícula total del centro.
2. Teniendo definida la cantidad de alumnos para el próximo año por medio de la matrícula automática, el Director deberá proceder a efectuar una proyección de la cantidad máxima de alumnos nuevos a recibir por el centro para el próximo ciclo escolar, tomando en consideración los siguientes criterios: la capacidad instalada del centro (número de secciones); la relación alumno por maestro que le corresponde y la cantidad de docentes con que cuenta el centro.
3. El Director del centro, con la proyección de la matrícula total para el próximo año, separada en alumnos cursantes del año anterior (matrícula automática) y alumnos de nuevo ingreso (proyección), deberá compararla con la inicial del presente ciclo. Si la matrícula proyectada para el próximo año es mayor, deberá indicar el número de maestro adicionales que requerirá contratar para atender a la totalidad de la matrícula. Este incremento sólo es posible manteniendo la relación alumno/maestro, sin deteriorarla, y si se cuenta con la capacidad instalada (número de secciones) necesaria.
4. A más tardar, el 15 de diciembre, el Director del centro deberá remitir dicha información al Delegado Municipal, con el visto bueno del Consejo Directivo

Escolar, detallando, por programas (preescolar, primaria y secundaria)³, la Proyección de la Matrícula para el próximo ciclo escolar, de la siguiente manera: matrícula inicial del ciclo actual; matrícula proyectada para el nuevo ciclo escolar, desagregada en alumnos cursantes del año anterior y de nuevo ingreso; número de maestros adicionales y número de secciones nuevas.

5. El Delegado Municipal recibirá y analizará dicha información. En caso que el incremento de matrícula se dé por la incorporación de un nuevo programa o modalidad educativa, el centro debe reunir las condiciones y normativas académicas establecidas por MECD y, previamente, debe contar con la aprobación del Delegado Departamental y con el visto bueno del Delegado Municipal.

Este deberá validar, a través del técnico del sector, las cifras de matrícula y de capacidad instalada del centro escolar. Una vez realizado lo anterior, deberá hacer un listado de la información por centro escolar en los formatos establecidos para tal fin, consolidando las cifras a nivel Municipal, de acuerdo al orden de prioridad. Este informe deberá ser firmado y remitido a la Delegación Departamental de Educación, a más tardar el 20 de diciembre.

6. La Delegación Departamental aprobará dicha matrícula y deberá hacer un consolidado del informe de su Departamento, en los formatos establecidos para tal fin, de acuerdo al orden de prioridad establecido por Delegado Municipal, e incorporando los criterios de priorización de los Municipios de su Departamento. Este informe deberá ser firmado y remitido a la Secretaría Nacional de Coordinación, a más tardar el 10 de enero, quien consolidará dicha información a nivel nacional, a mediados del mes de enero.
7. La Secretaría de Coordinación Nacional, enviará la información a la **Comisión Nacional de Matrícula**, la cual estará integrada por los siguientes funcionarios: el Vice-ministro de Educación, quien la preside; el Director General Académico; el Coordinador Nacional de las Delegaciones Departamentales; el Coordinador Nacional de Descentralización; el Director General Financiero y el Director de Recursos Humanos.

La Comisión analizará la información y, con base a los recursos financieros disponibles en el presupuesto y al número de plazas nuevas de maestros apro-

³ La matrícula de Educación de Adultos se deberá registrar en Educación Primaria o Secundaria, según sea el caso.

badas, recomendará las cifras de matrícula a nivel nacional y por Departamento, para ser presentadas al Señor Ministro para su aprobación.

La Comisión, también tiene la función de analizar y recomendar, en su oportunidad, la distribución, por Departamento, de las plazas nuevas de maestros para los centros centralizados y la asignación de las transferencias presupuestarias, según la Fórmula para los centros autónomos y centros subvencionados.

8. Una vez aprobada por el Señor Ministro la Matrícula a nivel nacional, y también por Departamento, la Secretaría de Coordinación Nacional deberá remitir la cuota aprobada a cada Delegado Departamental para que, en conjunto con los Delegados Municipales, proceda a efectuar los ajustes correspondientes e informar su cuota de matrícula a cada centro de estudio.
9. La Dirección de Presupuesto, en el mes de enero, con la información de la matrícula proyectada aprobada y con la tabla de salarios promedios proyectada, procederá a solicitar a la Dirección de Estadística que corra la Fórmula para el cálculo de las transferencias, para obtener una primera proyección del impacto financiero de las mismas y poder prever los recursos financieros a ejecutarse en el próximo mes de abril, retroactivo al mes de febrero, con el Ministerio de Hacienda y Crédito Público.
10. El centro de estudio, en la segunda semana del mes de febrero, **procederá a efectuar la matrícula efectiva de alumnos de nuevo ingreso**, la cual no podrá ser mayor a su cuota aprobada e informada anteriormente por el Delegado Municipal. Para los alumnos de nuevo ingreso, se deberá proceder a priorizar la matrícula con los siguientes criterios: ubicación geográfica (estudiantes que viven cerca o en la zona del centro); el orden de llegada (hasta completar los cupos por cada sección); los alumnos que presentan certificado de estudios de aprobación del año anterior, con respecto a los que los presentan en relación con años, aún, anteriores; los alumnos que exhiben mejores promedios.
11. Todos los Directores de los centros escolares, en la segunda semana de iniciado el ciclo escolar, deberán llenar el formato del "**Informe de Matrícula Inicial**" de la Dirección de Estadísticas, con los datos reales de matrícula. Esta información **será llenada como declaración jurada** y deberá ser aprobada por

el Consejo Directivo Escolar, antes de remitirla a la Delegación Municipal de Educación para su firma respectiva. En caso de la apertura de un nuevo programa, se debe adjuntar la autorización del Delegado Departamental para que dicho programa o modalidad pueda ser incorporada en la base de datos de la Dirección de Estadísticas, de acuerdo con el numeral cinco, acápite A del Capítulo III de este Manual.

12. La Dirección de Estadísticas capta la matrícula inicial real en forma automatizada de los formatos de "Informe de Matrícula Inicial", durante el mes de febrero, procesándola, a más tardar, en la segunda semana del mes de marzo. A mediados de marzo, dicha Dirección oficializará las cifras consolidadas de matrícula por programas, por centro, por Municipio, por Departamento y a nivel nacional.
13. La Dirección General Financiera, en el mes de febrero de cada año, solicita a la Dirección General de Recursos Humanos la actualización de los salarios promedios de los centros centralizados de la nómina fiscal, por categoría e intervalo de número de alumnos, de acuerdo a la tabla estándar.
14. La Dirección General Financiera, con la información de la nueva tabla de salarios promedios, solicitará a mediados de marzo a la Dirección de Estadísticas, que corra la Fórmula para el cálculo real de las transferencias del nuevo año para los centros autónomos.
15. La Dirección de Estadísticas, a través de su Oficina de Procesamiento de Datos, procederá, con la tabla de salarios promedios y cualquier otra variable suministrada por la Dirección General Financiera, a correr la Fórmula, tomando los datos de la matrícula inicial y la tasa de deserción del año anterior de cada centro autónomo de la base de datos del Sistema Estadístico Computarizado (SIEC). Los otros parámetros estándares, como son las categorías de los centros, la relación alumno/maestro, el personal de dirección y administrativo estándar y el porcentaje de gastos administrativos, serán tomados de las tablas estándares vigentes.

Una vez corrida la Fórmula, la Dirección de Estadísticas deberá remitir la información del nuevo cálculo de las transferencias a la Dirección General Financiera, detallando en el Reporte la siguiente información: código del centro autónomo; nombre del centro; municipio; departamento; programa; matrícula-

la inicial y final del año anterior; matrícula inicial del presente año; tasa de deserción del año anterior; tasa a aplicar; número de alumnos a atender; salarios; treceavo mes y tasa del INSS; gastos administrativos; total de la transferencia calculada; número de personal administrativo y de personal docente; relación alumno/docente; costo unitario de la transferencia calculada y número de centros satélites en el caso de los NERAs.

La validación y confiabilidad de las cifras de matrícula y tasa de deserción de los centros, conforme los datos reportados al SIEC, es responsabilidad de la Dirección de Estadísticas.

La corrida de la Fórmula la hará la Dirección de Presupuesto, que es la instancia que administra y usa directamente el sistema de cálculo de las transferencias presupuestarias a los centros autónomos, transfiriendo los datos de la Oficina de Informática. La responsabilidad y confiabilidad de las cifras de matrícula y tasa de deserción, conforme a los datos del SIEC, siempre será responsabilidad de la Dirección de Estadísticas.

16. La Dirección de Presupuesto procederá a tramitar los desembolsos de la transferencia a los centros autónomos del mes de abril, de acuerdo a la nueva matrícula, así como los desembolsos del retroactivo de los meses de febrero y marzo del presente año.
17. La Dirección General Financiera, deberá remitir, junto con la nueva transferencia, una carta a cada centro autónomo, donde detalla el nuevo monto financiero a transferir, así como las diferentes variables que sustentan dicha transferencia, como son: categoría del centro; si es de primaria o secundaria; matrícula inicial; tasa de deserción del año anterior; número de alumnos a atender; número de maestros; número de personal administrativo y de dirección; relación alumno/maestro y costo unitario. Asimismo, deberá enviar a cada Delegado Departamental un detalle de la transferencia de todos los centros de su Departamento, indicando la información arriba detallada.

B. Etapa de ejecución de las transferencias

1. Causas y Solicitud de Revisión por parte de un Centro Escolar Autónomo

Los nuevos centros que son incorporados a la Autonomía Escolar y que están recibiendo su transferencia presupuestaria por primera vez, así como los cen-

etros anteriormente incluido en dicha Autonomía y a los cuales se les calculó su transferencia presupuestaria a partir de la matrícula inicial del nuevo ciclo escolar, tienen derecho a solicitar revisión de su transferencia en un período no mayor de 60 días después haberla recibido, si la misma no es acorde con los datos reales reportados.

En caso que por alguna razón especial el centro no haya podido efectuar su reclamo en dicho período, la única instancia a través de la cual se podrá tramitar la revisión ante la Dirección General Financiera, será la Secretaría de Coordinación Nacional, para lo cual deberá presentar la justificación del atraso.

A continuación se detalla el procedimiento para la solicitud de revisión por parte de un Centro Escolar Autónomo:

1.1. Todo centro autónomo que presente un proceso de reclamo o revisión de su transferencia, deberá iniciar el mismo solicitando al Delegado Municipal de Educación la revisión de su caso, identificando el motivo del mismo que, únicamente, puede ser originado por las siguientes causas:

- a) Que la categoría del centro esté equivocada, de acuerdo con el número de alumnos que atiende.
- b) Que su matrícula inicial no coincida con la reportada por el centro de estudio en el **INFORME DE MATRÍCULA INICIAL** de la Dirección de Estadísticas, que fue llenado por el centro escolar en el mes de febrero.
- c) Que la tasa de deserción del año anterior no corresponda a su tasa real, lo cual puede ser originado porque la matrícula inicial o la final anterior no corresponde a la reportada por el centro, en su oportunidad, a la Dirección de Estadísticas.
- d) Que el centro haya sido categorizado como un centro de Primaria, siendo de Secundaria o viceversa. Esto hace que el número de personal administrativo o de dirección varíe en cada caso.
- e) Que al centro no se le esté dando tratamiento de Núcleo Educativo Rural Autónomo (NERA) y, realmente, lo sea.

Existe la equivocación de efectuar un reclamo cuando se da el caso en que algunos salarios reales del centro son mayores que los de la **Tabla de Salarios Promedios** utilizada por la Dirección General Financiera para el cálculo de la transferencia.

Esta no es una causa de revisión, ya que si se la reconociera, también se solicitaría una devolución parcial de la transferencia en caso que otros salarios reales fueran menores a los de dicha Tabla. La misma se ajusta todos los años en el mes de febrero, y después de haber aplicado un aumento salarial generalizado. Por lo tanto, la tabla con que se calcula la transferencia presupuestaria a los centros autónomos es una tabla promedio actualizada, extraída de los salarios reales de la nómina fiscal.

- 1.2. Una vez que el Delegado Municipal ha constatado que hay una causa para el proceso de revisión, de acuerdo a las detalladas en los incisos descritos en el numeral anterior, el centro procederá a realizar una solicitud de revisión, la cual será dirigida al Delegado Departamental de Educación, en el formato establecido para tal fin, y deberá contar con el visto bueno del Delegado Municipal.
- 1.3. El Delegado Departamental deberá efectuar el análisis y revisión correspondiente y si está de acuerdo con el reclamo, procederá a solicitar por escrito a la Dirección General Financiera, con copia a la Secretaría de Coordinación Nacional y a la Dirección de Coordinación y Seguimiento, la revisión de dicho caso, adjuntando el formato de solicitud del centro escolar.
- 1.4. En caso de que por fuerza mayor dicho reclamo esté fuera de tiempo (después de los 60 días de recibida la transferencia), el Delegado Departamental presentará el caso a la Secretaría de Coordinación Nacional con la argumentación y justificación correspondiente. La Secretaría de Coordinación Nacional valorará el caso y si considera válida dicha justificación, lo remitirá oficialmente, a la Dirección General Financiera para su respectivo trámite.
- 1.5. La Dirección General Financiera, en un período no mayor de dos días hábiles, trasladará los casos de revisión a la Dirección de Coordinación y Seguimiento, que es la instancia responsable del análisis de revisión, para lo cual tendrá un período máximo de cinco días hábiles después de recibida la información por parte de la Dirección General Financiera. Dicha oficina podrá ir adelantando su análisis con la copia recibida por parte de los Delegados Departamentales.

1.6. La Dirección de Coordinación y Seguimiento, elaborará el dictamen correspondiente en original y tres copias y deberá ser firmado por el Director de dicha oficina. El original con dos copias lo remitirá al Director General Financiero para su visto bueno correspondiente. Sin la firma del Director General Financiero, dicho dictamen es un documento interno de la Dirección General Financiera, el cual será considerado oficial hasta que cuente con el visto bueno del Director General. La Dirección General Financiera remitirá el original del dictamen al Delegado Departamental que sometió dicho caso o a la Secretaría de Coordinación Nacional, en caso de que la solicitud de revisión la haya remitido dicha Secretaría. Asimismo, remitirá una copia a la Secretaría de Coordinación Departamental y la otra a la Dirección de Presupuesto.

En caso que el dictamen haya sido positivo, dando lugar al reclamo del centro autónomo, la Dirección de Presupuesto procederá a efectuar el nuevo cálculo de la transferencia con los datos corregidos y, posteriormente, procederá a efectuar el trámite para que la transferencia presupuestaria de ese centro, para el próximo mes, corresponda al nuevo monto ya revisado. Asimismo, procederá a tramitar el complemento de la transferencia de los meses anteriores.

2. Mecanismo de Revisión y Análisis en la Dirección de Coordinación y Seguimiento

Como se detalla en el numeral 1.5. del punto anterior, la Dirección de Coordinación y Seguimiento es la instancia, dentro de la Dirección General Financiera, encargada de efectuar el análisis y dictamen en los casos de solicitud de revisión de la transferencia presupuestaria por parte de un centro escolar autónomo. Para cada una de las causas señaladas en los incisos del numeral 1.1., Acápite B del Capítulo III de este Manual, el mecanismo de revisión será el siguiente:

2.1. Si la causa corresponde al inciso a), el técnico de la Dirección de Coordinación y Seguimiento deberá verificar en la Oficina de Procesamiento de Datos de la Dirección de Estadísticas, que se clasificó mal al centro según la categoría que le corresponde, de acuerdo al número de alumnos que atiende. En este caso, la Dirección de Estadísticas deberá llenar una constancia firmada por el Director, indicando la nueva categoría del centro, en el formato establecido para tal fin.

El técnico de la Dirección de Coordinación y Seguimiento concluirá su dictamen solicitando a la Dirección de Presupuesto se corrija la categoría y adjuntando la constancia de la Dirección de Estadísticas.

2.2. Si las causas de los reclamos corresponden a los incisos b) y c), el técnico de la Dirección de Coordinación y Seguimiento, deberá verificar en la Oficina de Procesamiento de Datos de la Dirección de Estadísticas, si existe algún error en la introducción de los datos al sistema estadístico computarizado, cotejando dicha información con la hoja original de la Matrícula Inicial reportada por el centro, la cual está en el archivo de esa Dirección de Estadísticas.

Si se determina que existe error en la introducción de datos, dicha Dirección deberá llenar una Constancia firmada por el Director de Estadísticas, en la cual indique la nueva cifra de matrícula revisada, por programas y total, en el formato establecido para tal fin.

En estos casos, el técnico de la Dirección de Coordinación y Seguimiento, concluirá su dictamen solicitando a la Dirección de Presupuesto se le corrija la matrícula inicial, adjuntando la Constancia de la Dirección de Estadísticas.

2.3. Si la causa del reclamo corresponde al inciso d), el técnico de la Dirección de Coordinación y Seguimiento, deberá solicitar en la Secretaría de Coordinación Nacional o Secretaría de Descentralización, se revise este caso al momento de su incorporación a la autonomía escolar, para verificar si el centro está categorizado como de primaria o secundaria. El criterio utilizado para esta categorización es que la mitad más uno de los alumnos del centro deben ser de uno u otro nivel (se incluyen los alumnos de preescolar junto a los de primaria). Con esta información emitida por esas Secretarías, procederá a revisar el cálculo de la transferencia.

Si existe un error en la categorización del centro, el técnico de la Dirección de Coordinación y Seguimiento, procederá en su dictamen a solicitar a la Dirección de Presupuesto se le cambie de programa.

2.4. Si la causa del reclamo corresponde al inciso e), el técnico de la Dirección de Coordinación y Seguimiento, deberá solicitar en la Secretaría de Coordinación Nacional o de Descentralización, se revise este caso al momento de su incorporación a la autonomía escolar, para verificar si el centro es un NERA y cual es su centro base y cuales los satélites. Con esta información emitida por esas

Secretarías, procederá a revisar el cálculo de la transferencia.

Si existe un error en dicho cálculo y el centro es NERA y está registrado como un centro escolar, el técnico de la Dirección de Coordinación y Seguimiento procederá en su dictamen a solicitar a la Dirección de Presupuesto se le cambie al centro a la categoría de NERA, con todos los parámetros establecidos para esa categoría.

2.5. Asimismo, el técnico de la Dirección de Coordinación y Seguimiento deberá hacer un análisis integral del centro, de las causas de la solicitud y de su situación financiera, a fin de contar con todos los elementos necesarios para su recomendación. Si tuviese necesidad de contar con mayor información, se recomienda una visita al centro.

3. Solicitud de Cambio de Estatus de un Centro Escolar Autónomo

Existe la posibilidad que durante la vida del centro autónomo se produzca la necesidad de cambiar algunos aspectos relativos a su funcionamiento, con respecto a su situación inicial al momento de incorporarse a la autonomía escolar.

3.1. Cambio de categoría del centro; de primaria a secundaria

Si por el incremento de la matrícula en secundaria, un centro autónomo pasa a atender más de la mitad de sus alumnos en el Programa de secundaria, puede solicitar el cambio de categoría, el cual tendrá efecto en el cálculo de su transferencia presupuestaria, ya que las variables relativas al personal administrativo y a la relación alumno/maestro son distintas. Para solicitar dicho cambio, se deberá proceder de la siguiente manera:

- a) El centro debe mostrar que durante el semestre inmediato anterior a su demanda, mantuvo el aumento en la matrícula de secundaria, que hace que más del cincuenta por ciento de los alumnos del centro son de ese programa.
- b) Despues de ese período puede solicitar, a través de una carta, el cambio de categoría, dirigida al Delegado Departamental, la cual debe contar con el visto bueno del Delegado Municipal.
- c) El Delegado Departamental deberá enviar la solicitud de cambio a la Secretaría de Descentralización, que dará la autorización correspondiente.

- d) Una vez aprobada la solicitud, la Secretaría de Descentralización procederá a solicitar el cambio de categoría a la Dirección General Financiera, para el cálculo de su transferencia presupuestaria.
- e) La Dirección General Financiera, por medio de la Dirección de Presupuesto, procederá a efectuar el cambio de categoría en el sistema informático para el cálculo de las transferencias.

Si la autorización de cambio se recibió en la Dirección General Financiera por parte de la Secretaría de Descentralización, antes del día veinte del mes que está corriendo, la Dirección de Presupuesto procederá a incorporar el cambio en la transferencia presupuestaria del próximo mes, de lo contrario el cambio se hará efectivo en el siguiente mes, retroactivo al mes anterior.

3.2. Apertura o incorporación de un nuevo programa o modalidad educativa

Este trámite sólo podrá realizarse una vez al año, y por lo menos tres meses antes de que finalice el ciclo escolar vigente. Esto, con el objetivo de que antes de que se inicie el período de matrícula para el nuevo ciclo escolar, el centro cuente con la debida autorización para la apertura de un nuevo programa o modalidad educativa.

El trámite se deberá realizar de la siguiente manera:

- a) El centro debe remitir al Delegado Departamental una carta explicativa de las razones por las cuales desea abrir un nuevo programa o modalidad educativa. La carta debe contar con el visto bueno del Delegado Municipal, quien debe dar fe que el centro cumplió con las condiciones y normativas académicas establecidas por el MECD para estos casos.
- b) Una vez aprobada la apertura solicitada por el Delegado Departamental, éste deberá enviar una carta a la Secretaría de Descentralización, con copia a la Dirección Académica, informando que el centro ya cuenta con la aprobación para la apertura del nuevo programa o modalidad educativa.
- c) La Secretaría de Descentralización procederá a informar la incorporación del nuevo programa o modalidad educativa del centro escolar a la Dirección de Estadísticas y a la Dirección General Financiera para que tengan conocimiento que el centro escolar reportará un incremento de matrícula inicial en el nuevo ciclo escolar, por la apertura de referencia.

3.3. Incorporación de una nueva escuela satélite a un Núcleo Educativo Rural Autónomo

Si el Centro Base considera conveniente la incorporación de una o varias escuelas satélites al NERA, adicionales a las que tenía al momento de ingresar a la autonomía escolar, deberá proceder de la siguiente manera:

- a) Si las nuevas escuelas unitarias reúnen las condiciones o requisitos establecidos por el MECD para la anexión al NERA, el Centro Base debe solicitar la autorización a través de una carta dirigida al Delegado Departamental, la cual debe llevar adjunta las solicitudes de los Directores de cada escuela unitaria para anexarse al NERA. La carta debe llevar el visto bueno del Delegado Municipal.
- b) El Delegado Departamental aprueba la solicitud e informa a la Secretaría de Descentralización para la incorporación oficial de los nuevos centros unitarios NERA.
- c) La Secretaría de Descentralización procederá a informar simultáneamente la incorporación de los nuevos centros satélites a las siguientes instancias:
 - A la Dirección de Estadísticas, para la actualización de la matrícula y de los datos estadísticos de los nuevos centros satélites NERA.
 - A la Dirección General Financiera, para la incorporación de los alumnos de los nuevos centros satélite NERA, para que sean tomados en cuenta en el cálculo o Fórmula de la transferencia presupuestaria.
- d) La Dirección General Financiera, por medio de la Dirección de Presupuesto, procederá a efectuar el nuevo cálculo de la transferencia presupuestaria del NERA, incorporando los nuevos centros satélites. Dicho cálculo lo hará efectivo a través de la Dirección de Estadísticas, que es la instancia que maneja el sistema informático. Una vez que dicho sistema pase a la Dirección de Presupuesto, el cálculo lo hará directamente esta Dirección.

Si la autorización de incorporación se recibió en la Dirección General Financiera por parte de la Secretaría de Descentralización antes del día veinte del mes que está corriendo, la Dirección de Presupuesto procederá a incorporar el cambio en la transferencia presupuestaria del próximo mes, de lo contrario, el cambio en la transferencia se hará efectivo en el siguiente mes, retroactivo al mes anterior.

Educación bilingüe intercultural en una escuela toba de la ciudad de Rosario¹

María de los Ángeles Sagastizábal²

El presente documento trata acerca de una investigación realizada en una escuela del barrio de la comunidad aborigen toba, construido por la Municipalidad de Rosario, provincia de Santa Fe, una de las ciudades más importantes del país. Dentro del marco de la educación bilingüe intercultural, tiene por objetivo enfrentar la problemática del fracaso escolar "evidenciado principalmente en la repitencia, deserción o egreso con muy bajos niveles de conocimiento".

Aparece aquí un minucioso análisis de las características culturales del barrio toba y su contexto, de la propia escuela y sus docentes, todo dentro de un encuadre teórico pertinente.

A partir de allí, se desarrolla la aplicación concreta de los principios de la educación intercultural con la presentación pormenorizada de una propuesta pedagógica que tiende hacia un nuevo enfoque curricular integrador de saberes e intereses.

El presente artículo se refiere al trabajo realizado en una escuela del barrio toba de Rosario (Prov. de Santa Fe) en el que se aplicaron los principios de la educación intercultural como una búsqueda de soluciones al fracaso escolar, evidenciado principalmente en la repitencia, deserción o egreso con muy bajos niveles de conocimiento.

¹ *Este trabajo forma parte de la investigación desarrollada entre 1996 y 1998 en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE - CONICET) acerca de la Diversidad Cultural en el Sistema Educativo Argentino. Hasta la actualidad la experiencia fue continuada por el equipo docente de la escuela con asesoramiento externo.*

² *Antropóloga, Doctora en Historia y Especialista en Sociología Política. Investigadora del CONICET en el IRICE (Rosario, Santa Fe).*

Los aportes teóricos acerca de la problemática estudiada, si bien tienen un prolongado desarrollo especialmente en América Latina en lo referido a la educación aborigen, se han enriquecido a partir de los años 80 con múltiples contribuciones provenientes de los principales países europeos que viven la migración masiva de grupos provenientes de Asia y África, y la integración regional de la Unión Europea, lo que implica también un reconocimiento de las lenguas y culturas de las naciones que conforman los Estados. Desde el ámbito americano Canadá enfrenta una problemática similar, y tanto los trabajos teóricos como las políticas educativas desarrolladas coadyuvan al análisis y profundización del tema estudiado, como así también los trabajos estadounidenses con respecto a la educación de las "minorías".

Por lo tanto podemos encontrar en la actualidad dos vertientes principales de producción teórica, por un lado la referida a la educación intercultural de los países "desarrollados" y por otro la denominada educación indígena bilingüe intercultural en Latinoamérica, con mayor tratamiento en aquellos países en los cuales la población indígena representa un alto porcentaje de la población total. Sin embargo los principios y conceptos teóricos, como también las posibles vía de aplicación de estos confluyen para configurar la teoría y práctica de la educación intercultural.

La realidad abordada en esta investigación tiene una serie de características que la singularizan dentro del marco de la educación intercultural y de la educación indígena bilingüe intercultural en la Argentina, pues responde a un hecho social, relativamente nuevo; la presencia de núcleos indígenas en las grandes ciudades. Este desplazamiento de las comunidades aborígenes, de las que eran sus "provincias" tradicionales - ya que perdieron su hábitat originario durante la conquista - genera una problemática para la cual no se han implementado respuestas orgánicas. Es el caso del problema educativo en una provincia como la de Santa Fe que no contempla en su política educativa la modalidad aborigen, pero que crea una escuela "bilingüe" para responder a las demandas de una parte de la comunidad toba de Rosario nucleada en un barrio, construido por la Municipalidad. La aplicación de los principios teóricos del respeto a la diversidad, en una escuela "común", con docentes capacitados en un sistema educativo monocultural, significó un desafío.

Las migraciones de los aborígenes tobas (kom) hacia Rosario se iniciaron en los años 70 de este siglo. Con anterioridad estos grupos habían migrado en sus provincias de origen hacia los principales centros urbanos, en la provincia del

Chaco a Resistencia y Roque Saénz Peña. Las crisis de las economías regionales, la tecnificación rural, los problemas climáticos, principalmente las inundaciones y la falta de planes de desarrollo provinciales, constituyen una serie de factores que impulsan a los indígenas tobas a buscar su subsistencia en las grandes ciudades. Este tipo de migración se intensifica desde 1980 y continúa en la actualidad.

La escuela en la que se realizó el trabajo atiende, pues a un grupo indígena, en un hábitat no tradicional, fuera incluso de la provincia del Chaco, marginal en su relación con la sociedad de Rosario, que está viviendo un proceso de transculturación, objetivado en la necesidad de "recreación" de su cultura. En este proceso de cambio y permanencia, imprescindible para su supervivencia cultural, cumple un rol fundamental la lengua toba. Pues como expresa Isabel Hernández:

*"En nuestro país, los pueblos aborígenes presentan en su mayoría un alto grado de transculturación. No obstante, todo en ellos da perceptible cuenta de sus singularidades étnicas y habla de su particular identidad. Interpretan en forma peculiar la vida social y económica, mantienen ancestrales creencias, muchos hablan sus propias lenguas, respetan formas dialectales y conservan normas de vida y costumbres autóctonas."*³

La tarea emprendida responde, además, a las nuevas disposiciones constitucionales y legales. Por precepto constitucional de 1994 se ha establecido como obligación:

"Reconocer la preexistencia de los Pueblos Indígenas Argentinos, garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación Bilingüe e Intercultural". Art.75-17

Y la Ley Federal de Educación 24.195 en su artículo 5º dice:

"El Estado nacional deberá fijar los lineamientos de la política educativa respetando los siguientes derechos, principios y criterios: inc.q) El derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y enseñanza de su lengua, dando lugar a la participación de sus mayores en el proceso de enseñanza."

Este derecho a una educación bilingüe e intercultural, supone un conocimiento de la cultura aborigen actual, a la que se ha pretendido considerar como un punto intermedio en un continuum de desarrollo, cuyo punto de partida fue la

³ Hernández, I. Los Indios de Argentina. Mapfre. Bs. As. 1992. p:269.

cultura original y cuyo punto de llegada lo constituye la cultura urbana occidental. Esta visión asimilacionista no se corresponde con la realidad, pues la cultura toba actual es una recreación, que incorpora nuevos elementos a los suyos de origen sin perder su identidad. En esta tarea es indispensable la acción escolar como proporcionadora de instrumentos que permitan lograr esta adaptación a las nuevas circunstancias sociohistóricas.

Para ello en el proceso de enseñanza-aprendizaje se necesita de la cooperación entre la escuela y la comunidad. Para realizar esta cooperación es imprescindible el conocimiento mutuo, y la adecuación didáctica a las particularidades y necesidades de la matrícula. Lo que supone una formación docente acorde con esta demanda. Form necesaria para cumplir más eficazmente una **educación intercultural**.

*“...intercultura significa interacción, intercambio, apertura y solidaridad efectiva: reconocimiento de los valores, los modos de vida, de las representaciones simbólicas, bien dentro del registro de una misma cultura o bien entre culturas distintas”.*⁴

Para que se produzca esta interacción, este intercambio será necesario, pues, conocer para reconocer, los valores, los modos de vida, las representaciones simbólicas de la comunidad toba en Rosario y a partir de él, elaborar las adecuaciones escolares institucionales y didácticas correspondientes.

Adecuaciones que disminuyan el fracaso escolar, entendiendo el fracaso escolar en su significación más amplia. Es decir no sólo como repitencia y deserción sino también como el desaprovechamiento de las potencialidades del alumno, la igualación por el nivel más bajo o el generar graduados con enormes diferencias cognitivas relacionadas con el nivel sociocultural de la escuela.

Consideramos, pues, que este enfoque cultural del fracaso escolar, puede producir aportes para mejorar el rendimiento escolar y contribuir a efectivizar la educación bilingüe e intercultural consagrada en nuestra Constitución, como así también proporcionar antecedentes para eventuales aplicaciones en situaciones similares.

Los principios de la educación intercultural no son, como lo señala Rosoli, exclusivamente una demanda o una necesidad de las “minorías”, sostiene además, que esta multiculturalidad genera no sólo “problemas sociales” sino también

⁴ Puig Moreno, G. Hacia una pedagogía intercultural. *Cuadernos de Pedagogía* N°196 Barcelona, 1991 p.12.

"problemas de sociedad"

“...Naturalmente el pluralismo de los inmigrantes está desequilibrado, en el sentido de que se trata de una pluriculturalidad fuertemente jerarquizada en el plano social y jurídico por vía del estatuto socio-económico minoritario (es decir, de no-ciudadanos), donde el “distinto” se confunde con el “desigual” y el “discriminado”. Queriendo operar culturalmente de modo constructivo no se tratará solamente de integrar diferencias culturales, reconociéndolas como positivas, sino de integrar estas alteridades que se caracterizan por carencias sociales y necesidades que deben ser satisfechas.”

“El desafío no se traduce sólo en “problemas sociales” para resolver, sino también en “problemas de sociedad”, es decir, de las perspectivas del estilo de vida, concepción y calidad de la democracia en sentido amplio: la democracia social (lucha contra las discriminaciones y la pobreza), la democracia cultural (lucha contra la hegemonía de una cultura dominante y exclusivista), la democracia internacional (de la cooperación y la solidaridad)”⁵.

Estos “problemas de sociedad” también se evidencian en nuestro país cuando el indígena dejó de ser una realidad lejana del “interior”, de algunas provincias o de otros países, para convertirse en una presencia cercana. Las migraciones internas a las grandes ciudades de pobladores indígenas y “criollos” y la inmigración procedente de países limítrofes heterogeneizó más la población “europeizada” de las ciudades portuarias. En lo educativo, la escuela urbana debió enfrentar otro problema, atender una matrícula culturalmente diversa, tarea para la cual la institución y los maestros no estaban formados.

Surgió así en el ámbito escolar lo que denominamos “pseudoadecuación”, caracterizada por mecanismos que se siguen aplicando en la actualidad, tales como constitución de grupos “homogéneos” en secciones de grado que responden a algunas de estas características: escolarización previa, resultados obtenidos en determinados tests, repetencia. En estas secciones se establecieron criterios didácticos tales como disminución y simplificación de contenidos curriculares, menores exigencias para la promoción, tratamiento secundario de determinadas disciplinas y priorización de las actividades de “socialización”. En situaciones más extremas se recurre al grado o a la escuela especial transformando así la diversidad en deficiencia.

⁵ Rosoli, G. *Migraciones internacionales, nuevas identidades étnicas y sociedades multiculturales*. En Estudios Migratorios Latinoamericanos N° 25. CEMLA. Bs. As. 19 p.347-348.

Los resultados están a la vista, repetición, repetición reiterada, deserción y en el mejor de los casos, egreso con un nivel muy bajo de conocimientos –con escasa o ninguna posibilidad de proseguir estudios secundarios– en los alumnos de la escuelas urbano-marginales, las escuelas rurales o la escuelas indígenas.

Para esta situación de desigualdad, desde la educación ha surgido una propuesta que trata de generar cambios que posibiliten una escolarización efectiva, acorde con el principio democrático de la igualdad de oportunidades, considerando que la alfabetización –en sentido amplio– es una herramienta indispensable en nuestra sociedad, adquisición básica para constituirse en ciudadano.

Esta propuesta es la educación intercultural, que responde al modelo de mosaico (contrapuesto al del crisol) que procura que los diversos grupos culturales y/o étnicos conserven su peculiaridad pese a funcionar como parte de un conjunto.

La interculturalidad es fundamental para la construcción de una sociedad democrática en la que se superen los modelos de uniformidad y asimilación, basados en la desigualdad, la intolerancia y el etnocentrismo. Constituye, pues, el instrumento más eficiente contra el racismo y la discriminación.

En "Educación intercultural para todos los peruanos" Zúñiga Castillo expresa al respecto:

"Concebimos la interculturalidad como el principio rector de un proceso social continuo que intenta construir relaciones dialógicas y equitativas entre los actores pertenecientes a universos culturales y sociales diferentes, sobre la base del reconocimiento del derecho a la diversidad."⁶

La pertenencia cultural está principalmente determinada por la etnia, la historia y la lengua, pero el hombre como ser social también pertenece a grupos conformados por su medio, su religión, su clase, entre otros y múltiples factores.

Estos grupos crean y recrean valoraciones, comportamientos, representaciones, lenguajes que les son propios, que los caracterizan y que transmiten, pero que se enriquecen a través del encuentro con el otro.

"El diálogo entre culturas implica diálogo entre sociedades con redes complejas de relaciones que no son sólo culturales sino económicas, políticas, jurídicas, sociales; sociedades además, por lo general socialmente estratificadas. La relación entre estas culturas es conflictiva y por ello reclama interculturalidad".

⁶ Zúñiga Castillo M. *Educación Intercultural para todos los peruanos*. Revista Tarea, Lima, nov. 1995. p.40.

"La Educación Intercultural se basa en el reconocimiento de la diversidad sociocultural, la conciencia y reflexión críticas, la participación e interacción".

"La interculturalidad propiciará al mismo tiempo el fortalecimiento de la propia identidad cultural, la autoestima, el respeto y la comprensión de culturas distintas".⁷

La finalidad de la educación intercultural es por lo tanto

"una educación respetuosa con la diversidad cultural que incluya la posibilidad de cultivar plenamente la cultura propia como garantía de identificación personal para el sujeto y de pervivencia cultural para el grupo."⁸

La educación indígena bilingüe intercultural

Conjuntamente con Cabrera podemos afirmar que :

"La educación indígena forma parte de la educación básica,...; está orientada a posibilitar que la población indígena de los países de la Región (Latinoamérica y el Caribe) se apropie de los códigos y símbolos de la cultura escrita, de manera que sus miembros puedan tener una mayor participación en su medio sociocultural y en la sociedad global"...

"Esta modalidad educativa tiene la particularidad de que su análisis precisa de una contextualización global en el plano sociodemográfico, económico y cultural, debido a la especificidad histórico- cultural de la población indígena en la Región, la cual en lo fundamental viene dada por la cosmovisión de la vida y la sociedad que tienen los indígenas, que se expresa en una lógica distinta a la sustentada por la cultura occidental"."⁹

La educación del aborigen en Latinoamérica ha pasado por diversas etapas, relacionadas con los diversos modelos de educación intercultural que respondían a enfoques educativos ligados a las políticas indígenas concebidas y fueron aplicadas en distintos momentos de nuestra historia nacional.

Estos enfoque o modelos paradigmáticos son según la clasificación de Yáñez Cossío¹⁰: el de castellanización, el transicional, el bilingüe bicultural y el bilingüe intercultural.

⁷ Zúñiga Castillo, M. o.c.p. 41.

⁸ Sarramona, J. *Como entender y aplicar la democracia en la escuela*. Barcelona, Ceac. 1993.p.34.

⁹ Cabrera Onavis. *Educación Indígena, su Problemática y la Modernidad en América Latina*, en Revista Latinoamericana de Educación. PMET. O.E.A. Michoacán, México. 1995. p. 74

¹⁰ Yáñez Cossío, C. *Estado del Arte de la Educación Indígena en el Área Andina*" en La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. N° 102. 1988. OEA. p.p115-169.

El modelo paradigmático bilingüe-intercultural, se manifiesta a mediados de la década de los setenta y principios de los ochenta. Es consecuencia de una presencia indígena más activa en relación a sus demandas y reivindicaciones, como así también de nuevas interpretaciones sobre la cuestión indígena. Realiza nuevas propuestas educativas en relación con el saber, la lengua y la cultura de las poblaciones aborígenes,

Zúñiga, M.¹¹ se refiere así a esta transición hacia el paradigma intercultural.

“... la ideología dominante en los años 60 era un “indigenismo moderno” de corte marcadamente integracionista”.

“...Para entonces (1972), el “indigenismo moderno” dio paso a un nuevo “indigenismo crítico”... que postula una pluralidad lingüística que no ponga en peligro la existencia de un estado nacional, sino que más bien coadyuve a la formación de una cultura nacional”.

Por sus características, responde a los principios generales de la educación intercultural, pero en él se acentúa el aspecto participativo de las comunidades en el proceso educativo ya que:

“... promueve la colaboración directa y la correspondencia en las acciones de las comunidades en los procesos de investigación, preparación de material didáctico, capacitación de personal y ejecución de los proyectos, independientemente del grado de preparación formal que tengan los miembros de las comunidades, pues considera que la sociedad indígena dispone de un cúmulo de conocimientos válidos no integrados a los procesos educativos regulares por razones de discriminación”

... “Este modelo tiene la particularidad de que por un lado procura integrar los conocimientos en lugar de desintegrarlos como sucedía con los anteriores modelos, y por otro lado tiende a recuperar la noción de relación existente entre conocimiento, realidad y práctica social en el mundo indígena”¹²

Yañez ejemplifica como las ciencias sociales pueden recuperar y valorar diversas expresiones de los pueblos aborígenes:

11 Zúñiga, M. Políticas y experiencias educativas con poblaciones indígenas en el Perú. Perspectivas, N°3. 1990. p.406.

12 Cabrera Onavis, o.c. p.p. 87-88

"En las ciencias sociales se intenta recuperar los espacios que corresponden a los pueblos indígenas como actores de la historia, a diferencia de la posición formal que los ignora; las denominadas artesanías y manifestaciones folklóricas adquieren el carácter de artes, con lo que se intenta devolverles su capacidad creativa y estética. La literatura oral forma también parte del currículo y, junto con ella, la literatura escrita occidental, con la que se complementa."

Pero esta incorporación del saber indígena, no supone la exclusión de un saber nacional y universal del cual también debe apropiarse el alumno, pues:

"Los contenidos, a la vez que se enfocan hacia la sistematización de los conocimientos de que dispone la población, se amplían progresivamente y se los contrasta con los correspondientes a los de la sociedad de habla hispana, procurando mantener, en uno y otro caso, una calidad científica adecuada." (Ibid)

La educación indígena bilingüe intercultural, supone los principios de la educación intercultural, acentuando la participación de la comunidad aborigen en la escolarización, la aplicación y efectivización de este enfoque a una realidad concreta, en este caso, una escuela toba de Rosario, debía contemplar, pues, una acción que además de un mejoramiento de la calidad, mantuviera los valores culturales de los indígenas pero al mismo tiempo facilitara el intercambio y la participación en la sociedad nacional.

Es preciso además conocer más y mejor a la comunidad.

"Para que la educación realmente responda a los principios y derechos democráticos, debe existir un proceso de adecuación de la oferta educativa, a las características particulares de los educandos, lo que a su vez supone un conocimiento de estos educandos. No puede existir igualdad, libertad, participación, etc., si la educación que se ofrece en zonas indígenas carece de significado para quienes participan del sistema."

*"Esto significa que los modelos educativos que se impulsen suponen el desarrollo de la capacidad para comprender y valorizar el contexto de los educandos, lo cual implica conocer las características particulares de los niños a los cuales va dirigida la educación y las condiciones familiares, culturales, económicas y geográficas del ambiente en que éstos se desarrollan."*¹³

13 Diaz, A. Una caracterización del niño indígena. Univ. Nac. Centro de Inv. y Docencia en Educación, oct. 1993. Costa Rica. (Ponencia en el Seminario de Análisis de la Situación de la Educación Indígena en Costa Rica). (no tiene n.º de pág.)

Se desprende que un factor indispensable y fundamental para la aplicación de este modelo es la capacitación docente. Zúñiga¹⁴ considera como la "capacitación ideal" aquella que:

"En líneas generales, ... debe ofrecer preparación técnica-pedagógica en las metodologías adecuadas a una enseñanza bilingüe, conocimiento de las culturas que convergen en el currículo y fortalecimiento de la identidad indígena o respeto y alta estima hacia ella, si no se es miembro de una etnia".

Una formación de grado que contemple la multiculturalidad, realidad históricamente ignorada por el sistema pero que la diversidad de la matrícula impone, y las posibilidades de especialización en diferentes problemáticas, son elementos que deberán constituir, juntos con otros, la implementación de una profesionalización docente, que la escuela y la sociedad están demandando.

Podemos pues resumir así **los objetivos principales** de nuestra investigación en la escuela toba:

- Revalorizar, recuperar y sistematizar los conocimientos tradicionales, característicos de la comunidad toba.
- Incorporar los conocimientos tradicionales a los contenidos escolares.
- Integrar al personal indígena y a la comunidad en el proceso educativo.
- Disminuir el fracaso escolar, enfatizando la "alfabetización" como logro principal e imprescindible.
- Capacitar a los docentes para esta tarea.
- Re-conocer las posibilidades de aplicación de la educación intercultural en una situación concreta.

Características culturales del barrio toba de Rosario

La necesidad de migrar, hecho común al ámbito latinoamericano e internacional, generará cambios y adaptaciones en la sociedad toba, en el análisis de la comunidad toba nucleada en torno a la escuela en la cual se realizó el trabajo, estarán presentes dos aspectos fundamentales, el de la etnicidad y el de migrantes internos.

¹⁴ Zúñiga, M. *Políticas y expectativas...* o.c. p.412.

"En el mundo contemporáneo las migraciones con fines de empleo constituyen un importante mecanismo de relocalización de población de trabajadores y sus familias en regiones y países que presentan diferentes niveles de desarrollo relativo y distintas oportunidades de empleo. En tal sentido, las migraciones laborales contribuyen no solamente al traslado e intercambio de conocimientos laborales y técnicos, sino también a la difusión de elementos étnicos, culturales e ideológicos dentro del complejo proceso de pluralismo que caracteriza al mundo actual".¹⁵

Esta situación de minoría étnica, migrante en la zona suburbana de Rosario complejizará la situación. Encontramos en los habitantes del barrio toba de Rosario una relación física, mental y afectiva con su lugar de origen –el Chaco– muy especial:

"Mientras la inserción en la esfera económica permite la supervivencia y la seguridad básica, debe conformarse una esfera social para la cultura cotidiana espiritual, emocional, cognitiva y de la conducta. Tanto las cosmovisiones/sistemas de valores/sistemas normativos como los modos de vida cotidianos han sido moldeados inconscientemente y aprendidos conscientemente en la socialización primaria en una región específica y en un segmento social de la cultura de origen."

"..... Los modos de vida y las relaciones son recreados luego de la migración según modelos internalizados pero bajo el impacto de nuevas estructuras sociales.¹⁶

Esta adaptación a un nuevo hábitat, en este caso la ciudad de Rosario, implica también "un balanceo constante de los modos tradicionales de vida –la identidad de la primera socialización– con las aspiraciones surgidas de los cambios socioeconómicos y con las exigencias y estructuras de la nueva sociedad tal como eran experimentadas en una variante regional y social particular".¹⁷

Este balanceo se manifiesta en la comunidad mencionada como una mención frecuente del Chaco y "lo toba" como "lo mejor", pero a su vez el deseo de adoptar modos de vida urbanos occidentales para no ser discriminados por la sociedad global y mejorar su situación socioeconómica, lo que conlleva un alejamiento del grupo de pertenencia. Este balanceo entre dos modos de vida, se observa sobre todo entre los jóvenes de 20 a 30 años aproximadamente, producién-

¹⁵ Torrealba, R. *Políticas de Migraciones laborales y crisis regional latinoamericana: notas para su Redefinición* en Estudios Migratorios Latinoamericanos, N° 6-7 CEMLA. Bs. As. 1987. p. 309.

¹⁶ Hoerder, D. *Mercado de trabajo, comunidad, familia: un análisis desde la perspectiva del género, del proceso de inserción y aculturación en* . CEMLA. Bs. As. agosto 1995 p.p 261-262.

¹⁷ Hoerder, o.c. p. 267.

dose generalmente en edades más avanzadas un "retorno" a la comunidad de origen. La religión, el culto y algunas de sus manifestaciones, opera en muchos casos como integradora de aquellos miembros de la comunidad más transculturados. La predica de pastores provenientes del Chaco, una predica revivalista, los "daños" o "males" que se pueden padecer por no respetar los valores tradicionales, son mecanismos que se han observado cohesionan la estructura del grupo, fortaleciendo un "nosotros", que a pesar de las diferencias internas se nuclea frente a los "otros".

Movilidad de la comunidad toba

La comunidad toba de Rosario, y por ende también los habitantes del barrio toba, tiene una comunicación permanente y fluida con otras comunidades aborígenes del Norte de la Provincia de Santa Fe y del Chaco. Esta comunicación se mantiene fundamentalmente a través de los viajes, desplazamientos frecuentes, especialmente de los hombres, con diversos fines aparentes, pero con una profunda motivación, el Chaco es su tierra y allí están sus raíces.

"Una comunidad de migrantes debe conservar intactas sus relaciones con la comunidad de origen para proporcionar continuidad a la identidad..."

... En la mente de los migrantes la distancia no tiene relación con los mapas geográficamente correctos, sino con la proximidad de las relaciones emocionales.

... Estos "mapas mentales" proporcionan orientación y continuidad"¹⁸

Los diversos fines son tareas estacionales, cosecha de algodón, de tabaco, zafra, visita a parientes y amigos, encuentros con fines religiosos, asistencia a determinado culto, llegada de un pastor.

Tanto en las historia de vida, como en las entrevistas y observaciones levadas, parecería que el nomadismo constituyente de su patrón de subsistencia cazador-recolector originario hubiera tomado en la actualidad una nueva forma, los viajes periódicos al Chaco, en algunos casos organizados masivamente por los líderes de la comunidad para participar en tareas agrícolas estacionales, para lo que se contratan servicios de ómnibus, en grupos más reducidos, o individualmente. Estos viajes que realizan más frecuentemente los hombres se facilitan por la seguridad de alojamiento y comida que brinda la reciprocidad entre los kom.

¹⁸ Hoerder D., o.c. p.p.261-262

Los niños de las familias, muchas veces acompañan a sus padres, otras se quedan bajo el cuidado de abuelos, tíos u otros parientes cercanos. Como veremos en las entrevistas esta movilidad es reconocida por los padres de los alumnos y por los maestros como una de las causas principales del fracaso escolar, por la interrupción de la escolaridad que produce.

Relación con la escuela

La relación de la comunidad con instituciones o personas ajenas a la misma, por ejemplo la contratación del grupo para las tareas agrícolas estacionales o con la escuela, aparece mediatisada por los líderes o representantes, que asumen las funciones tradicionales de los caciques,

"Hay un cacique, que es el que sabe hablar, el que apoya a la gente. Solo el hombre valiente puede ser cacique. A la tarde... a la noche... enseña lo que hay que hacer, cómo vivir, cómo pelear. El cacique tiene al lado un nowet (espíritu auxiliar o compañero) que lo cuida y mantiene. Sana a la gente, es una defensa, un remedio..." "Nace práctico, sabe controlar las cosas porque está al lado de un nowet" ¹⁹.

Estos "caciques" son los que han luchado por conseguir "su" escuela y tienen un alta valoración de la educación, especialmente como herramienta para defensa de la comunidad.

"Nosotros queremos que los chicos se preparen bien, que aprendan mucho para que un día esta escuela esté llena de maestros de nuestra propia Comunidad, que no se olviden que son aborígenes, así ellos lucharán por nuestros derechos el día de mañana. Yo quiero preparar a otros jóvenes para que sigan esta lucha... así entonces podré descansar; llevo muchos años de andar, de hablar y esperar".(Don Victoriano Arce ²⁰)

La comunidad del barrio toba siente a la escuela como propia, se refieren a ella como "su" escuela y si bien ésta admite a todos los niños que se inscriban en ella por razones de localización y de posibilidades de atención a un determinado número de alumnos, su matrícula es casi exclusivamente de niños tobas. Esto es visto con agrado por parte de los miembros del grupo, que señalan que cuan-

¹⁹ Mendoza, M. o.c. *Pascual Buija, toba, nacido en 1920 que narra su historia personal, nos brinda aquí una descripción de lo que tradicionalmente representaba un cacique. Su asociación con Nowet, es lo que les daba también funciones de shaman, y lo que explica en la actualidad la función de líderes de muchos de los pastores religiosos.*

²⁰ Luchessi, S. y D'Amato N. Citado en el Informe "Desde la Escuela" realizado por el equipo directivo y referido a reflexiones y apreciaciones de la experiencia aquí reseñada.

do sus hijos van a escuelas con blancos, se sienten "incómodos", "aislados", no integrados.

Por lo tanto, frecuentemente manifiestan el deseo de una escuela propia y de que, en un futuro no muy lejano puedan impartir la enseñanza maestros de su propio grupo.

"Yo quiero que haiga una escuela que sea para mí.... yo quiero y pido que haiga escuela de nosotros, que nosotros podamos ser los maestros de nuestros chicos. Podemos hacerlo". ²¹

Esta última afirmación de Tashi, aborigen wichí, es hoy un deseo compartido por la mayoría de los padres de los alumnos de la Escuela toba.

Los padres de los alumnos

En las entrevistas²² a los padres y a las madres de los alumnos se trataron diferentes aspectos, principalmente aquellos que influyen en la relación entre la familia y la escuela. Interesaba conocer sus experiencias, ideas, expectativas con respecto al saber y la escuela, y también sus actitudes con respecto al conocimiento del español y de la lengua toba de sus hijos, como así también sus ideas sobre el aprendizaje, la educabilidad y determinados valores familiares y sociales.

Conocimiento y expectativas con respecto a la lengua toba

- La mayoría de las madres entrevistadas hablan toba (90%), y los padres que no son "mestizos" (paraguayos o correntinos que hablan guaraní) también lo hablan
- Señalan que sus hijos no hablan el "idioma" (palabra con la que el grupo designa la lengua toba), y a la pregunta sobre si les gustaría que sus hijos apren-

21 Juarez, M. Cultura y Educación. "La Historia de Tashi" . Tartagal. Salta. 1990. Trabajo presentado al 3er. Congreso Nacional de Antropología Social, en la Comisión Antropología y Educación. Universidad Nacional de Rosario.

22 En esta tarea participó la Lic. Bibiana Pivetta quien desarrollo con mi dirección un trabajo de pasantía acerca de La Educación Intercultural: una necesidad para la comunidad toba de la ciudad de Rosario, publicado en la Revista IRICE, (UNR-CONICET) N° 10. 1996. Rosario. p.p. 128 - 131.

dieran toba en la escuela, contestaron la mayoría que sí (66%), Los que aclaraban por qué (20%) principalmente mencionaron dos motivos "para no perder la tradición" y "para comunicarse con sus mayores". No contestaron el 34% de los entrevistados.

La escuela sirve principalmente "Para no ser analfabeto". "Para leer y escribir". "Para aprender bien el castellano". "Para conseguir trabajo". "Para ser alguien". "Lo más importante es escribir". "Es un armamento".

"Quiero que aprendan en la escuela, que conozcan más, que estudien, que consigan un trabajo mucho mejor. Le sirve el estudio para que consigan un trabajo mejor".

"...si no sabe leer es como un ciego, adentro de la mente, del corazón"

Los niños en la comunidad

Con respecto a los niños nos interesaba conocer cuales eran los comportamientos esperados de ellos como hijos, cuales eran los de un "buen parente" y los de una "buena madre" y su idea sobre la educabilidad de los niños (innatismo o ambientalismo)

En lo referido al comportamiento esperado de un "buen hijo" el 65% de los padres y madres entrevistados contestaron: "Obedecer". "Cumplir". "Conformarse". "Respetar". También se mencionó con menor frecuencia "Estudiar". "Cumplir con las responsabilidades escolares". "Trabajar". "Aprender las responsabilidades que hay en la casa".

Cómo se comporta un buen parente o una buena madre: un buen parente es el que "Enseña", "Aconseja", "Corrige". Una buena madre se "ocupa de estar con los hijos, los cuida". "Hace todo en la casa". "Educa a sus hijos lo mejor posible, enseñándole a ser buenos, amigables, no robar, no contestar".

Cuando un hijo se porta mal ¿cuál es el mejor modo de corregirlo?

"Hablándole" fue la respuesta más frecuente (56%). "Reto" (10%) "Penitencia (no ver los dibujitos)" (12%). "Pegar" (12%). "Rezar para enderezarlo" (10 %).

Con respecto al innatismo de determinadas características en los niños, prevalecieron los siguientes conceptos: "nacen todos iguales", "aprenden después a ser buenos o malos, depende de la educación de los padres". "Nacen sanos (sanidad concebida como equilibrio, armonía física y espiritual) pero cuando se los

malirata se ponen malos". Existe pues, una visión ambientalista, visión que atribuye un papel relevante a la educación en la formación de los niños.

En general los niños pequeños no se separan de la madre, ella los lleva a dónde vaya, y los más grandes quedan siempre al cuidado de algún familiar, hermanos mayores, tíos, abuelos. Juegan con sus hermanos y vecinos. Wright²³ señala que *"Desde el nacimiento de los niños la educación no es individualizada y toda la parentela extensa ejerce un control laxo sobre los infantes"*.

Los niños en general son protegidos no sólo por los padres, sino por la comunidad. Tener hijos se considera importante *"para mantener la descendencia, el apellido, la generación va y viene"*. *"Cuanta más familia se tiene, se cuenta con más ayuda"*. *"Para mí tener hijos es el futuro de la familia"*.

Cuando se necesita ayuda se puede contar principalmente con *"los hijos"*, también con *"los parientes y la familia"*, *"los vecinos"*, *"los pastores"* o *"el pueblo indígena"*.

Los chicos colaboran con las tareas de la casa, especialmente haciendo los mandados, cuidando a los hermanitos, en la limpieza, algunos venden artesanía o ayudan en su fabricación. Son el futuro para la supervivencia de la lengua y cultura toba y sus mayores son conscientes de la importancia de mantener su identidad cultural, de continuarse en ellos.

La escuela Los docentes

La visión que predomina entre los maestros de la escuela con respecto a sus alumnos responden al estereotipo del *"niño carenciado"*, desatendido, en la calle, pidiendo. Esta percepción del alumno se corresponde, como veremos más adelante, con los aspectos negativos asignados a la familia, y son contradictorias con la valoración global de la cultura. Esta apreciación realizada por los docentes se corresponde en términos generales con la de la sociedad local y nacional, para la cual la visión del *"indio"* despersonalizado y lejano asume una valoración bastante distante de la del *"indio"* persona concreta y cercana.

23 Wright. Tradición y aculturación en una organización socio-religiosa toba contemporánea, en *Cristianismo y Sociedad*, N° 95, 1988. p.81

Por otra parte, las descripciones están basadas en una observación etnocéntrica de la realidad, los comportamientos se valorizan por su cercanía o discrepancia con los deseables y esperados, considerados los únicos "válidos" para y por determinados sectores socioculturales,

Sin embargo, esta apreciación que en términos generales podríamos calificar de negativa, se contrapone al deseo manifestado en otros ítems del cuestionario aplicado de conocer la cultura y lengua toba, como así también de la valoración positiva de determinados rasgos culturales tales como: la solidaridad, la no agresividad, la protección que brindan los hermanos mayores a los más chicos.

La percepción de la mayoría de los docentes (61%) de la principal expectativa de la familia con respecto a la escuela coincide con lo manifestado por los padres que desean que sus hijos aprendan a leer y escribir. La segunda demanda está relacionada con las funciones de asistencialidad que asume la escuela, no sólo en este medio, sino también en otras zonas urbano-marginales.

En lo relativo a cuál sería el tipo de relación deseada entre los padres y la escuela, las posibilidades elegidas fueron las de "cooperación en la organización" señalada por 7 docentes, "colaboración en actividades curriculares" por 5, "sugerencias de temas y contenidos" por 3, "organización actividades extracurriculares" también fue elegida por 3 maestros. La opción "ayuda para el mantenimiento" no tuvo ninguna elección.

Estas respuestas nos parecen muy significativas porque muestran el deseo por parte de los docentes de una participación plena de los padres de los alumnos en actividades importantes de la institución, especialmente las tres primeras elegidas que reúnen al 83% de los maestros. Lo que responde a una de las características fundamentales del modelo de educación indígena intercultural.

El 67% de los docentes acuerdan con uno de los principios de la educación intercultural, el relativo a la valorización positiva de la cultura de la que es portador el alumno para la construcción del aprendizaje, considerando que toda cultura tiene los elementos que necesita para su interpretación del mundo.

La percepción que tiene el docente de la realidad bilingüe de sus alumnos supone un conocimiento y uso mayor de la lengua toba del que realmente tienen y realizan los alumnos²⁴

24 En el trabajo sobre bilingüismo de los alumnos, colaboró la Lic. en Cs. de la Educación Patricia Moscato, quien realizó un trabajo de pasantía, con mi dirección acerca del Bilingüismo en una Escuela Toba de Rosario reseñado en Revista IRICE N° 10 (CONICET-UNR) N° 10. 1996. pp. 125-128.

La mayoría de los docentes (81 %) considera positivo el estudio de la lengua toba que se realiza en la escuela a cargo de dos maestros bilingües; es evidente que los docentes comparten con la comunidad la idea de la importancia de la conservación de la lengua para el mantenimiento de la identidad cultural.

Las maestras parecen advertir que:

“...un sistema lingüístico total no es solamente una hazaña colectiva milenaria en el plano exclusivamente simbólico e ideológico, sino que conforma igualmente uno de los factores determinantes de un nivel absolutamente necesario en la estructuración social del ser humano, a saber el nivel comunal primario de experiencias íntegramente compartidas y muy ligadas a las estructuras de tipo familiar, a la familia en el sentido antropológico del término”²⁵

A pesar de estos deseos compartidos por la escuela y la comunidad, sólo el 8% de los niños la hablan, el 53 % la entienden y el 36% no la entienden.

Esta situación es comprensible, dado que cuando una minoría llega a la gran ciudad principalmente en busca de trabajo, va desapareciendo, en la mayoría de los casos, su lengua. Este proceso se puede generalizar así:

“la primera generación, empieza aprender la lengua urbana como segunda lengua (bilingüismo incipiente), la segunda la conoce cada vez mejor (bilingüismo progresivo), la tercera desconoce cada vez más la propia lengua (bilingüismo regresivo) y las generaciones siguientes pueden mantener algunos rudimentos como signo de identidad (bilingüismo residual)”²⁶

Los esfuerzos que se realizan desde la escuela para revertir este proceso cuentan también con el apoyo de los alumnos, pues el 83% de ellos manifiestan que “les gusta aprender toba”.

En lo relativo a las dificultades que el maestro señala para su desempeño en el medio, el docente advierte claramente su falta de formación de grado para responder a una realidad educativa diversa y compleja, por tal motivo casi la totalidad de los docentes de la escuela consideran que deben recibir capacitación especial. La preparación especial que se demanda gira en torno al “conocimiento de la cultura aborigen y de su lengua”.

25 Mosonyi, E. “Defensa activa del pluralismo lingüístico, como condición insoslayable para el pluralismo cultural” en Educación en Poblaciones Indígenas. Políticas y estrategias en América Latina. UNESCO-OREALC. Santiago de Chile, 1987. p. 59.

26 Mackey, W. “Lenguas maternas, otras lenguas y lenguas vehiculares: su significado en un mundo que se transforma” en Perspectivas. N1 (81) UNESCO. París. 1992, p.46.

Distancia cultural

Para la caracterización de la distancia cultural hay un factor principal que no podemos ignorar y es la persistencia de los rasgos tradicionales:

"Frente a la aparente contaminación y pérdida de sus rasgos culturales, subyace la presencia de concepciones y sistemas que pertenecen a la realidad mental que les caracteriza. Es indudable, sin embargo, que existen elementos de la cultura dominante que han sido asimilados como consecuencia del contacto de siglos entre unos y otros, aunque no necesariamente con las mismas significaciones que las de su fuente de origen."

*Es claro, entonces, que a pesar del poder y de la influencia de la sociedad dominante, los pueblos indígenas han sido capaces de preservar las características más esenciales de su identidad cultural"*²⁷

La diversidad cultural entre la comunidad y la escuela se manifiesta más acentuadamente en algunos aspectos; entre otros se destacan el tiempo, las edades y sus roles.

Con respecto al tiempo, la comunidad toba, por sus patrones se subsistencia tradicionales, estacionales, nómades, y su posterior adaptación a las tareas agrícolas tiene otra concepción del tiempo. La incorporación a la sociedad urbana supone un esfuerzo de adaptación:

"Los mando a la escuela, que tomen la leche, que sepan los horarios, que se acostumbren a los horarios" (madre toba entrevistada).

*"El calendario escolar, los horarios, planes y programas, etc., demuestran ser incompatibles con la realidad social del pueblo indígena, pues la concepción de tiempo, espacio y cantidad, son distintos a los de la cultura occidental; ellos están concebidos en el mundo indígena en función de la actividad productiva, la vida cotidiana y las festividades religiosas, que son fundamentales en la producción y reproducción de las condiciones materiales y espirituales de existencia del pueblo indígena, realidad social que pretende desconocer la sociedad dominante".*²⁸

Al respecto Dirk Hoerder dice:

"Los historiadores de la clase obrera de las sociedades receptoras han planteado que los hábitos del trabajo agrícola, dependientes del clima y de los picos de demanda en primavera y otoño, eran irregulares. Debían ser remoldeados

27 Yañez Cossío o. c. p.109.

28 Cabrera Onasis.o.c. p.79.

para adaptarlos a las nociones industriales de tiempo y programas regulares de producción mecánica.”

“...Hombres y mujeres del trabajo agrícola experimentaban tareas variadas, pero horarios regulados por la costumbre.”²⁹

Con la revolución industrial, el tiempo se constituirá en la medida del trabajo. Thompson, E. P.³⁰ analiza los sentidos contemporáneos del tiempo, su relación con los fines económicos y la preocupación por la productividad.

La escuela regula, divide, compartimenta y controla el tiempo para que no se “pierda” y se aproveche. Las maestras señalan las dificultad para que los alumnos permanezcan una hora de clase en el aula, respeten los tiempos de recreo, de entrada y salida de la escuela.³¹

También les es extraña la comprensión del tiempo institucional, de los tiempos de la escuela como integrante de un sistema educativo más amplio, pautado y normado. Algunos representantes de la comunidad se enojaban cuando, en el mes de febrero, las maestras se reintegraban a la escuela, pero no comenzaban las clases, porque los chicos *“ya habían tenido suficientes vacaciones y las maestras estaban en la escuela”*. Debido a su escasa escolarización, la organización del sistema escolar y de la propia escuela les es ajena. La gradualidad de la enseñanza, las fechas de iniciación y finalización del curso lectivo, la integración en la escuela en un sistema educativo, la dependencia administrativa y pedagógica y la existencia de otros niveles de decisión más allá de la escuela, lo cual implica otros tiempos, son conocimientos que han ido incorporando algunos de los miembros de la comunidad, especialmente a través del Consejo de Idóneos.

La preocupación por el tiempo, que nos lleva a registrar fechas asociadas a acontecimientos para conmemorarlos cíclicamente, tampoco es compartida por la cultura toba:

En la cultura toba no se festejan ninguna fecha. Ahora, por la educación, se festeja el día de Cristóbal Colón, Día del aborigen. Antes se cazaba, mantenía la familia, no se conocía el azúcar, la leche, el pan, sólo el monte”. (padre entrevistado).

29 Hoerder, D. o.c. p. 257/258

30 Thompson, E. P. “Time, work discipline and industrial capitalism”. *Past and Present*. 1967.

31 La Revista de Educación N° 298. *Tiempo y Espacio*. CIDE-MEC Madrid. Mayo-agosto 1992. Revista monográfica dedicada al tiempo y espacio en el ámbito educativo, aporta una serie de consideraciones acerca de los tiempos de la escuela.

"Antes no se festejaba el cumpleaños, esto es en la ciudad. Lo festejamos si tenemos plata, los días no son todos iguales, si vendemos es bueno, si no venden no" (madre entrevistada).

"No se festeja ninguna fecha, ahora en la ciudad, en la escuela se festeja el día del niño". (madre entrevistada)

Por lo cual, la participación de los padres en los actos escolares conmemorativos de las fechas patrias es casi nula, sí es mayor en el día del aborigen y el del niño.

"Estas observaciones nos llevan a las cuestiones relativas a una cronología externa e interna..."

*"...No han asimilado una cronología histórica, apoyada en fechas, que implique una secuencia causal. Las referencias se hacen siempre a la experiencia personal. Por ello, es muy difícil que sitúen "objetivamente" la cronología de sus vidas: los relatos son siempre en relación a un **antes** y un **después** personales".*

*"No parece haber habido cambio alguno en actitud general frente a la lógica final que atraviesa el mundo moderno y el país de producción. La adaptación a ella ha sido más bien superficial (y satisfactoria desde el punto de vista administrativo, formal)"*³²

Podríamos decir que los miembros del barrio toba, están intentando, a través de la escuela y de sus hijos esta adaptación a lo que Hall³³ categoriza como sistema de organización temporal "monocrono", característico de la mayoría de las sociedades occidentales; un tiempo rígido, con valor en sí mismo ("el tiempo es oro"; "no se debe perder el tiempo", "hay que ganar tiempo", "ahorrar tiempo", "hacer que el tiempo rinda más"), con una medición precisa en la realización de las tareas que son lo más importante; dar cumplimiento a cada actividad. Esta organización temporal se contrapone al "sistema policrono" característico de las sociedades con alto grado de convivabilidad, en las cuales las relaciones interpersonales son lo más importante, el tiempo no tiene valor en sí mismo, y en las que se realizan varias tareas a la vez, sin necesidad de cerrar cada una de ellas en un horario preciso.

32 Catani, M. y otros. Vivir entre dos culturas. La situación sociocultural de los trabajadores migrantes y sus familias. Serbal-UNESCO. París. 1983. p. 222

33 Hall, E. T. The dance of life, Nueva York, Anchor Press, 1984 citado en Hargreaves, A. Profesorado, cultura y postmodernidad. Madrid, Morata, 1996, p. 127.

En cuanto a las edades, existe una distancia pronunciada entre las edades y roles asignados por la escuela y la sociedad global y los asignados por la comunidad toba. Para los tobas la edad considerada apta para casarse y formar una familia es la de 16 años:

"Mi madre se casó a los 16 años,... no fue a la escuela, yo también me casé a los 16 años, fui a la escuela, sé leer y escribir." (madre entrevistada)

"Un chico debe estar al lado de su madre hasta los 15 años. Una mujer se tiene que casar a los 16 años, yo me casé a esa edad, y un varón también. (madre entrevistada).

Esta diferencia entre los roles asignados socialmente para cada edad se manifiesta claramente en la Historia de Vida de Tashi, aborigen wichí:

"Yo me casé a los trece años, salía de segundo grado". "Después cuando ya tenía...catorce años tenía un hijo, había pasado a cuarto grado"

Sin embargo, algunas de las madres más transculturadas manifestaron las posibilidades que tienen sus hijas en la actualidad y su deseo de que las aprovechen, un testimonio que refleja este pensar es el siguiente:

"Antes a las mujeres no se les daban posibilidades para progresar, debían casarse, tener hijos, no tenían posibilidades, la escuela les quedaba lejos. Mi madre se casó a los 14 años y yo a los 15. Quiero que mi hija siga estudiando, que viva todo lo que yo no pude vivir". (madre entrevistada).

Otra madre afirmó: *"Yo me casé a los 16 años, pero me gustaría que mi hija se case más grande, que estudie".*

Se observa pues, en un grupo de madres la conservación de las pautas tradicionales, en cuanto a la edad biológica y a la incorporación plena como adulto a la sociedad. En otras se manifiesta una visión más cercana a la de la sociedad urbana moderna en cuanto a los tiempos, para el estudio, el casamiento y la maternidad.

Las diversas concepciones de la infancia son también un factor importante en la distancia cultural. En la comunidad toba predomina una visión del niño, como miembro activo del grupo y por ende con participación y responsabilidades en el ámbito familiar.

Los docentes que poseen una concepción de la infancia y del niño urbano-occidental moderna –pues en etapas históricas anteriores se acercaba más a la de las comunidades tradicionales– en la cual el niño debe ser “protegido” hasta

edades biológicas avanzadas, cuya exclusiva actividad es la asistencia a la escuela y el cumplimiento de las tareas escolares y que no debe participar de los problemas del mundo adulto, considera muchas veces el tratamiento dado por los padres como "abusivo" –exceso de responsabilidades, falta de recreación– o de "abandono".

La valoración y función asignada por los padres a la escuela, es positiva, y vista como la principal oportunidad de capacitación para "ser alguien", y mejorar su situación social. La principal función asignada es la alfabetización en español, "aprender bien la castilla", leer, escribir, y a través de esta alfabetización conseguir trabajo. Una mayor y mejor participación en la sociedad rosarina pasa, indiscutiblemente para los padres y madres de los alumnos, por la escuela. En la mayoría aparece asignada una segunda función a la escuela: el aprendizaje de la lengua toba para que no se pierda, al igual que la "tradición", la cultura toba. Sin embargo algunos padres consideran que la función de la escuela, es exclusivamente la enseñanza del español.

Existe también entre algunos de los miembros de la comunidad una actitud crítica hacia la escuela, cuando expresan que los maestros son "*blandos*", demasiado "*cariñosos*", que antes eran más duros y exigentes. O al comparar esta escuela con la del Chaco, en este caso, la del Chaco es mejor; allí los niños aprenden más. Sin embargo los alumnos que provienen del Chaco, un número anualmente considerable por las permanentes migraciones, tienen niveles de aprendizaje bajos, similares o menores que el de los niños que concurren a la Escuela 1333. Esto podría asimilarse a una actitud generalizada en la comunidad por la cual el Chaco es idealizado en muchos aspectos, visto como "*lo mejor*", especialmente en lo que se refiere a las características étnicas tradicionales. Existe un grupo minoritario, que, por el contrario, consideran rota "*por suerte*" su relación con el lugar de origen, y que señalan que en Rosario tienen mejores condiciones de vida.

Los docentes, por su parte, comparten con la sociedad global las características fundamentales de la apreciación del "*otro*". Por un lado una apreciación jerárquica de la diversidad. Porque una vez percibida la diversidad hay diversos modos de tratarla³⁴:

a) **un modo jerárquico**, dónde el otro, aquello que es distinto a nosotros, no tiene consistencia, no tiene derecho a diferir o a ser "*otro*", por lo tanto debe asimilarse para "*ser*".

34 Coll, M. y otros. *Se han tomado los aportes de La comprensión de la diversidad a través del cine en Cuadernos de Pedagogía N° 242, Praxis, Barcelona, diciembre de 1995.*

Este modo jerárquico se relaciona con la visión de las **carencias**, porque:

"Se concibe a la sociedad como polarizada entre un sector moderno y un sector obsoleto. Este sector deberá alcanzar al moderno para el beneficio de la sociedad nacional a través de medidas de aceleración externa."

Dentro de esta línea de pensamiento las etnias indígenas se caracterizan por un sistema de carencias: todo aquello que no tienen en términos tecnológicos, de indicadores urbanos y modernos de bienestar, de consumo, y de aspiraciones a estilos de vida de sectores medios- urbanos.³⁵

Los docentes mencionan reiteradamente la diversidad cultural del alumno como portador de una cultura diferente. Este reconocimiento es valioso, en términos de reconocer el mantenimiento de una tradición cultural toba pero, por otro lado, esta "visibilidad cultural" conlleva también una carga de marginalidad. Porque:

"...la ciudadanía y la visibilidad cultural parecen estar relacionadas a la inversa. Cuando una crece, la otra decrece. Los ciudadanos titulares carecen de cultura y aquéllos que están más envueltos en ésta carecen de ciudadanía plena".

*"A "nuestros ojos", nosotros parecemos "gente sin cultura". Por cortesía, "nosotros" ampliamos este status no cultural a la gente que ("nosotros" creemos) se parece a nosotros"*³⁶

b) **modo de aceptación**, aceptar la consistencia del "otro", su identidad y determinación como algo ajeno a nosotros, pero semejante en sus derechos.

Este modo tiene matices, el que podemos denominar de **"exotismo"**: algo positivo, valioso, siempre y cuando se mantenga lejano, extraño e idealizado. Exotismo que valoriza una serie de aspectos generales e imprecisos tales como el "ecologismo", el "comunitarismo" y la "solidaridad" del grupo, "conocimientos acerca de la naturaleza", entre éstos "la medicina natural", aspectos que coinciden con tendencias actuales de lo que se ha denominado la cultura de la postmodernidad.

Por otra parte, la aceptación en **"igualdad de condiciones"**, supone reconocer la alteridad en pleno sentido, al "otro" como semejante que tiene los mismos derechos y beneficios que podemos tener "nosotros". Construir este tipo de rela-

35 Massimo, A. "Caracterización de la Educación Bilingüe Intercultural" en Educación y Pueblos Indígenas en Centro América. Un balance crítico. OREALC. Santiago de Chile, 1987, p. 19.

36 Rosaldo, R. *Cultura y Verdad. Nueva propuesta de análisis social*. Grijalbo. Mexico. 1991, p.183.

ción, supone una problematización para lograr una convivencia entre culturas que permita amar la propia identidad y respetar la ajena.

Entre los docentes se observa la convergencia de estos modelos y las contradicciones que supone esta yuxtaposición, por un lado una "visibilidad" y valoración cultural global, más distante (exótica) de la cultura indígena en las apreciaciones de tipo general, por otro las "carencias" del alumno y de las familias aborigenes próximas. Transitar hacia un tratamiento de la diversidad en "igualdad de condiciones" fue, por tanto uno de los objetivos del trabajo realizado en la escuela, conjuntamente con los docentes.

Aplicación de los principios de la educación intercultural

La concepción constructivista del aprendizaje y la perspectiva sociocultural de la educación hallan un espacio de encuentro en lo que denominamos la Educación Intercultural.

Mientras la concepción constructivista aporta explicaciones acerca de cómo el individuo en un proceso interno incorpora, asimila, acomoda, se adapta y adapta el medio, la perspectiva sociocultural da cuenta sobre ese individuo como parte de una cultura y una sociedad determinada en la cual se encuentra y en qué medida, de qué modo o forma puede desarrollar este proceso de aprendizaje como ser social.

En nuestros días la educación formal ya no es concebida como una posible adquisición, sino como un factor indispensable y decisivo del desarrollo humano individual por un lado y de inserción social por el otro. De allí la necesidad de hacer efectiva la igualdad de oportunidades. Por lo tanto las acciones emprendidas en la escuela apuntaron principalmente a un mejoramiento de la calidad educativa aplicando los principios de la educación intercultural en un camino hacia la construcción de una pedagogía intercultural en la que se desarrollaron principalmente los siguientes aspectos³⁷:

- Formación docente para la búsqueda de estrategias didácticas .
- Adecuaciones organizacionales y curriculares.

³⁷ Para la realización de esta tarea se conformó un equipo interdisciplinario, en él colaboraron la Lic. Claudia Perlo a cargo de los fundamentos de la Formación Docente, la Gestión Directiva y el área de Lengua. La Prof. en Educación Musical (UNR) Patricia San Martín en el área de Expresión Artística y la Lic. Bibiana Pivetta en el área de Ciencias Sociales.

Esta labor permitió elaborar una Propuesta Pedagógica Integradora, que se evaluó a través de Proyectos Formulados y Aplicados por los Docentes en el Aula.

En cuanto a la formación docente representó una búsqueda de caminos a partir de la investigación y la acción en la institución educativa, acción centrada principalmente en la formación y capacitación del maestro. Esta tarea implica una serie de desafíos a nivel teórico y práctico.

La formación de docentes a través de la investigación-acción constituye una modalidad que permite recobrar el trabajo intelectual en la escuela. A partir de los resultados del trabajo realizado consideramos que la investigación-acción es una de las herramientas más importantes en la formación docente, ya que otorga una dimensión profesional a la tarea de enseñar en la medida en que acerca al docente a su realidad desde un estudio sistemático de la misma, a la vez que le aporta pautas para la acción. La formación se refirió a : Antropología Educativa, se desarrollaron las siguientes temáticas: *–Conceptos antropológicos para la aplicación de la educación intercultural y Los tobas, características culturales: pasado y presente; Lengua: Psicogénesis de la Lectoescritura; Expresión artística: La educación musical en la formación del docente intercultural; Ciencias Sociales: La Historia Oral como herramienta didáctica.*

En lo referido a la dimensión institucional se desarrolló un curso sobre la Gestión Directiva, se asesoró al equipo directivo de la escuela en la reformulación del Proyecto Educativo Institucional, para que éste pudiera ser de aplicación efectiva. Se propuso a la escuela acciones tendientes a la explicitación a los padres de los alumnos, del sistema escolar y el ordenamiento institucional y relevar las expectativas y demandas de los padres y madres de los alumnos con respecto a la institución y los docentes. En síntesis se recomendaron mecanismos que permitieran acrecentar y profundizar la relación escuela-comunidad con una mejor comprensión de sus funciones y fines.

Debido a la reciente reformulación de la enunciación de los Contenidos Básicos Comunes CBC- y a la adecuación realizada, surgió la demanda por parte de los docentes de realizar un curso en el cual se desarrollara la nueva concepción de los contenidos curriculares y su ordenamiento para la planificación; también se realizó una adecuación de los contenidos curriculares de Ciencias Sociales y la capacitación en las temáticas específicas de la realidad sociocultural en la que está inserta la institución³⁸.

38 Tarea a cargo de la Lic. Bibiana Pivetta

La labor desarrollada permitió la elaboración de una:

Una propuesta pedagógica integradora

Esta propuesta tomó como núcleo para la acción un cuento tradicional: "El origen del violín"³⁹, como eje organizador de adecuaciones curriculares.

Desde el nuevo enfoque curricular, se reconoce un concepto nuevo denominado temas transversales, los que deben estar presentes en el desarrollo de los contenidos curriculares formales tradicionalmente prescriptos en el currículum.

Los temas transversales nos dan la oportunidad de adecuar los saberes e intereses a los tiempos presentes, desbordan los límites de un área en particular y se relacionan íntimamente con los valores, las normas sociales y los contenidos conceptuales y procedimentales, atravesando la acción educativa en su conjunto.

Los temas transversales intentan enlazar lo científico (aprendizaje formal) y lo cotidiano (punto de partida de los alumnos). Tal es el caso del desarrollo didáctico del cuento tradicional aborigen "El origen del violín", que permitió desarrollar contenidos previstos en la currícula común.

Cabe aclarar que la elección de este cuento no se constituye de modo alguno, en un tema transversal en sí mismo, aplicable y transferible a cualquier contexto. Se escogió este cuento como parte del saber de la comunidad, y en las aulas funcionó de modo transversal respecto a las áreas y ciclos en los que fue desarrollado. Se trata pues de encontrar contextos reales en los cuales las nociones que se quieren enseñar adquieran un significado.

¿Por qué un cuento tradicional?

Para implementar los principios de la educación intercultural, era necesario trabajar sobre una temática significativa para los alumnos, la comunidad y los docentes, que presentara contenidos valorados y percibidos como propios y que permitiera un enlace entre el saber tradicional comunitario y la adquisición del saber formal transmitido por la escuela.

³⁹ Terán, B. (compilación y prólogo) *Lo que cuentan los toba*. Ed. Del Sol. Bs. As. 1994.

Las culturas orales, han desarrollado una rica producción de la denominada "literatura oral", un arte tradicional y anónimo, plasmado en el mito, el canto mágico-religioso, el cuento, el relato transmitido de boca en boca, memorizado y constantemente renovado. Estas creaciones y recreaciones tienen una significación muy profunda, se van transformando con la época y las generaciones, en ellas se pueden hallar las nuevas influencias culturales, pero mantienen un sustrato originario, invariable, cimental, que le permite a la etnia ser "ellos mismos".

Estas narraciones están íntimamente relacionadas con los mitos⁴⁰, y si bien la referencia a las diferentes conceptualizaciones y relaciones establecidas por las diversas ciencias y teorías acerca de los mitos, los cuentos populares y/o los cuentos folklóricos -temas que han sido motivo de un importante tratamiento por los especialistas- exceden los objetivos y alcances de este trabajo, podemos señalar a los fines de la tarea que nos ocupa, que la mayoría acuerda en reconocer la estrecha vinculación entre mito y cuento. Count⁴¹ sostuvo la idea de referirse a modo de resumen a los "cuentos-mitos", otros como Benedict o Boas destacan la movilidad que existe entre un género a otro. Prop califica al cuento maravilloso como "mítico" (en la medida en que el cuento en su génesis se basa en el mito). Lévi-Strauss considera al cuento como un mito ligeramente debilitado.⁴²

Kirk propone, por su frecuente superposición, mantener "mito" y "mitología" como términos inclusivos, tanto para los mitos en sentido estricto como para los cuentos populares.

Con respecto al lugar que ocupan los cuentos en la cultura toba se puede afirmar que:

"Dentro de la narrativa toba se destacan el mito y el cuento. No existen límites demasiado tajantes en lo morfológico entre ambas especies; la diferencia es más ontológica que morfológica en la mayoría de los casos".

"Los tobas diferencian los mitos sagrados de los cuentos profanos, a los que definen como "historias de endeveras" e "historias de jugando".⁴³

En el caso del cuento seleccionado "El Origen del Violín" se trata indudablemente de una "historia de endeveras" explicativa del origen de un rasgo cultural y por lo tanto muy cercano al mito; constituiría lo que Kirk denomina "mitos ex-

40 La palabra griega "mythos" significa "relato" o lo "que se ha dicho".

41 Count, E. W. *Mith as World View*, en *Culture in History*, Diamond. Nueva York, 1960, citado en *El Mito*. G. S. Kirk. Paidós. Barcelona. 1990.

42 Méletinski, E. *El estudio estructural y tipología del cuento en Morfología del Cuento*. Prop, V. Fundamentos. Madrid. 1977

43 Terán, B. o.c. p.12.

plicativos menores": "Etiologías... que constituyen, en cierto modo, una credencial de la existencia con todos los derechos de determinado objeto o costumbre"⁴⁴

Eliade⁴⁵ define y caracteriza así al mito:

"El mito cuenta una historia sagrada; relata un acontecimiento que ha tenido lugar en el tiempo primordial, el tiempo de los comienzos".

- 1) constituye la historia de los actos de los seres sobrenaturales;
- 2) esta historia es considerada absolutamente verdadera y sagrada (ya que es obra de los seres sobrenaturales).
- 3) se refiere siempre a una creación. Cuenta cómo algo ha llegado a la existencia o cómo un comportamiento o una institución se han fundado: constituye el paradigma de todo acto humano significativo.
- 4) al conocer el mito se conoce el "origen" de las cosas, se llega a dominarlas y manipularlas a voluntad. Se trata de un conocimiento que se "vive" ritualmente, al narrar ceremonialmente el mito o al efectuar el ritual que éste funda.
- 5) el mito se vive, ya que está dominado por la potencia sagrada que exalta los acontecimientos que se rememoran y se reactualizan"

El cuento elegido tiene algunas de las características que Eliade atribuye al mito. De éstas, se consideraron más significativas para el trabajo a desarrollar, la referencia a una creación cultural y el constituirse en paradigma. El comportamiento paradigmático de los personajes de este cuento, dos de ellos sobrenaturales, exaltando la bondad, la belleza interior, la necesidad del amor y de la aceptación de los otros, son contenidos que se asemejan a los contenidos que son, clasificados como transversales en los actuales C.B.C.

Esta función de modelo, que asume este tipo de relato, confirma y reafirma las costumbres, creencias e instituciones y orienta la acción hacia determinados valores socialmente aprobados, función más explicitada en algunos tipos de narraciones tales como las fábulas griegas con sus moralejas. Los objetivos de su inclusión en este estudio son:

- Establecer una estrecha relación entre el saber de la comunidad toba y los conocimientos formales del currículum escolar.

44 Kirk, G. S. o.c. p. 266

45 Eliade, M El mito del eterno retorno. Bs. As. 1968. p.18 y Mito y realidad. Madrid. 1973.

- Posibilitar una planificación institucional: situada, estratégica, flexible, participativa y sistemática que delineara cursos de acción comunes, vinculando los diferentes ciclos del nivel.
- Establecer todas las relaciones posibles entre las áreas disciplinarias que constituyen el nuevo diseño curricular a través de los Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica -EGB-.

"El origen del violín" cuenta cómo los tobas llegaron a tener el nuyvike, violín tradicional de una sola cuerda, que se ejecuta frotando la cuerda con un arco y cuya caja en la actualidad es de lata pero que en los orígenes era una calabaza.

Este cuento de carácter poético resalta lo bello y mágico de la música a través del instrumento constituido en fuente sonora de origen celestial.

En su texto están presentes diversos aspectos del mundo mítico toba como por ejemplo la organización y características de las constelaciones estelares, la comunicación por sueños, los rituales fúnebres, etc. Todos estos aspectos posibilitan el entrecruzamiento con otros cuentos que amplían estas temáticas y situaciones.

A partir del análisis pormenorizado del texto se fueron elaborando en el equipo de investigación los contenidos que se podían enseñar desde las distintas áreas del currículum a partir del cual surge la propuesta de aplicación de los principios de la educación intercultural.

Planificación de la tarea

Desde cada una de las áreas se seleccionaron qué aspectos de los tratados en el relato eran los más pertinentes para el desarrollo de determinados conocimientos.

Área educación artística

A cargo de la Prof. Patricia San Martín.

Teniendo en cuenta el alto valor de significación cultural que reviste el cuento y las posibilidades de recreación que puede tener un texto literario desde los distintos lenguajes del arte, se considera que la utilización de dichas producciones en el ámbito de los procesos de enseñanza -aprendizaje que se pueden gestar en el área de la educación artística es sumamente adecuada y enriquecedora.

Trabajar musicalmente un texto puede llevar a la realización de múltiples y diversas composiciones como por ejemplo la creación de canciones, la realización de cuadros sonoros, de composiciones instrumentales que tomen algunos aspectos de la estructura del texto o de su ambientación metafórica.

Las narraciones del texto que incluyan una banda sonora que complemente el relato, pudiéndose adoptar diversas técnicas o enfoques, abren una perspectiva de interrelación con el área de lengua, principalmente en lo que respecta a la recreación literaria que valoriza el saber vinculado a la expresión genuina del ser humano.

Desde el área de Educación Artística se analiza este cuento estableciendo que la temática central es el Nuyvike, instrumento musical tradicional de la cultura Toba, constituyéndose la subárea Música en el eje primigenio de contenidos a desarrollar. Como se trata de una fuente sonora serán en primer lugar todo lo inherente al parámetro tímbrico los contenidos prioritarios que nos llevarán por interrelación a los otros parámetros que componen el discurso musical (Problemáticas de Lenguaje Musical). Como el cuento narra que "el muchacho se ponía a tocar el nuyvike" y que vinieron unas chicas a escucharlo, estamos ante un proceso de comunicación a partir del discurso sonoro donde están implícitos la percepción y las características propias del discurso musical.

Como la organización de los C.B.C. por ciclos enuncia los contenidos diagramados en forma de espiral (profundización progresiva) y teniendo en cuenta que aunque el alumno curse el 3er ciclo, si no tiene experiencias previas a la actividad que se propone debe experimentar metodológicamente desde propuestas más simples, este trabajo enuncia solamente los contenidos sin especificar el ciclo, para que los docentes realicen su adecuación a la realidad en el aula. Sólo la propuesta de actividades se organiza por ciclos.

Contenidos específicos a desarrollar a partir del cuento escogido:

Conceptuales

Característica de la fuente sonora. Cordófonos. Otros tipos conocidos y a conocer. Ubicación en el tiempo y la cultura. Cambios y permanencias socio-históricas. Entrecruzamientos. Familias instrumentales. Procedencias.

Elementos constitutivos instrumentales ubicados en el pasado y en el presente.

Modos de acción instrumental: frotado, punteado, sacudido.

Otros instrumentos Toba. Clasificación: aerófonos, idiófonos, membranófonos, etc. Particularidades.

Utilización de los instrumentos según géneros y estilos.

Procedimentales

Conocer y explorar las diversas fuentes sonoras.

Informarse a través de encuestas a personalidades de la comunidad y al medio familiar sobre los instrumentos con que se hace la música Toba.

Construcción instrumental de cordófonos.

Exploración en diversos instrumentos. Búsqueda de todas las posibilidades de modo de acción para un instrumento dado. Construcción de diversos instrumentos, tradicionales o no con materiales de descarte.

Recreación instrumental.

Interpretación y creación de diversos discursos musicales propios de la cultura y compuestos por los alumnos.

Lenguaje Musical: la música como producto cultural

Conceptuales

Toques instrumentales con Nuyvike.

La música Toba: antes y ahora. Los aportes de otras culturas. Cambios socio- históricos. Texturas. Grupos instrumentales.

Música para cordófonos de diferentes culturas. Similitudes y diferencias.

Principios básicos de la forma temporal: Permanencia (variación)/ Cambio/ Retorno.

Procedimentales

Percepción de las características de organización paramétral.

Audición , contextualización. Reconocimiento.

Establecer comparaciones.

Analizar a través de los parámetros.

Realizar audiciones comparativas

Audición y reconocimiento en diversos discursos musicales.

Realización de partituras analógicas.

Comunicación sonora: Ubicación en tiempo (antes/ahora) y cultura (comparo).

Conceptuales

Los sonidos concretos del cuento.

Cuadros sonoros.

Los sonidos en espacios públicos y privados.

La transformación del medio natural. Los cambios tecnológicos. Medios de comunicación audio/ visuales (radio, TV, cine, informática, telefonía)

Los roles y significados asignados a la música. Funcionalidad. El arte por el arte. Tipos de escucha. La música shamánica. La imitación sonora. Las nuevas tecnologías de registro sonoro.

La producción electroacústica, los nuevos instrumentos. La amplificación sonora. Impacto ambiental y cultural.

Procedimentales

Realización del entorno sonoro y el paisaje sonoro.

Realización y análisis del paisaje y entorno sonoro actual.

Escuchar y analizar mensajes sonoros radiales y televisivos.

Investigar sobre distintos medios de comunicación y sus usos.

Inventar conversaciones telefónicas.

Realizar grabaciones de distinta índole.

Escuchar música con función ritual.

Investigar a partir de la observación sobre nuevos instrumentos electroacústicos.

- Escuchar analíticamente las combinaciones tímbricas.
- Experimentar con sonido sin y con amplificación.
- Realizar trabajos sobre contaminación sonora

Expresión plástica- visual: Desde las imágenes del texto

Conceptuales

- Las formas, el color, proporción, ritmo, etc.
- La luz y las sombras. Transparencia, opacidad, volumen.
- Construcción instrumental. El croquis. Los materiales. Las herramientas adecuadas.
- Los significados culturales asignados a los colores. Asociaciones a frío y calor. Valores míticos.

Procedimentales

- Utilizar distintos soportes: Dibujo. Cerámica. Afiche. Historieta.
- Explorar en forma libre a través del dibujo, la pintura y modelado las formas naturales, antropomorfas y de objetos culturales.
- Analizar la simetría y no simetría de dichas formas.
- Procedimientos experimentales para la resolución de los problemas constructivos.
- Investigar en la comunidad los significados de los colores para los Tobas.
- Establecer los colores que podrían incluirse en la graficación del cuento con valor simbólico.

Expresión corporal: desde lo visual y desde lo sonoro

Conceptuales

- Imagen y esquema corporal.
- Percepciones corporales exteroceptivas y propioceptivas.
- Cuerpo y objeto.

Objeto y movimiento.

Comunicación y expresión.

Ritmo biológico.

El movimiento corporal relacionado a los parámetros de percepción musical.

Procedimentales

Experimentar los opuestos.

Explorar la mayor o menor tensión muscular.

Explorar el acto gráfico.

Transitar de la vivencia a la expresión simbólica.

Explorar el espacio.

Explorar las relaciones del cuerpo con diferentes objetos.

Adecuar los movimientos a los estímulos sonoros.

Actividades

Los contenidos expuestos en las tablas deben ser desarrollados a través de actividades integradoras que tiendan hacia la concreción de producciones que se puedan compartir con la comunidad.

Para el primer ciclo sería muy adecuada la construcción de instrumentos sencillos, con los que podrían acompañar canciones compuestas por los niños con texto en idioma Toba y otras en castellano, de estructura muy simple, con frases repetitivas que aluden al contenido del cuento. Las canciones se pueden ilustrar y realizar paisajes sonoros descriptivos partiendo de dichas ilustraciones.

El segundo y tercer ciclo puede plantear la realización de un cuento sonoro donde se narre "El origen del violín" para ser leído y escuchado por los más pequeños. El relato en soporte magnetofónico puede incluir texto y banda sonora y ser acompañado por un libro hecho por los niños donde se visualice el texto y sus ilustraciones. Se pueden realizar dos versiones, una en toba y otra en castellano. Como construcción instrumental, además de todo material que se necesite para la banda sonora se puede realizar el nuyvike.

Se sugiere trabajar en dos niveles, primero uno más general elaborando actividades que provengan del cuento en su conjunto que, además, pueden ser uti-

lizadas tanto con ésta como con otras. En este aspecto se recomienda trabajar con lo siguiente: distintas formas de contar el cuento, este tema se desarrolla más específicamente en el área lengua, pero en esta primera etapa se ordena en torno a los actores, por ejemplo de los alumnos a los alumnos, de la maestra a los chicos, de los padres u otros miembros de la comunidad a los alumnos en forma directa, en la escuela o a través de sus hijos o nietos.

Otra técnica a utilizar es la comparativa; resulta muy útil en el área de expresión artística y en el área de ciencias sociales. La comparación temporal, antes y ahora, permite trabajar los aspectos tradicionales, los actuales y conocer los cambios y evoluciones.

Las similitudes o diferencias entre otras regiones y/o culturas, posibilita la relativización de lo propio, la aceptación de otras formas de vida y el conocimiento de la diversidad cultural dentro del común denominador de la cultura humana.

Área Lengua

A cargo de la Lic. Claudia Perlo

Criterios teórico-metodológicos generales para tener en cuenta en el desarrollo de las actividades sugeridas:

El aprendizaje de la lectoescritura como aprendizaje de una convención es, en gran medida, el resultado de una interacción. Por tal motivo, en este conjunto de actividades se priorizan las tareas de tipo grupal.

Trabajar un texto implica manipularlo: copiarlo, resumirlo, releerlo, reescribirlo, memorizarlo, relacionar el aspecto verbal con el visual, parafrasearlo, jugar con sus palabras, con su forma de decir tratando de ir más allá del texto, reflexionar sobre el lenguaje, agotar sus posibilidades de lectura y escritura.

En la cultura toba no se privilegia la expresividad (extroversión) como valor cultural, el hombre se construye y se expresa en su interioridad, pero esto no implica que no se pueda trabajar sobre el lenguaje oral, ya que no significa que los alumnos hablen más sino que puedan reflexionar sobre el habla. Por lo tanto, en esta comunidad las actividades orales deben ocupar un lugar importante en la enseñanza de la lectoescritura.

"Las producciones orales serían algo así equivalente a los borradores de lo escrito, en los borradores hay tachaduras, correcciones, comentarios".

"Promover la composición oral, no es lo mismo que una actividad oral de conversación, aunque ésta tenga valor educacional". "La composición oral es como la composición escrita, es hablar de forma planificada, implica dictar textos retenidos en la memoria, este tipo de actividades favorece la espontaneidad y facilidad de palabras en el lenguaje hablado".⁴⁶

Las actividades en las que se estimula la memoria no deben tomarse como una mera reproducción, dependerá del encuadre metodológico que guíe el aprendizaje, que éstas se conviertan en actividades que favorecen la reconstrucción. En la memorización de un texto se puede observar lo que se conserva, lo que se modifica, lo que se agrega, lo que se elimina. Más aún, cobra importancia la memoria en esta escuela, ya que responde a una comunidad donde la tradición es transmitida a partir de la memoria oral de su pueblo.

En las tareas de dictado, el docente deberá desligarse de las prácticas tradicionales en donde se disociaba la composición de la transcripción gráfica. En este sentido el dictado será el producto de diversas actividades tales como selección del contenido a dictar, repetición de las unidades dictadas, pronunciación de letrada, revisión, corrección.

Actividades:

Preescolar y Primer ciclo

En este nivel el docente deberá presentar el cuento como texto y como objeto- imagen para poder trabajar en las distintas actividades.

El cuento podrá ser graficado para los alumnos de preescolar en algunos objetos representativos y destacados en el cuento, y para los alumnos de primer grado en las secuencias principales en las que se compone el mismo (escenas).

Las actividades abajo presentadas se deberán seleccionar de acuerdo a los diferentes grados correspondientes al preescolar y al primer ciclo. Las mismas son sugerencias, que el docente podrá combinar, relacionar o realizar parcialmente originando de este modo otro conjunto de actividades.

⁴⁶ Teberosky, A. Aprendiendo a Escribir. ICE, Horsori. Barcelona. 1992

Narración del cuento:

- Preparación de un ambiente y espacio propicio para la narración del cuento:
- Generar una actitud de curiosidad, expectativa y entusiasmo.
- Los niños podrán estar sentados en sus bancos o bien sentados sobre una alfombra en el suelo.
- Se deberá insistir en la necesidad de la atención y silencio para poder disfrutar de la narración.
- En el caso del preescolar y primer grado el docente deberá evaluar el tiempo de narración del cuento.
- El docente comenzará la narración del texto del cuento, cuidando de sostener en el grupo la atención, la expectativa y el asombro de los niños. En este nivel el docente deberá contar el cuento.
- El docente volverá a contar el cuento pero esta vez irá mostrando los dibujos.

Tareas posteriores a la narración:

- Contar qué recuerdo del cuento.
- Re-narrar el cuento a partir de las imágenes.
- Narrar el cuento sin las imágenes.
- Recordar palabras que hayamos escuchado en el cuento y dictarlas a un compañero, a un grupo o a la maestra.
- Presentar en uno o varios afiches en el pizarrón, una versión resumida del texto del cuento, la maestra lee grupalmente, señalando palabra por palabra y marcando la direccionalidad de la lectura. Luego el maestro comenzará a pre-guntar: ¿Dónde les parece que dirá Violín? y sigue preguntando por las palabras más significativas.
- Presentar a los niños algunos objetos y les pedirles que enuncien oralmente su nombre, en un segundo momento se le presenta a los niños el objeto y el texto y en un último momento el texto únicamente. En todos los casos la consigna es de lectura.

Tareas de escritura para retrabajar el cuento:

- Realizar un dibujo sobre el cuento, y dictar un texto a la maestra en concordancia con el dibujo. Según el nivel el texto puede ser escrito por el mismo chico.
- Proponer a los niños buscar un nombre para la chica y para el muchacho del cuento. Escribir todos los nombres en el pizarrón. Elegir grupalmente el mismo. El nombre puede buscarse en castellano y en toba. Escribir en el cuaderno el nombre propio y abajo el de la chica, comparar y marcar con color las letras que tienen en común, proceder de la misma manera con el nombre del muchacho.
- Buscar y seleccionar las palabras más difíciles que aparecen en el cuento, copiarlas.
- Presentar nombres de objetos - dibujos que aparezcan en el cuento, leer y dibujar debajo.
- Memorizar un párrafo pequeño del cuento y contar a los demás niños.
- Memorizar un párrafo pequeño del cuento y grabar a cada niño, posteriormente escuchar atentamente la grabación.
- Presentar objetos - dibujos con el texto correspondiente debajo pero omitiendo algunas sílabas que se han perdido. El niño deberá completar las sílabas que faltan.
- En un segundo momento presentar otros textos incompletos sin objetos y pedir a los niños que completen las partes que faltan.
- Invitar a algún integrante de la comunidad para que venga a contar un cuento.
- Contar el cuento en la lengua de origen (maestro toba), enseñarles como se dice violín, y otras palabras principales del cuento, posteriormente los niños las dibujan.
- Buscar palabras del cuento que rimen.

Segundo ciclo

Narración del cuento:

El docente puede presentar el cuento siguiendo las consignas de narración recomendadas para el primer ciclo.

Tareas posteriores a la narración:

- Narrar el cuento a partir de las secuencias dibujadas.
- Narrar lo que entendieron del cuento, omitiendo los dibujos.
- Narrar las secuencias fundamentales del cuento.
- Narrar de la manera más fidedigna posible el cuento.
- Narrar el cuento realizando una pequeña modificación.
- Narrar el cuento realizando una gran modificación.

Tareas de escritura para retrabajar el cuento:

- Memorizar un trozo del cuento y dictárselo a los compañeros.
- Elegir el trozo que más les guste del cuento y copiarlo en sus cuadernos.
- Realizar una ilustración de todo el cuento. Realizar un relato del cuento a partir del dibujo de un compañero.
- Realizar viñetas, historietas usando el texto del cuento.
- Realizar un relato sonoro del cuento.
- Contar el cuento en lengua toba. Los alumnos señalan las palabras que entienden oralmente, luego las dibujan y posteriormente las escriben.

Tercer ciclo:

Tareas posteriores a la narración:

- El docente podrá seguir las recomendaciones expuestas para los ciclos anteriores, pero en este caso leerá el cuento en vez de contar lo.
- Recitar un poema breve y tratar de ver en que se diferencia en la forma de contar con un cuento.

- Trabajar con los alumnos qué es un cuento tradicional. Enfoque socio-cultural del saber de la comunidad. Transferencia y adaptación de los contenidos desarrollados en la formación docente por la Lic. María de los Ángeles Sagastizábal.
- Narrar lo que recordamos del cuento.
- Memorizar por grupos diferentes párrafos del cuento y narrar conjuntamente.
- Intentar narrar el cuento de atrás para adelante. (Por ejemplo: El nuyvike sueña lindo porque viene del cielo, no bajó solo del cielo, bajó con una yica que tenía los huesos de un muchacho que se había quemado. La yica la arrojó del cielo una chica.....).
- Contar el cuento en la lengua de origen (maestro toba), y enseñarles a los alumnos un párrafo de memoria para narrar el cuento.

Tareas de escritura para retrabajar el cuento:

- Realizar viñetas o historietas a partir del texto del cuento.
- Dictar (algunos alumnos) al grupo clase los párrafos que más les gustó del cuento.
- Escribir una carta que la chica le escribe al muchacho (niñas), o el muchacho a la chica (niños).
- Escribir en cinco oraciones el cuento.
- Proporcionar un argumento breve a los alumnos y éstos deberán tratar de contarla como un cuento. (Esta actividad se dirige a la apropiación de un determinado estilo narrativo).
- Buscar en la comunidad otras cuentos para contar, leer y escribir.
- Inventar una historia y escribir un cuento.
- Elegir un cuento sencillo, estudiar y narrar a los alumnos de los ciclos inferiores.

Área Ciencias Sociales

A cargo de la Lic. M. A. Sagastizábal y Lic. B. Pivetta.

En el área de las ciencias sociales, como ya se reseñó, se realizó una adecuación curricular. En el caso del cuento, se pormenorizó más esta adecuación a aquellos contenidos surgidos del relato.

A modo de ejemplo se señalarán algunos de aquellos que a nuestro criterio resultan más significativos por ser los que permiten más profundamente un intercambio cultural respetando los conocimientos tradicionales: por ejemplo acerca de la comunicación en sueños no se planteó si éste realmente constituye o no un modo de comunicación. La concepción de que el sueño es mucho más que una mera necesidad fisiológica o psíquica aparece en la mayoría de las culturas, considerándolo un modo de comunicación con el "más allá", viajes, mensajes premonitorios, como avisos; de ahí la sensación de miedo que es una manifestación bastante habitual entre quienes "sueñan" algo temido o no deseado.

Esta idea de transmisión de un mensaje a través del sueño es aceptada por muchos individuos en su relación con el azar. No es ajena a esta concepción la existencia en nuestra cultura de listas de números asociados a determinados objetos y situaciones soñadas, interpretación que permitirá descifrar el mensaje onírico. La importancia atribuida al contenido de los sueños por el psicoanálisis es ampliamente conocida. Del mismo modo se respetó el carácter de "real" que tiene la narración no sólo para los alumnos sino para la comunidad toda; ya hemos señalado la función fundante de estos relatos míticos.

A continuación se muestran algunas de las propuestas de desarrollo de contenidos conceptuales curriculares a partir del relato. No se especifica el ciclo, porque estos contenidos de acuerdo a la extensión y profundidad con que se traten pueden ser desarrollados en todos los grados.

Contenidos Conceptuales

El frío: "El muchacho no daba más de frío".

Espacios geográficos: el espacio vivido.

Medio ambiente: paisajes próximos y lejanos.

Chaco y Rosario: diferencias climáticas.

El fuego: "Si tenés frío, andá, calentate al lado del fuequito, pero no vayas a atizarlo por nada, porque si no, va a pasar algo"

El frío, como resguardarnos: alimentación, vestimenta, vivienda. Métodos tradicionales y métodos tecnológicos. Usos de la energía. Incidencia en el medio ambiente.

Usos del fuego, sus riesgos. Como prevenirlos, ejemplos de situaciones vividas.

La yica: "La chica agarró una yica y ahí adentro metió los huesos del muchacho, también puso el nuyvike y se lo mandó a la madre del muchacho".

Las huellas materiales del pasado en el presente: objetos. Origen y función de la yica (bolsa en la que se guardaban los frutos y semillas recolectados por las mujeres), fibra con que se la tejía, estudio del vegetal que proporcionaba la fibra. El tejido de la yica. Diferentes técnicas de tejido.

El condor: "Y resulta que del fuego salió un cóndor real gigantesco que estaba dentro del fuego."

Simbolismo de las aves. El Ave Fénix.

Extinción de la fauna autóctona: el caso del cóndor real.

El origen del violín: "Y la chica indígena: le dio al muchacho el nuyvike, el violín de una sola cuerda."

La Argentina: culturas indígenas en el territorio nacional. Sus expresiones artísticas. Instrumentos musicales. El folklore argentino.

La leyenda y el cuento: formas de transmisión a través del tiempo.

Ética y estética: "Había una vez un muchacho que era muy feo, que cuando se casó con la hija de Dapachí se empezó a poner lindo."

Formas de comportamientos y pensamientos: diferentes explicaciones acerca de los comportamientos sociales.

El hombre como ser social: la familia

Los valores éticos y estéticos, su relación.

La comunicación "Por sueños la chica le avisó a la madre del muchacho lo que había pasado."

Los medios de comunicación: información y cultura.

Medios tradicionales de comunicación y medios tecnológicos.

Nuevos medios de comunicación: fax, mail, internet.

Conclusiones

A partir de la tarea de formación desarrollada y de las propuestas para la aplicación de una pedagogía intercultural, los docentes formularon y aplicaron proyectos operativos para aplicar en el aula. Los resultados obtenidos se pueden

sintetizar así:

La producción de los alumnos mostró las posibilidades de enlace entre el saber tradicional y la adquisición del conocimiento formal que transmite la escuela.

Los directivos y docentes del establecimiento señalaban como un problema, la falta de motivación por parte de los alumnos hacia las actividades realizadas en la escuela. Esta propuesta de trabajo de aplicación de los principios de la educación intercultural, permitió no sólo motivar el aprendizaje de los alumnos, sino también logró integrar todos los grados de la escuela a través de las diferentes áreas.

En este sentido, nos parece también relevante señalar la participación de los padres durante la propuesta como también la significativa presencia de los padres durante la jornada de muestra de los trabajos, quienes por primera vez, luego de cinco años de creado el establecimiento se acercaron a un "acto escolar", acto escolar que como ya hemos expresado, tenía un sentido propio, un sentido de pertenencia.

El trabajo interdisciplinario a partir del cuento "El origen del violín" se convirtió en una valiosa herramienta que fue valorada por el equipo docente, no sólo por los contenidos desarrollados sino como instrumento de planificación en sí mismo.

En este sentido nos parece oportuno citar el testimonio de una de las docentes de la escuela, durante la jornada de evaluación.

"Es la primera vez, que en esta escuela trabajamos todos sobre un mismo tema. En este caso con el cuento toba El Origen del Violín, que a través de un trabajo de investigación-acción con nuestra escuela, fue seleccionado por profesionales del IRICE. Esta nueva experiencia me pareció positiva y constructiva porque trabajamos globalizadamente, aportando cada uno desde su lugar, en un clima de respeto, compañerismo, cooperativismo e interés. Lo importante de esto es que los niños notaron esta nueva metodología de trabajo y al vernos trabajar juntos tomaron otra actitud y valoración frente a la escuela"...

"Debo reconocer que este cambio en el modo de planificar la tarea, no fue fácil para nadie, y aún queda mucho por hacer, pero la base ya está hecha, y como sucede con la raíz, cuando está bien arraigada solo queda que crezca y que dé frutos" (Docente de la Escuela Toba)

Bibliografía

- AZZIMONTI, F. EN CARBONELL, F. *Actitudes y actuaciones socioeducativas con los inmigrantes extracomunitarios y sus familias* en Revista de Educación N° 307. Educación Intercultural. Madrid, 1995.
- CATANI, M. y otros. *Vivir entre dos culturas. La situación sociocultural de los trabajadores migrantes y sus familias*. Serbal-UNESCO. París. 1983.
- COLL, C. Y OTROS. *Los Contenidos de la Reforma*. Editorial Santillana, Buenos Aires, 1994.
- COLL, M., SELVA, M. y SOLÁ, A. *La comprensión de la diversidad a través del cine* en *Cuadernos de Pedagogía* N° 242, Praxis, Barcelona, diciembre de 1995.
- CORDEU, E. Y SIFFREDI A. *De la algarroba al algodón*. Juárez Editor. Buenos Aires. 1971
- DÍAZ AGUADO, M. J. *Educación intercultural y Desarrollo de la Tolerancia*, en REVISTA DE EDUCACIÓN N° 307, *Monográfico Educación Intercultural*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Cide. Madrid, 1995
- ELIADE, M. *El mito del eterno retorno*. Bs. As. 1968. p.18 y *Mito y realidad*. Madrid. 1973.
- ETXEBERRÍA, F. *Interpretaciones del interculturalismo en Europa* en *Educación intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*. Soc. Esp. de Pedagogía. Salamanca. 1992.
- FERNÁNDEZ, F. G. *El proyecto educativo de los grupos étnicos de México: La educación indígena bilingüe- bicultural*. Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües. 1994.
- GARCÍA CASTAÑO, F.- PULIDO MOYANO, R.- MONTES DEL CASTILLO, C. *La educación multicultural y el concepto de cultura. Una visión desde la antropología social y cultural* en Revista de Educación N°302. Madrid. 1993.
- GÓMEZ VÁZQUEZ, ¿Es Posible una Teoría de la Educación Intercultural? en *Teoría y Práctica de la Educación Intercultural*. Santos Rego, M. A. Editor. PPU. Univ. de Santiago de Compostela, 1994.
- GRIVA, E Y STROPPA, M. Yo, Montiel Romero, de Raza Toba. *Historia de vida de un indio toba del Chaco Argentino*. Ed. Mar de Cortés. México. 1977.
- GURDÍAN, G. Y SALAMANCA, D. *Educación bilingüe en Nicaragua*. UNESCO Perspectivas. N°3. 1990.
- HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata, 1996.
- HERNANDEZ, I. *Los Indios de Argentina*. Mapfre. Buenos Aires. 1992.
- HOERDER, D. *Mercado de trabajo, comunidad, familia: un análisis desde la perspectiva del género, del proceso de inserción y aculturación* en Estudios Migratorios Latinoamericanos. CEMLA. Bs. As. agosto 1995.
- JUÁREZ, M. *Cultura y Educación. "La Historia de Tashi"*. Tartagal. Salta. 1990. Trabajo presentado al 3er. Congreso Nacional de Antropología Social., Universidad Nacional de Rosario. (inédito).
- KIRK, G. S. *El Mito*. Paidós. Barcelona. 1990.
- KYMLICKA, W. *Ciudadanía intercultural*. Paidós. Barcelona, 1996.
- LÓPEZ, E. *El Desarrollo de los recursos humanos desde y para la educación bilingüe intercultural en América Latina* en Perspectivas, N° 3. UNESCO. 1990.
- MACKEY, W. "Lenguas maternas, otras lenguas y lenguas vehiculares: su significado en un mundo que se transforma" en Perspectivas, N1 (81) UNESCO. París. 1992.

- MARTÍNEZ PLAZA, P. "Hacia la normalización de un lenguaje pedagógico en los países andinos" en *Perspectivas*. Vol. XX. UNESCO. París. 1990.
- MASSIMMO, A. *Caracterización de la Educación Bilingüe Intercultural* en *Educación y Pueblos Indígenas en Centro América. Un balance crítico*. OREALC. Santiago de Chile, 1987,
- MERINO FERNÁNDEZ, J. Y MUÑOZ SEDANO, A. *Ejes de debate y propuestas de acción para una Pedagogía Intercultural* en *Revista Monográfica Educación N°307 Educación Intercultural*. CIDE. Madrid. 1995.
- MILLER, E.S. *Los tobas argentinos. Armonía y disonancia en una sociedad*. Siglo XXI. México, 1979
- MOSONYI, E. *Defensa activa del pluralismo lingüístico, como condición insoslayable para el pluralismo cultural*" en *Educación en Poblaciones Indígenas. Políticas y estrategias en América Latina*. UNESCO-OREALC. Santiago de Chile, 1987.
- MOYA, R. *Un decenio de educación bilingüe y participación indígena: Ecuador*. en *Perspectivas*. N°3 París. UNESCO. 1990.
- ONAVIS CABRERA *Educación Indígena, su Problemática y la Modernidad en América Latina*, en *Revista Latinoamericana de Educación*. PMET. O.E.A- CREFAL. Michoacán. México. 1995.
- ONG,W., *Oralidad y Escritura, Tecnologías de la palabra*, Fondo de Cultura Económica. México. 1993.
- PALMER, H. *Etnicidad y pluralismo en América del Norte: comparación de las perspectivas canadiense y estadounidense*. En *Estudios migratorios latinoamericanos N°12*, agosto 1989.
- PLAZA MARTÍNEZ, P. *Hacia la normalización de un lenguaje pedagógico en los países andinos*, en *Perspectivas*. UNESCO. N° 3. 1990.
- PROP, V. *Morfología del cuento. Fundamentos*. Madrid. 1977.
- PUIG, J. M. *Diversidad étnico-cultural: una prueba para la democracia y para la educación*, en *Teoría y Práctica de la Educación Intercultural*. Santos Rego, M. A. Editor. PPU. Univ. de Santiago de Compostela, 1994.
- RENSHAW, J. *Propiedad, recursos e igualdad entre los indios del Chaco paraguayo*, en *Man*, 23. 1987.
- Revista de Educación N° 298. *Tiempo y Espacio*. CIDE-MEC Madrid. Mayo-agosto 1992.
- Revista IRICE. (UNR-CONICET) N° 10. Rosario. Febrero de 1996.
- ROSALDO, R. *Cultura y Verdad. Nueva propuesta de análisis social*. Grijalbo. México. 1991
- ROSOLI, G. *Migraciones internacionales, nuevas identidades étnicas y sociedades multiculturales*. En *Estudios Migratorios Latinoamericanos N° 25*. 1993.
- SAGASTIZBAL, M. *La discriminación educativa. Un problema social*. en *Revista de Ciencias de la Educación*. Pontificia Universidad Católica Argentina, Rosario N° 2. 1993.
- SAGASTIZBAL, M. *La Diversidad Cultural en el Sistema Educativo*. *Papers on Teacher Training and Multicultural/Intercultural Education*. N°37. Oficina Internacional de Educación. O.I.E.- UNESCO. 1996.
- SANTOS REGO, M. A. (editor) *Teoría y Práctica de la Educación Intercultural*. PPU- Universidad de Santiago de Compostela. Barcelona. 1994.
- SARRAMONA J. *Bilingüismo y biculturalismo en la escuela* en *Revista Española de Pedagogía*, N° 50. 1992.

- SARRAMONA, J. *Como entender y aplicar la democracia en la escuela*. Barcelona, CEAC. 1993
- TEBEROSKY, A. *Aprender a escribir* Buenos Aires 1992.
- TERÁN, B. (compilación y prólogo) *Lo que cuentan los toba*. Ed. Del Sol. Bs. As. 1994.
- THOMPSON, E. P. "Time, work discipline and industrial capitalism". Past and Present. 1967.
- TORREALBA, R. *Políticas de migraciones laborales y crisis regional latinoamericana: notas para una redefinición* en Estudios Migratorios latinoamericanos. 1987.
- YGOTSKY, L. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo. Barcelona. 1988.
- WRIGHT, P. G. *Tradición y Aculturación en una organización socio religiosa toba contemporánea en Cristianismo y Sociedad*, Nº95, 1988.
- WRIGHT, P. G., *Tradición y aculturación en una organización socio-religiosa toba contemporánea, en Cristianismo y Sociedad*, Nº 95, 1988.
- YÁÑEZ COSSÍO, C. *Estado del Arte de la Educación Indígena en el Área Andina en La Educación*. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. Nº 102. 1988. OEA.
- ZÚÑIGA, M.; ANSION, J.; CUEVA, L. *Educación en Poblaciones Indígenas. Políticas y Estrategias en América Latina*. UNESCO-OREALC. Santiago de Chile, 1987.
- ZÚÑIGA CASTILLO, M. *Políticas y experiencias educativas con poblaciones indígenas en el Perú*. Perspectivas, Nº3. UNESCO. 1990.
- ZÚÑIGA CASTILLO, M. *Educación Intercultural para todos los peruanos*. Revista Tarea, Lima, nov.1995.

Resúmenes analíticos

Nº: 0124

Evaluar para la Transformación. Innovaciones en la Evaluación de Programas y Proyectos Sociales.

AUTOR:

Olga NIRENBERG

Josette BRAWERMAN

Violeta RUIZ.

PUBLICACION:

Paidós Tramas Sociales. Lanus 2000.

Descripción:

En este libro, las autoras realizan una propuesta de reflexión del significado de la evaluación como elemento clave en la programación de las políticas sociales. Desde el análisis de la definición de evaluación, el texto ahonda en sus vinculaciones con el método científico, los criterios de validación y operacionalización, y las técnicas evaluativas más usuales. Asimismo se describe el proceso de diseño de un modelo evaluativo, con sus diferentes fases de aplicación, que será de utilidad para los trabajadores que se desempeñan en el campo social.

Las autoras: Nirenberg, Brawerm y Ruiz, hacen un análisis del significado de la evaluación en la programación, partiendo del entendimiento claro y simple (pero pocas veces incorporado en los textos) de que la evaluación no es una parte inicial o final del proceso de creación u operación de un proyecto o programa social, sino que se trata de un elemento constitutivo e inseparable del mismo. Es el núcleo motor de la racionalidad de la que debiera estar dotado todo proyecto destinado a modificar una realidad social, desde el comienzo hasta más allá de su finalización, desde las ideas iniciales que guían al programador en su diseño hasta el momento en que, cumplidos los objetivos, es necesario reflexionar tanto sobre los efectos de lo propuesto y actuado como sobre las consecuencias -deseadas y no deseadas- de los procesos que se han puesto en marcha. En este sentido, en todo el texto hay un explícito rechazo a pensar la evaluación como un momento aislado, parcial y confinado en el tiempo, reafirmando el papel del "aprendizaje" que ésta brinda como punto de partida y de llegada, de prueba abierta y permanente base de nuevas propuestas y gestiones superadoras en la política y en la gestión social.

Fuentes:

Bibliografía con 98 títulos.

Contenido:

Quienes trabajan en programas y proyectos sociales requieren concepciones y herramientas adecuadas para evaluar sus propias acciones y las de los demás. Superando el tradicional sentido de control o supervisión de unos actores sobre otros, este libro concibe a la evaluación en el plano del aprendizaje compartido entre quienes programan, ejecutan y evalúan. Se entiende, entonces, como un instrumento social que, al transformar la información en nuevo conocimiento, se constituye en una herramienta para la acción orientada a mejorar la situación de los grupos humanos en condiciones desventajosas.

Elemento clave de la programación de políticas sociales, la evaluación surge como una herramienta indispensable en los proyectos sociales que focalizan la modificación de las situaciones de adversidad en que se encuentran ciertos grupos poblacionales.

La propuesta evaluativa que se aborda en este texto está elaborada como proceso que abarca y contiene todo el desarrollo del plan o proyecto, que somete a crítica sistemática no sólo los fines seleccionados sino además, y fundamentalmente, los efectos deseados y no deseados de la implementación, y aún el propio ejercicio de la evaluación misma, mediante el proceso de "metaevaluación".

Un punto a destacar del citado trabajo reside en el esfuerzo didáctico con que se ha asumido la tarea a lo largo de los seis capítulos que componen el libro.

Desde el análisis de la propia

definición de evaluación y sus implicancias, de sus vinculaciones y operacionalización, del análisis de las técnicas hasta la matriz de evaluación, la metodología expositiva elegida privilegia en todos los temas tanto la desmisticificación de cuestiones aparentemente irreducibles como definiciones sencillas y accesibles. Este libro se acerca tanto para quién se asoma por primera vez a estas cuestiones, como para los especialistas interesados en otras perspectivas analíticas.

El libro se estructura en seis capítulos y un anexo. El primer capítulo: "¿Para qué la evaluación?", intenta avanzar sobre una definición de evaluación de programas y proyectos sociales. En relación a este concepto las autoras afirman que se considera "una actividad programada de reflexión sobre la acción, basada en procedimientos sistemáticos de recolección, análisis e interpretación de información, con la finalidad de emitir juicios valorativos fundamentales y comunicables sobre las actividades, resultados e impactos de los proyectos o programas, y formular recomendaciones para tomar decisiones que permitan ajustar la acción presente y mejorar la acción futura". A partir de lo expresado se propone un análisis minucioso de esa definición, abordando las similitudes y diferencias de la evaluación y la investigación, así como los cambios en los estilos de evaluación, los procesos de transformación que involucren la gestión desde su inicio, durante los procesos de la acción y al finalizar los períodos determinados, donde el énfasis estará puesto en los resultados o efectos.

El capítulo dos aborda los tipos de evaluación, profundizando en sus características antes, durante y después del proceso de intervención social, así como los tipos de evaluación y los múltiples propósitos de la evalua-

ción. Se plantea que: "toda evaluación debe describir (y ello posiblemente constituya su primera etapa metodológica), pero su diseño debe considerar también la identificación de los factores que intervienen para explicar los logros y los fracasos. Por otra parte, toda intervención social es una estrategia destinada a producir cambios en un contexto determinado. Implica una serie de hipótesis acerca de los resultados esperados que se traducen en la formulación de objetivos".

El capítulo tres se ocupa de aspectos que constituyen el "mayor desafío en la actualidad cual es el adoptar abordajes metodológicos y diseños que sean a la vez rigurosos e integrales, compatibles con los requerimientos derivados de la multiplicidad de perspectivas que se ponen en juego durante el proceso evaluativo". Para ello, "ante cada evaluación se deberán tener en cuenta las demandas de quiénes contratan la evaluación, las necesidades de los decisores, las de quiénes financian el programa o proyecto, las de los técnicos que lo llevan adelante y las de los beneficiarios, así como la propia visión del evaluador acerca del problema y su experiencia en el uso de determinadas técnicas. Por lo tanto, el abordaje metodológico no se limita a una cuestión de métodos".

El capítulo cuatro analiza las diferentes técnicas específicas para los diferentes pasos de la evaluación: para la delimitación del problema a analizar, para formular los objetivos de la investigación o evaluación, para determinar las dimensiones y las variables significativas, para seleccionar los indicadores apropiados, para recoger y procesar la

información necesaria, para analizar los datos, para elaborar informes, para emitir juicios valorativos y para efectuar las recomendaciones. Para ello se centran específicamente en el conjunto de técnicas útiles para recolectar y procesar la información requerida por las variables y los indicadores seleccionados.

El capítulo cinco desarrolla el diseño de un modelo evaluativo. Para ello las autoras se preguntan ¿Por qué un modelo?, tomando la palabra "modelo" en el sentido de una construcción basada en hipótesis teóricas sobre el funcionamiento de una realidad compleja, para su mejor comprensión y para provocar intervenciones eficaces que produzcan transformaciones deseables. Las autoras consideran que la determinación de las dimensiones del modelo es una parte muy creativa del proceso evaluativo, pues es lo que divide conceptualmente el todo que se pretende evaluar, para encontrar un nuevo sentido que posibilite otra comprensión y permita la transformación de la realidad.

Las autoras desarrollan aquí una clasificación de dimensiones en: *dimensiones sustantivas*, porque hacen referencia a los propósitos medulares de los programas o proyectos; *dimensiones gerenciales*; que constituyen medios para el desarrollo de las otras líneas sustantivas del programa, y por último las *dimensiones estratégicas* o de atributos específicos de la acción social en el sentido que debe adoptar modalidades promocionales, multiactorales, integrales, sinérgicas, participativas, asociativas, multidisciplinarias, etc. El capítulo continúa luego con la selección y definición de indicadores señalando las principales características que estos deben cumplir idealmente para ser seleccionados: validez, confiabilidad, especificidad, sensibilidad, representatividad, claridad, accesibili-

dad, utilidad, ética, sinergia, costo y replicabilidad.

Se señala que es posible esquematizar los pasos descriptos en una matriz que sistematizará el modelo evaluativo. Los títulos de las columnas de esa matriz son los siguientes: dimensiones, variables para cada dimensión, indicadores para cada variable, técnicas y fuentes para obtención de la información, principales preguntas evaluativas.

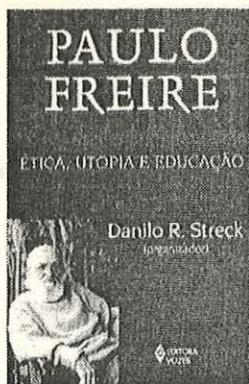
El capítulo seis aborda la aplicación del modelo evaluativo y la diseminación de los resultados. Se señala que para la aplicación del modelo evaluativo deberá contemplarse previamente una etapa de capacitación a aquellos actores que asumirán responsabilidades durante su aplicación.

Se señala que es fácil detectar quiénes deben participar cuando el modelo evaluativo se formula después que ha comenzado la ejecución del programa o proyecto. Pero si el modelo se diseña a priori, un requisito será otorgarle flexibilidad para que puedan introducirse ajustes en el momento de la ejecución, cuando los actores del nivel operativo se incorporen.

En relación a la devolución de los hallazgos evaluativos se señala que es un paso imprescindible dentro de este encuadre. Existen innumerables experiencias de evaluaciones realizadas, en las que los actores que intervienen de un modo u otro carecen de acceso al conocimiento de los resultados y las recomendaciones emergentes. Eso sucede sobre todo en las evaluaciones externas, las que suelen terminar en un informe escrito, generalmente muy largo y con jerga

especializada, y al que muy pocos acceden. En este sentido las autoras señalan que la información recogida en cada aplicación requiere ser procesada y analizada, para luego escribir un informe que incluya descripciones y explicaciones que permitan fundamentar tanto los juicios valorativos referidos a cada una de las variables y dimensiones como las recomendaciones que se formulen al respecto. Como resultado de cada aplicación evaluativa se espera entonces, -en palabras de las autoras-, un informe, que deberá pautarse de antemano. A partir de allí se aplicarán las diversas estrategias comunicacionales para difundir los hallazgos según las audiencias específicas.

Por último se presenta un anexo con la matriz síntesis del modelo evaluativo, discriminándose las dimensiones sustantivas, de gerenciamiento y estratégicas con sus respectivas variables e indicadores.



Nº: 0125

AUTOR:

PUBLICACION:

Paulo Freire, ética, utopía e educación

Danilo R. Streck, (Comp.)

Editorial Vozes.
Petrópolis, RJ, Brasil. 1999.

El Comité Editorial de esta publicación agradece al Prof. Luis Osvaldo Roggi, ex Director a cargo de la oficina de la OEA en la República Argentina, sus aportes en relación con los comentarios bibliográficos que ofrecemos a nuestros lectores.

El primero sintetiza el homenaje que numerosos especialistas han realizado al pedagogo Paulo Freire, a un año de su muerte.

El segundo es la síntesis que el Prof. Roggi expuso en la presentación del libro de la Doctora María Teresa Sirvent: "Cultura popular y Participación Social: Una investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires)".

UN PUNTO PARTIDA NO SOLO UN RECUERDO: "Paulo Freire, Etica, Utopia y Educación"

Cuando se celebró el primer aniversario del fallecimiento del ilustre pedagogo latinoamericano, en junio de 1997, el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) en Brasil organizó un Congreso cuyo título coincide con el de este libro que editó Editora Voces, Ltda de Río de Janeiro y organizó Danilo R. Streck. Diez y seis importantes especialistas brasileños, argentinos, colombianos y europeos publican aquí comunicaciones presentadas en el referido Congreso, tratando una variedad de temas relacionados con la obra, la vida y

el pensamiento del recordado luchador. Todos ellos tienen una característica en común: no se busca sólo recordar, ni menos meramente adoctrinar. Ello no hubiera sido posible sin traicionar el pensamiento de quien siempre insistió en que no quería ser motivo de exégesis, no quería ser el fundador de una escuela de interpretación, sino punto de partida para un pensamiento independiente y autónomo al que buscaba motivar pero no dirigir.

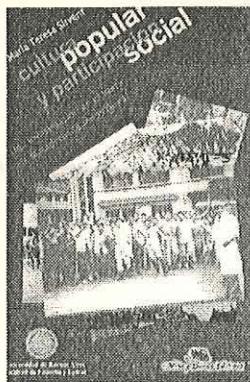
Temas variados pero todos muy ligados a aspectos fundamentales del pensamiento freiriano, a la vez que punto de partida para planteos nuevos, caminos que parten de la realidad específica y se abren hacia in-

terrogantes sin respuestas predeterminadas. Un libro que en cada capítulo busca cuestionar a docentes y especialistas pero en ningún momento transmite respuestas resultantes de la aplicación de un cierto pensamiento canónico.

Ana María Saúl, colega de Freire en el Postgrado antes mencionado nos trae aspectos muy expresivos de la vida del maestro, los que muestran su coherencia entre lo cotidiano de su vida y las elaboraciones de su pensamiento. Afonso Celso Scocuglia hace historia de las ideas de Freire como un resumen de una obra más amplia que recién acababa de publicar en la Universidad Federal de Paraíba. Marco Raúl Mejía trata exitosamente de ubicar el pensamiento de Freire en el contexto ideológico postmoderno. Balduíno Antonio Andreola recorre las obras de Freire a partir de un enfoque interdisciplinario, el que, por cierto le era particularmente propio al pedagogo nordestino. Un capítulo particularmente sugerente y rico en desafíos es el de Adriana Puigross, quien con el auxilio del pensamiento que podríamos llamar humanista, tanto el de origen cristiano como marxista, caracteriza, para nuestro gusto acertadamente el aporte de Freire, para llegar a relacionarlo con el enfoque interdisciplinario. Tres especialistas argentinos, HA Russo, M Sgró y A Díaz relacionan el principio dialógico en la pedagogía freireana con la teoría de la acción comunicacional. Christina Schachtner, investigadora alemana y Janet Hannah, profesora de la Universidad de Nottingham, Gran Bretaña, nos muestran la influencia del pensamiento de Freire en Europa y su relación con las

corrientes pedagógicas modernas en dicho continente, para finalizar el libro con un trabajo de Ana María Araujo Freire, viuda de Don Paulo, en el que analiza y expone sus conclusiones sobre los fundamentos epistemológicos de la teoría del conocimiento de Freire.

Esta obra, 150 páginas de profundos análisis y desafiantes planteamientos, llega en buen momento para el pensamiento educacional latinoamericano. Muertos o descansando los grandes discursos, enfriada la tensión liberadora, es fácil ceder a la tentación del conformismo o del criticismo intelectual que no conduce a una acción ni siquiera "renovadora". No se trata, en esta obra de, meramente, volver a las fuentes freireanas", sino de encontrar en ellas un acicate para la acción. Nada menos, para recordar al viejo e incansable luchador.



Nº: 0126

Cultura Popular y Participación Social

Una investigación en el barrio de mataderos (Buenos Aires).

AUTOR:

María Teresa Sirvent.

PUBLICACION:

UBA. Miño y Dávila Editores.
Buenos Aires, Argentina. 1999.

LEYENDO Y RELEYENDO

María Teresa Sirvent, prestigiosa pedagoga argentina, vastamente conocida en América Latina por sus investigaciones en varios países de la Región, dedicada desde hace años a la educación de adultos, con una sólida formación en Investigación Social, doctorada en Columbia University (USA), catedrática en la Escuela de Ciencias de la Educación de la UBA y activa participante en las líneas más progresistas de la problemática educativa, acaba de ofrecer dentro de la colección conjunta Facultad de Filosofía UBA y Editora Miño y Dávila un libro excepcionalmente útil para cuantos estén interesados en profundizar su trabajo educativo o social en poblaciones populares. "CULTURA POPULAR Y PARTICIPACIÓN SOCIAL – Una investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires)", es una obra sólida por la vasta investigación en que se asienta y por la bibliografía utilizada, pero sobre todo porque resume una larga experiencia de estudios sobre participación social, de la propia autora y otros destacados estudiosos, en Argentina y en el extranjero.

La lectura ó mejor el estudio de este libro de menos de 300 páginas que recién aparece en Buenos Aires puede ayudarnos en múltiples temas pero especialmente en dos de ellos, ambos de trascendencia en la actualidad de los estudios sociales que se desarrollan dentro de programas de desarrollo social. Ellos son la metodología de Investigación Participativa y las variables que intervienen en el tema de la participación social.

Para los interesados en conocer acabadamente la metodología de la Investigación Participativa el detallado informe incluido en este libro servirá de "caso" por el cual pasan desde los primeros supuestos hasta el análisis de las hipótesis que se van presentando como resultado del análisis de la información acumulada; todo ello en forma accesible, de lectura fácil, pero científicamente rigurosa. Para los interesados en analizar la temática de la participación popular, este aporte es realmente valioso. Sirvent comienza por plantearse en este tema la famosa interrogación de Antonio Gramsci sobre cómo pueden las clases altas producir la destrucción de las diferentes formas de participación social en las clases populares, sin violencia. La autora va

analizando paso a paso como ello ha ocurrido en el Barrio de Mataderos de la Ciudad de Buenos Aires y lo va comparando con otros estudios realizados por ella y otros autores. Así van apareciendo las diferentes y sucesivas intervenciones militares y sus secuelas, así como otras variables igualmente importantes aunque menos reflexionadas usualmente. Todo ello conduce a una comprensión sólida de porque se dan y porque se frustran intentos importantes de participación popular. Y ello, además, ayuda a observar dicho fenómeno con profundidad, evitando lugares comunes muy frecuentes en otros trabajos en los que toda participación de grupos de base es necesariamente valiosa, sin más análisis ni perspectivas. Sirvent es exigente al juzgar a las diferentes manifestaciones de participación en el Barrio que la ocupa, tratando todo el tiempo de bucear en motivaciones, orientaciones, falsificaciones.

Otro tema tratado por la Dra Sirvent con profundidad y concreción, es el de la cultura popular. Ella opta por focalizar el trabajo en "las prácticas culturales, las necesidades colectivas y las representaciones sociales relacionadas con las diversas formas de conducta características de los sectores populares urbanos del Barrio de Mataderos en el tiempo del no-trabajo o tiempo liberado de una ocupación obligatoria". Es una opción interesantísima y los análisis exceden en profundidad y rigor a los estudios usualmente referidos al "tiempo libre".

Para los que han dedicado gran parte de su vida a trabajar para favorecer diferentes instancias de participación popular, para todos los que sostienen

que sin participación popular real y concreta no habrá democracia; para los que buscan metodologías de estudio de la realidad social y cultural a la vez sensibles a lo cualitativo pero rigurosas y expresivas, este libro es de lectura obligatoria. Por la claridad de la exposición, la fuerza del análisis, por la riqueza de la argumentación.

En resumen: un aporte valioso y oportuno a los temas relacionados con los campos de la cultura popular, la participación popular y los estudios sociales en contextos populares.

Publicaciones



CUADERNOS DE PEDAGOGÍA

Vía Layetana 30, 5º
08003 Barcelona (España)
Te: 93 295 57 00 – Fax: 93 295 57 01

La presente publicación cuenta con más de 25 años de una presencia permanente en el ámbito docente. Se edita mensualmente y sus materiales abordan propuestas, inquietudes y experiencias referidas a distintos aspectos de la innovación pedagógica y del cambio en la escuela que se está llevando a cabo en España.

El Nº 286 de diciembre de 1999 aborda "La educación entre dos siglos" y está organizada en tres partes:

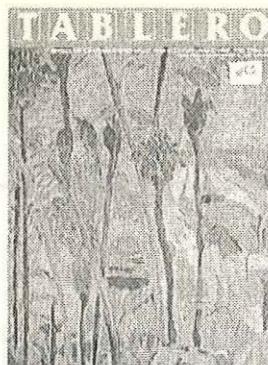
El primer trabajo monográfico de este número aniversario se presenta bajo el título "El siglo que dejamos", presentando ideas, debates, leyes, proyectos e innovaciones pedagógicas que han ido conformando los distintos cambios educativos. También se incluye un artículo sobre la educación latinoamericana a lo largo del siglo, en el que se subrayan avances, retrocesos y desafíos para el próximo milenio.

En el segundo trabajo monográfico se presenta a 25 personas vinculadas a la educación: docentes de distintas edades, países, culturas, formación, registros pedagógicos, niveles y ámbitos educativos que presentan sus opiniones en relación a estos tres temas:

- Fenómenos o circunstancias educativas que marcaron su proceso de escolarización y su vida profesional hasta la fecha;
- Libros de temática educativa que considere que han incidido en su proceso de formación y en la educación de este siglo y;
- Los principales retos educativos que considera para el próximo siglo.

El tercer trabajo monográfico: "El siglo que viene" presenta tres ensayos que plantean tres de las cuestiones más emblemáticas del presente y del futuro inmediato. En primer lugar, la función de la escuela y de los viejos y nuevos significados del aprendizaje en la aldea global para lograr una cultura más formativa. En segundo lugar, el papel del gobierno y del mercado en el control de la enseñanza, así como el declive de la escuela pública y el imparable y multiforme proceso de privatización. Y por último, el rol y la dignificación del profesorado, una cuestión muy presentes en la retórica de los expertos pero muy descuidada en las prácticas pedagógicas y en los programas de formación.

Se completa este número con la editorial que aborda el tema: "Cine y Pedagogía": donde se comentan dos films cuyos protagonistas son maestros y una agenda de interés para los especialistas en temáticas pedagógicas.



TABLERO

Revista del Convenio Andrés Bello

Publicación de la secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello
Avenida 13 (paralela Autopista Norte) N°. 85-60
E-mail: ecobello@inti.cab.int.co
[Http://www.cab.int.co](http://www.cab.int.co)
Santafé de Bogotá, Colombia.

En su edición N° 60 del Año 23, se resalta los lineamientos, objetivos y desarrollo de las diversas Cátedras Andrés Bello, que se han venido consolidando con los aportes de académicos, miembros de gobierno, asociaciones no gubernamentales, organismos internacionales, profesionales, estudiantes y otros sectores de la sociedad, ávidos de reflexiones propias.

Se presenta en este número de la Revista además de otros artículos no relacionados específicamente con la educación, un documento cuyo título es: "El desempeño del maestro: una reflexión desde la acción" de Luis Miguel Saravia C, donde se aborda los retos que el docente debe afrontar en esta época de grandes cambios en el campo del conocimiento de la ciencia y la tecnología, de las nuevas corrientes pedagógicas, de las técnicas y metodologías educativas. En este contexto, no basta con la intuición y la vocación; además de saberes nuevos el docente debe recuperar ciertas cualidades y calidades para manejarlas en función de la reflexión teórica hecha práctica. El proyecto de Materiales Educativos apuesta por un docente creativo, innovador, que proporcione los mejores

materiales para que el alumno descubra, aprenda a establecer relaciones, deduzca, investigue y formule desde su propia experiencia el saber y el conocimiento. Se expresa en el artículo que "El maestro de final del siglo embarcado en mejorar la calidad de la educación, en renovar el sistema educativo, no debe agotarse en aprender sólo técnicas para una mejor motivación, para una mejor adecuación del grupo. Debe ante todo acceder al nuevo conocimiento, al nuevo saber". Desde esta postura se concibe a los materiales educativos como mediadores del proceso de enseñanza y aprendizaje. Instrumentos que sirven para desencadenar procesos de aprendizaje y no sólo producir hábitos repetitivos y mecánicos.

Un segundo artículo de esta edición dedicado a educación es el denominado: "Una mirada a la enseñanza de la historia en los países del Convenio Andrés Bello", de Eduardo Fabara Garzón. Con el apoyo de un considerable grupo de historiadores de los países miembros del Convenio Andrés Bello se ha desarrollado un análisis acerca del tipo de historia que se enseña a los niños y jóvenes de nuestros países, en qué contexto y con qué material, así como establecer el tipo de formación de los docentes de historia. En este campo, el Convenio tiene el propósito fundamen-

tal de impulsar la formación en los valores de integración y de desarrollo de una cultura de paz: "La enseñanza de la historia debe jugar un papel distinto, no para acallar los conflictos, sino para identificar y reconocer la existencia de los mismos y fomentar el uso de los medios pacíficos, como son el diálogo, el entendimiento, la negociación y la concertación como armas idóneas para alcanzar la solución de los problemas".

Otros artículos que integran la presente publicación son: "Desarrollo político en América Latina: un estudio comparado" de William Restrepo Riaza; "Las inversiones extranjeras y el Merco-

sur" de Eduardo Moyano Berrios; "La pomedernidad: mito o realidad" de Víctor Guédez; "La gastronomía: integración lexical en la frontera colombo-venezolana de Bernardo E. Flores Ortega; "Las plantas transgénicas: riesgo y asesoría científica de Ricardo Peñuela Pava; "Manual de Oslo, futuro de los indicadores de innovación de Vladimir Quintero y "La protección jurídica de la innovación" de Manuel Lobato García-Miján.

Completan esta edición secciones con documentos de las cátedras del Convenio Andrés Bello, informaciones, nuevas publicaciones y una separata donde se presentan las becas y/o eventos.



EDUCACIÓN Y CULTURA

Cra 13 A N° 34-54

A.A. 14373, Santa Fe de Bogotá – COLOMBIA

Te: 245-8155 y Fax: 285-3245

Esta publicación trimestral editada por el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) en este número, correspondiente al mes de Agosto de 1999, nos propone como tema central "La Educación para el Siglo XXI". Cómo además ésta es su edición número cincuenta se presenta una reflexión sobre la historia de la Revista, la que fue creada como expresión del histórico Movimiento Pedagógico y producto de la imaginación y el compromiso que los maestros tienen con el país, la escuela pública y la educación.

Numerosos artículos, escritos por diferentes catedráticos, nos presentan la temática central de "La Educación para el Siglo XXI". Los artículos están organizados en cuatro grandes grupos:

El primer grupo de documentos se agrupan bajo el título: "Movimiento Pedagógico: balance y perspectivas"; donde se presentan los principales inspiradores y promotores del Movimiento Pedagógico, quienes realizan un balance de sus principales logros, así como el significado que ha tenido para la educación colombiana y el magisterio, al tiempo que proponen los principales desa-

fios que debe enfrentar en el futuro inmediato. Se presentan aquí artículos de Carlos Augusto Hernandez, Marco Raúl Mejía, Alberto Martínez Boom, Felipe Rojas Moncriff, CEID, FECODE, y Jorge Gantiva.

El segundo apartado encara "La Educación en el siglo XX"; donde se aborda el estudio de las orientaciones políticas internacionales, la posición de los grupos gobernantes, la intromisión extranjera, los debates ideológicos y el contenido de la enseñanza. Particular relevancia adquiere el análisis concerniente a las conquistas de la educación colombiana, las realizaciones pedagógicas, el significado histórico de las luchas del magisterio, los atentados contra la calidad de la educación y las grandes frustraciones pedagógicas. Se presentan aquí artículos de Alfredo Camelo, José Fernando Ocampo, Alberto Echeverry, y Humberto Quiceno.

El tercer grupo de documentos aborda "La Educación para el nuevo siglo", presentando una pluralidad de opiniones de destacadas personalidades del sector educativo en Colombia, quienes ofrecen una visión propositiva sobre el futuro de la educación. Esta sección tiene la particularidad de señalar los retos y perspectivas de la educación colombiana para el siglo XXI. Se presentan aquí artículos de José Bernardo Toro, Eduardo Alda-

na, José Fernando Ocampo, Juan Luis Londoño, Queipo Timará, Gustavo Tellez, Alfredo Sarmiento, Gloria Inés Ramírez y Arnulfo Bayona.

"Quince años de Educación y Cultura", es el último capítulo, donde los

responsables de la edición de la Revista realizan un análisis del significado y alcance de la misma en sus quince años de existencia ininterrumpida; aquí participan Hernán Suarez, Abel Rodriguez C., Germán Toro, Jaime Dussán Calderón y Boris Montes de Occa.

Impreso en Calprint S.R.L. Artes Gráficas.



H 0025270

Guía temática de artículos publicados Educación e Informática

- nº 6 La Educación del siglo XXI comienza hoy
María C. M. de Albunquerque Lima. BRASIL
- nº 6 El Talento, la Discapacidad y las Redes Accesibles
Antonio M. Battro. ARGENTINA
- nº 6 Informatics in Education in The United States of America
Cheryl Petty Garnette. ESTADOS UNIDOS
- nº 6 Programa Nacional de Informática Educativa
PRONINFE. BRASIL
- nº 6 Programa de Informática para la Educación Primaria
Ministerio de Educación Pública. COSTA RICA
- nº 6 El Programa Quimanche
Universidades de Chile. CHILE
- nº 6 Informática y Capacitación Docente
Gustavo Rodríguez. ARGENTINA
- nº 12 Conocimiento Tecnológico, Educación y Tecnología
Edgardo A. Galli. ARGENTINA



República Argentina
Ministerio de Educación



Organización
de los Estados Americanos