

481
37

Revista
Latinoamericana de

Innovaciones
Educativas

Una realización
de la comunidad
educativa americana

Año XIV - 37

2003 - Argentina

Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas

Una realización
de la comunidad
educativa americana



República Argentina
Ministerio de Educación,
Ciencia y Tecnología



Organización
de los Estados Americanos

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología

Lic. Daniel Filmus

Secretario de Educación

Prof. Alberto Sileoni

Secretario de Políticas Universitarias

Dr. Juan Carlos Pugliese

Subsecretario de Equidad y Calidad

Prof. Domingo De Cara

Director Nacional de Cooperación Internacional

Lic. Miguel Gabriel Vallone

Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas

Director

Lic. Miguel Gabriel Vallone

Coordinación Editorial

Dra. Ana Donini y Lic. Silvana Campanini

Diseño y Diagramación

Laura Gonzalez y Verónica Gonzalez

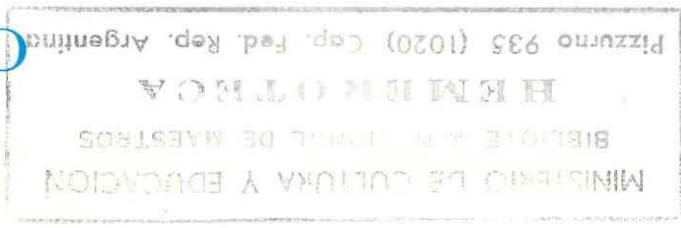
Colaboran en este número

Ana Donini, Carolina Schillagi, Ivana de Siqueira, Dante Castillo, Tomás Fleming, Marta Pini y Jessica Malegaríe.

La Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas es una publicación de la Dirección Nacional de Cooperación Internacional y cuenta con el apoyo institucional de la Organización de Estados Americanos.

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.

Sumario



Editorial

- La tarea colectiva de educar en momentos de crisis..... 7 ✓

Opinión

- Educar en tiempos de crisis..... 19 ✓
Por Ana Donini y Carolina Schillagi

Experiencias

- Educar en la diversidad en los países del MERCOSUR
Por Ivana de Siqueira

Brasil..... 59 ✓

- Desertores de la educación básica.
Reflexiones e interrogantes a partir de la práctica.
Por Dante Castillo

Chile..... 69 ✓

- Escuelas en sectores marginales.
Estudio de caso: proyecto canadiense-argentino de
Educación Básica Alternativa en Rosario, Argentina.
Por Thomas Fleming y Marta Pini

Argentina..... 91 ✓

Publicaciones..... 115

Editorial

La tarea colectiva de educar en momentos de crisis

El reto de enseñar y aprender en condiciones adversas o, según la expresión lingüística difundida entre los argentinos, "en la crisis", constituye un eje vertebrador reiterado en las preocupaciones y propuestas de quienes desarrollan algún quehacer en el campo educativo y social. Los materiales incorporados en el presente número de la Revista, conjuntamente con los dos que le precedieron, dan cuenta precisamente de la caladura de este desafío, así como de la amplitud y diversidad de estrategias que se motorizan desde diferentes ámbitos para que todos nuestros alumnos puedan acceder a una educación de calidad con independencia del origen social del cual provienen.

Poner en entredicho las visiones reduccionistas que atribuyen únicamente resultados negativos y desestructurantes a los contextos y procesos de crisis social en general, y a los ámbitos de pobreza y deprivación, de modo particular, es el hilo conductor de los artículos de las secciones de Opinión y Experiencias. Es posible acercarse, entonces, a los indicios de una intensa actividad que se despliega en las más diversas instancias que constituyen el tejido social y el aparato estatal, en pos de reconstruir consensos, sentidos, expectativas y acciones que den contenido al espacio público y común, y a la educación como una de sus garantías fundamentales.

En este camino, los artículos se ubican decididamente en el clima de la primera década del siglo XXI. Ellos han dejado atrás la obsesión por la transformación de la arquitectura de la sociedad por venir, que predominaba en las dos décadas precedentes, así como la atmósfera de insatisfacción y temores que acompañó el cierre del milenio. Toman entre sus manos los contradictorios

matices y potencialidades, los avances y retrocesos, las apuestas y desventuras, a través de los cuales se re-construye la sociedad y la educación como resultado de sujetos que se empecinan en proyectos colectivos, sean éstos políticas educativas o propuestas para una escuela o un colectivo de alumnos.

De modo estimulante, los artículos permiten constatar que los esfuerzos por educar en tiempos de crisis no han conducido a propugnar una "pedagogía de la crisis", especie de remiendo de lo que sería una buena educación que se justifica por las restricciones de la coyuntura, o que se encuentra estrictamente circunscripta a las víctimas de tal crisis. Por el contrario, muestran que las acciones se orientan a reformular y volver a sostener el papel central de la educación, valorizando el efecto de las prácticas pedagógicas e institucionales, aún en los contextos más difíciles.

En la sección Opinión, el artículo de Ana Donini y Carolina Schillagi "*Educación en tiempos de crisis*" ofrece un marco abarcador para comprender los procesos a los que hemos estado haciendo alusión, al analizar en primer término las transformaciones de la matriz de relaciones socio-políticas y organizativas entre el Estado y la sociedad, conjuntamente con las nuevas formas en las que se expresa la acción colectiva y la movilización de la sociedad civil en Argentina, y seguidamente, al profundizar en las relaciones, tensiones y procesos micro y macro sociales que sucedieron a las políticas y programas de transformación educativa, los que deben ser estudiados aceptando la complejidad y opacidad con la que se presentan.

En tal sentido, el carácter controvertido y disputado que tiene la matriz de relaciones que organiza densamente el intercambio entre el Estado y la sociedad civil, post reformas estructurales, es uno de los datos más significativos de la crisis argentina. Pero las autoras destacan que en este cuadro complejo y por momentos frag-

mentado, conviven tanto la pauperización y la multiplicación de identidades sociales aún de bordes difusos, como la re-implicación de diversos sectores y grupos sociales con las cuestiones comunes, en una infinidad de acciones (asambleas y ollas populares, actividades culturales y escolares, ferias, etc.) que aportan al estímulo de la vida asociativa y a la re-apropiación del espacio público. Así, cerrando la primera parte del artículo concluyen que *"los desafíos de la construcción colectiva encuentran un terreno fértil para la creatividad y el riesgo, enfrentándose al mismo tiempo con la impostergable tarea de asumir que el mundo ha devenido un lugar en el que la contingencia y la diversidad son parte constitutiva del mismo y en el cual la política adquiere un lugar estratégicamente central"*.

El carácter medular de la política educativa, que debe pensarse en relación con la acción colectiva de diversos sectores, y en tensión con los resultados que ella misma va produciendo, es desarrollado en detalle en la segunda parte del artículo. Se parte allí de una afirmación que ilumina el tipo de análisis que se persigue: *"los procesos de transformación y reforma educativa son difíciles de explicar mecánicamente como variables dependientes de un modelo socioeconómico, aunque también su relativa autonomía es discutible y objeto de una reflexión más matizada. Lo cierto es que los cambios institucionales y pedagógicos responden también, en situaciones muy condicionadas, a un proceso dialéctico en diálogo con las propias tradiciones pedagógicas y con el contexto social, político y cultural de un momento histórico. Son procesos dinámicos, no clausurados, que no pertenecen -aunque de hecho se vinculen- a un gobierno o a un sistema socioeconómico determinado"*.

Donini y Schillagi rastrean los *conceptos estelares* que hoy orientan y dan direccionalidad a la agenda educativa. En su polisemia y matices, los términos educabilidad, equidad, calidad, participación social y resiliencia resultan supuestos compartidos por conjuntos muy diver-

sos de actores, expresión de consensos explícitos o tácitos respecto a lo que hay que hacer en educación y el margen de estrategias disponibles.

Este proceso de resignificación de la educación no ocurre solamente a través de las voces institucionales o propuestas orgánicas sino que, como las autoras se encargan de describir en su diversidad, incluye un conjunto de experiencias y proyectos que se desarrollan en las escuelas como formas nuevas de gestión y participación en la emergencia, y que permiten comprender desde otra óptica, cómo se construyen y se apropian aquéllos conceptos estelares a los que hacen alusión. En sus propias palabras, *"se podría concluir que entre un "Estado Docente" o un "Estado Ausente", la nueva política educativa debiera ser hoy una construcción participativa entre Estado y Sociedad, que tenga en cuenta las nuevas formas de organización y comunicación entre escuela y comunidad"*.

En la Sección Experiencias, y tal como se había anunciado en el número anterior de la Revista, se incluye en esta oportunidad un conjunto de proyectos educativos cuya particularidad ha sido desarrollarse en contextos de pobreza y desigualdad socioeconómica. Si en aquél número el énfasis central estaba puesto en políticas orgánicas que se aplican a un vasto conjunto de escuelas, en este caso se trata de experiencias acotadas, que precisamente por éste carácter permiten una acercamiento a la dinámica del proceso de implementación, con la diversidad de elementos que intervienen en éste y las rectificaciones que son necesarias de aplicar.

Aún procediendo de países y contextos diferentes, y persiguiendo objetivos de distinta índole, resultan notorios los elementos que comparten entre sí, indicadores quizás de nuevas formas de hacer la educación en tiempos de crisis. Un primer elemento común radica en que el eje y el motor de las propuestas no está puesto en la índole particular -mas bien los particularismos- que define a los establecimientos y sus alumnos en condiciones

adversas, sino en la tarea educativa en sí misma, en lo que la escuela puede y debe hacer. Se privilegian las estrategias y decisiones pedagógicas e institucionales, comprendiéndolas en el marco complejo y restrictivo en el que tienen lugar y enfatizando que éstas son tareas y responsabilidades del colectivo de la escuela. Esta revalorización de la función pedagógica de la escuela, permite que las conclusiones y recomendaciones -tanto las explícitas como las que el lector podrá inferir- no se circunscriban al espacio geográfico ni institucional de los proyectos mismos sino que, por el contrario, se proyecten en sugerencias enriquecedoras para otras escuelas, otros contextos, otras acciones, superando al mismo tiempo las barreras estereotipadas que clasifican en "escuelas para pobres, escuelas para ricos", "proyectos educativos", "proyectos educativos de calidad, proyectos educativos de asistencia".

Un segundo rasgo destacable es que en estas experiencias participan diferentes instituciones, que avanzan en la búsqueda de nuevos patrones de cooperación e intercambio. Una agencia de cooperación internacional y una universidad de procedencia canadiense que colaboran con un gobierno provincial y seis escuelas de la periferia pobre de una ciudad; ministerios nacionales de la región Mercosur que acuerdan la implementación de un proyecto común que favorezca escuelas inclusivas; una institución de investigación no gubernamental que se responsabiliza por una actividad educativa, acordada con un distrito de una ciudad capital, y con apoyo de una fundación internacional, son ejemplos sintomáticos de que el espacio de la escuela puede involucrar activa y cotidianamente a actores e instituciones que tradicionalmente habían permanecido por fuera del marco de responsabilidades (académicas, jurídicas y financieras) para garantizar la educación común. La índole nacional, internacional o local de las agencias que prestan colaboración, el tipo de acuerdos y proyectos que ponen en marcha, las responsabilidades y los espacios de autonomía mutua que se asignan, constituyen ámbitos y decisiones

en pleno proceso de construcción, pero que evitan el riesgo de difuminar las responsabilidades y los roles.

Finalmente, las propuestas se muestran particularmente preocupadas por la sustentabilidad de las acciones y por la capacidad de replicación de los proyectos en otras escuelas, indicando que el futuro del conjunto del sistema educativo es también un desafío que forma parte del horizonte de cada escuela.

En el artículo *"Educar en la diversidad en los países del MERCOSUR"*, Ivana de Siqueira describe el proyecto homónimo que implementa el Sector Educativo del MERCOSUR, basado en una iniciativa originaria de UNESCO "Necesidades Especiales en Sala de Aula" y con el apoyo económico de la Organización de Estados Americanos (OEA). Como afirma la autora y coordinadora del proyecto, *"en lugar de insistir en la idea de la necesidad de elaborar planes para acomodar a los alumnos considerados "especiales" dentro de un sistema escolar en gran parte intacto, el cambio consiste en estructurar las escuelas para avanzar hacia las que promuevan el aprendizaje de todos los niños"*.

En este caso, las estrategias educativas descritas, que posibilitan escuelas más inclusivas de la diversidad de los alumnos, se centran en los procesos de formación de docentes que, con apoyo de materiales especialmente diseñados, les permitan construir las actitudes, estrategias y conocimientos necesarios para promover los cambios y mejorar las instituciones escolares. La tarea de adaptar los materiales a cada contexto escolar, conjuntamente con el trabajo cooperativo, son algunas de estrategias que se utilizan para superar el problema de la escasa transferencia del aprendizaje adquirido en los procesos de formación docente, hacia la institución escolar y el aula.

"Desertores de la educación básica. Reflexiones e interrogantes a partir de la práctica" de Dante Castillo, nos brinda un rico ejemplo de cómo un taller piloto

destinado a jóvenes que han comenzado un proceso de desescolarización, atribuido generalmente a la atracción que ejercería el mercado de trabajo, puede re orientar los intereses de los asistentes hacia la terminalidad de la educación básica e, incluso, la prosecución de los estudios. Dicha experiencia forma parte de un proyecto desarrollado por la Dirección de Educación de la Municipalidad de Cerro Navia, Santiago y el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), con el patrocinio de la Fundación F. W. Kellogg, que abarcó actividades, cursos y talleres orientados a atender a niños y jóvenes que se encontraban en situación de deserción o abandono escolar y que pertenecían al estrato socioeconómico más desfavorecido del territorio comunal.

El autor parte de la constatación que *"los niños y jóvenes que por distintas razones dejan de asistir al sistema de educación básica se encuentran prácticamente en un "terreno de nadie"*. No son convocados por las escuelas, pero tampoco por su edad e intereses tienen un espacio en las propuestas de escolarización de adultos; y aunque las tasas generales de terminalidad de primaria se ubiquen cercanas al 100%, los 20.500 niños y niñas chilenos de entre 7 y 13 años que no asisten a establecimientos educativos constituyen una buena razón para pensar estrategias educativas que los tengan como destinatarios.

Castillo analiza cómo la consideración del particular perfil de estos jóvenes condujo a la búsqueda de diversas modalidades para garantizar la inscripción, la asistencia regular al taller y la terminalidad de los estudios, así como la estrategia pedagógica que fue articulando habilidades manuales en el taller con el manejo de competencias mínimas en lectura, escritura, expresión oral y matemática. Se describe así un proceso en el que el equipo responsable fue dialogando con los diversos obstáculos e inconvenientes que se le fueron presentando, y que permite fundamentar lo que el autor conceptualiza como *"un cambio en la actitud pedagógica de los*

talleres, que denominamos tránsito de una "flexibilidad respetuosa" a "una rigidez comprometedora", (y que) tuvo su origen a partir de ciertas necesidades prácticas más que en una reflexión teórica". Seguramente de lectura polémica, la reflexión de Castillo está motivada por el interés de cuestionar las visiones paternalistas hacia los jóvenes de los estratos pobres, que conducen a la postulación de talleres especiales y propuestas educativas diferenciadas, y también los presupuestos según los cuales éstos niños no pueden habérselas ni con el conocimiento ni con el manejo de relaciones institucionalizadas y jerarquizadas.

Thomas Fleming y Marta Pini presentan la experiencia de la que son co-coordinadores en su artículo "Escuelas en Sectores Marginales. Estudio de caso: proyecto canadiense-argentino de Educación Básica Alternativa en Rosario, Argentina", en el que se describe la cooperación bilateral que se desarrolla en seis escuelas de la periferia de dicha ciudad. El eje que se privilegia es la capacitación de docentes y personal directivo, asumiendo que "las mejores prácticas didáctico-pedagógicas contribuirán para el superior desempeño de los niños que viven en condiciones de extrema pobreza". Contando con la presencia de expertos canadienses en educación alternativa y gracias al soporte financiero de la Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional, se encuentra en pleno desarrollo un programa de capacitación que involucra a unos 350 maestros y 30 directivos, y cuya currícula se detalla en el anexo del artículo. La extrema adversidad en la que viven los niños y la pauperización de los propios docentes en el marco de la aguda crisis socioeconómica son tomados, no como barreras infranqueables, sino como puntos de partida, con sus condicionantes y restricciones, para repensar el trabajo pedagógico en el aula y en la escuela, las relaciones entre los distintos niveles del gobierno de la educación (directores, supervisores y funcionarios responsables de la jurisdicción), e incluso la misma modalidad de capacitación docente más adecuada para el proyecto.

En la Sección Publicaciones, Jessica Malegaríe describe con detalle los cuatro estudios nacionales (Argentina, Perú, Colombia y Chile) que conforman la colección *Equidad social y educación en los años '90*, elaborado y editado por el Instituto Internacional de Planeamiento Educativo-UIPE/UNESCO, sede Buenos Aires. Le sigue una reseña a la edición española del libro *Distintas escuelas, diferentes oportunidades* que Fernando Reimers coordinara, con el aporte de veinte especialistas de Latinoamérica que analizan a fondo el problema de la educación, la pobreza y la igualdad de oportunidades educativas en la región. Formando parte de un proyecto de carácter multilateral, *Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobreedad en contextos desfavorecidos*, contiene la elaboración final de las recomendaciones y las acciones relativas a las políticas compensatorias formuladas en los siete estudios nacionales que se realizaron en el marco del Proyecto -pertenecientes a Argentina, Chile, Colombia, México, Paraguay, Perú y Uruguay-, la que va precedida por el estudio del caso argentino. Finalmente, la Sección cierra con una reseña del libro compilado por Inés Dussel y Silvia Finocchio, *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis* el que, utilizando el género del ensayo breve, aporta diversas miradas en pos de recrear la educación como tarea colectiva.

La dirección agradece el valioso aporte de Ana Domini, Carolina Schillagi, Ivana de Siqueira, Dante Castillo, Thomas Fleming y Marta Pini, cuyos artículos nos permiten avanzar en nuestro cometido: colaborar a la discusión acerca de cómo pensar y hacer una educación de calidad para todos. Este agradecimiento se hace extensivo a la Prof. Marta Blanco y a la Prof. Livia Sandez, quienes desde sus funciones, hicieron posible la aparición de éste número de la revista.

Reiteramos a nuestros lectores el interés de esta Revista en recibir aportes para su publicación, dado que es una "realización compartida de la comunidad educativa latinoamericana".

Hasta la próxima

Opinión

Educación en tiempos de crisis

Ana M. C. de Donini¹

Carolina Schillagi²

Este artículo intenta, en una primera parte, problematizar el concepto de crisis en la Argentina actual y describir la gestación de nuevas formas de participación social que presentan interrogantes y dilemas para ser profundizados en la investigación social desde paradigmas y supuestos renovados.

En la segunda parte, se aborda una política sectorial, la educativa, y se intenta desarrollar un balance crítico de las reformas de los 90, conjuntamente con una reflexión acerca de las lecciones aprendidas y los "conceptos estelares" emergentes y una revisión tanto de las propuestas de nivel macro (propuestas orgánicas), como de las experiencias comunitarias microsociales³.

Las reflexiones finales plantean nuevas líneas para una agenda de investigación que aborde estas problemáticas recientes e intente relacionar lo macro con lo microsociales para avanzar en una mejor comprensión de estos fenómenos.

Parte I

La antesala de la crisis: las transformaciones sociales y políticas de los noventa

Abordar el tema central de este artículo implica realizar un recorrido por aquello que se presenta como objeto de arduo debate, tanto en ámbitos académicos como en medios de comunicación masiva: la crisis.

1. Doctora en Ciencias de la educación (Ed. D.); Profesora Titular y Directora de la Maestría en Gestión Educativa de la Universidad Nacional de San Martín (Argentina).

2. Licenciada en Relaciones Internacionales. Maestranda en Políticas Públicas y Gerenciamiento del Desarrollo, Universidad de Georgetown (Estados Unidos) / Universidad Nacional de San Martín (Argentina).

3. Se agradece la información brindada por la Lic. Gladys Kochen, Coordinadora del Programa ZAP; la Prof. Nieves Tapia, Coordinadora del Programa Escuelas Solidarias, ambos pertenecientes a la Secretaría de Educación del Gob. de la Cdad. de Bs. As.; la Lic. Sofía Thisted, SUTEBA y la Prof. Iris Maimone, Directora del Colegio San Luis Gonzaga y la colaboración en la síntesis de las experiencias, a la Ps. Cecilia Balbi. Estas experiencias aparecen en fichas a lo largo del texto.

El modo en que se ha ido configurando la realidad social y política de la Argentina en los últimos años, si bien encuentra su punto de inflexión en los sucesos de diciembre de 2001⁴, arraiga sus orígenes y posterior devenir en la década precedente y en las progresivas transformaciones que han ido marcando el escenario político y social, tanto a escala nacional como global.

Ahora bien, ¿cuál es la trama de la crisis?, ¿qué rasgos y qué tipo de procesos se entretajan en ella? La crisis argentina puede ser adjetivada en forma diversa: de representación, de legitimidad, de credibilidad, de confianza, institucional, política, social, económica, cultural, entre otras cualidades. Esta abundancia calificativa asume -en gran medida- la dificultad de precisión, a la vez que sienta las bases para una búsqueda que ponga en cuestión ciertas categorías de las ciencias sociales que parecen necesitar nuevos rumbos y conceptos para encarar la comprensión de la realidad social.

En efecto, se trata de analizar una crisis múltiple, extendida y profunda que ha echado sus principales -aunque no únicas- raíces en la década de los noventa cuando la adopción de un modelo social, económico y cultural de características excluyentes y disgregadoras ganó fuerza y estabilidad, generando transformaciones en el tejido social en el cual se expandía.

La multiplicidad de campos en los que se despliega la crisis es de tal magnitud, que vuelve necesario realizar ciertas elecciones analíticas a fin de ganar claridad y posibilidad de comprensión del fenómeno. En virtud de ello, postularemos dos dimensiones en torno a las cuales tematizarlo: 1) las transformaciones de la matriz de relaciones socio-políticas en la Argentina y los cambios que trajo aparejados en la organización del Estado y la sociedad y 2) las transformaciones en la lógica de la acción colectiva y las nuevas formas de movilización y organización de la sociedad civil. Es de destacar que estas dimensiones constituyen dos rutas analíticas que en todo momento se cruzan y entremezclan, dando forma al complejo entramado del devenir de las sociedades contemporáneas.

Veamos entonces muy brevemente, cuáles fueron esas transformaciones y cómo se fueron procesando a lo largo de la década.

4. Nos referimos aquí a las jornadas del 19 y 20 de diciembre, caracterizadas por un estallido social que se manifestó en oleadas de movilizaciones y protestas de formato diverso, incluyendo cacerolazos, marchas, concentraciones, piquetes y asambleas en los barrios de varias ciudades del país, entre otros modos de acción colectiva. El gobierno de entonces decretó el estado de sitio, el cual fue ignorado por la población en su gran mayoría. La represión y el enfrentamiento de esos días dejaron un saldo de varias decenas de muertos culminando, el día 20 de diciembre de 2001, con la renuncia del presidente Fernando De la Rúa.

Derrumbe de la matriz estado-céntrica y cambios en las formas de organización socio-política

La mirada histórica proporciona siempre la posibilidad de contar con una herramienta valiosa para la comprensión de los procesos sociales y políticos del presente. Así, creemos necesario comenzar haciendo un recorrido que, si bien breve por razones de espacio, otorgue mayor claridad a nuestra argumentación acerca de los factores que convergieron en la configuración de las condiciones de posibilidad de la crisis.

A mediados de la década de los setenta, comienza a resquebrajarse una forma de articulación de las relaciones sociales y políticas que algunos autores han llamado "matriz estado-céntrica" (Cavarozzi; 1996) o "matriz nacional-popular" (Garretón; 2001). Estos complejos relacionales significaron en su origen un modo de organización de los vínculos sociales y políticos, en el cual el Estado detenía el papel de dirigente y garante del proceso de desarrollo -etapa de industrialización vía sustitución de importaciones- y la política giraba en torno a él. A mediados de los setenta, este modo de articulación comienza su lento desguace a través de una diversidad de medidas e intervenciones políticas y económicas que socavaron las capacidades estatales en un sentido (desmantelamiento del papel del Estado en la dirección del proceso de desarrollo, interrupción del proceso de industrialización e impulso al papel del mercado a través de la valorización financiera, etc.) y las incentivaron por el otro (rol central del Estado en la represión y la persecución política y fuerte intervención en la desarticulación del modelo de acumulación precedente y los canales de mediación y representación política como los sindicatos y los partidos).

Las formas de relacionamiento entre actores sociales y políticos no encontraron un nuevo cauce de imbricación y se vieron envueltas en tensiones que intentaron -sin éxito a lo largo de las décadas subsiguientes- encontrar una vía de articulación. De este modo, el vacío abierto por el derrumbe de la matriz continuó sin ser cubierto en los años posteriores, situación que llega hasta el presente.

En la década de los noventa se produjeron significativas transformaciones en las relaciones sociales y políticas, de las cuales tomaremos sólo algunas como indicadores de la situación de crisis que se pretende tematizar.

En primer lugar, las políticas de reforma del Estado implementadas durante los últimos años, se expresaron en una fuerte restricción de las capacidades estatales no sólo con relación al mismo en tanto aparato institucional sino, y sobre todo, como espacio de articulación de las relaciones sociales⁵, que afectó en forma directa a la sociedad argentina.

La política de privatización y desregulación mermó el papel estatal en cuanto a la producción de bienes y servicios, alentando la centralidad del mercado en ese rol. Del mismo modo, el Estado fue perdiendo efectividad y eficiencia en la prestación de servicios públicos y en la administración de su aparato burocrático, disminuyendo sus recursos materiales y humanos para la consecución de sus funciones tradicionales. Por otra parte, como postula Oszlak, "la minimización del Estado es, en parte, la continuación del Estado por otros medios" (Oszlak; 2000) es decir, dados los procesos de descentralización impulsados por el gobierno argentino en la década pasada, lo que ocurrió fue una mutación en la relación que el Estado nacional mantenía con los niveles subnacionales y la adopción por parte de éste, de funciones diferentes de las que había cumplido hasta ese momento transfiriendo al mismo tiempo algunas funciones a otras instancias estatales (provincias y municipios). Este proceso tuvo sus consecuencias en todos los niveles públicos -ya que no siempre significó una transferencia ordenada ni planificada- y también en la percepción de la sociedad respecto de la calidad de las actuaciones estatales.

Esto nos lleva a abordar el tema del Estado como espacio donde se dirimen intereses sociales, cuestión que resulta de particular relevancia en el análisis que hemos emprendido sobre la crisis. En efecto, si bien resulta evidente que el proceso de reforma del Estado ha redundado en transformaciones sociales, políticas y económicas de largo alcance, no menos cierto es que el "retiro" del Estado como articulador de las relaciones sociales y garante del desarrollo es, quizás, el aspecto más controversial de la crisis argentina. Esto es así, en tanto dicha ausencia no se traduce en un fenómeno que implica por igual a todos los grupos sociales, sino que existen actores que han resultado claramente beneficiados por los procesos descritos. Nos referimos puntualmente a los grupos empresarios transnacionales y los grandes empresarios y grupos nacionales ligados al poder económico y financiero, que han visto favorecidos sus intereses en el marco de una significativa y enérgica intervención estatal.

5. Subrayamos aquí el carácter meramente analítico de la distinción, en tanto en toda institución social existen actores individuales y colectivos que la conforman y que oponen, en esa arena, sus intereses desiguales.

Al mismo tiempo, la actuación deficitaria del Estado en sus funciones redistributivas, de implementación de políticas públicas proactivas y de regulación y control de los servicios públicos privatizados, ha conllevado la postergación de los intereses y el bienestar de los sectores sociales mayoritarios, en medio de un escenario de altísimo desempleo, polarización social y desmantelamiento de la red pública de seguridad social.

Consecuentemente, una situación de tensiones manifiestamente complejas se configura ante nuestros ojos: por un lado, el Estado despliega su intervención con una direccionalidad no disimulada a favor de ciertos grupos. Por otro, el espacio central ganado por el mercado no abarca solamente sus manifestaciones en la arena económica o financiera exclusivamente, sino que se expande a todo un modelo de organización y de concepción de los lazos sociales y políticos que impregnó buena parte de la década pasada y que llega hasta nuestros días. Por cierto, esta tensión entre Estado y mercado, entre ámbito público y ámbito privado, y las singulares características que ha adquirido en el caso argentino, no serán abordadas en este trabajo. Se pretende entonces, dejar sentado un punto que cobra gran interés para la indagación, en la medida en que aporta unos matices que suelen estar ausentes de ciertos análisis especializados: la adopción de una perspectiva de estudio que no se apresure en elaborar explicaciones omni-comprendivas y unilineales de los fenómenos e incorpore las configuraciones antagónicas o de tensión, propias de la realidad social y política.

Por otra parte, en la década que nos ocupa ocurrieron una serie de procesos que si bien no dejan de reconocer su vinculación con las transformaciones en el mundo del trabajo a escala global, conforman sus singulares rasgos abrevando en la historia política argentina, y particularmente, en los cambios operados en el sindicalismo argentino.

Sin extendernos demasiado en este último punto, resulta insoslayable la gravitación que tuvo en las configuraciones del movimiento obrero argentino en los noventa, el giro impuesto por el modelo socio-económico adoptado durante esa década. Este punto de inflexión resultó acentuado por las políticas de reforma del Estado arriba descritas, las privatizaciones y la liberalización de la economía. Como consecuencia de esta serie de medidas políticas, los reclamos sindicales se centraron principalmente en los trabajadores del sector público, los docentes, los sectores afectados por la apertura indiscriminada del mercado y las privatizaciones (trabajadores telefónicos, de ferrocarriles, etc.). En este sentido, resulta ilustrativa la distinción que M. Victoria Murillo realiza al respecto, distinguiendo tres estrategias adoptadas por el movimiento sindical: oposición, lealtad y autonomía

organizativa. Sostiene la autora: "La primera produjo resistencia a las reformas, mientras que las otras dos resultaron en una oposición limitada que admitió negociaciones entre los sindicatos y el gobierno" (Murillo; 1997, 82). De este modo, las características más sobresalientes de la acción colectiva de la primera mitad de los años 90, muestran que los reclamos seguían siendo mayoritariamente de índole sindical, en contraste con lo que comenzaría a suceder a partir de la segunda mitad la década. Las transformaciones en la acción colectiva que se suceden a partir del 95 en adelante, serán analizadas en el próximo apartado, pero previamente retomaremos algunas de las cuestiones brevemente analizadas hasta aquí, a fin de visualizar con más claridad su relación con el proceso crítico que caracteriza a la democracia argentina.

En primer lugar, la consideración de las mutaciones que la desarticulación de la matriz estado-céntrica trajo consigo y el proceso que se inicia a partir de entonces en torno a la configuración de las relaciones políticas y sociales, aporta una perspectiva de más largo plazo que complejiza y facilita a la vez la comprensión del fenómeno, alejando visiones reduccionistas que contemplan sólo una o dos de las múltiples facetas del mismo. En esta línea entonces, encontramos que la dificultad de los actores políticos y sociales para conformar una nueva matriz de relacionamiento y los avatares ligados a ello en los últimos veinte años en la Argentina, constituye uno de los factores concomitantes en la explicación de la actual situación de crisis.

Por otro lado, hemos señalado muy sucintamente algunas transformaciones relacionadas con el sindicalismo y su relación con el modelo socio-económico de los noventa. En este sentido, dicha relación conjuntamente con las transformaciones en la estructura social argentina que se produjeron durante la década precedente afectó en forma profunda a uno de los actores sociales más tradicionales de nuestro país desde el nacimiento del peronismo en los años cuarenta.

Finalmente, podríamos sintetizar la configuración crítica como un dispositivo que reúne algunos de los siguientes rasgos socio-políticos:

- situación de tensión entre el Estado y el mercado
- interpelación colectiva generalizada a las instituciones sociales y políticas clásicas
- estado de movilización y protesta social cuasi-permanente
- expresión del reclamo laboral en forma menos ligada a la utilización de los canales sindicales tradicionales

- constitución difusa de identidades sociales y políticas de nuevo cuño
- fragmentación del escenario político partidario

Las lógicas de la acción colectiva y el surgimiento de nuevas formas de movilización social

Resulta así, un devenir de la crisis que parece encontrar fundamento en una densa constelación de factores y procesos explicativos. Si se toman en consideración algunos estudios que abordan las transformaciones en las lógicas de la acción colectiva en el escenario nacional, la mayoría pone de relieve los cambios operados a principios de los noventa, en el marco de una nueva relación capital-trabajo donde los sindicatos, como fuerza aglutinadora de las reivindicaciones clásicas de los asalariados, pierden legitimidad y no son reemplazados por otras formas de organización en ese campo. Algo similar sucede con los partidos políticos, a lo cual se agrega en el caso de Argentina que éstos no han tenido una larga tradición de canalizadores de las demandas y de la participación de los ciudadanos, sino que más bien han sido los movimientos populares y los sindicatos los que históricamente ocuparon ese lugar en la vida institucional y política del país. Surgen entonces formas novedosas de acción, nuevos actores y temas encarnados en estas formas particulares de la acción colectiva.

A mediados de la década del 90, en el marco de una elevada y creciente tasa de desempleo y la consecuente dificultad para los miles de desempleados de incorporarse a las filas del sindicalismo tradicional, sumado a la desarticulación de la unidad sindical misma -proceso que venía gestándose desde los años setenta concomitantemente con la desindustrialización-, se configura el escenario propicio para la aparición de nuevos actores colectivos: los trabajadores desocupados y los piqueteros. No nos extenderemos aquí en la consideración del perfil, formato de acción, demandas e impacto de estos nuevos actores. Sin embargo, es imprescindible su consideración en la medida en que, a partir de mediados de los noventa, ellos constituyeron una novedad respecto a las características de las movilizaciones sociales de los últimos 20 años en la Argentina. La protesta piquetera -con su formato de corte de ruta- apareció junto a la de los trabajadores ocupados y no en forma aislada y fue duramente reprimida (casos Teresa Rodríguez, Plaza Huincul, Cutral-Có). Además, el corte fue imitado tiempo después por trabajadores ocupados estatales que se fueron sumando a esta modalidad, primero en el norte del país y luego en varios puntos de todo el territorio nacional.

En términos generales, las lógicas de acción colectiva en la segunda mitad de los 90, comienzan a mostrar rasgos fragmentados y cada vez más complejos en los que confluyen -entre otros- varios de los factores que venimos mencionando, a saber: las transformaciones en la estructura social argentina y en la relación peronismo-sindicatos, conjuntamente con el nuevo marco regulatorio de las relaciones laborales -flexibilización laboral mediante- adoptado como parte de un conjunto de medidas económicas concebidas dentro del proceso de reforma estatal que estaba en marcha.

La complejidad y heterogeneidad como características distintivas de las formas de acción colectiva, se vuelve más evidente luego de los hechos del 19 y 20 de diciembre de 2001, cuando se generalizan los cacerolazos, surgen las asambleas barriales en distintas ciudades del país, se produce la toma de varias fábricas por parte de sus trabajadores, y se profundiza y expande la organización piquetera, entre otras formas de expresión colectiva.

Si bien cada una de estas modalidades de acción constituyen casos de estudio que merecen un abordaje cuidadoso, aparecen en conjunto como uno de los indicadores más evidentes del dinamismo que fue cobrando la sociedad civil en los últimos tiempos. Ello no implica una aseveración acerca del porvenir de estas movilizaciones y formas organizativas, ni tampoco un juicio sobre su valía social y política. Pero no puede desconocerse que plantean -con distintos matices según los casos- la discusión de un cúmulo de cuestiones que durante la mayor parte de la década pasada habían permanecido prácticamente adormecidas en el marco de un particular modelo socio-económico, el que contribuía a confinar progresivamente a la esfera privada aquellos asuntos que reclamaban la voz de la ciudadanía en la vida pública. De esta manera, el espacio público va adquiriendo cada vez mayor densidad y relevancia como lugar de expresión de la ciudadanía.

Esta implicación en cuestiones públicas a través de diversos canales de acción, fue creando o restituyendo toda una serie de lazos localizados al nivel de la comunidad. Es así que en el caso de las asambleas barriales, por ejemplo, existen proyectos que contemplan acciones conjuntas con las escuelas del vecindario, se realizan campañas de vacunación, actividades culturales, charlas-debate, ferias, ollas populares y una infinidad de acciones que aportan al estímulo de la vida asociativa y a la re-apropiación del espacio público.

Los lazos sociales y políticos así creados coexisten con la profunda interpelación a los modos tradicionales de representación y mediación política y una crítica constante a toda forma rígida, vertical o jerarquizada de organización social.

De este modo, el escenario en el que se despliegan las formas de movilización social más recientes, está cruzado por tensiones de diverso tipo que involucran procesos sociales y políticos complejos y actores fragmentados y heterogéneos. Las identidades sociales constituidas con referencia a la posición estructural de los actores se desdibuja progresivamente y en su lugar se construyen formas identitarias más difusas, con anclajes en una profusión de temas y cuestiones múltiples. Los desafíos de la construcción colectiva encuentran un terreno fértil para la creatividad y el riesgo, enfrentándose al mismo tiempo con la impostergable tarea de asumir que el mundo ha devenido un lugar en el que la contingencia y la diversidad son parte constitutiva del mismo y en el cual la política adquiere un lugar estratégicamente central.

Parte II

I. Las Reformas Educativas de los 90°

En este escenario, se llevaron a cabo en toda América Latina reformas educativas que respondían a la necesidad de mejorar la calidad de los aprendizajes, aumentar la eficiencia utilizando mejor los recursos existentes, buscar alternativas de financiamiento, intentar asegurar la equidad y atender focalizadamente a los sectores más vulnerables.

Acuerdos y recomendaciones nacionales e internacionales acompañaron estas reformas, comenzando con la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*, realizada en Jomtien, Tailandia, en 1990, y el documento clave de la CEPAL/UNESCO *"Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad"* (1992), que incorporaba a la revalorización de la educación como eje del desarrollo, un enfoque estratégico latinoamericano.

Sin embargo, a pesar de los factores que favorecieron las reformas y de todos los ingentes esfuerzos realizados, los resultados en América Latina fueron muy escasos y pobres. Los siguientes datos demuestran el rezago educativo de América Latina (Brunner, 2000). La educación promedio de la fuerza laboral es de 11.1 años en los países de la OECD, de 8.1 años en el Este asiático (excluyendo a China) y de sólo 5.4 años en América Latina y el Caribe.

6. Los conceptos principales de la segunda parte de este artículo, aparecerán ampliados en el capítulo: Donini, Ana M. C. "Reforma educativa: balance y prospectiva en el contexto de la crisis" en el libro AAVV: *Crisis y reconstrucción*. Buenos Aires, Editorial San Pablo, 2003.

A pesar de que en la década del '90, la educación se ha expandido en todos los niveles, aumentando las tasas de escolarización, la calidad de los aprendizajes no ha mejorado significativamente.

La matrícula en América Latina alcanza hoy a 22.7% en la educación inicial (3-4 años de edad), a 39.4% en la educación preescolar (5-6 años), a 84.9% en el nivel primario (6-11 años), a 36.1% en el nivel secundario (12-17 años) y a 16.9% en el nivel terciario (18-22 años), aunque con grandes diferencias entre países. Los avances de cobertura difieren al interior de los países, siendo los menos favorecidos los indígenas y los pobres, tanto en zonas rurales como urbanas. La expansión ha sido más rápida en los niveles más altos -educación secundaria y superior- que atiende principalmente a jóvenes de grupos medios y altos.

No obstante esta expansión de la escolarización, la mayoría de los niños y niñas de la región recibe una educación deficiente. Brunner (2000) afirma que en América Latina el gasto promedio por estudiante es bajo, las tasas de repetición son altas, las mediciones de logro escolar muestran un desempeño mediocre o por lo menos inferior al de países con similares niveles de ingresos. Frecuentemente, la infraestructura física es deficitaria en construcción y mantenimiento. Hay una escasez de material didáctico y de textos en las escuelas públicas en general y, en particular, en las escuelas rurales de la mayoría de los países de la región.

Asimismo, el tiempo dedicado a la enseñanza varía desde un mínimo de 720 horas anuales (en Paraguay y Argentina) a un máximo de 1.000 horas (en Colombia, Cuba, Haití, Honduras y Jamaica). Esto es mucho menos de lo que se espera de acuerdo con los estándares internacionales y el promedio de horas de enseñanza en los países industrializados (1.220 horas).

Resumiendo: las reformas de los años '90, a pesar de algunos logros obtenidos han producido resultados que frecuentemente están por debajo de las expectativas iniciales.

II. El caso argentino

A partir de la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993, el Ministerio de Educación ejerció una fuerte orientación e intervención en todo el sistema educativo para llevar adelante la llamada "transformación educativa" argentina. Esta política se manifestó en programas compensatorios focalizados, elaboración de contenidos básicos comunes, programas nacionales de formación y capacitación

para los docentes, operativos de evaluación de la calidad en todo el país.

Sin embargo, estas acciones compartieron las estrategias de las políticas sociales de la década: abandono de políticas universalistas y su reemplazo por políticas focalizadas, una descentralización que obedeció a una lógica prevalentemente económica y que no acompañó adecuadamente el proceso y una tendencia a la privatización en la prestación de los servicios.

Si bien parece evidente la imposibilidad de que una reforma educativa pudiese compensar el progresivo crecimiento de la pobreza, el desempleo y la exclusión, en un sistema estructuralmente desigual, tampoco puede ser evaluada aisladamente, sino como parte de una particular transformación del Estado que instaló el modelo neoliberal.

A pesar de las obvias limitaciones de una política sectorial para contrarrestar las desigualdades del modelo socioeconómico, también se puede afirmar *"que la evaluación del resultado del proceso y de la década, a nivel macro, de ninguna manera puede llevarnos a sacar como conclusión que las que han fracasado han sido las políticas educativas de equidad. Aunque no hay investigaciones que permitan afirmarlo categóricamente, no es difícil suponer que, de no haberse ampliado su cobertura e incorporado muchos más estudiantes el sistema educativo, la marginación de grandes grupos de jóvenes y adolescentes que no tienen acceso al mundo del trabajo habría sido mucho más grave. Algo similar podría argumentarse respecto del papel integrador y de contención de problemáticas sociales mucho más allá de lo específicamente educativo que jugó la escuela básica. Más aún, estudios recientes muestran que a aquellos jóvenes de sectores populares que, a pesar de las dificultades, lograron culminar los estudios superiores, la educación les permitió un movimiento intergeneracional ascendente en la estratificación social"* (Filmus, 2002b, 205-206).

Las críticas más fuertes a la reforma educativa argentina que se plantearon desde el mundo universitario (S. Vior, 1999), los gremios docentes (Suteba, 1999), la investigación (Tiramonti, 2001; Duschatzky, 2000) y la política (Puigrós, 1999), acentuaron su carácter de proyecto neoconservador, dependiente de los organismos de crédito internacionales, que no contó con el consenso ni con la participación de los principales actores del sistema. En opinión de Adriana Puigrós (1999, 14) *"la razón más importante de los resultados negativos de la reforma fue que descentralizó el sistema en el momento de mayor retracción económico-social de la sociedad civil y del Estado, de manera que no existía capacidad propia de las provincias para hacerse cargo de los establecimientos transferidos. En esa situación sumó el gobierno la reforma de la estructura"*.

En cuanto a los programas compensatorios, según algunos autores, aparecen "para paliar los efectos del ajuste", (Jacinto-Caillods, 2000), para otros (Aguerrondo, 1998; Filmus, 2002b) son programas reparadores de desigualdades preexistentes que venían de larga data, aunque agudizadas en el marco de la crisis.

En este aspecto, una mirada particular recibe el "Plan Social Educativo" que comienza en 1993, extendiéndose por todo el país, aunque con diferentes niveles de cobertura según las necesidades de cada zona (87% de cobertura en el noroeste argentino, 17% en el centro del país). "Más de 16.000 escuelas fueron atendidas por el PSE, alcanzando en algunos períodos a 21.542 instituciones sobre un total de 42.000 en todo el país. Según datos del Ministerio de Educación se distribuyeron 12.000.000 de textos y se erradicaron 1961 escuelas rancho" (Duschatzky y Redondo, 2000, 121). Para estas autoras el PSE encarnaría la crisis del carácter público y del derecho universal a la educación y su sustitución por un programa asistencial focalizado.

Por otra parte, más allá de consideraciones generales y tendencias que se perfilan en las pocas investigaciones que circulan sobre el tema, no parece posible evaluar el impacto de una reforma educativa -que abarcó múltiples y complejos aspectos- a sólo diez años de su implementación. La cuestión de si las diferentes políticas y programas de la transformación educativa en sus distintos niveles -nacional, provincial, local e institucional- profundizaron o paliaron el deterioro en equidad y calidad que hoy sufre el sistema en el escenario de la crisis, debe ser abordada en una nueva agenda de investigación que se dirija a iluminar, analizar y comprender mejor las relaciones, tensiones y procesos micro y macro sociales, que se presentan con gran opacidad y complejidad.

A mediados de los noventa (Cambours de Donini, 2002), el optimismo frente al modelo neoliberal empieza a decrecer y el rápido debilitamiento del Estado y de las políticas sociales, la concentración de la riqueza en manos de unos pocos -con sus secuelas de exclusión y creciente desigualdad- provocan una reacción cada vez más crítica.

Los analistas de las reformas educativas implementadas a nivel latinoamericano intentan diversas explicaciones a los escasos logros obtenidos. Estas hipótesis podrían ser agrupadas en tres líneas:

- las que se apoyan en los aspectos financieros y de gestión;
- las que se apoyan en los tiempos y formas de implementación de las reformas;

- las que se apoyan en aspectos de concertación y participación de los actores, principalmente de los docentes.

La primera línea insiste en que la reducción del gasto público y los repetidos ajustes fiscales han tenido una repercusión negativa en el presupuesto educativo, y esto ha incidido fundamentalmente en los sectores más vulnerables, que reciben una oferta educativa de menor calidad. Es central en esta línea de pensamiento, profundizar el debate sobre nuevas formas de financiar la educación, mejorar la administración de lo que se tiene y avanzar en un uso eficiente y equitativo de los recursos para lograr los resultados esperados. La explicación también incluye la debilidad de competencias en gestión y administración por parte de funcionarios, directivos y docentes en los distintos niveles del sistema, en contextos de descentralización y creciente autonomía institucional.

La segunda línea argumenta la excesiva uniformidad en la secuencia de las reformas, que privilegiaron los cambios estructurales institucionales y financieros, y descuidaron los cambios relacionados con las prácticas docentes y la innovación pedagógica. Se señala igualmente la complejidad de las reformas (que abarcaron muchos aspectos simultáneamente, a la vez que no se compartió siempre adecuadamente con los actores el "sentido" o la direccionalidad de los cambios) y la imposibilidad de evaluar el impacto en sólo diez años de implementación, debido a procesos incompletos. Esta perspectiva centrada en la insuficiencia de los tiempos permite explicar asimismo la lenta incidencia en la equidad.

La tercera línea se apoya en la falta de políticas integrales para el desarrollo profesional docente y en el hecho de que los docentes, en la mayoría de los casos, no fueron "socios" ni "aliados" de las reformas, sino por el contrario, resistentes activos o agentes pasivos de un cambio impuesto. Tampoco se subraya desde esta hipótesis la sociedad en su conjunto tuvo la información y el convencimiento necesario para apoyar los cambios. Toda reforma educativa necesita, para tener éxito, de acuerdos y concertaciones no sólo con los docentes sino también con las empresas, los medios de comunicación y, fundamentalmente, con las familias.

La última dificultad, más seria a nuestro juicio, consiste en la tensión entre una búsqueda de niveles más altos de competitividad y productividad y la subordinación o postergación de políticas sociales para mejorar la equidad, en el marco de la sociedad globalizada. Esta tensión es un reflejo, en las reformas educativas, de un modelo de exclusión social que fue el marco en el que se desarrollaron las reformas de la década del '90 y que hoy está profundamente cuestionado sin que se vislumbren con claridad caminos alternativos.

III. Algunos datos significativos

Los datos de la crisis en la educación son elocuentes: el diagnóstico de la *Mesa Sectorial sobre Educación, Universidad, Ciencia y Tecnología del Diálogo Argentino* (febrero de 2002), señala que Argentina tiene una tasa neta de escolarización en educación secundaria del 75%. No está escolarizada una cuarta parte de los adolescentes de 13 a 17 años, que viven en los hogares que corresponden al 30% más pobre de la población. En contrapartida, solo está excluido el 6% de sus coetáneos pertenecientes al 40% más favorecido de la población en términos de distribución de los ingresos.

A su vez, del total de alumnos que no asisten a la escuela, poco más de la mitad trabajan y la mayoría de éstos no asiste a ninguna escuela. Las condiciones de vida de los niños y adolescentes y la calidad de la oferta escolar determinan tanto la permanencia como el ritmo del progreso de su escolarización (incorporación tardía, repetición, sobreedad, abandono, etc.).

Casi el 15% de los que están escolarizados en la franja de los 13 a los 17 años y viven en hogares del 30% más pobre, están cursando en el nivel de la educación general básica (EGB), es decir, sufren un retraso en su escolarización. Este problema también se expresa en la tasa de sobreedad: éste es el caso del 30% de los niños de 7º grado del 30% más pobre de los hogares argentinos.

Los problemas de la escolarización se expresan en términos del capital escolar acumulado por la población joven y adulta del país. En varias ciudades del país son significativos los porcentajes de población de entre 15 y 19 años que no han completado los estudios primarios. Este es el caso de Concordia (13%), Posadas y Formosa (10%), La Rioja y Corrientes (8%).

La misma pobreza de capital escolar se manifiesta en la población que tiene entre 20 y 29 años, que no han completado sus estudios secundarios. En el nivel nacional, el 47,5% de los argentinos de 20 a 29 años no ha completado el nivel secundario y esta proporción se eleva a 64% entre quienes tienen de 30 a 39 años de edad. (*Diálogo Argentino*, 2002a)

Estas cifras son suficientes para hacerse una idea del tamaño de la deuda nacional en materia de distribución de conocimientos básicos. La misma está fuertemente asociada a las condiciones de vida y a la posición que los individuos y sus familias ocupan en la estructura social.

IV. Lecciones aprendidas y resignificación de los "conceptos estelares"

Los procesos de transformación y reforma educativa son difíciles de explicar mecánicamente como variables dependientes de un modelo socioeconómico, aunque también su relativa autonomía es discutible y objeto de una reflexión más matizada. Lo cierto es que los cambios institucionales y pedagógicos responden también, en situaciones muy condicionadas, a un proceso dialéctico en diálogo con las propias tradiciones pedagógicas y con el contexto social, político y cultural de un momento histórico. Son procesos dinámicos, no clausurados, que no pertenecen -aunque de hecho se vinculen- a un gobierno o a un sistema socioeconómico determinado. Con la crítica externa y la autocrítica, estos procesos se van renovando en sus supuestos y en los "conceptos estelares" o ideas-fuerza que les dan sentido y direccionalidad. La agenda educativa de fin de siglo se caracteriza porque la mayoría de los especialistas, docentes e investigadores universitarios y funcionarios públicos asumen una serie de palabras o "conceptos estelares" que se reiteran en artículos, documentos y libros (Carrizales Retamaza, 1991). Estos conceptos pretenden orientar el rumbo y el sentido de la educación y si bien están abiertos a diversas interpretaciones y realizaciones, suscitan consensos mientras acotan un espacio de alternativas posibles que va configurando un nuevo paradigma educativo (Braslavsky, 1999). La crisis por la que atravesamos ha acuñado conceptos nuevos o remozados como "educabilidad" y "resiliencia" y ha resignificado otros, como "equidad", "calidad" y "participación". Estos conceptos aparecen en las propuestas orgánicas de política educativa de diferente procedencia, que intentan incidir en la agenda del nuevo gobierno (la Comisión de Educación convocada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, la Mesa Sectorial de Educación del Diálogo Argentino, los gremios docentes) y también en experiencias nuevas de organización y participación comunitaria desde las escuelas.

Esquemáticamente podríamos decir que en cuanto a la "calidad", hoy sabemos que los alumnos aprenden, en promedio, solo la mitad de lo que debieran y que alcanzan niveles muy pobres frente a desafíos de tipo cognitivo; que existe una alta correlación entre "bajo rendimiento" y "pobreza"; que la calidad está íntimamente ligada a las competencias de los docentes; que las mediciones de "logro" no sirven si no se convierten en una información útil para el mejoramiento de los involucrados, sean estos alumnos, docentes, familias, sociedad (Tenti Fanfani, 2002); y que es imperativo conciliar en la enseñanza, lo instrumental con lo valórico, la igualdad y la diferencia, lo universal y las subjetividades, para poder avanzar en el "aprender a aprender" (Tedesco, 2000).

no menos obvio que el anterior: por debajo de la línea de subsistencia, los cambios institucionales o pedagógicos tienen un impacto muy poco significativo en los resultados escolares..." Fácilmente se advierte aquí que el concepto de "educabilidad" es potencialmente fecundo para el diseño de políticas y la apertura a nuevas líneas de investigación.

El otro "concepto estelar emergente" relacionado con la educabilidad es el de resiliencia, que alude a la "*capacidad de reacción o recuperación del ser humano*" (Grotberg, 2001, 19-20). Diversos autores han tratado de identificar algunos factores de protección o pilares fundamentales (Melillo y Suárez Ojeda, 2001, 72-76) que ayudan a sobreponerse frente a situaciones adversas y a desarrollar recursos creativos para transformar la adversidad en ventaja, el fracaso en éxito, las debilidades en fortalezas (Donini, 2002, 170-172). Esto explicaría por qué, en situaciones similares de pobreza y restricciones, algunos niños resultan "exitosos" y otros no. Los primeros han logrado desarrollar su capacidad de resiliencia. La escuela, según los autores citados, puede contribuir a desarrollar los factores de protección (la autoestima, la iniciativa, la creatividad, la capacidad de relacionarse, etc.). El concepto es rico en implicancias, sobre todo en las investigaciones sobre resiliencia comunitaria. Aunque sería riesgoso relacionar el fracaso escolar principalmente con variables de personalidad, ya que quedarían marginados de una necesaria reflexión los factores estructurales de las desigualdades sociales.

Finalmente la participación social en educación y la necesidad de potenciar esfuerzos de la sociedad civil y el Estado a favor de una educación de calidad para todos en el contexto de la crisis, ha pasado de la etapa del discurso oficial a nuevas experiencias de relación entre la escuela y la comunidad, en la que los actores tradicionales se han articulado con nuevos actores dando lugar a proyectos educativos con un sentido político y solidario renovado e innovador. El protagonismo de docentes, alumnos, familias y comunidades locales en estos proyectos inicia un nuevo estilo de "hacer escuela" que no se observó con iguales características durante la aplicación de la reforma.

Aproximadamente más de un tercio de las escuelas del país desarrolla algún tipo de proyecto solidario, de aprendizaje-servicio o de iniciativa comunitaria con la participación de otros actores y organizaciones sociales (Tapia, 2002). Otra de las lecciones aprendidas es que las reformas educativas deben hacer de la participación social un ingrediente fundamental en todos los niveles y que cuanto más complejos son los cambios, más necesarios son los acuerdos y las concertaciones no sólo con los propios actores del sistema sino también con las

organizaciones sociales, las empresas, los medios de comunicación social, las iglesias, las familias.

EXPERIENCIAS

● COLEGIO SAN LUIS GONZAGA RELIGIOSAS DE SAN JOSÉ BARRIO BALVANERA

Desde el año 1999 un grupo de padres coordina acciones solidarias que son trabajadas por los docentes en las aulas en relación a los contenidos curriculares.

— *Ayuda a las familias necesitadas de la escuela*

Ayuda material a las familias de la escuela, atención psicológica, atención legal. Se trabaja con el Centro de Gestión y Participación y con la Defensoría de los Derechos del Niño. Se suman al trabajo equipos técnicos gratuitos.

— *Ayuda a Ciudad Evita*

Las Religiosas de San José tienen una comunidad en un asentamiento en el Barrio 22 de Enero de Ciudad Evita. Padres, docentes, directivos y alumnos participan en campañas de ayuda. Se realizan también visitas de intercambio; un grupo de alumnos visita el lugar y comparten un taller de reflexión con los chicos del lugar.

— *La noche solidaria*

Surge por iniciativa de un grupo de personas vinculadas a un Colegio de la zona; el Colegio San Luis Gonzaga es invitado a participar. Se preparan porciones de comida que se reparten por la noche a personas que duermen en la calle.

— *Proyecto: Participar Participando*

Se pretende transformar la escuela en el espacio público al que los chicos se incorporen y, mediante la participación, conozcan los derechos, las obligaciones y construyan paulatinamente la conciencia ciudadana.

El objetivo fundamental es ofrecer un espacio donde los chicos sean protagonistas de un aprendizaje reflexivo y cooperativo, con espíritu crítico y con la posibilidad de ejercer la representación de un grupo, de proyectar, de elegir y de evaluar.

Al iniciar el ciclo escolar se prepara a cada grupo para que elijan delegados (de 1º a 7º grado). Los chicos realizan Asambleas de Aula; en las mismas se plantean dificultades y se elaboran propuestas, evalúan proyectos y generan acciones solidarias. Los delegados redactan el informe que será presentado a la Directora en Reunión de Delegados. Las conclusiones que se deciden son transmitidas por los delegados en las Asambleas de aula.

La participación posibilita una sinergia y una dinámica del cambio en un triple sentido: horizontal-expansiva, y tanto de arriba hacia abajo como de abajo hacia arriba. Con su necesaria carga de tensiones, complejidad y conflictividad, estas reformas muy participativas son las que dejan huella, se multiplican y también se transforman frente a nuevos desafíos.

La expresión de la Mesa Sectorial de Educación del Diálogo Argentino "sin la escuela no se puede, pero la escuela sola no puede" (febrero de 2002), es hoy una convicción compartida por todos los sectores de la sociedad.

La participación de la sociedad civil y su fortalecimiento implica un desdibujamiento del papel del Estado y casi su reemplazo por ésta, según el argumento esgrimido desde posiciones tanto de la derecha neoliberal como anárquicas o "autogestionarias", críticas ambas de los burócratas, los técnicos y los políticos. Sin embargo, el nuevo paradigma de la participación parece inclinarse hacia la complementariedad y la cooperación, o como aclara Rosa María Torres (2002) *"la bandera del 'fortalecimiento de la sociedad civil' y la participación ciudadana ha coincidido -y no por casualidad- con la bandera de la 'modernización' del Estado, un Estado hoy achicado y debilitado. No obstante, como se reconoce hoy ampliamente, esta ecuación no cierra: avanzar en la construcción de naciones más justas y democráticas implica construir tanto un Estado como una sociedad civil fuertes, pues la fortaleza o la debilidad de uno de ellos hace a la fortaleza o debilidad del otro. Es pues indispensable trabajar desde y para la construcción de la interlocución, el acercamiento y la cooperación entre ambos, aceptando que el apoyo crítico, la responsabilidad, la transparencia y la rendición de cuentas deben aplicarse simétricamente, de ambos lados"*.

V. Voces institucionales (propuestas orgánicas) para darle centralidad a la educación en la agenda de las políticas públicas

La educación ha sido la gran ausente en las propuestas de los candidatos a la Presidencia de Argentina en el 2003 más allá de algunas frases retóricas.

Desde el ámbito oficial, la Mesa del Diálogo Argentino y los gremios docentes se presentan propuestas de carácter técnico-político de escasa difusión e impacto masivo.

1. La Comisión de Educación

Creada por Res. 572/2002 en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, fue integrada por representativos sectores del quehacer educativo: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE-UNESCO), Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), UNICEF, Academia Nacional de Educación, Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP) y Facultad Latino Americana de Ciencias Sociales (FLACSO). El documento producido a fines de 2002 *"La Centralidad de la Educación como Política de Estado. Propuestas para una Agenda Educativa"* se propone *"generar el debate sobre la necesidad de encarar la educación como una política central del Estado, orientada a promover y consolidar la integración so-*

cial de la Argentina y su desarrollo económico, en un contexto dramático marcado por la extensión de la pobreza, el desempleo y los riesgos de fragmentación social, cuya modificación requerirá cierto tiempo".

Se insiste en la importancia de generar acuerdos, la participación amplia, la construcción de una agenda consensuada que permita trascender la coyuntura de la crisis y la instalación de la política educativa como estrategia de desarrollo social y económico, al tiempo que el gasto social no se convierta en variable de ajuste.

"Salud y educación son gastos vitales para el desarrollo de la infancia y en ningún caso pueden disminuir. Recortes en estas áreas producirán niveles de costos personales, sociales y económicos difíciles de revertir. Ante situaciones de restricción extrema de recursos se debe privilegiar el financiamiento del bienestar de la infancia y la adolescencia".

Se fundamenta que la política educativa no puede encararse como una política sectorial ya que hoy el conocimiento es un insumo productivo esencial y, por lo tanto, se ubica en el "centro mismo de una estrategia de desarrollo nacional". También se señala que "se desarrollan procesos de desinstitucionalización que afectan tanto a la escuela como al Estado y la familia y se expresan en dificultades para marcar la subjetividad de las nuevas generaciones e incorporarlas al intercambio social. Estos fenómenos no son privativos de la Argentina ya que constituyen un efecto de la globalización. Sin embargo, en nuestro país se manifiestan dramáticamente por las tendencias a la desintegración social que están provocando las altas tasas de desempleo, la dinámica socialmente descendente y la escasa presencia de redes de protección social".

Por lo tanto, debe considerarse que la política educativa es un factor importante para la integración social de las nuevas generaciones. En este sentido, el desarrollo de competencias (intelectuales, afectivas y tecnológicas) en las personas constituye una herramienta fundamental para la lucha contra la exclusión social. La distribución de este capital es una condición básica para la formación de sujetos autónomos, productivos y participativos. Por otra parte, por las condiciones de la vida moderna, la 'inserción social' no es un tema que se resuelve de una vez para siempre, por el contrario, los agentes sociales están obligados a mantener las condiciones que la garantizan a través del aprendizaje permanente (reconversión laboral, capacitación, perfeccionamiento, actualización, etc.). En esta perspectiva, la política educativa tiene una doble vinculación con las políticas de empleo en la medida en que provee las condiciones de la empleabili-

dad y al mismo tiempo constituye una actividad que tiene un peso considerable y creciente en el mercado de trabajo de las sociedades contemporáneas (la educación como ocupación masiva).

Se recomienda la movilización y la concertación de esfuerzos de distintos agentes sociales, una definición de competencias de las diversas instancias del sistema educativo, un esfuerzo presupuestario más profundo y fortalecer el entramado institucional para llevar adelante una política nacional. Dos puntos que destacamos por su centralidad en el debate de la opinión pública son:

- *Recrear desde la política educativa un discurso y una práctica que retome la identidad educativa de la escuela* y privilegie la dimensión del conocimiento por sobre la de la asistencia y la de la seguridad. La escuela debe proveer al conjunto de los alumnos recursos culturales equivalentes que puedan ser recuperados por todos en sus trayectorias laborales, sociales y culturales.
- *Realizar una política docente de alcance nacional* que establezca condiciones de trabajo y salariales similares en todas las jurisdicciones y que defina una carrera docente que articule parámetros equivalentes de calidad con sistemas transparentes de incorporación y promoción en la carrera a través de concursos públicos.

A partir de estas bases se desarrollan cinco estrategias orientadas a la inclusión y la calidad, a asegurar las condiciones de educabilidad y garantizar la igualdad de oportunidades de aprendizaje:

- Desarrollar la oferta educativa de la primera infancia
- Universalizar la educación media
- Crear escuelas de tiempo completo para los sectores desfavorecidos
- Atender la formación docente continua como herramienta estratégica
- Consolidar los procesos de articulación de la educación superior

El mencionado documento, a pesar de su nivel de generalidad y prescriptividad, presenta orientaciones y establece prioridades que será necesario tener en cuenta para recuperar el papel de la educación como una política estratégica en la superación de la crisis.

2. El Diálogo Argentino

En el contexto de emergencia social, económica e institucional por el que estaba atravesando la Argentina, surgió el 14 de enero de 2002 el proyecto denominado "Diálogo Argentino". En el mismo se conformaron mesas sectoriales como espacios de concertación para alcanzar acuerdos, delineando medidas de urgencia y estrategias de mediano y largo plazo, sobre una base de viabilidad técnica y económica.

En febrero de ese año, se estableció la *Mesa Sectorial sobre Educación, Universidad, Ciencia y Tecnología*, que invitaba a todos los actores del sector a abrir un debate que expresara las prioridades nacionales en materia educativa en el marco de la emergencia nacional. En el Documento Base, se expresa:

El diálogo tiene que ser realista: para lograr que la crisis se convierta realmente en una oportunidad, debe establecer un primer consenso sobre la voluntad de que niños, jóvenes y adolescentes no sean penalizados en el acceso a sus derechos por decisiones que fueron tomadas por los adultos. Convertir este principio en referencia operativa es el desafío. Sobre todo, porque el contexto marca el debate de dos maneras: la primera, porque limita el volumen de recursos del Estado, y la segunda, porque en el contexto de la emergencia, la inversión en el sector de educación, ciencia y tecnología, adquiere un carácter todavía más estratégico que en momentos de normalidad. Se ha dicho con frecuencia que la educación debe ser una política de Estado; ahora debe convertirse en una política que exprese la alianza de la Sociedad Civil y del Estado frente a la crisis. Porque sin escuela no se puede, pero la escuela sola no puede".

Al mismo tiempo, se propone establecer a través del diálogo, consensos operativos sobre cuatro aspectos:

- En relación con la dimensión de la *equidad*, cómo asegurar la inclusión, permanencia y egreso de los estudiantes en los tramos de edades correspondientes a los distintos niveles del sistema educativo.
- En relación con la *calidad*, cómo mejorar la educación que se imparte en todos los niveles, garantizando la distribución democrática de conocimientos socialmente relevantes y pertinentes, para que ir a la escuela implique un *plus* en términos de las capacidades de posicionarse frente a la sociedad, fortaleciendo la educación en valores para que los estudiantes recuperen el sentido de Nación, prioricen el bien común y hagan propios principios como la solidaridad, la tolerancia, el respeto por los otros.

- En relación con las condiciones sociales, cómo generar aquellas que garanticen la educabilidad de los estudiantes cuando, en el contexto de la emergencia, la escuela tiene que generar aquellas relativas a la integración material y simbólica que muchos hogares no pueden ya concretar.
- En relación con procedimientos, reglas, arquitectura y actores, cómo generar condiciones que garanticen una *governabilidad* participativa y democrática del sistema de gobierno de la educación, atendiendo a los problemas de financiamiento, movilización de recursos, monitoreo de su uso, sistemas de derechos y obligaciones mutuas de docentes y comunidades educativas.

A mediados del mes de julio de 2002, se cumplió una primera etapa del proceso iniciado por la *Mesa del Diálogo Argentino*, con la propuesta de un acuerdo nacional para introducir reformas de fondo en el sistema institucional y político de la Nación. En el punto 4 del documento "*Bases para las Reformas*", referido a la Educación como Política de Estado, se dice:

Debe lograrse una educación de calidad para todos, formadora de las personas y que las capacite para el mundo del trabajo; que dé lugar a la formación docente permanente y promueva a los maestros y profesores más idóneos; que amplíe la cobertura efectiva y los días de clase a un mínimo de 180; que reciba una asignación prioritaria de los recursos; que los utilice primordialmente en los centros de enseñanza y no en la burocracia; que mejore la organización de aquéllos y que dé prioridad a las escuelas a las que asisten los más pobres, especialmente los menores de 6 años. Asimismo, se deberá tender al fortalecimiento y al adecuado financiamiento de los sistemas de educación superior y científico tecnológico, asegurando una adecuada vinculación y utilización de los conocimientos generados por parte de la sociedad, el Estado y las empresas (Diálogo Argentino, 2002b).

En la primera quincena de abril de 2003, representantes del Diálogo Argentino se entrevistaron con los candidatos presidenciales para dialogar sobre las prioridades para el diseño de políticas públicas consensuadas en las Mesas Sectoriales. Para el sector educativo se sintetizaron las siguientes propuestas.

Equidad

- 1.1. Asegurar un mínimo de 180 días de clase, y tender a jornada completa para todos los chicos, y a una escuela abierta los 365 días del año. Para

que esto sea posible se debe asegurar que los docentes cobren un salario regularmente y que las entidades gremiales, las familias y las organizaciones no gubernamentales apoyen un programa de "más escuela".

- 1.2. Promover aprendizajes en emprendimientos productivos de acuerdo con la demanda local, especialmente dirigidos a los adolescentes que desertan. Dichos emprendimientos pueden organizarse en cada escuela o en redes de instituciones educativas, priorizando las zonas carenciadas, urbanas y rurales, contando con la colaboración de ONGs y padres de familia.
- 1.3. Apoyar, ampliar y difundir los servicios solidarios de docentes y estudiantes universitarios dirigidos a problemas comunitarios relacionados con salud, apoyo escolar, adicciones, violencia familiar, etc.
- 1.4. Universalizar la educación secundaria en el marco de una propuesta compartida con las empresas y las organizaciones de la sociedad civil tendientes a motivar a jóvenes en riesgo para su inserción en el mundo laboral y su integración social, y ofrecer becas e incentivos en esta dirección.

Calidad

- 2.1. Profundizar y extender la transformación y acreditación de los Institutos de Formación Docente (articulados con las universidades) para que formen profesionales que puedan impartir una enseñanza de calidad en la diversidad.
- 2.2. Favorecer la vinculación entre educación y trabajo, creando espacios de concertación con el mundo productivo, el mundo del trabajo y el sistema educativo, redimensionando el funcionamiento del CONET y la articulación de las universidades con los terciarios técnicos y los trayectos técnico profesionales.
- 2.3. Profundizar el nivel y la comprensión de los contenidos científicos, humanísticos y tecnológicos y fundamentalmente la educación en valores para la democracia y la integración social.

Educabilidad

- 3.1. Impulsar programas nacionales de educación temprana, prioritariamente para atender a los niños de sectores más vulnerables desde los 45 días a

los 5 años de edad, con la participación de profesionales especializados y organizaciones de la comunidad y familias debidamente capacitadas y técnicamente equipadas para cumplir estas funciones.

- 3.2. Establecer convenios y acciones conjuntas con otras áreas de política social: desarrollo comunitario, empleo y salud, y con empresas y organismos de la sociedad civil, para fortalecer en forma más integral las condiciones con las que llegan los niños y adolescentes a la escuela.

Gobernabilidad

- 4.1. Fortalecer y clarificar el papel (competencias y responsabilidades) del Ministerio de Educación Nacional, los Ministerios de Educación Provinciales y el Consejo Federal de Educación para orientar y regular el sistema educativo.
- 4.2. Establecer sistemas de contralor sobre la utilización de los fondos de coparticipación y la calidad de los servicios educativos que se prestan en todo el país.
- 4.3. Dar cumplimiento a la inversión pública en educación como se establece en los artículos 39, 40, 60 y 61 de la Ley Federal de Educación.
- 4.4. Establecer un pacto social y político para no permitir ningún recorte presupuestario en educación ni en salud con la conciencia de que ambos aspectos comprometen nuestro futuro como sociedad.
- 4.5. Proponer un Estatuto Federal Docente que regule los derechos y obligaciones básicas de los docentes y establezcan pautas y criterios homogéneos para la carrera profesional docente y las condiciones laborales y salariales en todo el país.

3. Los gremios docentes (CTERA, UDA, SADOP)

Frente a la crisis, también los gremios docentes hicieron conocer sus propuestas. Los aportes centrales que acercaron a la Mesa del Diálogo muestran algunas diferencias y muchas coincidencias. La síntesis siguiente está tomada de los documentos que se acercaron a la Mesa Sectorial de Educación (Diálogo Argentino, 2002).

- 1) Para la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Ar-

gentina (CTERA), es fundamental "*definir las características del marco de emergencia social, económica e institucional que debe direccionar las prioridades nacionales en materia educativa*". Con referencia a la educación básica hay coincidencia con que el principal problema es el fracaso escolar de niños y jóvenes, particularmente los procedentes de los sectores pobres y excluidos. Para solucionar este problema, CTERA propone:

- priorizar la escolarización temprana
- asegurar la subsistencia básica
- afianzar la calidad de la educación
- un programa nacional para atender a las poblaciones vulnerables para que la escuela no se transforme en un factor adicional que incremente las diferencias y reproduzca desigualdades
- ratificar la importancia de un mínimo de cuatro horas pedagógicas en primaria y su correlato en media, camino a la implementación creciente de la jornada completa.

CTERA afirma además la creciente *responsabilidad de la educación superior* en impulsar una racionalidad diferente, otra ética del conocimiento que implique la revalorización de las diferencias y la diversidad, el diálogo de saberes, la interculturalidad, la radicalización de la democracia y una solidaridad con la sociedad, siendo fundamental la articulación de las universidades con el resto de las instituciones de la educación superior y con los otros niveles del sistema educativo. Y reitera la necesidad de considerar a la educación pública como una política de Estado con una asignación creciente de los recursos públicos hasta alcanzar un piso de inversión del 6% del PBI.

2) Para la Unión Docentes Argentinos (UDA), la educación es un compromiso de todos. La mala administración de los recursos, tanto económicos como humanos, es en gran parte la motivadora de la crisis. La optimización de estos debe ser el punto de partida. El papel del Ministerio de Educación es determinante, no pudiendo la educación continuar atomizada, debe ser una política de Estado. Cada jurisdicción puede administrar, pero la política educativa debe ser una sola para todo el país. Construir una nueva Nación no es un proyecto cortoplacista. No saldremos de la crisis si no damos la importancia necesaria a la educación. Esta no es solucionable meramente por economicistas, sino a través de los grandes cambios sociales, que deben ser producidos por todos los actores de la sociedad. Es necesario tomar conciencia de la va-

loración de la educación dentro de una sociedad en crisis, priorizando los valores éticos y morales que deben primar en cualquier sociedad, valores que señalan que la educación es fundamental para sostener cualquier Nación.

- 3) Para el Sindicato Argentino de Docentes Privados (SADOP) existe en la educación argentina un desfinanciamiento estructural proveniente del incumplimiento de las metas previstas por la Ley Federal de Educación, el que afecta sobre todo a las clases populares. Al no cumplirse en las prescripciones económicas de la ley, se dejaron de invertir 11 mil millones de pesos. La negociación colectiva es el instrumento adecuado para el mejoramiento de las condiciones salariales y laborales y para el afianzamiento de los objetivos estratégicos del sector educativo. Es prioritario que la educación reciba el trato de política de Estado y no quede a expensas de intereses partidarios y sectoriales. No es justo que los pobres y los hijos de los trabajadores tengan educación de segunda. La calidad de la educación es un enfoque sistémico para enfrentar la problemática de la equidad, la educabilidad y la gobernabilidad. La educación basada en los valores propone atender primero a los que menos tienen y articular el sistema educativo nacional en base al proyecto de nación: recuperar su vigencia y afianzar su autonomía.

EXPERIENCIAS

● SUTEBA: SINDICATO UNIFICADO DE LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

— *"Proyecto de formación e investigación en escuelas de sectores populares"*

Este proyecto, desde su puesta en marcha, en 1999, se propuso conformar un espacio de formación política y pedagógica que posibilite la comprensión de las problemáticas que atraviesan a las escuelas de sectores populares. Se propuso construir un espacio colectivo de formación e investigación llevado adelante por docentes que trabajan en escuelas -de distintos niveles y modalidades- fuertemente afectadas por los procesos de pauperización social.

Desde este proyecto se ha instalado la investigación "Entre la inclusión y la exclusión: enseñar y aprender en escuelas de sectores populares de la Pcia. de Buenos Aires" con el propósito de que se constituya en un instrumento de apropiación del conocimiento, de indagación de la realidad y de construcción de nuevos saberes sobre las prácticas institucionales y pedagógicas. Producir conocimientos sobre el enseñar y el aprender en estas escuelas representó para los docentes un espacio donde objetivar las prácticas, indagar sobre las representaciones simbólicas en las cuales se producen los procesos educativos, sistematizar y analizar estrategias institucionales que representen intentos de disputar lo que se presenta como "dato".

— *Experiencias: "Útiles escolares": Esc. EGB 45 Florencio Varela*

A partir de las dificultades que aparecían por falta de útiles, a los maestros de primer ciclo se les ocurre organizar el tema de los materiales proponiendo que lo que cada uno tuviera pasara a

ser parte de cajas de útiles comunes y que de allí los chicos pudieran servirse. Dejar los útiles en el colegio y compartirlos hizo que el que no pudiese comprar de todas maneras tuviese material para trabajar; se solucionaron el "no tengo lápiz", "lo perdí", "me lo robaron".

Los maestros propusieron esta estrategia como un modo de solucionar el problema de la falta de material pero también como un modo de romper con el parámetro único de propiedad privada y establecer criterios más solidarios entre padres y chicos.

— "Centro Cultural: Cooperativa de Arte": Esc. Media 12 La Matanza

El Centro Cultural y Cooperativa CoopArte nace con la intención de hacer de la escuela un espacio público, un espacio por el que los adolescentes y la gente del barrio circule. Funcionan allí distintos talleres abiertos los fines de semana; talleres de murga, teatro, danzas, coro y poesía china.

Como dispositivo pedagógico extraescolar se presentan propuestas con el sólo requisito del compromiso por la tarea. Los talleres se han convertido en importantes espacios de encuentro y para los maestros ha significado deshacerse de lugares comunes tales como "a los chicos no les interesa nada", "son peligrosos" o "no tiene proyectos".

Las propuestas institucionales orgánicas que presentamos de la Comisión de Educación convocada desde el ámbito oficial, la Mesa Sectorial de Educación del Diálogo Argentino y los gremios docentes, con diferentes matices y acentos rescatan con la urgencia de la crisis, la necesidad de priorizar la educación, parte del problema en su deterioro y parte de la solución como ámbito de construcción ciudadana. Por otra parte, la crisis también ha desbordado al sistema educativo con las necesidades sociales insatisfechas que se vuelcan a las escuelas y debilitan su misión específica de enseñar.

"...hoy el sistema educativo se encuentra excepcionalmente sobredemandado por la necesidad de dar respuesta a las actividades específicas que lo definen como tal, así como a la satisfacción de otras necesidades insatisfechas y no específicas, que consideran a la institución escolar como el locus adecuado para dar respuesta a ese tipo de demandas. Comedores escolares, programas de becas estudiantiles que pueden verse como de ingresos mínimos para familias pobres, seguimiento de peso y talla, lucha contra la violencia y la discriminación, entre otros, son los programas que se han ido desplazando al espacio de la escuela por ausencia de otros espacios institucionales y por ser la red institucional más extensa" (Feijó, 2002).

EXPERIENCIAS

● GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

"Escuelas Solidarias"

La Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires convoca a las instituciones educativas que desarrollan experiencias solidarias integradoras del aprendizaje académico de los alumnos con el servicio a la comunidad. Se trata del Premio Ciudad "Escuelas Solidarias" que promueve una mayor articulación entre las iniciativas al servicio de la calidad y la equidad educativa promovidas desde organizaciones de la sociedad y el sistema educativo.

Objetivos del Programa

Promover la metodología pedagógica del aprendizaje-servicio y una mayor y mejor articulación entre las escuelas y las organizaciones de la comunidad, al servicio de la calidad y la equidad educativa.

Proyecto: Escuela Evangélica Argentina

"La lechería - El espejo del otro".

Los alumnos de quinto y sexto año de la Escuela Evangélica Argentina del área Construcciones, llevan adelante este Proyecto Solidario junto con sus docentes.

Al evaluar la posibilidad de integrar los conocimientos adquiridos en la última fase de educación técnica con el servicio a la comunidad, identificaron las características de las instituciones públicas de la ciudad con el objeto de suplir falencias globales y con la convicción de que la posibilidad de leer y comprender traerá a los niños un avance en su desenvolvimiento general.

Las acciones están dirigidas a la población infantil y adolescente de "Fuerte Apache"

Los alumnos estudiaron las características de instituciones con dificultades para que los alumnos con problemas motores pudieran ingresar a ellas y diseñaron y construyeron rampas de acceso. La Escuela se abocó también al diseño de "La Lechería", un lugar de encuentro para niños y adolescentes que tiene como propósito facilitar el desarrollo espiritual, social y educativo de los niños, que contempla la creación de una biblioteca escolar y atiende las necesidades básicas de niños y ancianos. En una primera etapa se investigó el asentamiento desde sus orígenes, sus problemas de seguridad y sus indicadores de salud para, posteriormente organizar tareas de apoyo escolar, salidas recreativas, charlas, una escolita de fútbol y una biblioteca.

El "Espejo del Otro" es un conjunto de seis proyectos solidarios que se realizan en el ámbito de la institución y la comunidad circundante.

Instituto de Asistencia Integral en Seguridad "Dr. Luis Agote"

"Puente informático".

Los alumnos que participan del proyecto están alojados en el Instituto de Asistencia Integral en Seguridad "Dr. Luis Agote" y cursan primero y segundo año de Escuela Media. Su trabajo contó con la autorización y orientación del personal directivo y docentes que se integraron como alumnos.

Ante la escasez de oportunidades para alfabetizarse en informática, los internados del colegio que estaban en condiciones de brindar este servicio, tuvieron la oportunidad de transformarse en protagonistas.

El proyecto está destinado a miembros del instituto y de la comunidad interesados en capacitarse en computación. Los alumnos internados -derivados ahí por intervención judicial- cuentan con servicios educativos que los dotan para enfrentar el mundo del trabajo. La experiencia consiste en que los jóvenes ya capacitados en Informática ofrezcan cursos dentro de la propia institución y, posteriormente, se espera poder ofrecer estos cursos a jóvenes internados en otros institutos.

VI. Voces desde las escuelas y las comunidades

En este contexto, en que las funciones tradicionales de la escuela están en crisis, es interesante escuchar no sólo "las voces institucionales" que elaboran propuestas orgánicas y políticas educativas de Estado sino registrar experiencias y proyectos que se están desarrollando en las escuelas como formas nuevas de gestión y participación en la emergencia. Hemos seleccionado algunas experiencias de la Ciudad de Buenos Aires y algunas de Provincia de Buenos Aires, sin pretender una muestra representativa. Hemos elegido unas pocas para mostrar procesos, con dilemas sin resolver, inacabados y aun con pocas sistematizaciones escritas ni evaluaciones finales, que han surgido o se han profundizado en los dos últimos años y, a nuestro entender, contribuyen a comprender desde otra óptica -la de los mismos actores- los temas de la equidad, la calidad, la participación, la educabilidad y la resiliencia.

EXPERIENCIAS

● GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

— Programa Zonas de Acción Prioritaria

El Programa Zonas de Acción Prioritaria (ZAP) de la Secretaría de Educación surge en 1996 con el objetivo de disminuir la problemática del fracaso escolar, considerando que no era sólo un problema exclusivo de la escuela sino el síntoma de una dinámica social compleja en la que también intervienen la vida social y cultural, la salud, la participación ciudadana, el trabajo y la vivienda.

— Experiencias: "Los chicos chicos"

En año 2001, se incorpora al Programa ZAP, un proyecto de trabajo destinado a los niños más pequeños y sus familias. Se crea "Los chicos chicos", proyecto de trabajo cuya principal línea de trabajo es la de crear experiencias educativas para los chiquitos y sus familias que no asisten al Jardín de Infantes en las zonas más marginales de la Ciudad.

Se plantean las siguientes acciones:

- La apertura de salas de juego destinadas a chicos entre 1 y 5 años que no asisten al jardín de infantes.
- El trabajo con las familias de los chiquitos en una variedad de formatos: reuniones de padres con las maestras jardineras, grupos de reflexión a cargo de las psicólogas que trabajan en nuestro equipo, salidas conjuntas (chicos, familias, maestras).

En relación al equipo docente a cargo de las Salas de Juego, el mismo es seleccionado en el marco de un proceso de entrevistas y coloquio con el objetivo de garantizar un perfil adecuado al trabajo en las Zonas de Acción Prioritaria.

— "Grados de nivelación"

Para atender y dar respuesta al problema de la existencia de chicos y chicas que se encuentran por fuera del sistema educativo y que por su edad deberían estarlo, la Secretaría de Educación encomendó al Programa ZAP realizar una campaña de convocatoria y localización de chicos

en edad escolar, en los barrios de los sectores populares, con la intención de ofrecerles un camino de integración o reintegración a la escuela. Este grupo de niños, muy heterogéneo y con diferentes trayectorias sociales y escolares, poseen un rasgo en común: si concurriesen al sistema de educación formal se encontrarían en una situación de defasaje en relación con la edad de los otros niños del grado.

El objetivo central del Proyecto de Grado de Nivelación es la inserción y/o reinserción a la escuela de aquellos chicos y chicas que nunca ingresaron o que abandonaron la escolaridad y que se encuentran en estado de sobreedad para reingresar al grado correspondiente a su edad. Se intenta modificar ese defasaje en el corto plazo, de modo que cada uno ingrese a alguna instancia de la escolaridad común, acorde con su circunstancia escolar y de aprendizaje.

Entendiendo las situaciones particulares de la población destinataria, estos grados funcionan en base a dos modalidades: el grado de nivelación que funciona dentro de la escuela y el grado de nivelación que funciona afuera pero como anexo de la escuela ubicado en un Centro Comunitario del barrio. En este caso, el objetivo es aproximar la escuela a los lugares donde el niño se siente más confiado y generar intervenciones que impliquen un proceso de integración como puente entre lo comunitario y la escuela.

La breve reseña de las experiencias que presentamos en forma de fichas ha sido obtenida de documentación secundaria y de algunos testimonios de quienes han participado en su gestación y desarrollo. Lo común a todas ellas tal vez sea el cuestionamiento, la implicación y la búsqueda de formas nuevas de educar en la crisis, con mayor compromiso profesional, ético y político y con una clara tendencia al trabajo en red y a la incorporación de nuevos actores sociales.

Otra característica de estos proyectos es la articulación entre lo comunitario y lo pedagógico, el barrio y el aula, el aprendizaje y el servicio, la teoría y la acción.

De las siete experiencias seleccionadas, dos se desarrollan en el ámbito del Programa ZAP (Zonas de Atención Prioritaria) de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, tres se desarrollan en escuelas de iniciativa social o gestión privada (una de ellas fue premiada en el marco del Programa Escuelas Solidarias de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires) y dos se desarrollan en escuelas de EGB de la Provincia de Buenos Aires y son rescatadas en un video producido por SUTEBA en junio de 2002.

Reflexiones finales

El eje de este trabajo ha sido la crisis y ha tenido un foco: la educación. Las preguntas a partir de las cuales avanzamos en la reflexión fueron: ¿qué balance se puede hacer de las reformas educativas de la década del 90? ¿qué aprendimos? ¿cómo educar en la crisis? ¿qué nos dicen los que proponen políticas de

Estado? ¿qué nos dicen las iniciativas y propuestas nuevas que surgen en las escuelas de la crisis?

Algunas conclusiones tentativas significan desafíos para las políticas públicas y para una agenda de investigación que intente relacionar lo macro con lo microsocial.

Con respecto a la política educativa, parece que hay consenso, a partir de la crisis, en que debe ser concebida no como una política sectorial, sino integrada a un modelo de desarrollo que implique una mayor equidad en la distribución de la riqueza y de los bienes sociales y señale un nuevo rumbo estratégico para el país. También se podría concluir que entre un "Estado Docente" o un "Estado Ausente", la nueva política educativa debiera ser hoy una construcción participativa entre Estado y Sociedad, que tenga en cuenta las nuevas formas de organización y comunicación entre escuela y comunidad.

En momentos de crisis, las políticas educativas deberían buscar caminos creativos para movilizar y potenciar en las escuelas el capital social presente en nuestra cultura -los valores compartidos, la capacidad de concertación y diálogo, la solidaridad, la orientación al trabajo voluntario, el clima de confianza mutua, el asociacionismo-. Hoy es necesario recrear en las escuelas, comunidades que ejerzan un protagonismo activo y desarrollen factores de resiliencia para salir fortalecidos de las adversidades.

También se vislumbra la posibilidad de diseñar una política educativa integrada a proyectos regionales en el marco del Mercosur Educativo y con una mayor conciencia de pertenencia latinoamericana como aparece en el Foro Educativo Mundial (Porto Alegre, 2003).

Con respecto a la investigación educativa, los temas que aparecen en el contexto de la crisis amplían la agenda y muestran espacios vacíos. María del Carmen Feijoó (2000) señala la baja relevancia de investigaciones empíricas en el área educativa, el acento en variables de carácter macrosocial y la insuficiencia de estudios de nivel microsocial, fuertes contenidos ideológicos, preocupación centrada en las relaciones mecanicistas macro-micro. La amplitud del área educativa contribuye también a su opacidad y a la dificultad de abordar investigaciones sobre temáticas e interrelaciones más concretas. La autora formula preguntas que abrirían "cajas negras" y campos de indagación todavía inexplorados. *"¿Sabemos, por ejemplo, qué impacto ha tenido sobre la subjetividad de los adolescentes el proceso de ampliación de las tasas de escolaridad? ¿Disponemos de modelos alternativos de interpretación de procesos de acceso a la escuela que*

han tenido lugar en contextos muy distintos? ¿Investigamos sobre las dificultades concretas de la vida de las aulas? ¿Cómo podemos hacer para colocar lo real-concreto en el centro de una agenda de investigación atenta a la búsqueda e interpretación de experiencias y sentidos?... ¿Qué sabemos de la relación existente entre la escuela y la exclusión social? ¿Qué sabemos de la articulación de las escuelas con los focos de poder local? ¿Y qué sobre la participación popular en la vida de las escuelas más allá de la lectura de la manipulación o victimización de los docentes?" (idem, 178-179).

Una nueva línea de investigación que se ha profundizado en la crisis y es transitada no ya por sociólogos, como era habitual en la investigación educativa en nuestro país, sino por profesionales de ciencias de la educación, antropología, psicología y filosofía, intenta capturar la comprensión de los fenómenos educativos desde relatos y escenas que permiten "ver" -no sólo entender- y aproximarse a las experiencias y discursos sobre la realidad, recuperar las subjetividades y la conflictividad, anclar sentidos en las narrativas de la cotidianidad de las escuelas (Duschatzky y Birgin, 2001). Estos enfoques interdisciplinarios son profundamente críticos de toda propuesta pedagógica lineal y tecnocrática (Antelo, 2000) y se desarrollan desde posturas éticas, políticas y filosóficas que encuentran en el ensayo un modo apropiado y pertinente de interrogarse sobre escuelas atravesadas por la crisis a partir del testimonio de los propios actores. *"Se trata de un diálogo entre escenas escolares y pensamientos que irrumpen allí donde la práctica educativa parece demandar otras descripciones y otras posiciones. Ante la crisis de las categorías clásicas, recuperamos el relato que no clausura los sentidos sino que habilita a otros pensamientos. En el camino del ensayo, este texto se propone aportar para activar imaginarios capaces de provocar una ruptura en la fatalidad del tiempo existente"* (Birgin, p. 16 en Duschatzky y Birgin, comp., 2001).

Los enfoques interpretativos y la recuperación de los estudios etnográficos, las historias de vida, el trabajo con grupos focales, la sistematización de experiencias parecen intentos cada vez más frecuentes frente a los nuevos escenarios. Vitar y Campanini (2002, 215-216) explican este intento de releer experiencias referenciándolas a una conceptualización que las resignifique: *"Después de re-escribir las historias de las dieciséis escuelas nos preguntamos cómo aproximarnos a cada territorio y visualizar nuevas escenas, analizar desde otro ángulo lo que cada institución aporta, articular hipótesis y preguntas acerca del lugar a asignar a las singularidades y a los procesos pedagógicos e institucionales, atravesados por problemáticas e intencionalidades análogas. En suma, examinar la acción educativa como una construcción que establecen escuelas singulares y percibir los contornos y la dinámica de una praxis escolar a la luz del bagaje de ideas*

que le dan forma y la modelan... Teniendo en cuenta estas tramas, nos propusimos mostrar un presente escolar que es continuo devenir entre la ruptura y la tradición. Como aconseja Todorov, pretendemos hacer un uso ejemplar y no literal de cada experiencia. Sin sustraer la singularidad de cada escuela y la subjetividad de sus maestros, al establecer un diálogo entre las experiencias en el marco de un conjunto de criterios y conceptos teóricos, aspiramos a ofrecer elementos para comprender otras situaciones, excediendo los límites del acontecimiento".

La crisis nos ha enfrentado en el campo educativo con fuertes interrogantes en el terreno de la política y en el de la investigación que parecen requerir tanto nuevos abordajes para la comprensión de los fenómenos sociales y de las nuevas formas de la acción colectiva, como mejores puentes entre la indagación sistemática de los problemas y las políticas encaminadas a su solución.

que le dan forma y la modelan... Teniendo en cuenta estas tramas, nos propusimos mostrar un presente escolar que es continuo devenir entre la ruptura y la tradición. Como aconseja Todorov, pretendemos hacer un uso ejemplar y no literal de cada experiencia. Sin sustraer la singularidad de cada escuela y la subjetividad de sus maestros, al establecer un diálogo entre las experiencias en el marco de un conjunto de criterios y conceptos teóricos, aspiramos a ofrecer elementos para comprender otras situaciones, excediendo los límites del acontecimiento".

La crisis nos ha enfrentado en el campo educativo con fuertes interrogantes en el terreno de la política y en el de la investigación que parecen requerir tanto nuevos abordajes para la comprensión de los fenómenos sociales y de las nuevas formas de la acción colectiva, como mejores puentes entre la indagación sistemática de los problemas y las políticas encaminadas a su solución.

Referencias Bibliográficas

AGUERRONDO, I. (1993), "Escuela, fracaso y pobreza: cómo salir del círculo vicioso", Revista de Educación, OEA, Washington.

AGUERRONDO, I. (1998), América Latina y el desafío del Tercer Milenio: Educación de mejor calidad con menores costos, PREAL, Buenos Aires.

ANTELO, E. y ABRAMOWSKI, A.L. (2000), El renegar de la escuela: desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina, Homo Sapiens Ediciones, Rosario.

BELLO, M. (2001), "Educación para todos, pero de verdad para todos", Revista Tarea N. 48, TAREA, Lima.

BRASLAVSKY, C. (1999), Re-haciendo escuelas: Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana, Editorial Santillana, Buenos Aires.

BRUNNER, J.J.(2000), Educación escenarios de futuro: nuevas tecnologías y sociedad de la información. Santiago de Chile, PREAL, 2000.

CAMBOURS DE DONINI, A.M. (1998), ¿Nuevo siglo, Nueva escuela?, Santillana, Buenos Aires.

CAMBOURS DE DONINI, A.M. (2002), "La educación en tiempos de crisis", Revista del Centro de Investigación y Acción Social (CIAS), Año II, N° 516, 427-436.

CARRIZALES RETAMOZA (1991) "las obsesiones pedagógicas de la actualidad" en Lechner, N. y otros, "Modernidad y Posmodernidad en educación", UAS,UAEM, Cuernavaca.

CAVAROZZI, M., (1996) El capitalismo político tardío y su crisis en América Latina, Homo Sapiens, Rosario

DIÁLOGO ARGENTINO (2002a) Documento Base, Mesa Sectorial de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires.

DIÁLOGO ARGENTINO (2002b) Bases para la Reforma, Buenos Aires.

DONINI, A. (2002), "Argentina: presente y futuro. Reflexiones para recrear la utopía", CIAS, Año II, N° 512, 162-174.

DUSCHATZKY, S., compiladora (2000), Tutelados y asistidos: Programas sociales, políticas públicas y subjetividad, Paidós, Buenos Aires.

DUSCHATZKY, S. y REDONDO, P. (2000), "Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas", en Duschatzky, S., compiladora (2000), *Tutelados y asistidos*, Paidós, Buenos Aires.

DUSCHATZKY, S. y Birgin, A. compiladoras (2001), *¿Dónde está la escuela?: Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Flacso Manantial, Buenos Aires.

FEIJOÓ, M.C. (2002), *Argentina: Equidad social y educación en los años '90*, UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Buenos Aires.

FILMUS, D. (2002a), *Una escuela para la esperanza*, Temas Grupo Editorial S.R.L., Buenos Aires.

FILMUS, D. (2002b), "Comentario", en Feijoó, M.C. *Argentina: Equidad social y educación en los años '90*.

GARRETÓN, M. A. (2001), *Cambios sociales, actores y acción colectiva en América Latina*, CEPAL, Santiago

GROTBERG, E.H. (2001), "Nuevas tendencias en resiliencia", en Melillo, A. y Suárez Ojeda, E.N., compiladores (2001), *Resiliencia*, Paidós, Buenos Aires.

HOPENHAYN, M. Y OTTONE, E. (2000), *El gran eslabón*, F.C.E., Buenos Aires.

JACINTO, C. Y CAILLODS, F. (1999), "Los programas de mejoramiento de la equidad en América Latina. Tensiones, lecciones e interrogantes" (mimeo), UNESCO, Buenos Aires.

LÓPEZ N. (2002), *Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorecidos: Un balance de los años '90 en la Argentina*, OEA-MECT, Buenos Aires.

MELILLO, A. Y SUÁREZ OJEDA, E.N., compiladores (2001), *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas*, Paidós, Buenos Aires.

MURILLO, M. V. (1997), *Union Politics, Market-Oriented Reforms, and the Reshaping of Argentine Corporatism*, en *The new politics of inequality in Latin America. Rethinking Participation and Representation*, edited by Douglas A. Chalmers et al., New York: Oxford University Press, Inc., p.82, traducción nuestra.

O.E.I. (2002), *Escuelas que hacen escuela: Historia de dieciséis experiencias*, Cuadernos de Iberoamérica, Latingráfica S.R.L., Buenos Aires.

O.E.I. (1998), *Educación, valores y democracia*, FotoJAE S.A., Madrid.

OSZLAK, O. (2000), *El mito del Estado mínimo: una década de reforma estatal en Argentina*, trabajo presentado al IV Congreso Internacional del CLAD sobre Reforma del Estado y de la Administración Pública, Santo Domingo.

PUIGGRÓS, A. (1999), *Educación entre el acuerdo y la libertad: propuestas para la educación del siglo XXI*, Ariel, Buenos Aires.

SUTEBA (1999), *La educación en nuestras manos (Revista)*, Año 7, Buenos Aires.

TAPIA, N. (2002) "El valor pedagógico de las experiencias solidarias", *Revista CIAS*, Año II, N° 511.

TEDESCO, J.C. (2000), *Educación en la sociedad del conocimiento*, F.C.E., Buenos Aires.

TENTI FANFANI, compilador (2002), *El rendimiento escolar en la Argentina: Análisis de resultados y factores*, Editorial Losada S.A., Buenos Aires.

TIRAMONTI, G. (2001), *Modernización educativa en los '90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?*, Flacso-Temas Grupo Editorial, Buenos Aires.

TORRES, R.M. (2001), "Enseñar en tiempos de cambio", *El monitor de la educación*, Año 2, N° 2 (marzo), Ministerio de Educación, Buenos Aires.

VIOR, S. y otros (1999), *Estado y educación en las provincias*, Miño y Dávila editores, Buenos Aires.

VITAR, A. Y CAMPANINI, S. (2002) "Las experiencias bajo la lupa" en O.E.I., *Escuelas que hacen escuela. Historias de dieciséis experiencias*, Cuadernos de Iberoamérica, Buenos Aires.

Experiencias

Brasil

Educación En La Diversidad En Los Países Del Mercosur

Ivana de Siqueira¹

En los últimos años se han multiplicado en América Latina las iniciativas destinadas a mejorar la calidad y la equidad de la educación. Los gobiernos elaboran reformas y programas que van desde medidas de gestión, cambios en las formas de financiamiento, reformas curriculares, inversión en formación de docentes, descentralización, mejoría de los libros didácticos, en fin, estrategias que posibiliten el acceso y la calidad de la educación.

Sin embargo, aunque se haya avanzado en relación con la garantía universal de matrículas en la educación básica, no ha ocurrido lo mismo en relación con las respuestas educativas eficientes que den cuenta de las diferencias sociales, económicas, geográficas, lingüísticas, culturales e individuales existente en los países de la región.

También se pueden percibir las dificultades de esas iniciativas al llegar a la escuela y a las aulas, acarreado los altos índices de analfabetismo funcional, repitencia y abandono escolar.

Considerando que la educación no es algo que ocurre en un vacío social y cultural, al contrario, las variables que influyen la calidad están determinadas también por condicionantes sociales y culturales, los sectores sociales más desfavorecidos son los que generan mayores situaciones de falta de equidad.

Esas reformas educativas impulsadas en todos los países que integran el MERCOSUR, estructuradas alrededor de la calidad, de forma que desarrollen estrategias educativas que posibiliten escuelas más inclusivas y que atiendan a la diversidad de sus alumnos, tienen como principios las orientaciones emanadas de la Conferencia Mundial de Educación para Todos de Jomtien en 1990 y de la Con-

1. Psicóloga del Ministerio de Educación de Brasil; coordinadora del proyecto Educación en la Diversidad en los Países del Mercosur.

ferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales realizada en 1994 en Salamanca, organizada por la UNESCO y por el Gobierno de España.

Origen Del Proyecto

De esta forma, preocupados con esa realidad e instados por la UNESCO para utilizar el conjunto de materiales de formación de profesores "Necesidades Especiales en Sala de Aula", el Sector Educativo del MERCOSUR elaboró el Proyecto "Educar en la Diversidad en los Países del MERCOSUR", con el objetivo de contribuir al proceso de formación de los docentes para construir una nueva cultura escolar, comprometida con el desarrollo de escuelas que sean capaces de atender a la diversidad de sus alumnos, eliminando las barreras y ampliando las oportunidades educativas.

La Oficina Regional de Educación para América Latina y Caribe de UNESCO, con sede en Santiago, había capacitado a los representantes de los Ministerios de Educación de las áreas de Educación Especial y Educación Básica de los países de América Latina en 1994 para utilizar el material "Necesidades Especiales en Sala de Aula - NEA" en sus sistemas de enseñanza y desarrollar formas más inclusivas de escolarización. De esa forma, la utilización del mismo por los países del MERCOSUR no constituyó una dificultad, una vez que ya había conocimiento del material de formación de docentes en la región.

El Proyecto, elaborado por representantes de los Ministerios de Educación de Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay en el ámbito del MERCOSUR Educativo, cuenta con el importante asesoramiento técnico de la UNESCO y el valioso apoyo financiero de la OEA -Organización de los Estados Americanos-, y está orientado en el sentido de desarrollar estrategias que hagan posible tener escuelas más inclusivas que den respuestas a las necesidades de sus alumnos.

A partir de los materiales de la UNESCO y con el apoyo de los consultores del Proyecto, las escuelas deben señalar puntos importantes que no son contemplados en el material, adecuándolo y enriqueciéndolo con las experiencias vividas en las diferentes escuelas de los países involucrados.

El Proyecto De La Unesco

"Special Needs In The Classroom" Como Marco Referencial

El Proyecto de la UNESCO "Necesidades Especiales en Sala de Aula" que sirve de fundamento al Proyecto del MERCOSUR, se inició en 1988, "con la finali-

dad de producir y divulgar un paquete de materiales que pudiera utilizarse en contextos de formación inicial y permanente, para ayudar a los docentes a responder positivamente a los niños que experimentarían dificultades de aprendizaje, incluyendo a los que tuvieran discapacidades" (Ainscow, 1994).

Un equipo realizó investigaciones en ocho países (Canadá, Chile, Jordania, Kenia, Malta, España y Zimbawe) para probar y evaluar los materiales piloto. Mas tarde, el Proyecto se extendió para todo el mundo, con iniciativas de trabajo en más de cincuenta países.

Las experiencias han tenido consecuencias importantes para el desarrollo de escuelas que tengan éxito al promover la participación y el aprendizaje de todos los alumnos de una comunidad. También permitió dar cuenta que *"la preocupación por el contexto local ha de estar en el centro de cualquier actividad de crecimiento, con independencia de que esté relacionada con las aulas, las escuelas o los sistemas educativos...Por tanto, la estrategia tiene menos que ver con la importación de ideas de otros sitios que con hallar modos de hacer un mejor uso de los conocimientos presentes en el lugar de que se trate"* (Ainscow, 2001). De este modo, lo fundamental es ayudar a los maestros y al personal de apoyo a analizar su práctica con base para la experimentación.

Hemos tratado de trabajar de manera coherente con esta visión del modo de desarrollar escuelas más inclusivas. En concreto, procuramos motivar a toda la comunidad escolar para que adquieran mayor confianza y destreza para reestructurar las escuelas de forma que den respuestas a las necesidades de los alumnos, promoviendo un ambiente de aprendizaje más rico y eficaz, combatiendo las actitudes discriminatorias.

En esta orientación está implícito un cambio de paradigma con respecto al modo de considerar las dificultades educativas y la forma de incluir a estos alumnos. En lugar de insistir en la idea de la necesidad de elaborar planes para acomodar a los alumnos considerados "especiales" dentro de un sistema escolar en gran parte intacto, el cambio consiste en estructurar las escuelas para avanzar hacia la promoción del aprendizaje de todos los niños.

Fundamentación Metodológica Del Proyecto

El desarrollo de escuelas que atiendan las necesidades educativas de todos los alumnos, incluso aquellos que presentan algún tipo de discapacidad, implica cambios sustanciales en la respuesta educativa, organización y funcionamiento de las mismas.

Para que los docentes y la comunidad educativa en general puedan enfrentar estas nuevas exigencias y desafíos, es necesario proporcionarles ayudas y apoyos. Entre los fundamentales, se encuentra ofrecerles procesos de formación y materiales que les permitan construir las actitudes, estrategias y conocimientos necesarios para promover los cambios y mejorar las instituciones escolares.

La idea que atraviesa todo el proyecto se refiere "a la importancia de reflexionar sobre la experiencia y aprender de ella" (Ainscow, 1998). A la luz de estos argumentos, el modelo de formación que se propone intenta superar el problema de la escasa transferencia del aprendizaje adquirido en los procesos de formación docente, hacia la institución escolar y el aula. Otro punto importante es el trabajo cooperativo entre docentes con la finalidad de crear una red de apoyo dentro de la escuela.

En consecuencia, la propuesta toma como destinataria de la formación a la totalidad de la escuela, comprometiendo a todos sus actores con un proyecto educativo para la diversidad, con resultados concretos a corto y mediano plazo. De esta forma se asegurará que todos los docentes compartan criterios comunes que aseguren la coherencia y continuidad del proceso educativo de los alumnos y del desarrollo institucional.

Es importante que esta capacitación se imparta de tal forma que no interfiera en las actividades regulares de la institución. En este sentido, los principios orientadores de la formación y los materiales de la UNESCO que la acompañan se proponen:

- partir de los saberes y prácticas de las escuelas, recuperarlos, analizarlos y enriquecerlos en función de las modificaciones institucionales necesarias para dar respuestas a la diversidad;
- brindar espacios y herramientas que permitan el protagonismo de la escuela en la construcción de las estrategias de transformación;
- involucrar a los docentes en la elaboración, revisión y validación de los procesos y materiales de formación. Su producción será reconocida e incorporada a la elaboración y adecuación de los materiales;
- promover el intercambio permanente entre los consultores y las escuelas involucradas para compartir y enriquecer las experiencias;
- establecer compromisos interinstitucionales con recursos humanos de la educación especial que colaboran con las escuelas regulares, involucrándolos

en los procesos de formación y en la elaboración y adecuación de los materiales;

- el material de formación tendrá dos vertientes de aplicación: como herramienta para los procesos de formación docente en servicio en general y como material de autoformación a nivel institucional o individual.

Fases Del Proyecto

El Proyecto "Educar en la Diversidad en los Países del MERCOSUR" tiene carácter focalizado y demostrativo, por el cual las escuelas seleccionadas -cinco escuelas por país, en un mismo estado, provincia o región- son representativas de diferentes realidades: escuela rural, de periferia, urbana de sector socioeconómico medio, medio-alto e intercultural. De preferencia los centros educativos deberán estar situados en zonas de frontera, de manera de permitir el intercambio entre los países del MERCOSUR, por lo menos a nivel bilateral o binacional, y actuar como polo de difusión de la experiencia.

El proyecto es desarrollado por consultores previamente seleccionados por los Ministerios de Educación de los cinco países del MERCOSUR (Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay), ocurriendo en tres fases.

La primera fase incluye:

- sensibilización de las autoridades educativas locales, maestros y profesionales de la educación, padres y alumnos, aspirando a despertar el interés y a firmar un compromiso para la implementación del proyecto;
- identificación de las cinco escuelas por país;
- evaluación inicial de las escuelas en la perspectiva de las dimensiones culturales, políticas y prácticas pedagógicas;
- capacitación por la UNESCO/OREALC de los consultores de los países para utilizar el material NEA y detectar, junto con los maestros de las escuelas seleccionadas, aspectos importantes para los docentes que no se contemplan en dicho material;
- capacitación de los profesionales de las cinco escuelas, utilizando el material NEA.

La segunda fase comprende:

- identificación de contenidos temáticos de relevancia a ser incluidos en el material NEA, o adaptación a la realidad de los países a partir del proceso de reflexión de los profesionales sobre su práctica y realidad;
- elaboración de nuevos módulos, unidades y actividades sobre contenidos y temáticas identificadas como relevantes. Estos son elaborados por los consultores con la contribución de los profesionales de las escuelas, de modo que la propia escuela construya estrategias de transformación y re-estructuración de su práctica pedagógica;
- consolidación de una versión inicial del nuevo material.

La tercera fase abarca:

- aplicación del nuevo material reformulado en la fase anterior, para su validación (modo de prueba), en las escuelas involucradas con la finalidad de ajustarlos y adecuarlos para su versión final;
- realización de pasantías de 5 maestros de cada país, de las escuelas involucradas para compartir y enriquecer la experiencia vivida en el proyecto;
- elaboración de la versión final del conjunto de materiales sobre Educar en la Diversidad;
- evaluación del proyecto con la finalidad de sistematizar la experiencia para poder expandirla a otras escuelas de los países.

Estructura Operativa

El proyecto comprende la comunidad escolar como un todo: maestros, funcionarios de las escuelas, alumnos, padres, familias. Las actividades son implementadas por consultores contratados por el proyecto bajo la coordinación del Ministerio de Educación en cada país, con la participación de los responsables del sistema educativo de la región, estado o provincia en que se desarrolla.

La iniciativa es financiada con recursos de la Organización de los Estados Americanos-OEA y cuenta con el asesoramiento técnico de la UNESCO-Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe-Santiago, función desempeñada por la especialista Rosa Blanco Guijarro.

El proyecto se desarrolla en veinticinco escuelas, con cerca de diez mil alumnos matriculados y aproximadamente quinientos profesionales de la comunidad escolar que participan del mismo.

En Argentina, las escuelas se encuentran en la ciudad de Buenos Aires, con alumnos que presentan gran diversidad religiosa, cultural, étnica (migrantes coreanos, chinos, ucranianos) socioeconómica (niveles medio-bajo, pobre) y alumnos con discapacidades.

En Brasil, las escuelas se encuentran en el Estado de Mato Grosso do Sul, elegido por su riqueza relativa a la diversidad cultural, haciendo frontera con Paraguay y Bolivia. Cuenta con una fuerte representatividad indígena. De las escuelas seleccionadas, tres pertenecen a la red municipal de enseñanza en la ciudad de Campo Grande, capital del Estado. Las otras dos, a la red del estado, en las ciudades de Dourados y Ponta Porã (frontera con el Paraguay). En estas escuelas se encuentran alumnos de varios niveles socioculturales y económicos, provenientes de diversas comunidades indígenas, con discapacidades, e inclusive jóvenes y adultos que asisten a clases de educación.

En Chile, las escuelas están localizadas en la provincia del Choapa, comuna de Illapel. Las hay en zona rural, urbana y en el límite entre ambas. Los alumnos provienen de familias de extrema pobreza, con altos índices de vulnerabilidad social, analfabetismo y cesantía. También incluyen alumnos de origen campesino que obtienen buenos resultados académicos y aquellos que provienen de comunidades agrícolas asentadas en terrenos áridos, que no disponen de servicios de agua potable ni alumbrado público.

En Paraguay, las escuelas están localizadas en el departamento de Amambay, en la localidad de Pedro Juan Caballero (frontera con Brasil), con alumnos con gran diversidad cultural, socioeconómica y con discapacidades.

En Uruguay, las escuelas se encuentran en la ciudad de Montevideo. Hay centros educativos localizados en una importante avenida de la ciudad a la que concurren alumnos de múltiples barrios periféricos, otro ubicado en una zona donde existen varios complejos habitacionales, con población de orígenes socioculturales diversos, instituciones con alumnos provenientes de familias monoparentales y con entorno de asentamientos precarios y complejos habitacionales pobres.

Consideraciones Finales

El Proyecto "Educar en la Diversidad en los Países del MERCOSUR" se encuentra en el marco de las reformas educativas iniciadas en todos los países que integran el MERCOSUR, orientadas a mejorar la calidad y la equidad de la educación. *"Un mayor nivel de equidad implica avanzar hacia la creación de escuelas que eduquen en la diversidad y entiendan a esta como fuente de enriquecimiento y mejora de la calidad educativa"* (Rosa Blanco, 1999).

Las escuelas inclusivas representan un marco favorable para lograr la igualdad de oportunidades y ampliar la participación de todos los alumnos, contribuyendo con una educación más individualizada, colaborativa y solidaria que respete la diferencia de los alumnos, y promoviendo un clima afectivo y emocional favorable al aprendizaje.

Este texto fue traducido al castellano por Victoria Pizzanelli

Bibliografía

AINSCOW, Mel. (1993): *Las Necesidades Educativas Especiales en el Aula. Conjunto de Materiales para la Formación de Profesores*. París: UNESCO.

(1995): *Necesidades Especiales en el Aula - Guía para la Formación del Profesorado*. Madrid: Narcea.

(2001): *Desarrollo de Escuelas Inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

BLANCO, Rosa (1999): *Boletín 48 - Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Publicaciones UNESCO/OREALC - Chile.

CASASSUS, Juan (2002): *La Escuela y la Desigualdad*; Brasilia: Plano Editora. Traducción de Lia Zatz.

Chile

Desertores De La Educación Básica Reflexiones E Interrogantes A Partir De La Practica

Dante Castillo ¹

La reforma educativa impulsada por el estado chileno a partir de los inicios de los años noventa, ha sido una de las tareas más importantes dentro de las estrategias destinadas a disminuir las inequidades educativas enmarcadas en el actual modelo de desarrollo. De esta forma, se han implementado una variedad de iniciativas que apuntan principalmente a aumentar el nivel de escolaridad de los niños de comunidades desfavorecidas, y a mejorar la calidad de la educación de las escuelas pobres del país². No obstante, pese a los avances obtenidos en la última década, aún persisten situaciones críticas como disparidades en el logro educativo, la calidad de la educación, el nivel de escolaridad, todo ello según la ubicación geográfica, el ingreso o la clase social. En este contexto, pese a que las estadísticas muestran un aumento significativo en la cobertura educativa, un número importante de niños abandonan sus estudios sin finalizar la educación primaria, principalmente en los sectores pobres. Para modificar esta situación la escuela y el sistema escolar se enfrentan a la necesidad de formular una atención más especializada y diferenciada.

Haciendo suyo este desafío, la Dirección de Educación de la Municipalidad de Cerro Navia, Santiago, y el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, con el patrocinio de la Fundación F. W. Kellogg, implementaron durante tres años el proyecto "Una comunidad en torno a la infancia y la juventud", desarrollando entre otras acciones, un conjunto de actividades, cursos y talleres orientados a atender a niños y jóvenes que se encontraban en situación de deserción o abandono escolar.

1. Sociólogo, Investigador del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).

2. Una de las iniciativas más destacadas al respecto, se manifiesta en el Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres, conocido como P-900, implementado por el Ministerio de Educación con el propósito de mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos que provienen de los sectores desfavorecidos socialmente.

El presente artículo está referido a los interrogantes, puntos críticos y aprendizajes que surgen de la experiencia de uno de estos talleres, consistente en una propuesta educativa piloto, que durante dieciocho meses estuvo abocada a la atención de jóvenes que por diversos motivos abandonaron el sistema de educación formal en el ciclo básico, correspondiente a los primeros ocho años de escolarización en el caso chileno.

Talleres para Jóvenes

A partir de esta característica inicial, el proyecto definió dos criterios para iniciar la captación de participantes. En primer lugar, los jóvenes invitados a participar debían encontrarse en el tramo etéreo que va de los 14 a los 18 años; por otra parte, el tiempo transcurrido desde la fecha de abandono del sistema escolar debía sobrepasar los dos años. Para ello se estableció la pauta de incluir a los participantes que, transcurridos 14 meses, no estaban matriculados en algún establecimiento, suponiendo que si no reingresaban en los primeros meses del año escolar en curso, lo más probable era que completaran dos años fuera del sistema educacional.

Estos criterios de selección de los participantes se justificaban en la medida que se pretendía reunir un grupo de jóvenes que tenían escasas probabilidades de retomar sus estudios, puesto que mientras más tiempo pasa entre la fecha de abandono y de reinserción, la sobre-edad del estudiante es un factor conocido de fracaso y deserción escolar³, especialmente en los cursos de educación básica. Por esta razón, el Ministerio de Educación durante varios años estimuló la promoción automática de nivel, previa consulta de docentes y apoderados, en el caso que un estudiante se encontrara en una condición académica que le impidiera pasar al curso superior. Si bien esta normativa ministerial fue redactada para aplicarse exclusivamente en los primeros niveles de la educación básica, en algunos casos la escuela trasladaba este criterio a estudiantes de cursos superiores, cuando se evaluaba que la repitencia ponía en riesgo su permanencia en el sistema escolar.

En segundo lugar, incluir en el proyecto a jóvenes que registraban menos de dos años de abandono de la escuela podría convertirse indirectamente en un obstáculo para que éstos reingresaran al sistema de educación formal, en la me-

3. Garcia-Huidobro, J.E: "La deserción y el fracaso escolar", artículo que forma parte de la compilación realizada por UNICEF, publicada bajo el título *Educación, Pobreza y Deserción Escolar*, UNICEF, 2000.

didada que la participación en un programa especial resultara más atractiva que la reincorporación a la escuela básica. Por lo tanto, sin haberlo pretendido explícitamente, para nuestra intervención se operacionalizó la variable deserción escolar a todo joven que tuviese entre 14 y 18 años y que su período de abandono escolar sobrepasara los dos años.

De esta forma, el conjunto de jóvenes que ingresaron a la experiencia pedagógica mantuvieron este perfil inicial, a lo que debemos agregar que la totalidad de ellos pertenecían al estrato socioeconómico más desfavorecido del territorio comunal. Un grupo de muchachos que, en su gran mayoría, no había ingresado al mundo laboral formal, dentro del cual quienes decían trabajar lo realizaban esporádicamente en ocupaciones económicas informales o por cuenta propia, principalmente relacionadas con el comercio ambulante. Es decir, ninguno de ellos se situaba en la categoría de asalariado. No obstante, la mayoría de ellos declaraba haber privilegiado la realización de actividades vinculadas al mundo del trabajo en desmedro de la asistencia a la escuela básica.

En este sentido, es importante destacar que cuando el proyecto se acercó al fenómeno de la deserción escolar en este municipio, los discursos registrados de diversos agentes comunitarios coincidían en otorgarle al ingreso prematuro al mundo laboral, la categoría de un factor negativo en la permanencia de los jóvenes en la escuela. Luego, una vez iniciadas las actividades de recolección de información, a través de las entrevistas semi - estructuradas, grupos focales y encuestas, y el análisis de los indicadores extraídos de este proceso, los resultados del diagnóstico parecían ratificar con cierto grado de certeza la opinión inicial de la comunidad. Es decir, efectivamente se registró una asociación entre abandono escolar y trabajo infanto-juvenil.

No obstante, a partir de un análisis más exhaustivo de la información recolectada, se logró establecer que la variable "ingreso al mundo laboral" no tiene el impacto que normalmente se le está atribuyendo. En otros términos, el ingreso a la vida laboral no es necesariamente una variable independiente que explicaría la deserción escolar. Pese a ello, en la encuesta CASEN 2000 se informa que la segunda razón declarada por los jóvenes de 14 a 17 años para no asistir a un establecimiento educacional, es porque están trabajando o buscando trabajo (14%). En este mismo sentido, la encuesta realizada por el proyecto, aplicada a una muestra representativa de jóvenes que abandonaron el sistema escolar, indicó que 11,1% de los entrevistados declaraba que el hecho de trabajar se tradujo en abandono de la escuela.

Abstrayéndose las diferencias metodológicas que existen entre ambos instrumentos cuantitativos, en las dos mediciones se registra cierta coincidencia en torno al trabajo como causa del retiro escolar. Sin embargo, una vez que estas opiniones fueron trianguladas con la información emanada de fuentes cualitativas, se observó que la percepción que tienen los jóvenes respecto al ingreso al mundo laboral, es en sí misma una causa importante del abandono escolar registrado en los establecimientos educacionales de la comuna.

En otras palabras, la percepción generada en los jóvenes respecto al mundo laboral se transforma en un factor más relevante, como causal de deserción, que el ingreso real al mundo del trabajo. Por lo mismo, fue necesario separar o realizar una distinción entre la variable "ingreso al mundo laboral" y la variable "percepción del mundo laboral".

Realizar la distinción del fenómeno del trabajo en dos variables, permitió analizar con más detenimiento los significados que le son imputados. Por una parte, la incorporación real a las actividades laborales asalariadas regulares consiste en la incorporación formal del joven desertor a una experiencia completamente distinta a la vida de estudiante. El joven adquiere una posición social y cultural diferente. Ingresar al mundo laboral significa adoptar un rol social distinto, caracterizado por ritos delimitados y estructurados, horarios de entrada y salida, relaciones de poder jerarquizadas y sin apelaciones, etc. De esta forma, un estudiante que ingresa a la vida laboral deberá responder al rol de estudiante y de trabajador, o por el contrario, tendrá que optar por uno de ellos. En esta disyuntiva, la actividad laboral puede forzar al joven a abandonar la escuela.

Por otra parte, la percepción del mundo laboral está ligada a factores subjetivos, que para este análisis los situamos en un momento anterior a la vivencia del ingreso al mundo laboral. La percepción del ingreso al mundo laboral se relaciona con la sensación interior, por una impresión puesta en nuestros sentidos por alguna causa exterior que aún no se ha experimentado materialmente.

En este sentido, se han identificado varios indicadores que confirman que la experiencia objetiva del "ingreso al mundo laboral" no satisface las expectativas que los jóvenes se crearon, a partir de la "percepción del mundo laboral", previa a la experiencia real.

Varios de los jóvenes entrevistados que ingresaron al mundo laboral formal, expresaban frustración e insatisfacción por la experiencia, en la medida que sus expectativas no se cumplieron. En este sentido, resulta valioso mencionar que sobre la base de los antecedentes proporcionados por la encuesta de opinión aplica-

da a jóvenes desertores, un 70,5 % indica que ha trabajado alguna vez, pero al preguntarle sobre la actividad que realiza en la actualidad un 68,2 % no trabaja ni estudia.

Con esta distinción no se pretende negar la existencia del trabajo infantil o juvenil y su impacto en mundo escolar, muy lejos de esto, lo que se propone es pensar esta relación desde una perspectiva distinta. En este sentido, resulta interesante separar la percepción de la vivencia, puesto que al distinguir la percepción del mundo laboral elaborada por los jóvenes, es posible conocer cuáles son las expectativas que construyen, las necesidades que pretenden satisfacer, los problemas que pretenden solucionar o los placeres que intentan corresponder, y este conocimiento puede ser incluido en las planes y estrategias de retención y prevención de la deserción.

Esta perspectiva aporta elementos para pensar que la elaboración de estrategias de prevención de la deserción, concentradas exclusivamente en la situación de los niños y jóvenes que de hecho han ingresado al mundo laboral, no necesariamente están enfrentando las causas que los motivan a abandonar la escuela.

Por esta razón es posible considerar que la variable "ingreso al mundo laboral" debiera estar relacionada directamente con las estrategias que promuevan la reinserción o reincorporación de los jóvenes al sistema educacional, facilitando la convivencia entre los dos roles a los que deben responder, de trabajador y de estudiante. En cambio, la variable "percepción del mundo laboral" debiera asociarse a las estrategias que estimulen la prevención y la retención de los jóvenes en el sistema educacional.

Al analizar la estructura familiar de los participantes, se observó que un porcentaje considerable de jóvenes provenían de familias con dificultades en su constitución, a saber, familias con padres o madres ausentes, madres jefas de hogar, núcleos familiares constituidos por parientes de los progenitores o por familiares que desde pequeños se hicieron cargo de su sostén y educación. En esta característica, llama la atención la gran cantidad de abuelas que "adoptan" a sus nietos, reemplazando los roles de padre y madre. Sin embargo, se observó que el grado de autoridad alcanzado no les permiten mediar activamente en la formación de los niños, especialmente cuando éstos ingresan a la adolescencia. En varios casos registrados, las abuelas no reemplazaban la autoridad paternal que les permitiera asegurar la asistencia del adolescente al establecimiento educacional.

Un grupo de jóvenes que participaban de las actividades de los talleres, consumía periódicamente o mantenía cierto grado de dependencia de algún tipo de drogas, principalmente marihuana. Un número reducido de ellos declaró consumir drogas más "duras", como pasta base de cocaína o algún tipo de solventes. De estos últimos, el consumo que mantenían era, según las observaciones realizadas por los monitores, esporádico o alternado con el consumo más frecuente de marihuana. Es decir, un tipo de consumo que, a pesar de los problemas intrínsecos que acarrea, no interfería en la permanencia en los talleres y no generaba mayores conflictos con el resto de los participantes. Sin embargo, dadas las características del modelo de atención propuesto, el proyecto no tenía capacidad para acoger jóvenes con consumo habitual de drogas duras. En estos casos, los jóvenes eran derivados a instituciones que, por su especialización, contaban con un sistema que les brindaba el tipo de apoyo que requerían. Esta derivación debía estar avalada por la voluntad manifiesta del joven. Por esta razón, en las pocas ocasiones que acaeció, si después de un período de mutuo compromiso un participante no lograba disminuir el consumo con la ayuda que le otorgaba el equipo del proyecto, entonces se volvía a insistir en la derivación a instituciones especializadas, o el equipo del proyecto se veía en la necesidad de solicitar unilateralmente la presencia de profesionales especializados que reemplazaran la atención prestada en el taller.

En síntesis, pese a que un grupo de jóvenes mantenía un consumo frecuente de drogas, la mayoría de los participantes no lo hacía o el tipo de consumo declarado y observado era más bien casual y esporádico. No obstante, casi la totalidad de los jóvenes manifestaba un consumo regular de cigarrillos y de alcohol.

Otra rasgo característico indicaba que la mayoría de los jóvenes que participaron de los talleres no registraba antecedentes judiciales. Las excepciones estaban constituidas por detenciones, hurtos, robos menores, consumo de alcohol o drogas en la vía pública y por peleas callejeras. Ninguno de ellos registraba una detención policial por asalto o por riñas que incluyesen la utilización de algún tipo de armas. Pese a ello, y considerando las características del contexto territorial, sus experiencias cotidianas los mantenían permanentemente unidos con situaciones de violencia "urbana": riñas entre bandas de narcotraficantes, asaltos, "ajustes de cuentas" entre pandillas rivales, allanamientos policiales a locales de venta de drogas, suicidios regulares de consumidores de droga "angustiados", discusiones de vecinos y familiares que terminan en muertes o heridos, entre otras.

Por esta razón, el tipo de relación que los jóvenes tienen con estas situaciones cotidianas los hacen actuar, percibir y evaluar la violencia desde una perspectiva muy diferente a la de jóvenes de estratos sociales más acomodados o a la que, generalmente, tienen los profesionales externos, interesados en "reinsertarlos" en programas educacionales especiales o formales. Los jóvenes que participaron del taller viven en un contexto socio cultural que en cualquier momento los puede arrastrar o involucrar en un hecho violento. Quizás es por esta situación que resulta casi normal que un grupo de jóvenes porte algún tipo de arma blanca, o que sus grupos de status se definan en función de sus capacidades físicas y psíquicas para enfrentar hechos de violencia.

En este perfil de jóvenes la violencia se ha naturalizado en sus expresiones más concretas. Es natural y razonable usar la violencia contra los otros, como también es natural y razonable "aceptar" que se use en contra mía. Bajo este principio, no pareció muy anormal que el primer día de actividades se produjesen peleas entre los jóvenes, o que cuando un monitor le quitó un cuchillo a un joven, otro que sangraba de un dedo lo defendiera diciendo que era un juego. Con esta reflexión no se quiere mostrar que todos los jóvenes que participaron de la experiencia calcen con este perfil, sino que el acento está puesto en la valoración simbólica que éstos le otorgan a la violencia cotidiana en la que se encuentran interactuando.

Por otra parte, desde el punto de vista del aprendizaje escolar la mayoría de los participantes manifestaba problemas o limitaciones importantes en la lectura, escritura y en matemática. Al mismo tiempo, un número importante de jóvenes habían perdido o resignificado ciertas actitudes, conductas o hábitos de convivencia educativa. Por ejemplo, manifestaban dificultades para preguntar o formular correctamente una oración que diera cuenta de su interrogación, escuchar y mantener la atención en las actividades que se realizaban, fueran éstas expositivas, participativas o recreativas, para esperar su turno y ceder la palabra a un compañero o al profesor. En concordancia con la descripción anterior, inmersos en un contexto educativo, estos jóvenes apelan a la violencia o la imposición de la fuerza física como un argumento recurrente y natural de la disidencia o del acatamiento.

No obstante estas aparentes limitaciones, los diagnósticos realizados por especialistas en educación diferencial indicaban que un porcentaje significativo de ellos presentaba una gran agudeza intelectual, o se encontraban dentro de los estándares normales. Sin embargo, los códigos socioculturales no correspondían a los que se pueden observar en los niños y jóvenes que asisten regularmente a

las escuelas de la comuna. Por lo tanto, aquello que desde una primera mirada puede traducirse erróneamente como limitaciones intelectuales, según las observaciones realizadas, sólo corresponde a una diferencia en la identidad cultural. Es importante destacar este hecho, pues aún cuando la antropología ha demostrado que la inteligencia o la capacidad intelectual no está relacionada con la actitud o la identidad cultural⁴, es frecuente encontrar casos donde la escuela traduce esta diferencia en dificultad del aprendizaje o retraso intelectual.

Esta situación se observó cuando un grupo de jóvenes egresados de los talleres, fueron derivados a establecimientos de educación secundaria. Según la modalidad de atención educativa propuesta por el proyecto, cuando se evaluaba que por edad, por decisión voluntaria y por rendimiento académico, los jóvenes podían ser derivados a establecimientos de educación secundaria, el proyecto negociaba su inscripción. La información proporcionada por el seguimiento de estos estudiantes mostró que los jóvenes no lograban, en general, sobrepasar los seis meses de asistencia. Cuando se buscaron las causas de esta situación, un factor determinante residía en la lectura errónea que realizaba el liceo en relación con las capacidades intelectuales, y curiosamente no conductuales, atribuidas a los jóvenes. Indudablemente la pregunta que surge a partir de este hecho radica en las características que debe tener o desarrollar el liceo para lograr retener exitosamente este perfil de estudiantes.

Otro rasgo característico de los jóvenes que participaron de la experiencia, radica en que han desarrollado una gran cantidad de habilidades para enfrentar el mundo adulto o que, considerando la actitud manifestada, les permitiría consolidar exitosamente un proyecto de vida adulta. Son niños-jóvenes rudos, hábiles, ingeniosos, decididos, centrados en sus necesidades y arriesgados. Es decir, precisamente cuentan con un conjunto de valores y actitudes que, desde la perspectiva de algunos modelos educativos que se están promoviendo en Chile, a través de las categorías de educación para líderes o para innovadores, les permitirían consolidar tanto el éxito individual como el progreso de la sociedad chilena.

Sin embargo, pese a los reparos y la discusión pendiente por el tipo de ciudadanía que se promueve bajo estas categorías, en el caso de los niños y jóvenes pobres que han abandonado el sistema educacional, estas habilidades o cualidades generalmente no les son suficientes para afrontar un entorno hostil o las carencias de una pobreza estructural. En un porcentaje significativo de los casos, la "actitud emprendedora", "la mentalidad innovadora", desde la perspectiva

4. Para profundizar en esta temática, se puede consultar el libro de Claude Levi-Strauss: *Pensamiento salvaje*, Fondo de Cultura Económica, 1964.

de los desertores pobres, termina por atraparlos en la lógica de la violencia, de la marginalidad indigente o del delito. Sus capacidades no les son suficientes para terminar con su condición de pobres o por el contrario, se transforman en un trampolín para el fracaso, cuando su inteligencia y habilidad para actuar independientemente los acerca al mundo adulto marginal del que provienen. Al no contar con un cinturón protector, este tipo de niño-joven, precoz e inteligente, ingresa al mundo adulto que le rodea sin estar completamente preparado para el desafío. Como manifestaba un entrevistado *"es un Jedi de la Guerra de las Galaxias, humedecido por la fuerza, pero que enfrenta el lado oscuro sin completar su formación"*.

El modelo educativo

En este contexto, los talleres para jóvenes desertores escolares de educación básica se implementaron como una experiencia piloto, orientada a diseñar, ejecutar y evaluar un modelo de atención educativa que permitiera fortalecer un conjunto de herramientas que estimularan la generación de actitudes y aptitudes para abordar la inserción laboral posterior y la incorporación al mundo adulto, al mismo tiempo que resaltar la importancia de terminar el ciclo básico de educación en modalidades formales o especiales.

Para lograr este doble objetivo, la estrategia se iniciaba con una invitación a participar en un taller de oficio en la especialidad de carpintería. A partir de módulos de cuatro meses, los participantes comenzaban con una etapa de apresto que después de 18 meses finalizaba en la elaboración de productos más complejos como muebles de oficina, hogar o decoración.

Considerando los objetivos del proyecto, la experiencia educativa debía realizarse en función de lograr la transferencia y apropiación del modelo hacia la Dirección de Educación de la Municipalidad. Es decir, una estrategia de atención que fuese posible de replicar y abordar sobre la base de los recursos y capacidades con que cuentan las escuelas básicas de la comuna de Cerro Navia. Por lo tanto, cada una de las decisiones adoptadas antes y durante la ejecución de los talleres, debía considerar la factibilidad que los procesos didácticos, pedagógicos y económicos fueran posteriormente asumidos por el sistema de educación comunal.

A través de la estrategia centrada en la formación en el oficio de carpintería, se esperaba construir un clima motivacional y pedagógico que acercara a los jóvenes participantes a la necesidad práctica e instrumental de equiparar los cono-

cimientos mínimos en matemática, lectura y escritura. En virtud de este requerimiento pedagógico, se crearon talleres de nivelación de estudios cuyos programas se apoyaban en ejemplificaciones relacionadas con el oficio de carpintería, para hacer más concreta la necesidad de retomar la formación escolar. Por ejemplo, mostrando las demandas futuras de una vida laboral, a través de la necesidad de elaborar un presupuesto económico, la redacción o lectura de una orden de compra o la construcción de un currículum vitae cuando se busca un trabajo asalariado. Complementariamente a los cursos de nivelación y manualidades en carpintería, se incluyeron cursos con actividades artísticas y de desarrollo personal, para que los participantes adquirieran o fortalecieran competencias relacionadas con la generación de aptitudes y actitudes de trabajo personal y grupal.

La relevancia de construir un modelo de atención para jóvenes que abandonaron el sistema escolar sin terminar el ciclo básico, radica en la constatación que los niños y jóvenes que por distintas razones dejan de asistir al sistema de educación básica se encuentran prácticamente en un "terreno de nadie". Por una parte, por el momento las prioridades de la política educacional chilena están puestas en la retención de los estudiantes de la educación media o secundaria, y por otra, la mayoría de los modelos o estrategias de atención o de nivelación de estudios para desertores básicos, se construyen bajo la categoría "educación de adultos", que suponen la decisión voluntaria de éstos a participar. En este contexto, nos encontramos con la paradoja que un niño o joven que ha abandonado la educación básica, debería esperar hasta convertirse en adulto para poder reingresar a los programas especiales de nivelación de estudios implementados por el sistema educacional. Por esta razón, dichos cursos generalmente se dictan en horarios vespertinos, conjeturando que los participantes están constituidos por adultos mayores de 18 años que trabajan y que, por tanto, no pueden asistir en horarios diurnos.

Al mismo tiempo, las estadísticas nacionales aparecen ratificando el enfoque de educación para adultos, en la medida que la retención de la educación primaria llega casi al cien por ciento, dejando entrever que la deserción escolar en el caso de este nivel educativo es un problema marginal. En el año 2000, la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, CASEN, indicó que la cobertura de educación básica llegó al 98,6%, y para el caso de la educación secundaria, este porcentaje se ubicó en el 90%. Sin embargo, en términos absolutos, según la misma fuente, en el año 2000, la población entre 7 y 13 años no incorporada al sistema educacional ascendía a 20.499 niños y niñas. Considerando este último dato, pese a que el porcentaje nacional de cobertura para el ciclo básico bordea el 99%, el proyecto decidió buscar y ejecutar estrategias de

atención educativa especializada para los niños y jóvenes con dos años de abandono escolar, entendiendo que este grupo es el que tendrá mayores dificultades para insertarse exitosamente en la vida social del país.

En este contexto, como se adelantaba, la iniciativa de los talleres implementados en la comuna urbano-popular de Cerro Navia, optó por desarrollar una estrategia indirecta de captación de participantes, que en sus puntos centrales consistió en: construir un sistema de atención diurna, voluntaria, con visitas domiciliarias cuando el niño o joven se ausentaba, con actividades prácticas en oficio (fabricación de muebles) y que, a partir de la práctica en los talleres de oficio, se evidenciara naturalmente las ventajas de manejar competencias mínimas en lectura, escritura, expresión oral y matemática.

Es importante destacar que en el perfil de los jóvenes que ingresaron a los cursos también influyó el sistema de inscripción. La experiencia del proceso de inscripción de jóvenes para el taller de carpintería de terminaciones, fue inicialmente poco significativa en sus resultados, considerando la cantidad de inscritos. De hecho, en la primera etapa sólo contábamos con tres jóvenes. Estos resultados obligaron a evaluar algunos de los supuestos que sostenían la realización del taller y la intervención del proyecto. Un primer análisis de los resultados nos llevó a elaborar la siguiente hipótesis: "Todo indica que nuestro público objetivo no existe en la cantidad que suponíamos, o las estrategias de inscripción no son las más adecuadas, o no han sido exigidas al máximo", según afirma un documento de sistematización entregado en el mes de marzo de 2000.

Cuando revisamos la forma en que realizamos nuestra campaña, observamos que se habían implementado tres formas de captación de jóvenes. En primer lugar, privilegamos la captación a través de las organizaciones comunitarias que ya estaban trabajando en otras actividades desarrolladas por el proyecto, específicamente en los Talleres de Aprendizaje Comunitario. Dicha decisión se sostenía en la tesis de potenciar el desarrollo comunitario por una parte, al mismo tiempo que se postulaba contar con la participación de las organizaciones locales en el futuro desarrollo de los talleres. La experiencia de trabajo con la comunidad organizada fue interesante; sin embargo, ella no se tradujo en el contacto o captación de jóvenes que se esperaba.

La segunda estrategia de captación fue de corte masivo. Junto con la anterior, se inició una campaña de difusión apoyada por afiches puestos en los lugares públicos de la comunidad, tales como almacenes, paraderos de locomoción colectiva, sedes de organizaciones sociales, instituciones públicas, muros y puntos de encuentro barriales. Al mismo tiempo, se distribuyeron informativos y dípticos

en lugares públicos. El tercer mecanismo consistió en visitas personalizadas tanto a agentes comunitarios como a institucionales y organizaciones presentes en el territorio comunal. A éstos se les explicaba la iniciativa propuesta y se les invitaba a promocionar la inscripción de jóvenes desertores de la educación básica a las actividades que se realizarían en los talleres. Todo ello se acompañaba de material informativo básico.

No obstante la utilización de estas estrategias, el número de inscritos fue marginal. En este contexto, se decidió realizar una campaña de inscripción apoyada en visitas domiciliarias, para la cual contamos con la ayuda de monitores que visitaban "casa a casa" el territorio comunal donde se realizaría la experiencia. Fue necesario disponer de un mapa de la comuna donde se seleccionaron calles que debían ser empadronadas en busca de los jóvenes que cumplieran con el perfil requerido para ingresar a los talleres. Los resultados sorprendieron: en una semana de visitas y en un sector delimitado de la comuna, se logró contactar 123 niños y jóvenes que no habían terminado su ciclo de educación básica y cuyo retiro escolar superaba los 15 meses. Esta última opción de captación, se nos presenta a partir del análisis que nos proporciona la distancia, como la forma más efectiva de llegar a este tipo de jóvenes. Dos reflexiones surgen de esta última afirmación, en primer lugar observamos que la mayoría de los programas formales o especiales de nivelación de estudios suponen que los jóvenes se movilizarán para retomar sus estudios y, por lo tanto, se acercarán voluntariamente.

Efectivamente, existe un grupo de personas interesadas en nivelar estudios y terminar con el ciclo básico o secundario, sin embargo, estas personas son las que asisten a los programas vespertinos o nocturnos. Es decir, un tipo de interesados adultos que generalmente están insertos en el mundo del trabajo o ven en la nivelación de estudios un desafío de desarrollo personal.

En este contexto, y sin proponerlo explícitamente de antemano, tanto la modalidad de inscripción, como las características de la intervención educativa propuesta, nos acercaron a un tipo de jóvenes entre 14 y 18 años, que contaban con tiempo diurno para asistir a los talleres y que no manifestaban la voluntad de asistir a un curso de nivelación de estudios. Aquí es necesario recordar que la campaña de captación invitaba a inscribirse en un taller de oficio en carpintería. Este punto es interesante, pues el perfil de los jóvenes que se incorporaron en esta experiencia no es igual al que observamos en otra experiencia realizada con jóvenes del mismo territorio, en la que eran invitados a participar en un curso especial de nivelación de estudios, aún cuando existen similitudes. Por lo tanto, la iniciativa que aquí se presenta corresponde a una experiencia pedagógica desarrollada con jóvenes que no manifestaban una voluntad explícita de nivelar es-

tudios. De hecho, las evaluaciones realizadas en los primeros meses de trabajo recogen en este sentido la opinión de los jóvenes.

Resultados de la Iniciativa

Al evaluar los resultados de la experiencia en términos de los aciertos y logros alcanzados por el taller, destaca el hecho que un porcentaje significativo de los jóvenes que participaron, lograron completar el ciclo de formación. Es interesante señalar que la mayor parte de los jóvenes que abandonaron los talleres lo hicieron en la primera semana de actividades y un grupo más pequeño lo hizo en el momento que se completaba y certificaba una de las etapas de la formación. En este sentido, los talleres orientados al desarrollo de técnicas básicas en carpintería de terminaciones y la formación en habilidades psico-sociales, y cuyo proceso final estaba destinado a la nivelación de estudios, es considerado en sí mismo un éxito desde el punto de vista de la asistencia, permanencia y participación de los jóvenes. Al mismo tiempo, un grupo importante de estos jóvenes logró obtener el octavo año básico, bajo la modalidad de exámenes libres, modalidad que, por disposiciones legales emanadas del Ministerio de Educación, se desarrolló en una escuela para adultos. Así, desde el punto de vista de la nivelación de estudios, los aprendizajes adquiridos por los participantes fueron evaluados por profesores externos, ajenos a la implementación del proyecto, situación que por una parte contribuyó a validar el modelo de atención pedagógica y por otra, quizás la más importante, puso de manifiesto el compromiso que los jóvenes participantes adquirieron con ellos mismos.

Por lo tanto, a partir de una estrategia apoyada en una invitación a participar en talleres de carpintería, con un perfil de jóvenes resistentes a retomar su formación escolar, se logró que un número importante de los jóvenes terminaran con su ciclo de educación básica y que algunos de ellos manifestaran su intención de continuar con el ciclo secundario.

Por otra parte, se destaca el hecho que la asistencia de los jóvenes fuera claramente voluntaria. Es decir, no se les otorgaron bonos económicos o de locomoción, tampoco se entregó ningún tipo de estímulo material o algún mecanismo similar que incentivara la asistencia u "obligara" a los participantes a permanecer en los talleres⁵.

5. Cabe recordar que uno de los objetivos de la experiencia consistió en evaluar la factibilidad que la municipalidad con sus propios recursos, a través de la Dirección de Educación Comunal, adoptara el modelo de atención, situación que hacía inviable la utilización de recursos materiales que luego no pudieran ser asumidos o reemplazados por la administración municipal.

Los resultados obtenidos por los talleres "laborales", nombre con el que se conocieron los cursos para jóvenes que abandonaron el sistema educativo, registraron un alto nivel de acierto en los logros y metas definidas de antemano por el equipo. Situación que se ratificaba cuando al comparar esta experiencia con otras similares, desarrolladas por iniciativa municipal o por otras instituciones que trabajan en la comuna, se observó que tanto en términos cualitativos como cuantitativos, los talleres lograron desarrollar en los jóvenes un compromiso que les permitió cumplir con el ciclo formativo en oficio, completar la educación primaria y desarrollar actitudes favorables para el trabajo individual y grupal.

Buscando las claves

Estos resultados nos han obligado a interrogarnos por los mecanismos que contribuyeron para que finalizara exitosamente esta iniciativa, en términos de las estrategias didácticas o decisiones pedagógicas que permitieron que un grupo de jóvenes desertores escolares, lograra participar regularmente de las actividades propuestas por el proyecto hasta obtener, a través de exámenes libres, la licenciatura de la educación primaria. Es decir, un resultado que difería cualitativa y cuantitativamente con iniciativas similares desarrolladas en la comuna, especialmente en lo relativo al nivel de retención y de compromiso voluntario expresado por los jóvenes.

Al reflexionar sobre las características de las actividades propiciadas por la experiencia, se advirtió que ellas no entregaban suficientes elementos de juicio que permitieran explicar con claridad tal éxito. En términos comparativos, no se propuso nada que no se conociera de antemano, o que no se haya aplicado en otras experiencias similares. A saber, se decidió implementar una formación inicial en algún oficio, desarrollo personal, expresión artística y nivelación de estudios. Asimismo, los talleres de oficio fueron diseñados a partir de currículos realizados y probados anteriormente en talleres de carpintería que atienden a niños en riesgo social. Por otra parte, la mayoría de los contenidos y actividades desarrolladas en nivelación de estudios, salvo pequeñas adaptaciones referidas a la carpintería, se construyeron a partir de los planes y programas que proporciona el Ministerio de Educación. Por lo tanto, si buscamos las claves del acierto de la experiencia en la comparación de los currículos con talleres similares, nos quedamos con una explicación incompleta. Por consiguiente, la reflexión se orientó a la reconstrucción de las prácticas pedagógicas que se utilizaron en el desarrollo de los talleres.

En esta búsqueda, se observó que durante el período inicial del desarrollo de los talleres, se produjeron varias situaciones conflictivas o roces en las relaciones que sostenían los jóvenes entre ellos o hacia personas externas, principalmente profesores y monitores de los talleres. Estos roces se originaban generalmente por consumo de drogas no autorizado en el establecimiento, algunos hurtos de herramientas en el taller, discusiones y peleas con golpes entre los jóvenes, estigmatización de los jóvenes por parte del personal administrativo del recinto municipal⁶, respuesta hostil de los jóvenes a las demandas o consignas que entregaban profesores y monitores, entre otros.

Sin embargo, la participación y el compromiso de los jóvenes no variaba, aún cuando estos conflictos en la mayoría de los casos se traducían en un aumento, directo o indirecto, de la presión que el equipo del proyecto ejercía hacia ellos, incluso cuando no fueran los provocadores del conflicto. En este sentido, se comprobó que en varias oportunidades el personal administrativo del recinto municipal les inculpaba de delitos, en los que posteriormente se comprobaba su inocencia. Pese al hecho de reconocer el prejuicio contenido en la denuncia, esto no significaba que los jóvenes eliminaran de su percepción la presión provocada por la acusación.

Contrariamente a lo que podría esperarse, esta presión o mayor exigencia hacia los jóvenes obtenía como resultado un funcionamiento más organizado de las actividades, al tiempo que tanto el compromiso como la participación de los jóvenes ascendía paulatinamente. Por ejemplo, la metodología inicial permitía o aceptaba que los cursos comenzaran con algunos minutos de retraso, esperando la llegada de los ausentes del taller, pero al corto andar se comprobó que esta decisión retrasaba aún más el inicio del curso, entorpeciendo la coordinación con otros talleres que se realizaban en forma simultánea. En consecuencia, se optó por cambiar de estrategia y se transformó en un sistema un poco más rígido. De hecho se terminó instituyendo que los jóvenes que llegaban atrasados debían solicitar una firma del coordinador de los talleres para poder ingresar al taller que les correspondía asistir.

Sin pretenderlo explícitamente, se había invertido la forma recomendada para trabajar en talleres destinados a atender a jóvenes de perfil similar. Gradualmente se transitó de un tipo de taller donde, por ejemplo, la aceptación del atraso se relaciona con la flexibilidad curricular necesaria para no forzar procesos,

6. El desarrollo del curso se realizó en un establecimiento destinado a la capacitación laboral de la población comunal, no en una escuela básica.

a talleres donde la aceptación del atraso se tradujo en incumplimiento de una obligación mutuamente comprometida. Una inversión que afectó o repercutió tanto en las prácticas de los profesores y monitores, como en la de los jóvenes.

Sorprendentemente los jóvenes reaccionaron positivamente, se adaptaron a la nueva modalidad sin observarse expresiones de descontento, o lo que podría haber sido peor, no se registraron ausencias o deserciones de participantes. Se llegó incluso al hecho que ellos mismos se quejasen cuando un profesor no iniciaba las actividades a tiempo. Indudablemente todos los días existían jóvenes atrasados en los cursos, pero éstos se reconocían en "infracción", sabían y aceptaban que no estaba permitido tal comportamiento en los talleres.

Rápidamente se transitó de una lógica de talleres municipales especiales, a una lógica de establecimiento educacional cuyas normas de funcionamiento se asemejaban a las que se observan en una escuela. A estos cambios, se sumó el hecho que la asistencia comenzó a tomarse a viva voz, al mismo tiempo que se cambiaron los apelativos de los cargos de los responsables de ejecutar la iniciativa, por ejemplo, el coordinador del proyecto pasó a llamarse el director, en la medida que se observó que el concepto de coordinador no era significado por los jóvenes de la misma forma que se utilizaba por los miembros del proyecto. Los monitores y profesionales no docentes pasaron a llamarse profesores o profe. Al mismo tiempo que las ausencias debían ser justificadas, las salidas fuera del local debían ser autorizadas por el apoderado o un adulto integrante del grupo familiar del joven. Y los jóvenes inasistentes a más de tres clases consecutivas se visitaban en sus casas, para conocer el motivo de su ausencia.

El cambio en la actitud pedagógica de los talleres, que denominamos tránsito de una "flexibilidad respetuosa" a "una rigidez comprometedora", tuvo su origen a partir de ciertas necesidades prácticas más que en una reflexión teórica.

En primer lugar, ya sea por las características del espacio físico, por la cantidad de jóvenes participantes o por el tipo de actividades previstas, los talleres funcionaron en varios cursos paralelos. De esta forma, mientras un grupo estaba en taller de carpintería, otro grupo de jóvenes asistía al taller de expresión artística. Por este motivo, si un grupo se atrasaba, sus efectos repercutían a todo el sistema horario. Estas descoordinaciones, sobre todo al inicio de los talleres, produjeron algunos problemas, especialmente si un grupo de jóvenes quedaba sin atención momentánea de un monitor. Para evitar estas dificultades, se evaluó necesario coordinar al máximo los tiempos de inicio y término de cada curso. Es decir, una situación práctica es lo que explica la rigidez en los horarios.

Una segunda explicación práctica de esta inversión pedagógica se relaciona con el clima laboral que debía aplicarse para el uso de herramientas y maquinarias en un taller de carpintería semi-industrial. El fin de evitar usos peligrosos de maquinarias, accidentes o lesiones físicas por descuidos o malas operaciones en un galpón de carpintería, jugó un rol determinante en la adopción de esta pedagogía más directiva. Por esta razón, es posible que las instrucciones, las consignas, el respeto a las normas de funcionamiento y la aceptación de deberes y derechos que los jóvenes debían seguir cuando trabajaban en el galpón, comenzaran a trasladarse paulatinamente a las actividades desarrolladas en los cursos de nivelación de estudios, a los talleres de expresión artística o incluso a las actividades que se realizaban en el taller de desarrollo personal.

Igualmente se destaca el hecho que los profesores que interactuaron con los jóvenes se constituyeron en una mezcla de profesionales externos con monitores pertenecientes a la misma comunidad. Esta unión de actores contribuyó a que los universos simbólicos de ambos estamentos se conjugaran en favor de la atención formativa, y más importante aún, en favor de una atención afectiva de los jóvenes, que en muchas ocasiones se tradujo en contención. Por ejemplo, en varias ocasiones, durante las reuniones de evaluación, las propuestas emanadas por los profesionales externos (a la comunidad) eran calificadas como "utópicas" o "románticas" a los ojos de los monitores comunitarios. Inversamente, las propuestas realizadas por los monitores comunitarios eran vistas por los profesionales externos, como excesivamente autoritarias o poco pedagógicas. Pese a estas diferencias en el enfoque o en la metodología que debía aplicarse en los talleres, la mayoría de las decisiones o acciones realizadas, especialmente en situaciones de crisis, se asumían incorporando en forma experimental la perspectiva de los monitores comunitarios. Los resultados de esta mixtura lograron, en la mayoría de los casos, traducirse exitosamente en favor de la atención y aprendizaje de los jóvenes. Una situación que también fortaleció el enfoque de la "rigidez comprometedora".

Por último, consideramos el efecto que tuvo el mecanismo utilizado para promover la inscripción de los jóvenes en el taller de carpintería y nivelación de estudios básicos, a saber, una búsqueda "puerta a puerta", conjuntamente con varias de las acciones desarrolladas por el proyecto que incluían la visita de los profesores a las viviendas de los alumnos, especialmente para promover la participación y el compromiso de los padres o familiares de los jóvenes⁷. Es posible

7. A diferencia de lo que tradicionalmente ocurre en los establecimientos de educación básica de la comuna, la relación que se estableció con el núcleo familiar del joven tenía como principio la visita de los profesores a las casas.

entonces que estas acciones hayan influido para que tanto los familiares como los jóvenes adoptaran una actitud "escolarizada", situación que contribuyó a la constitución y al mismo tiempo a la aceptación de las normas de funcionamiento relativamente rígidas.

El concepto de rigidez comprometedora

El concepto de rigidez utilizado en esta experiencia educativa no debe asociarse con el esquema autoritario que caracterizó a los establecimientos educacionales decimonónicos, ni corresponde al modelo iluminista que fue propio de las escuelas chilenas durante décadas. Por lo mismo, bajo este concepto no se intenta reeditar o actualizar procedimientos pedagógicos aplicados en la formación militar.

Por el contrario, el concepto de rigidez comprometedora se traduce como educación directiva y propositiva. Es decir, es un modelo que acepta al estudiante como sujeto y no como objeto o recipiente vacío, al que se le deben inculcar las normas de funcionamiento del sistema social o las "únicas competencias verdaderas" que le permitirán enfrentar con éxito su ingreso al mundo de la ciudadanía adulta. Bajo esta perspectiva, rigidez no significa que se niegue la inteligencia, la capacidad y el derecho que tienen los jóvenes para exigir reconocimiento, para mostrar sus propias verdades o para, en el desarrollo de una experiencia pedagógica, proponer y cambiar las actividades o la forma en que se está realizando su formación.

Por rigidez comprometida se ha entendido una propuesta pedagógica que incluye una mezcla de atención y contención afectiva, acompañada de una aplicación de consignas compartidas y respetadas mutuamente, tanto por los profesores como los jóvenes, sin que esto se traduzca, en ningún caso, en una actitud déspota, autoritaria o iluminista. Teniendo presente, al mismo tiempo, que el mundo real en el que operan los ciudadanos no es por el momento equivalente a las orientaciones de civilidad y actitud democrática que se promueven a través de los planes y programas escolares. En este entendido, rigidez comprometedora implica tener presente que es posible la construcción de otras relaciones sociales, pero que al mismo tiempo implica reconocer la inequidad, la falta de oportunidades y que las relaciones autoritarias, arbitrarias y estigmatizadas son un dato de la realidad que los jóvenes pobres de las comunas pobres deben enfrentar.

La actitud democrática, la flexibilidad y el respeto a los ritmos individuales no

son las características más destacadas de nuestra sociedad. Por el momento, el modelo de desarrollo económico, social y cultural que se ha instalado en nuestra sociedad tiene como contraparte un sujeto social, un tipo de ciudadano que debe desarrollar un cierto número de características, actitudes y aptitudes para operar eficientemente en este modelo, de lo contrario deberá resignarse a vivir en la marginalidad, incluso no perteneciendo originariamente a los estratos pobres del país. A modo de ejemplo, en la actualidad un ciudadano que no ha "aprendido" a respetar los horarios laborales tiene menos probabilidades de ser calificado como un "obrero eficiente", e inversamente, un ciudadano "promotor del cambio" que no cumpla con este requisito, difícilmente logrará materializar sus objetivos.

La utilización del concepto de rigidez es también un pretexto, una exageración que intenta provocar a ciertos modelos pedagógicos que, desde una perspectiva liberal, suponen que la formación, contención y promoción de la participación de los jóvenes se obtendrá en la medida que éstos se expresen "libremente". Reconociendo los importantes avances que estos modelos han obtenido en el esfuerzo por otorgarle a los jóvenes un lugar de derecho en la sociedad, se constata al mismo tiempo, que su masificación y aplicación descuidada, sobre todo en los sectores pobres, genera una serie de efectos no deseados. Por ejemplo, el hecho de proponer un modelo de formación profesional y personal teniendo como referente un mundo de relaciones ideales, situación que en sí misma no debe considerarse negativa, no debiera olvidar u omitir que la sociedad chilena está lejos de asemejarse a ese mundo ideal. Por lo mismo, si se promueve la generación de valores democráticos sin advertir las situaciones de injusticia o de inequidad, entonces es posible obtener un tipo de ciudadanía esquizofrénica, que promueve los valores ideales internalizados, pero que actúa a partir de la experiencia contradictoria que le otorga su sociedad.

Por otra parte, algunas expresiones de estos modelos liberales (situación que no niega que su utilización sea asumida por diferentes sensibilidades políticas) trabajan con el supuesto, quizás inconsciente, que las expresiones socio-culturales de los jóvenes pobres están libres de la "contaminación" producida por la ideología dominante. Es decir, que las demandas explícitas realizadas por los jóvenes pobres son sinónimos de la expresión de su libertad y de su cultura, y que por lo tanto deben ser incorporadas automáticamente a cualquier modelo pedagógico que se declare respetuoso de la diversidad cultural. En este contexto, el concepto de rigidez comprometedora, con el sólo hecho de promover su reinserción escolar esta concientemente relativizando dicha autonomía, sobre todo cuando no son ellos quienes por voluntad propia inician un proceso de nivelación de estudios. Uno de los argumentos que puede citarse para justificar esta in-

terferencia en el libre albedrío del joven, puede ubicarse en el reconocimiento que el joven pobre que abandona la escuela no cuenta con los todos los elementos que, como sostiene Pierre Bourdieu le permitirán aceptar, oponerse, adaptar o modificar las "reglas del juego" del campo educativo.

El concepto de educación expresado como rigidez comprometedora intenta dar respuesta a la tensión que surge entre la libertad y la seguridad. Una libertad que se asocia con la incertidumbre, en la medida que el actor soporta en sus propias decisiones y acciones el éxito de su aprendizaje. Y una seguridad que debe regularse, en la medida que su expresión máxima podría equipararse con modelos pedagógicos autoritarios, donde todo ha sido definido de antemano y donde el estudiante no necesita, no propone o no se angustia por construir su propio proceso de aprendizaje. Es decir, una seguridad que niega la libertad o la posibilidad que el actor se convierta en un sujeto propositivo.

La relación con el modelo de desarrollo actual

Cuando en la primera mitad del siglo pasado los sectores dominantes de la sociedad chilena discutían sobre la aceptación del voto femenino en las elecciones políticas, los argumentos más aristocráticos y contrarios a la participación de este grupo social, sostenían que las mujeres no estaban preparadas, que no tenían formación para asumir este derecho ciudadano. Algo de verdad podría encontrarse en este argumento, pero se equivocaban radicalmente en la explicación para el fenómeno, puesto que las razones no se encontraban en las características intrínsecas de este sector social, sino en la marginación histórica en la que la sociedad masculina las había confinado.

La expresión cultural del modelo neoliberal de la sociedad chilena ha logrado, bajo la bandera de la libertad individual, privatizar la pobreza, la exclusión y la marginalidad social. Una libertad que bajo los conceptos de autogestión, actitud emprendedora y mentalidad innovadora ha logrado responsabilizar exclusivamente al individuo por su condición o posición social.

En este sentido el concepto de educación rígida comprometedora busca asumir y reconocer en forma colectiva, en forma social, los factores que han marginado constantemente la participación de los jóvenes pobres de la sociedad chilena.

Los jóvenes que participaron de la experiencia pedagógica impulsada por el proyecto, han sido sistemáticamente abandonados por la sociedad, por la escuela

la y por la familia. En cierta forma, los hemos dejado apelando a su derecho a la libertad, los hemos marginado, les hemos negado la posibilidad de oponerse. Pareciera ser que la única manera de asumirlos es cuando "patologizamos" sus rebeldías en categorías psicológicas. Es por ello que el concepto de educación comprometida busca responsabilizarse de esta marginalidad, hacerse cargo de que no les hemos dado la oportunidad de desarrollar una actitud crítica, autónoma y segura, y también hacerse cargo que continúan inmersos en la categoría de jóvenes pobres, por motivos ajenos a su voluntad.

El énfasis en los factores culturales que afectan la permanencia de los niños y jóvenes en la escuela, reales por cierto, han mejorado indiscutidamente el clima pedagógico, los niños ya no son golpeados, el profesor puede equivocarse, el alumno puede auto-regularse y ser atendido afectivamente. Sin embargo, este modelo educativo no es omnicompreensivo, los jóvenes de nuestra sociedad no son homogéneos y, por lo tanto, los modelos pedagógicos no pueden aplicarse de la misma forma en todo lugar y con todos los niños, niñas y jóvenes. Y lo que es más importante, estos modelos no pueden olvidarse, como parecieran hacerlo a menudo, que la condición de pobre en una sociedad como la chilena, supone un conjunto de características muy diferentes a las observadas en una población no pobre. En este contexto, pienso que un exagerado énfasis en los factores culturales que afectan la permanencia de los jóvenes en el sistema educacional tiende a olvidar los factores socioeconómicos de la estratificación social, suponiendo que los jóvenes actúan de la misma forma independientemente de su condición social. Los jóvenes pobres no sólo están carentes de elementos materiales, también están carentes de actitudes y aptitudes para participar del mundo desarrollado, necesitan que se desarrolle su seguridad, no se les puede responsabilizar exclusivamente cuando no adoptan libremente acciones comprometidas con su educación.

En el contexto del proyecto, cuando iniciábamos las actividades de los talleres esperábamos que ellos propusieran libremente muchas de las actividades formativas, que regularan sus horas de llegadas, confiábamos en que ellos regularan paulatinamente, por ejemplo, sus conductas violentas, creíamos que por iniciativa propia aceptarían las consignas de los monitores y hacíamos esfuerzos por incorporar sus mundos simbólicos a nuestra propuesta pedagógica. Nos adaptábamos a sus peticiones. Si en las actividades de desarrollo personal preferían jugar fútbol lo traducíamos como un inicio de su participación activa. Sin embargo, al corto andar observamos que nuestra actitud era equivalente a mantener su marginación, una forma de paternalismo comprensivo, pero al mismo tiempo descomprometido.

Desde pequeños la mayoría de ellos estaba solo, abandonados a temprana edad a su "libre albedrío" y a su "obligada condena social", un grupo de jóvenes que, por su condición social, eran libres y autónomos de vivir su pobreza como mejor lo quisieran.

Por ello, rigidez comprometedora significa reconocer su condición de pobre y marginado, y al mismo tiempo reconocer comprometidamente nuestra posición de poder, nuestra imposibilidad de interactuar en forma neutra, hacernos responsables de su carencia, de su pobreza.

Argentina

Escuelas en Sectores Marginales

Estudio de caso: Proyecto Canadiense-Argentino de Educación Básica Alternativa en Rosario, Argentina

Thomas Fleming¹
Marta Pini²

Este documento relata los primeros quince meses de realización del Proyecto bilateral canadiense-argentino denominado "Educación Alternativa" que se está desarrollando en seis escuelas de la periferia de la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, cuyo eje se centra en la capacitación de docentes y personal directivo de las mismas. Se asume que las mejores prácticas didáctico-pedagógicas contribuirán para el superior desempeño de los niños que viven en condiciones de extrema pobreza, quienes asisten a los establecimientos que integran la experiencia.

Desarrollo Del Proyecto

Un contexto de colaboración

Con el aval de la Dirección Nacional de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina, el interés educativo de Canadá -en este caso, a través de la Universidad de Victoria, British Columbia en Argentina y manifestado desde fines de los ochenta a través de múltiples iniciativas para promover intercambios educacionales y culturales entre ambas na-

1. University of Victoria, British Columbia, Canadá.

2. Universidad de Tres de Febrero, Buenos Aires, Argentina.

ciones-, y la búsqueda planteada por el gobierno educativo de la provincia de Santa Fe respecto de problemáticas como la deserción, la repitencia y los logros de determinadas poblaciones infantiles, se diseña el denominado Proyecto de "Educación Alternativa", destinado a escuelas de la periferia de la ciudad de Rosario, para el período 2001-2004. El mismo se desarrolla gracias al soporte financiero de la Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional -Canadian International Development Agency, CIDA-, área Fondo de Transferencia de Tecnología Canadá-Cono Sur³.

Atento a la normativa de la Agencia Canadiense, el Proyecto de Educación Alternativa es co-coordinado por un representante canadiense, el Dr. Thomas Fleming y una representante argentina, la Lic. Marta Pini, quienes suscriben el presente artículo.

Características Del Proyecto

La propuesta incluía como meta principal *"el mejoramiento de la equidad, la calidad y la eficiencia de la educación básica para chicos 'en riesgo' de Rosario mediante el desarrollo de un proyecto alternativo de educación para maestros y directivos"*. El propósito de largo plazo se orientó a *"facilitar el acceso, retención y desempeño de chicos en riesgo de las escuelas de Rosario"*. Se asumió que dicha propuesta mejoraría los resultados de aprendizaje de estos niños, aumentando igualmente la retención -posiblemente, los niveles de reingreso-, y elevando las tasas de graduación de los alumnos de 6° a 9° año⁴.

El eje se centra en la capacitación, la que se encuentra en desarrollo, contando para ello con la presencia de diez de los más importantes expertos canadienses en educación y educación alternativa, previéndose un período de tres años para trabajar en apoyo del Ministerio de Educación de Santa Fe. De esta manera, se produce la transferencia de tecnologías blandas -*know how*- y se va concretando un valioso intercambio entre los docentes de ambos países.

Selección de las escuelas

En noviembre de 2001, la Oficina de Educación de la Región VI de Rosa-

3. El 7 de marzo de 2001, la Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional (ACDI) firmó un contrato con la Universidad de Victoria (UVIC), British Columbia, Canadá, quien a su vez firma un acuerdo con el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

4. N. del e.: se trata de los últimos años de la escuela general básica, según la nueva estructura vigente.

5. La provincia de Santa Fe está dividida en nueve regiones educativas, Rosario es la N° 6.

rio⁵ selecciona las escuelas que serán objeto de la capacitación provista por el proyecto. Se trata de seis establecimientos (Escuelas N° 1209, 1210, 1314, 1322, 1333 y 1344), de los cuales dos son escuelas con población aborigen (etnia toba). El documento de selección da cuenta, asimismo, de la situación socio-económica de dichas escuelas, calificadas como deficientes en la mayoría de los casos.

El Contexto de las escuelas participantes

Aún para los parámetros del *tercer mundo*, los barrios periféricos de la Región 6° de Rosario son extremadamente pobres. Las calles no están pavimentadas y las casas se encuentran por debajo de los estándares de habitabilidad. En algunos lugares, las aguas servidas corren por la calle y los baldíos se cubren de basura que las familias revuelven en busca de papel, metal y otros materiales recolectados y revendidos en carros a caballo. Debido a los escasos comercios existentes dentro o cerca de estos barrios, hay pocas oportunidades de empleo. En algunas de estas escuelas, el desempleo familiar llega al 85%. La recolección de materiales para reciclado es una de las pocas actividades económicas visibles y a menudo depende del uso de la mano de obra infantil. Estos barrios generalmente se consideran los más peligrosos de Rosario, algunos taxis se niegan a entrar y las patrullas de la policía se ven más afuera que adentro de estos barrios. La seguridad pública está debilitada.

Las escuelas de la Región 6 tienen una apariencia desoladora, parecen más prisiones fortificadas a causa de las rejas en ventanas y puertas que establecimientos educativos. Algunas tienen problemas eléctricos y de plomería, tales como cableado deficiente o roturas en los sistemas cloacales. Casi todas necesitan pintura. El personal de las escuelas generalmente depende de los padres que ayudan a realizar las reparaciones. A veces hay un solo baño funcionando en edificios con 700 chicos y 25 docentes. Los establecimientos poseen escasos recursos para la enseñanza; no se dispone de mapas, gráficos, láminas, computadoras, libros, ni otros recursos especiales para enseñar ciencias, matemáticas, informática o historia. No se observan laboratorios de ciencias, bibliotecas, ni materiales de lectura del aula. El deterioro de la situación social en Argentina en ninguna parte se hace más evidente que en estas escuelas.

Al igual que los docentes en otras partes de Argentina, los de Rosario se han convertido en nuevos miembros de los trabajadores pobres del país, ganando un promedio de \$300 (100 dólares) mensuales, con los que pocos profesionales so-

brevivirían. Algunos trabajan medio turno, percibiendo sólo \$70 por mes. Otros, conocidos como "profesores taxi", completan un sueldo trabajando en varias escuelas, trasladándose varias veces al día. Los docentes están visiblemente frustrados por la falta de recursos para la enseñanza, por su bajo salario y lugar social y por la indiferencia pública que perciben hacia la crisis educativa nacional. Incluso caminar hacia la escuela se ha vuelto más peligroso a medida que se fue profundizando la crisis económica. Los ataques a maestros han aumentado y recientemente un joven golpeó violentamente a un directivo por negarse a entregar su cartera con las llaves de la escuela. Desgastados e irritados por semejantes condiciones, algunos educadores aspiran a trabajar en mejores escuelas y mejores distritos. Otros perseveran, tratando de creer que las cosas van a mejorar a pesar de la falta de esperanza a su alrededor.

Los sociólogos aplican comúnmente los términos "marginados" y "en riesgo" para describir a los grupos de chicos que asisten a esas escuelas pobres. Estos términos, sin embargo, no alcanzan a describir el grado de miseria y desesperanza de la mayor parte de esas vidas infantiles. La mitad de los chicos llegan con hambre todos los días, a pesar de que la provincia ha aumentado la cobertura del programa de desayunos y almuerzos (se distribuyen diariamente 55.000 raciones de comida), ha elevado el monto de \$0.65 a \$0.85 por cada ración diaria por niño y extendido de 21 a 24 días por mes la provisión. Para la mayoría de los chicos y sus familias, los programas de comida son la principal atracción de la escuela, que también los brinda en época de receso escolar. La vida es muy dura para ellos. Aún en las ciudades más problemáticas de los Estados Unidos no se encuentra semejante miseria. Aparte de los programas alimentarios, casi no se encuentran otros servicios sociales integrados a las escuelas.

Los docentes estiman que, en las familias más pobres, sólo uno de cada 10 chicos irán más allá de 6to o 7mo año y que la mayoría nunca superará las circunstancias de enorme privación en las que han crecido. En las peores escuelas, las tasas de deserción alcanzan el 35% en los últimos 3 años de la escolaridad obligatoria (7mo a 9no años). Los niños de las comunidades Tobas, aborígenes reubicados en los alrededores de Rosario en las últimas dos décadas, sufren perjuicios adicionales por las diferencias lingüísticas y culturales. Muy pocos logran superar la transición de la escuela primaria a la secundaria y sus familias se hallan en los bordes de la sociedad desde el punto de vista social y económico. Pocos de los que asisten a la escuela tienen cuadernos, lápices, hojas o materiales de dibujo.

Muchos estudiantes de estas escuelas pobres logran muy poco en materia de

conocimientos. Pocos pueden nombrar las partes de su propio cuerpo y muchos no tienen experiencia fluida en lectura, escritura o cálculo. La mayoría crecen en lo que Paulo Freire llamó la "cultura del silencio." Tienen escasos instrumentos de comunicación verbal, parecen socialmente aislados y su conducta es generalmente distante. No sorprende que para algunos el medio de comunicarse sea la violencia. Drogadicción y alcoholismo son componentes cotidianos de sus vidas en el hogar y en la calle. Algunos docentes estiman que más del 50% de los chicos entre 9 y 15 años aspiran cemento de contacto o beben alcohol. Cuchillos y armas son comunes. A veces se consiguen armas por sólo \$15 o \$20. Recientemente, un chico amenazó a otro con dispararle con una pistola en la puerta de la escuela.

Para los chicos que pasan la mayor parte de su vida en la calle, las estructuras y rutinas de la vida escolar resultan extrañas. La división de la jornada escolar en períodos de tiempo en los que se da clase no es algo familiar, y para algunos, la adaptación a esa estructura es difícil, sino imposible. En comparación con la libertad de la calle, la escuela resulta restrictiva y aprisionante. La cultura de los chicos pobres y la de las escuelas organizadas tradicionalmente son como mundos separados.

La reestructuración de la economía argentina ha llevado, en algunas partes del país más que en otras, a serios grados de disgregación social, degradación laboral, altas tasas de desempleo y la marginación de mujeres, en suma, asimetrías al interior del país y de cada provincia. Niños, jóvenes y personas adultas con bajos niveles de educación básica.

En Santa Fe, tradicional centro de la industria nacional, muchas fábricas, industrias y negocios cerraron⁶. Para 1997 los altos costos sociales de este cambio eran particularmente evidentes en Rosario y sus ciudades adyacentes donde, de acuerdo con estimaciones del Ministerio de Educación nacional, aproximadamente el 40% de la población de 1.700.000 habitantes no había completado la escuela primaria.

6. Los efectos de la reestructuración económica fueron particularmente graves para mujeres y niños. Al desaparecer las viejas modalidades de empleo no calificado o semi-calificado, también se esfumaron los trabajos industriales mal pagos y otras fuentes de empleo para mujeres. Las nuevas posibilidades, donde existían, demandaban mayores niveles de educación, excluyendo de este modo a muchas mujeres que habían trabajado en puestos de baja calificación. Largamente aprisionadas en roles sociales tradicionales, se encontraron ahora atrapadas en un círculo de desventaja, despojadas de los trabajos que solían tener e incapaces de competir por nuevos puestos que requerían mayores credenciales educacionales, el desempleo femenino, y de los pobres en general, significó empujar a los niños fuera de las escuelas para encontrar trabajos de bajo nivel para ayudar a sus familias.

Implementación

Transferir Tecnología Canadiense - Consenso de los actores

Los representantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Victoria y del Ministerio de Educación de British Columbia, comenzaron a trabajar conjuntamente con el Ministerio de Educación de Santa Fe, a fin de compartir criterios en cuanto a la tarea a realizar, las temáticas a desarrollar y los pasos que la gestión de las mismas requiriera. A esta actividad se sumaron los supervisores y directores de las escuelas.

Asimismo, los docentes y directores fueron compartiendo la gestión del proyecto, siendo consultados en forma continua mientras se realizaban visitas a las escuelas, de manera tal que los vínculos en los distintos niveles intervinientes se fueron construyendo mucho tiempo antes de la implementación del proyecto.

El programa de capacitación involucra a unos 350 maestros y 30 directivos, habiendo consensuado que la opción más adecuada fuese que todo el personal docente (maestros y profesores) de cada escuela participara de los cursos, constituyéndose gradualmente los directores en líderes pro-activos del proceso. El personal mencionado atiende una población que abarca alrededor de 5000 niños y jóvenes.

Apoyado por documentos impresos y otros materiales de aprendizaje, se acordó implementar un currículo alternativo, acorde a los Documentos Curriculares provinciales para la Educación General Básica. Este programa de estudio fue previsto como una serie de cursos preparatorios en educación alternativa para docentes, directivos y supervisores del Ministerio de Educación provincial. Este currículo refleja prácticas educacionales ya aplicadas en Canadá, especialmente en escuelas que atienden población marginada o aborigen y cuyos aprendizajes fueron modelados por diferencias culturales y lingüísticas. No obstante, los lineamientos programáticos de los cursos se discuten anticipadamente con los participantes y se realizan los ajustes necesarios.

Asimismo, se acordó desarrollar en una segunda instancia, una línea de trabajo que contemple sistemas de seguimiento y evaluación de los alumnos, a fin de observar el desarrollo de los estudiantes más allá de los instrumentos de evaluación diagnóstica y formativa, y sistemas que permitan al gobierno de la educación monitorear el aprendizaje de los alumnos, la conducción de la enseñanza, elaborar indicadores de la actividad organizacional y de la calidad educativa y mejorar los sistemas de información educativa.

El espacio institucional y la tarea

Además de la presentación de cursos que los socios canadienses realizaron oportunamente, la operatoria de la capacitación implicó otros cursos que fueron demandados por los directores y supervisores, debido al surgimiento y/o incremento de algunas problemáticas que eran trabajadas en reuniones, la metodología a desarrollar para reunir de 280 a 350 docentes y directivos en las sesiones de capacitación y los períodos apropiados para el desarrollo de los cursos de acuerdo a las normas vigentes en la provincia.

Los Coordinadores del proyecto y los representantes de la Oficina de Educación de Rosario compartieron y comparten en la actualidad la gestión de la capacitación, la provisión de los materiales impresos y los detalles técnicos que hacen posible dicho proceso.

En virtud de las pautas establecidas por el Ministerio de Educación de Santa Fe, se organizaron los cursos en los meses de febrero -segunda o tercera semana-, julio -primera semana de vacaciones- y diciembre -segunda semana-. Las fechas se ajustan atentos los planteos de los participantes, los requerimientos de la dinámica interna de las escuelas y el calendario escolar oficial.

Los primero dos cursos de febrero y julio de 2002, se realizaron en un auditorio con la capacidad de recibir a los docentes de las seis escuelas, provisto por la Oficina Regional de Educación, en donde se realizaban las sesiones plenarios. Para los trabajos prácticos grupales, los participantes debían trasladarse a las aulas de dos escuelas adyacentes a dicho auditorio. Los capacitadores canadienses procesaban diariamente los materiales producidos en las sesiones grupales, para comenzar al día siguiente con el intercambio, la discusión, la ampliación y la necesaria devolución acerca de lo trabajado.

El deterioro de las condiciones socioeconómicas generales y de los docentes en particular⁷, así como la necesidad de compartir con los docentes extranjeros la realidad de cada escuela, condujo a los maestros a plantear una alternativa distinta para el dictado de los cursos. Solicitan que la capacitación se realice en cada una de las escuelas, opción que se concreta a partir de diciembre del 2002, resultando satisfactoria para el conjunto de los participantes en diversos sentidos.

7. El gasto de hasta dos transportes para llegar al auditorio les resultaba cada día más pesado.

Los docentes y profesores de Rosario tuvieron y tienen la posibilidad de compartir su realidad cotidiana con los canadienses, quienes han podido conocer a los niños, observar de cerca las condiciones de trabajo, la existencia o no de materiales, en suma, compartir aspectos laborales y humanos de la tarea compartida.

Los directores y vicedirectores pueden participar de los cursos, ya que al permanecer en la escuela, son consultados y/o resuelven cuestiones sin abandonar totalmente la posibilidad de la capacitación, superando las ocasiones en que no pudieron asistir por problemas que los retenían en el establecimiento. Los supervisores participan de la capacitación y, fundamentalmente, se mantiene un diálogo permanente con ellos, de manera de tener en cuenta su experiencia individual y su visión de las escuelas, a las que conocen profundamente tanto en su población como en su problemática.

Se construye una dinámica entre los actores no sólo en las instancias de capacitación, sino también en los períodos que median entre los cursos, a través del contacto directo con la coordinación y la participación en eventos que las escuelas realizan a lo largo del ciclo escolar. El trabajo grupal en cada establecimiento y la reunión de directores como instrumento de apoyo mutuo y de intercambio se han instalado en forma continua en las escuelas.

Hasta la fecha se dictaron los siguientes cursos para la totalidad del grupo:

- *Ayudando a los docentes a enfrentar la diversidad en la clase.*
- *Mejorar la efectividad del docente que carece de recursos didácticos.*
- *Mejorar la efectividad docente de chicos "en-riesgo".*
- *Mejorar la lectoescritura y el cálculo.*
- *Programa de Prevención de la violencia, el hostigamiento y el abuso de drogas.*
- *La Ciencia está en Movimiento.*
- *Enseñanza de la Ciencia: Aprender Haciendo.*

La pertinencia de dichos cursos⁸, así como la alta competencia de los capacitadores canadienses fue manifestada en las evaluaciones que completan regular-

8. Véase Anexo N° 1 en este artículo.

mente los docentes y directores al finalizar cada curso. Las observaciones y recomendaciones constituyen la retroalimentación permanente que compatibiliza sus necesidades diarias, surgidas del proceso de enseñanza aprendizaje con sus alumnos, y las posibilidades que les brinda la capacitación.

Liderazgo en los equipos de conducción

Simultáneamente se buscó mejorar la capacidad de liderazgo de los equipos de conducción de las escuelas participantes. En este sentido, se dictan cursos tales como *Mejorando el liderazgo pedagógico de los directivos*, *El rol directivo de conectar la escuela con la comunidad* y *El rol directivo de administrar y evaluar la escuela*, destinados a los directivos -directores, vicedirectores y supervisores- que se orientan a brindarles conocimientos, producto de investigaciones recientes y de prácticas actualizadas en organización escolar.

A solicitud del Ministerio de Santa Fe, el componente organizacional del programa incluyó también la asistencia a las sedes regional y provincial del mismo para el desarrollo de un sistema actualizado de manejo de la información. Los funcionarios del Ministerio consideran que modernizar el sistema ayudará a desarrollar indicadores más útiles y confiables del desempeño escolar y del sistema. Este componente del programa también forma parte de la agenda para el corriente año. Funcionarios de los Ministerios de Educación de British Columbia y de Santa Fe trabajan estrechamente para estudiar cómo construir, analizar y vincular los nuevos sistemas de información con el sistema nacional que plantea el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Asimismo, se aspira a contribuir al fortalecimiento institucional de las capacidades de replicación de la capacitación, en tanto y cuanto ésta se corresponde con las necesidades de un número mayor de escuelas en condiciones similares a las que integran el proyecto. Esto es, dejar "capacidad instalada" en la provincia de Santa Fe en Educación Básica Alternativa que continúe luego de finalizado el proyecto. Uno de los objetivos primarios de la Agencia de Cooperación -CIDA- al financiar la transferencia de tecnología -know how- es crear una capacidad autosostenida, con sede en Rosario, la que, luego de la finalizado el programa, pueda brindar al propio Ministerio de Educación, a otras organizaciones e indi-

viduos, las herramientas para continuar capacitando y extender la modalidad a otras jurisdicciones de Argentina.

Igualdad de género

Es de particular importancia promover la equidad social y educacional. Se trata de asegurar la correspondencia con el marco democrático que las políticas de la Agencia Canadiense -a la par que otras agencias intergubernamentales- plantean referidas a la igualdad de género y a la equidad, y con el que coinciden la Universidad de Victoria y la Provincia de British Columbia. En el desarrollo e implementación del Proyecto de Educación Alternativa se ha cuidado la promoción de la igualdad de género como un objetivo fundamental. En otras palabras, el proyecto contempla la verificación del principio de igualdad de género en todas sus actividades, y particularmente en el currículo ofrecido a docentes y directivos, las instancias administrativas y la asistencia técnica provista a las dependencias del gobierno de la educación.

La igualdad de género merece una mención especial. La información recogida durante los primeros quince meses del proyecto confirma que se aseguró la igualdad de género en varios sentidos. Más de la mitad de los estudiantes que asisten a las escuelas participantes son mujeres y los datos estadísticos escolares de Rosario muestran que las mujeres permanecen más que los varones.

Más del 90% de los 280 - 350 docentes que asistieron a los seis primeros cursos de capacitación son mujeres y la totalidad de los directivos y supervisores que los hicieron son mujeres. Además, dos de los cuatro funcionarios provinciales que dirigen el proyecto son mujeres: el funcionario más alto a cargo de las escuelas provinciales es una mujer, y nueve de los diez capacitadores canadienses que trabajaron durante los primeros quince meses del proyecto son mujeres.

La igualdad de género⁹ se promueve de diversas maneras: a través de la provisión de material curricular no-estereotípico en su concepción de los roles femenino y masculino, ofreciendo iguales oportunidades y acceso al aprendizaje a las mujeres en todos los niveles, y de participación en todos los aspectos del proyecto.

9. Documento de política de la ACIDI sobre la igualdad de género. Nº de catálogo: E94-227/1999. ISBN: 0-662-64144-2.

El presente

Los primeros quince meses de implementación del proyecto fueron en general exitosos. A pesar del contexto de crecientes dificultades en Argentina, se aprobó el Convenio de Cooperación, se diseñó el currículo y se estableció y cumplió un calendario de capacitación de tres ciclos -febrero, julio y diciembre 2002 y febrero 2003-. En este período se dictaron cinco cursos que completaron noventa horas para el 2002, dirigidos a 350 docentes y directivos -directores y supervisores-. Se realizó también un taller extraprogramático¹⁰ de una jornada de duración, denominado "*Prevención y respuesta al abuso de drogas, la violencia, la intimidación y el maltrato en las escuelas*", al que asistieron 550 educadores invitados por la Oficina Regional de Educación N° 6, muchos de los cuales solicitaron bibliografía ampliatoria y posibilidades futuras de ser capacitados.

Se está realizando la divulgación de las actividades concretadas en la provincia de Santa Fe, así como en otras partes de Argentina. Se prevé ampliar la difusión de informes sobre la implementación del proyecto y su grado de avance e impacto, incluyendo la publicación de dichas actividades en otros países de América Latina y también en Canadá.

Para lograr transmitir una idea clara del proyecto y sus objetivos, los socios cuentan con el registro minucioso y sistemático de las actividades y los materiales producidos¹¹.

A la fecha, todos los materiales curriculares han sido traducidos al español, entregados a los docentes y directivos y serán distribuidos posteriormente a educadores de otras escuelas de similares características de la provincia de Santa Fe. Además, el Ministerio de Educación de la jurisdicción ha aprobado y otorgado formalmente puntaje a todos los cursos dictados por los capacitadores canadienses.

10. *Actividad libre y gratuita.*

11. •Grabar en video las actividades realizadas en las escuelas de Rosario y compartir estos registros visuales con otras jurisdicciones escolares municipales y provinciales de Argentina. Esta fue considerada una estrategia útil por ser barata y fácil de reproducir;

•Organizar seminarios periódicos en las oficinas del Ministerio de Educación de Santa Fe, así como en otras oficinas provinciales de educación en Argentina, para asegurar la difusión nacional de los resultados. Ofrecer seminarios en universidades a lo largo del país también fue visto como una estrategia efectiva para publicitar el proyecto en audiencias académicas (en particular profesores y estudiantes de educación interesados en las escuelas), y para difundir nuevas ideas sobre educación básica alternativa entre los responsables de formar futuras generaciones de maestros;

•Escribir artículos para publicaciones académicas y brindar entrevistas a los suplementos educativos de los diarios nacionales, regionales y locales; y enviar regularmente comunicados de prensa a los medios, especialmente a las emisoras de radio y canales de televisión que se especializan en temas educativos, entre otros.

Las evaluaciones de los cursos realizadas por participantes dan cuenta de una buena recepción por parte de los docentes, los que ya están transfiriendo las nuevas estrategias e ideas de la capacitación a su práctica profesional. Los supervisores de la oficina regional del Ministerio de Educación también expresaron su apoyo al programa mostrando satisfacción, en particular, con la capacitación en liderazgo que los tuvo como destinatarios. Además, realizaron sugerencias útiles acerca de los componentes didácticos que los docentes deberían recibir y sobre el desarrollo de otros cursos como, por ejemplo, evaluación, mejoramiento de la comprensión lectora, análisis y comprensión de los efectos de los medios masivos, teatro y desarrollo artístico. Siguiendo estas sugerencias, se agregaron a los cursos iniciales temáticas vinculadas a evaluación y lecto-escritura, mientras el resto de las recomendaciones están siendo consideradas para el futuro.

Es importante destacar el rol de los supervisores en este punto del proyecto. Están apoyando decididamente a los docentes, quienes en el trabajo del aula se encuentran aplicando las nuevas estrategias incorporadas en la capacitación, como parte del currículo.

Ajustes

En un principio, la capacitación tenía su eje en los docentes del tercer ciclo. Sin embargo, los funcionarios del Ministerio de Santa Fe consideraron -en conjunto con ambos coordinadores- la conveniencia de incluir al personal completo de las escuelas seleccionadas, asumiendo la importancia de los métodos alternativos de educación en los maestros y profesores de los tres ciclos de la escuela general básica (EGB).

Durante el primer año del proyecto se realizó otro cambio importante. Las primeras sesiones de capacitación se llevaron a cabo en un gran centro de conferencias en el centro de Rosario, un lugar que exigía a los docentes de las escuelas viajar considerables distancias. Esto les resultaba costoso en términos de tiempo y dinero. Por lo tanto se decidió realizar la capacitación en cada una de las seis escuelas, donde los docentes se sintieran cómodos en su ambiente y donde los capacitadores canadienses vivenciaran directamente las realidades educativas que los docentes enfrentan. Esta alternativa resultó más satisfactoria para todos y su éxito llevó a los coordinadores a cambiar la sede de la capacitación del programa a las escuelas en forma permanente.

Inconvenientes a ser considerados

Mucho ha cambiado en Argentina desde la propuesta inicial del proyecto. La evidencia de una crisis social nacional parece más inminente en la medida en que se reducen los ingresos del Estado. El nivel de confianza de la ciudadanía aparece limitado. A lo largo de los últimos cinco años la gente ha perdido confianza en muchas de las instituciones del país.

Estos problemas sociales y económicos han influido en el desarrollo del proyecto de diversas formas. La incertidumbre política ha provocado cambios en funcionarios del gobierno, cambios que han lentificado y dificultado las comunicaciones y la planificación. Los mismos han tenido otras consecuencias, incluyendo posposiciones temporarias de algunas actividades. Por último pero no menos importante, el aumento de la pobreza en los barrios que rodean las escuelas volvieron más tremenda la vida de estos chicos y a los docentes más desalentados acerca de lo que les depara el futuro.

Los problemas de seguridad tienen implicaciones para la coordinación del proyecto en cuanto a la selección y posibilidades de contar con los mejores expertos. Las noticias internacionales sobre la situación social en Argentina hacen que los docentes canadienses analicen seriamente y, en algunos casos, duden de participar en las acciones del mismo.

Afortunadamente hasta ahora, dichos problemas no han perturbado sustancialmente el desarrollo de la capacitación ni otros aspectos operativos del proyecto. Como se indicó más arriba, la capacitación ha tenido lugar en los plazos previstos y los objetivos de corto plazo se han alcanzado.

La difusión

Las actividades de difusión también fueron exitosas. La información acerca del desarrollo e implementación del proyecto circuló ampliamente durante el último año. Las revisiones de la literatura preparada como materiales básicos para la capacitación fueron publicadas en forma monográfica y reimpresos como ocho artículos en una revista académica. Otro artículo que compara las experiencias de Argentina y Canadá fue publicado en un influyente periódico de industria y negocios de Argentina. Cuatro artículos detallando la historia y los resultados del proyecto aparecieron en revistas profesionales y publicaciones universitarias. La prensa popular de Rosario publicó tres largos artículos sobre las actividades del proyecto. Finalmente, la información sobre el proyecto fue presentada en dos

conferencias en universidades públicas de Argentina y dos seminarios organizados por el gobierno.

Algunos aprendizajes

Consideramos importante anotar algunas claves de lo que hemos aprendido en el proceso que se ha relatado, a modo de extrema síntesis. La gestión del proyecto implicó una atención muy precisa entre tiempo y forma, la que muchas veces se convirtió en tensión entre los requerimientos de las partes involucradas. Por un lado, el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe y su Oficina Regional de Rosario, espacio institucional donde se eligieron las escuelas que integran el proyecto. Por otro lado, la Universidad de Victoria, socio canadiense junto con el Ministerio de Educación de British Columbia. Ambos respondieron a los requerimientos de la Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional -ACDI-, institución que brinda el soporte financiero al desarrollo del proyecto cuya duración es de tres años. A lo largo del proceso de gestión, se advirtieron dificultades provocadas por cambios de funcionarios locales que influyeron en los tiempos de cumplimiento de algunos requisitos; extensión de los plazos en el contacto institucional que se formalizó en un Convenio entre el Ministerio de Educación provincial y la Universidad de Victoria, que garantizaría la continuidad en el desarrollo de las actividades.

Gestión → Tensión precisa entre tiempos y formas políticas y administrativas.

Tiempos y formas de instituciones diferentes.

Una vez comenzadas las actividades de capacitación en las escuelas seleccionadas, se prestó especial atención en brindar espacios y mecanismos de diálogo entre los distintos actores involucrados. Las acciones son acordadas por los Coordinadores canadiense y argentino y los funcionarios locales y, al mismo tiempo, se realizan reuniones con los miembros de las escuelas integrantes del proyecto, supervisores, directores y docentes, de manera de contar con sus aportes actualizados acerca de las actividades y las necesidades emergentes de la situación propia de cada establecimiento y consensuar cada paso a realizar. Asimismo, los mencionados registran por escrito, en forma anónima, al final de cada actividad sus impresiones y sugerencias para el futuro, cuyo procesamiento es motivo de cuidadoso análisis. En algunas de las instancias descriptas, han expresado sugerencias valiosas de articulación con instituciones locales que contribuirán a la difusión del proyecto y de los documentos derivados de las acciones que se realizan.

Participación → Inclusión permanente del diálogo entre todos los participantes

Uno de los objetivos a cumplir lo constituye el garantizar un grupo de "formación de formadores", surgido de los más inquietos y experimentados participantes de los cursos de capacitación, de manera que este equipo pueda continuar capacitando docentes y directores una vez concluida la asistencia técnica de los socios canadienses. Dicho objetivo coincide con la solicitud de varios docentes de distintos lugares de Rosario que demandaron esta posibilidad. Asimismo, el Ministerio tiene la posibilidad, una vez conformado el grupo, de replicar las acciones o ampliarlas a otras regiones de la provincia en escuelas de similares características. Al final de los dos años de dictado de cursos, se contará con una importante cantidad de materiales bibliográficos para complementar estas acciones y realizar difusión.

Fortalecimiento institucional → Proceso de acumulación y construcción de capacidades humanas y materiales

Existe un aval inicial, como se mencionó, de la Dirección Nacional de Cooperación Internacional, dependiente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina, para apoyar y contribuir a la difusión del proyecto a través de todas las provincias. De la misma manera, cabe destacar que surgen conexiones con diversas instituciones estatales y privadas que se interesan por conocer la experiencia canadiense, habiéndose realizado algunos contactos con Ministerios de Educación provinciales y Municipios, en lo que respecta a las primeras.

En otro sentido, la Universidad Nacional de Rosario ha ofrecido su apoyo al proyecto para la utilización de sus servicios de multimedia para la difusión del proyecto.

Se han recibido también invitaciones para el dictado de talleres y/o conferencias en diversas provincias del país en las que funcionan los Centros de Estudios Canadienses¹².

Articulación institucional → Acuerdos entre diversas instituciones estatales y privadas, con fines de difusión, solicitud de asistencia, apoyos diversos y colaboración.

12. Hay siete Centros de Estudios Canadienses: Buenos Aires, La Plata, Mendoza, Tucumán, Córdoba, Neuquén y Rosario, que funcionan en Universidades Nacionales.

Por último, una concepción sólida de la cooperación internacional vigente al momento de impulsar la iniciativa descripta, hizo posible la gestión de un proyecto bilateral entre Argentina y Canadá, países con similitudes materiales y culturales, aunque con distintos niveles de desarrollo, y con grandes posibilidades de colaboración recíproca. Parece cada vez más notable que las relaciones de actores institucionales e individuales entre países, contribuyen a estrechar vínculos entre los mismos y a continuar en el tiempo con nuevas y fructíferas iniciativas mutuas. Formación de redes cooperativas, investigaciones conjuntas, intercambios de docentes y profesores, prácticas compartidas, constituyen algunas de las modalidades de enriquecimiento recíproco que promueve la cooperación.

La cooperación nacional e internacional	→	Metodología que considera la optimización de los recursos compartidos, el valor del intercambio y su posibilidad de ampliar los espacios del hacer
---	---	--

ANEXO

Contenido sintético de los cursos

Ayudando a los docentes a enfrentar la diversidad en la clase

Contempla el trabajo de los docentes con alumnos que traen diferentes niveles de competencias y que muestran niveles diversos de desempeño y preparación en contenidos escolares básicos. Intenta responder las siguientes preguntas: "¿Qué estilos de enseñanza son posibles en clases caracterizadas por población estudiantil diversa?" "¿Cómo pueden los docentes conocer mejor a sus alumnos?" "¿Cómo pueden diagnosticar las necesidades y dificultades de aprendizaje de sus estudiantes?" "¿Cómo pueden elaborar actividades remediales para compensar las dificultades de aprendizaje de sus alumnos?" "¿Qué estilos de enseñanza son efectivos para qué tipo de alumnos?" "¿Con qué estilo de enseñanza se siente más cómodo cada docente?"

Mejorar la efectividad del docente que carece de recursos didácticos

Muestra estrategias de trabajo docente sin recursos didácticos o con escasez de ellos (libros, hojas, material audio-visual, bibliotecas y computadoras). Se centra en mejorar las técnicas de enseñanza y la comprensión de los contenidos del currículo de manera fundamental e imaginativa. Examina preguntas como: "¿Cuáles son las características de una enseñanza apropiada y cómo estas características se vuelven parte del trabajo docente?" "¿Cómo pueden los docentes volverse más críticos con respecto a lo que enseñan?" "¿Qué es un currículo y de cuántas maneras puede ser enseñado?" "¿Cómo se puede explicar un currículo a los alumnos?" "¿Cómo pueden los docentes manejar un currículo para enseñar los contenidos esenciales y conjuntos de competencias?" "¿Cómo se pueden desarrollar estrategias que hagan que los contenidos sean significativos y vivos para los chicos?" "¿Cómo pueden los docentes enseñar las partes esenciales del currículo con recursos limitados?" "¿De cuántas maneras pueden los docentes evaluar los avances de sus alumnos?" "¿Cuáles son las mejores prácticas de enseñanza en la escuela media?" "¿Qué relaciones existen entre evaluación, seguimiento, calificación y el currículo?" "¿Qué actividades y resultados dan mayor satisfacción intrínseca a los docentes?" "¿Cómo pueden los docentes sentirse exitosos en su trabajo aún en situaciones educativas difíciles?"

Mejorar la efectividad docente de chicos "en-riesgo"

Promueve el desarrollo de estrategias dirigidas a retener a los chicos en la escuela hasta que hayan completado los 10 años de educación básica establecidos por la Ley Federal de Educación y la respectiva Ley provincial. El curso familiariza a los docentes con estrategias aplicadas exitosamente en otras partes y evalúa los resultados de su aplicación en el contexto de las escuelas de Rosario. El curso examina preguntas como: "¿Cuáles son los mejores modos de trabajar con jóvenes de origen marginal o étnicamente diferentes?" "¿Qué dice la investigación sobre esto?" "¿Qué dicen sobre esto las prácticas establecidas?" "¿Cuáles son las estrategias más efectivas para retener a los chicos en la escuela o hacer volver a los que la han dejado?" "¿Qué información deberían tener los docentes y escuelas acerca de los alumnos?" "¿Cómo se puede usar dicha información para mejorar el aprendizaje de los chicos?"

Mejorar la lectoescritura y el cálculo

Introduce estrategias y prácticas actuales dirigidas a mejorar la lectura, escritura y el cálculo aritmético de los alumnos. Se basa en preguntas como: "¿Qué estrategias y prácticas han probado ser exitosas para mejorar la lectura, escritura y cálculo de los alumnos?" "¿Cómo pueden los docentes usar estas prácticas efectivamente?" "¿Cómo se puede lograr que tanto docentes como alumnos disfruten más de la enseñanza de las matemáticas?" "¿Cómo se pueden superar las dificultades de los alumnos en lectura y escritura?"

Programa de prevención de la violencia, el hostigamiento y el abuso de drogas

Este curso se orienta a familiarizar a los docentes con los elementos fundamentales de programas de prevención de la violencia y el uso de drogas que fueron desarrollados y aplicados con éxito en escuelas de British Columbia. Su propósito es ayudar a los docentes de Rosario a establecer programas efectivos de prevención. Proporciona elementos práctico-concretos que a cada grupo de docentes en sus clases y en la escuela como totalidad, les permiten elaborar un plan-guía de convivencia en la prevención. El curso examina las áreas en las que dichos programas han tenido impacto positivo y aquéllas en las que han fracasado en British Columbia.

La Ciencia está en Movimiento

Invita a los maestros a pensar acerca de sus experiencias escolares científicas pasadas y a avistar cómo deberían enseñar ciencia a sus estudiantes. ¿De qué se trata realmente la ciencia? ¿Qué hacen los científicos? Entonces, ¿Qué deberían aprender los estudiantes en ciencia en la escuela? Pone el énfasis en la participación de los maestros en actividades científicas que les permitirán empezar a enseñar ciencia de formas activas. Los maestros trabajarán en parejas y en pequeños grupos, de manera de experimentar cómo podrían enseñar ciencia a sus chicos.

Los maestros aprenderán sobre los prejuicios de género en las ciencias y sobre cómo "ser justos" en su enseñanza de la ciencia. El instructor también discutirá diferentes enfoques para enseñar ciencia y evaluar en ciencia.

Estructura de los talleres

- Animar actividades científicas y la discusión de los maestros

Los maestros trabajarán en parejas o en pequeños grupos para comunicar sus ideas sobre la ciencia. Luego de la actividad, el instructor conducirá la discusión de todo el grupo.

- Parte I - Exploraciones científicas guiadas en pequeños grupos

Los maestros trabajarán en pequeños grupos explorando una variedad de materiales y comunicando sus ideas unos a otros. Después de haber registrado sus hallazgos, seguirá un grupo de discusión grande. El instructor también abordará posibilidades de evaluación.

- Parte II - Mini-investigaciones en pequeños grupos o parejas

Los maestros trabajarán en parejas o pequeños grupos, de modo de planificar y llevar a cabo una mini-investigación, utilizando un mínimo de materiales. Al final, comunicarán sus hallazgos a todo el grupo. El instructor discutirá una variedad de oportunidades para la evaluación de la ciencia.

- ¿Qué es lo importante en la educación científica?

Reflexiones finales/conclusiones

Enseñanza de la Ciencia: Aprender Haciendo.

El instructor presentará un marco para organizar el currículo de ciencia, incluyendo:

- Búsqueda de modelos
- Experimentación
- Modelos
- Emprendiendo acciones

Búsqueda de modelos: se introducirá un enfoque interdisciplinario de la ciencia. Estas actividades requieren pocos materiales, aunque son poderosas, atractivas, fomentan el pensamiento crítico e incorporan el aprendizaje individual y compartido.

Experimentos, modelos, emprendimiento de acciones: se explorará una gran variedad de centros de formación científica, cubriendo diferentes temas. Esto permitirá a los participantes conocer un centro con cierta profundidad. Luego, los pequeños grupos informarán al grupo mayor acerca de sus descubrimientos, proveyendo a los participantes de alguna exposición de los otros centros.

Seguimiento y evaluación

Se presentará un modelo para la evaluación, incluyendo ideas para evaluar el entendimiento inicial de los estudiantes, técnicas de evaluación actuales y una evaluación final. Este modelo permite a los educadores adaptar inicialmente las actividades específicas a las necesidades de los estudiantes. Las actividades serán afinadas a medida que el módulo avance, resultando en una evaluación final basada en una auténtica producción de los estudiantes.

Documentos

Fundamentos del Diseño Curricular Jurisdiccional - Ministerio de Educación de Santa Fe, 1999.

American Association for the Advancement of Science, Benchmarks for Science Literacy. New York, NY: Oxford University Press, 1990.

Pan-Canadian Frameworks: Common Framework of Science Learning Outcomes, K-12. Ministry of Education, Canada, 1997.

Publicaciones



EQUIDAD SOCIAL Y EDUCACIÓN EN LOS AÑOS '90

IIPE/UNESCO, Bs. As, 2002
Reseña de Jessica Malegaríe

En el marco de la investigación *Educación, reformas y equidad en los países de los Andes y Cono Sur*, coordinada por la Sede Regional Buenos Aires del IIPE-UNESCO y con financiamiento de la Fundación Ford, se han publicado cuatro libros. En ellos se profundiza la relación entre educación y equidad durante la década del 90 en algunos países de Latinoamérica, a saber: Argentina, Chile, Colombia y Perú. Lo que caracteriza a los cuatro trabajos es la búsqueda de bibliografía que refiera a la idea de educabilidad, presentando un vasto y avanzado estado del arte¹.

La noción de educabilidad proviene del campo de la educación especial, asociada a factores de carácter biológico y al desarrollo de la psicología evolutiva, clasificando a las personas con retardo como "educables" o no. La investigación retoma este concepto y lo adapta a la educación general, con el propósito de analizar la distancia que existe entre un niño

que responde a los parámetros ideales que la escuela hoy propone y consecuentemente egresa de la misma en tiempo y forma, y el niño que se aleja de lo esperado y transita un camino signado por la repitencia, la sobredad y el abandono, en síntesis, el fracaso escolar. La noción de educabilidad nos lleva entonces a pensar sobre las condiciones personales y sociales del contexto en donde un niño o un joven se educa, y la discordancia que existe entre el alumno para el cual está diseñada la oferta educativa y el niño real que ingresa a sus aulas.

Como bien explica Navarro, la educabilidad tiene dos dimensiones: la material-objetiva y la simbólico-subjetiva. La primera se vincula al contexto, la clase social, los bienes materiales, el ingreso, la escolaridad de los padres, las condiciones de pobreza, salud y vivienda, entre otras. La segunda, por su parte, refiere a los efectos que esas condiciones de vida

1. Los cuatro libros están disponibles en el sitio de INTERNET de IIPE/UNESCO Buenos Aires, www.iipe-buenosaires.org.ar

provocan en los niños, tales como su capacidad y desarrollo lingüístico, cultural, relacional, etc. Es decir, el conjunto de actitudes y predisposiciones que un niño debe tener para poder participar del proceso educativo.

De este modo, la educabilidad pone sobre el tapete de la discusión las condiciones sociales que hacen posible que los niños y jóvenes puedan educarse e interroga sobre cuál es el mínimo de equidad social para poder educar. Mientras que la mayoría de los estudios que analizan la relación entre educación y equidad centran su atención en la educación como una condición indispensable para una sociedad más equitativa, esta investigación sostiene que hace falta un mínimo de bienestar para poder educar.

Definido el marco teórico, los trabajos avanzan sobre la caracterización política, económica, cultural y social de los países, ofreciendo el escenario que resume el contexto de desarrollo de la región y explicitando las condiciones de posibilidad para que la educabilidad sea pensada, dentro de las cuales resaltan las características que el sistema educativo adoptó en cada país en los últimos diez años. A partir de allí se presenta un claro panorama acerca de cuáles son los principales problemas que afectan a los niños y adolescentes en materia de educación, en que ha consistido la Reforma Educativa en cada nación y por último una pros-

pectiva de las condiciones actuales. Para ello se basan en las políticas públicas implementadas en el área educativa, así como en investigaciones hechas para captar esta dimensión de estudio.

¿Cuál es el mínimo de equidad social necesario para poder educar? es la pregunta que guía esta investigación. En un contexto de fragmentación social, procesos de exclusión y vulnerabilidad, la educación no puede ser la única respuesta, y para su éxito es preciso contar con ciertas condiciones mínimas.

Si bien en la última década América Latina realizó avances notorios en materia política, por motivos de índole tanto nacional (a partir del asentamiento de regímenes democráticos frente a las dictaduras prevaecientes en los '70 e iniciados los '80) como internacional (forzada por el proceso de globalización), y lo hizo también en cuestiones económicas productivas, lamentablemente no podemos decir que tuviese avances en el ámbito de lo social. Muy por el contrario, los indicadores de pobreza aumentaron y se produjo una inequitativa redistribución de los ingresos, lo que recrudeció el panorama de la región, resquebrajándose los lazos sociales de integración. En materia educativa la década de los 90 fue la de las reformas educativas, el decenio donde se pusieron en práctica las recomendaciones surgidas de la crítica al sistema anterior. Diversos autores confir-

man que fueron los años durante los cuales la cuestión educativa formó parte de la agenda pública y es este contexto el que toman las cuatro obras para relatar las experiencias nacionales.



El estudio del caso argentino, a cargo de María del Carmen Feijóo, presenta un acabado recorrido por las diferentes miradas que pueden plantearse frente al término equidad como cuestión central en el diseño de políticas educativas. En la Argentina el concepto cobró importancia a partir de la vigencia de la Ley Federal de Educación y también en la reformulación de la Constitución Nacional, en 1994. Trazando puentes vinculantes con las nociones de igualdad, educabilidad y cohesión social, Feijóo completa el marco teórico para repensar el sistema educativo en un contexto de crisis, el que incluye la noción de resiliencia y el señalamiento de los procesos de exclusión.

La autora ofrece una descripción en detalle del contexto por el cual transita la educación argentina durante el proceso de reforma. Para ello recuerda cómo en el país la expansión del sistema educativo fue sinónimo de incorporación ciudadana. Se adentra en un exhaustivo, y quizás excesivo, detalle de las cuestiones sociodemo-

gráficas tales como el PBI per cápita, la fecundidad, mortalidad, la densidad y distribución poblacional. Interesante resulta la evolución de los indicadores de distribución del ingreso y de la pobreza, que generaron una nueva estructura social en la Argentina. Luego de caracterizar a los grupos vulnerables de acuerdo al nivel de pobreza y precarización laboral y social, la autora describe muy acertadamente el sistema educativo argentino a partir de indicadores estándares como son la tasa de escolarización, repitencia, promoción efectiva, abandono, sobriedad y egreso. Por último aparece información, vaga y con poco poder explicativo, sobre el gasto que realiza el Estado en educación. Para culminar el capítulo, la autora anexa un mapa de la transformación educativa, que sintéticamente muestra la situación de cada provincia en esta área.

Esbozado el escenario, el libro se sumerge en el desarrollo de las condiciones particulares en las cuales los niños toman contacto con la educación. Para ello presenta como una relación esencial la de la familia y el niño, y demuestra a través de diferentes investigaciones, cómo el contexto del hogar influye, positiva o negativamente, en el rendimiento escolar.

Este texto interpela sobre el tipo de ciudadanía que se construye desde la escuela. Es por ello que para completar la visión, la autora no sólo detalla cómo llegan los niños a la escuela, si-

no cómo los recibe ésta como institución clave en el proceso de integración social. Se definen los aspectos político administrativos del sistema y, si bien no se entra en detalle sobre las causas y efectos de la Ley Federal de Educación y de la reforma educativa, se ofrecen elementos para comprender la magnitud de estos acontecimientos en el escenario educativo.

Hacia el final el texto se da a conocer cuál ha sido el rendimiento efectivo de los niños y adolescentes en el sistema formal argentino, para culminar con una descripción de las políticas educativas implementadas en la última década leídas en clave de equidad. El brillante cierre está en manos de Daniel Filmus, quien analiza críticamente el estado del arte que el libro desarrolló, mostrando la escasez de investigaciones sociales del área, tanto como la baja relevancia empírica de las existentes.



El caso chileno fue desarrollado por Luis Navarro Navarro. Chile es un país que muestra favorables indicadores económicos y un fuerte debilitamiento del espacio público a partir del avance de lo privado e individual. Se trata de un país con crecimiento económico y a su vez con ampliación de la brecha social, con un estado que aplicó casi sin modificación algunas de las suge-

rencias neoliberales, lo cual lo llevó, si bien no a su extinción, al menos a un ocultamiento y reducción absoluta. El autor la denomina "Chile, la sociedad empatada", en la cual el éxito económico es compensado por la segmentación social, el avance del mercado por la retirada del Estado, las prácticas liberales que se enfrentan a las conservadoras, lo rural frente a lo urbano y lo individual a lo colectivo. La cuestión es saber cómo el sistema educativo se inserta en esta realidad, que más que empatada podría ser catalogada de dual, donde el juego entre lo público y lo privado no hace más que reproducir el proceso de exclusión social. El texto mostrará en el caso del ámbito educativo, la particular relación que mantienen el estado, la sociedad y el mercado en este país.

El relato presenta un rastreo de las condiciones de educabilidad existentes en Chile, para lo cual, previamente el autor brinda un marco conceptual a partir de la dimensión subjetiva y objetiva de la educabilidad. Para ello establece una relación entre la exclusión social, proceso que avanza en toda América Latina, y las condiciones de educabilidad, permitiendo delimitar las que bien llamara Robert Castel, zonas de vulnerabilidad. Completa el marco conceptual aquí también el concepto de resiliencia.

Al sostener la hipótesis de que las situaciones de riesgo actuales se traducen en bajos desempeños escola-

res y altas probabilidades de deserción y repitencia, el autor describe la población chilena y particularmente las familias, su composición, las condiciones de vida materiales, de salud y nutrición, los ingresos, la evolución educativa del hogar, estableciendo así relaciones entre el rendimiento educativo de los niños y adolescentes y cada una de las variables antes mencionadas. Este capítulo culmina con las expectativas a futuro de los niños y jóvenes respecto a la educación y al mundo laboral.

El libro continúa con una amplia y clara explicación del sistema escolar chileno, su estructura, organización, marco normativo, así como los lineamientos de la reforma. Luego el foco se centra en quienes asisten a la escuela y más tarde se analiza la repitencia, abandono y deserción escolar, ofreciendo finalmente una comparación en términos de éxito escolar para América Latina, para lo cual se incorporan varios estudios e investigaciones muy relevantes.

Se mencionan cuáles han sido entonces los programas educativos dirigidos a la población vulnerable (entre otros el Plan de las 900 escuelas, antecedente del Plan Social Educativo de Argentina), que durante la década del 90 en Chile respondieron a un proceso de reforma en el cual la política social apuntaba a reducir la pobreza y lograr un mínimo de equidad, ambas condiciones mínimas para el desarrollo

de una buena educación.

La conclusión del autor es que en Chile el mercado ha avanzado tanto en detrimento del estado, que ha logrado también que el sistema escolar le responda. Por lo tanto, bajo las palabras de Navarro, pareciera que las prácticas educativas más que avanzar en términos de equidad social, lo hacen en términos de segmentación social. La pregunta entonces sería si el "borroso" Estado chileno contribuye a la integración o profundiza la segmentación. *"El estado tiene un rol activo en la configuración de las condiciones de educabilidad. El punto es si estos esfuerzos son sustantivos y logran contrarrestar la fuerza del modelo centrado en el mercado."*

Los comentarios de Julio Corvalán R. a la obra, presentan una tipología de la educabilidad, en la cual se distingue la vertiente conservadora de la progresista, pero sin explicaciones profundas, para culminar argumentando que la educabilidad es una responsabilidad de todos y es a la vez insumo y desafío para la educación.



El caso colombiano no fue estudiado por Elsa Castañeda Bernal. Como primera advertencia, es preciso entender que este caso se ve atravesado, como lo está la realidad de ese país, por la violencia armada, que como clara conse-

cuencia debilita las posibilidades de educación de los niños y jóvenes colombianos.

El texto relata cómo Colombia se embarcó en la desafiante empresa de asegurar igualdad de oportunidades educativas para los más pobres, a fin de detectar el proceso de exclusión y lograr la inclusión de quienes ya habían sido expulsados. Muy bien lo sintetiza la autora cuando dice que *"la educación no es sólo un gasto social que el Estado hace en los más pobres, es también un elemento estratégico para el desarrollo humano sostenible"*. No se niega el avance que la población colombiana ha tenido en materia educativa en los últimos 15 años, sin embargo, lamentablemente estos avances no han sido homogéneos en todo el país. Para desarrollar esta idea la autora relaciona conceptualmente las nociones de educación, equidad y educabilidad.

En la descripción de las condiciones de vida de los colombianos, cobran un rol importante las características del mercado laboral, el desempleo y el contexto económico en general. Si de cuestiones sociales se habla, Colombia se encuentra, según sus indicadores, por debajo de Argentina y Chile. Sin embargo, para completar la fotografía de las condiciones de posibilidad con las que acceden los niños y jóvenes a la educación, la autora no puede dejar de mencionar la corrupción que circula en ese país, el fenómeno del narco-

tráfico, el terrorismo, la violación de los derechos humanos y por sobre todas las cosas, la violencia cotidiana. La explicación que el texto nos brinda sobre la situación política del país es confusa y ambigua, quizás porque así se manifiesta la política en esas tierras.

Lo cierto es que los niños colombianos se ven permeados constantemente por estas situaciones y así llegan a la escuela, acompañados por un contexto familiar de pobreza con claras dificultades para llegar a los mínimos servicios de salud y vivienda, poniendo en riesgo no sólo la crianza de sus hijos en términos de integración social, sino justamente hasta las condiciones materiales y de vida misma.

Afirmando que la escuela constituye un espacio cultural de construcción de la infancia y de ciudadanía, la autora analiza muy oportunamente cómo juega en este caso el maltrato infantil, el trabajo de los niños y la participación de los pequeños en la guerra. Se pregunta entonces cómo, en estas condiciones, los jóvenes construyen algún plan a futuro.

La escuela debe hacer frente a esta situación. Tras el Movimiento Pedagógico de la década del 80 y el carácter constitucional que adquirieron los principios de la Reforma, tanto la escuela como el sistema educativo colombiano han incorporado como premisa esencial la construcción de ciudadanía desde sus prácticas. Es

por ello que el libro brinda una detallada descripción de los lineamientos de la Ley General de Educación, que pone en ejecución estos principios, destacando la participación activa que han tenido en la reforma los grupos de académicos y de la sociedad civil a través de recomendaciones que acompañaron el rumbo de la educación colombiana. La autora remarca a su vez cómo la incapacidad de traducir estas ideas y lineamientos en acciones concretas impidieron el total éxito de la política educativa. Los logros marcados en términos de diseño de política no se rastrean en la producción de información, haciéndose mención a la escasez de series históricas y de información confiable. Pese a estas dificultades, el libro ofrece información, de naturaleza más cualitativa que cuantitativa, sobre el rendimiento de los niños y los jóvenes en la escuela.

En el capítulo destinado a las políticas, el análisis es escueto y poco detallado, exponiendo una secuencia histórica que, sin dejar de ser interesante, deja poco espacio a la referencia a la actualidad. Si bien anteriormente se había hecho mención a la Reforma Educativa, no se encuentra en el texto una referencia a la política educativa puesta en práctica a partir de la descripción de programas educativos concretos.

El caso colombiano, a diferencia de los anteriores, carece de una conclusión final, quizás porque la autora

fue arribando a conclusiones parciales a través del cuerpo del libro, o porque llegó a esta tarea a partir de los comentarios de Diego Villegas Navarro, quien divide su exposición en cuatro ejes temáticos, a saber: el rol de la Constitución, la influencia de la violencia, el desarrollo social y el significado de la participación.



El caso peruano lo escribe Manuel Bello, quien tomando como base característica de su país la alta proporción de población rural e indígena, relata las dificultades que existen para garantizar la educabilidad. Deja claro desde un inicio que la recopilación de documentos que implicó este trabajo permite definir líneas para comprender el fracaso de la política y los programas educativos durante la década del '90.

Como en los casos anteriores, el libro se inicia con una definición de los conceptos de equidad y educabilidad, para continuar con la caracterización sociodemográfica, haciendo un fuerte hincapié en lo que refiere a pobreza y desigualdad. La particularidad que presenta Perú es la alta proporción de población aborigen y/o rural, cuestión que atraviesa de lleno a la educación, comenzando por la incorporación de los rasgos culturales en el diseño de la política educativa,

como la cuestión de la lengua nativa versus el predominante uso del castellano en la práctica docente. Aunque en menor grado que en Colombia, se hace presente igualmente la cuestión de la violencia con fuertes consecuencias para los niños y jóvenes. Frente a este panorama, la noción de resiliencia muestra su utilidad para pensar políticas públicas que puedan revertir las actuales condiciones de vulnerabilidad y exclusión.

Manuel Bello nos describe las condiciones bajo las cuales llegan los alumnos a la escuela, con especial énfasis en los indicadores de salud de los niños y de las madres, otorgándosele a la familia el rol protagónico que tiene en el proyecto de desarrollo socio educativo. Rol que si no se concreta en términos de contención y seguimiento, convierte a la familia en un ámbito expulsor de los niños hacia la calle, el trabajo infantil, el maltrato social, cuestiones muy analizadas en las varias investigaciones de las cuales se nutre el autor.

Cuando el texto se sumerge en la descripción del ámbito educativo, señala muy acertadamente que en Perú no existe un problema de cobertura en cuanto a la extensión de la prestación, sino en cuanto a la calidad diferencial. Parte de esa desigualdad proviene de las diferentes capacidades de las familias para contribuir con el financiamiento de la escuela, a lo cual se suma el variable gasto del Estado según la región. Si se añe-

de la estructura político administrativa que ha constituido un sistema escolar marcadamente centralista y urbano, entendemos por qué Bello afirma que la educación rural es limitada y es la que presenta más carencias. Respecto a los resultados, si bien la matrícula no es un problema en Perú, sí lo es la repitencia, el bajo rendimiento y el abandono. El libro ilustra esta situación a partir de una serie de indicadores y de investigaciones que han recogido datos que refieren al fracaso escolar, ya sea en análisis univariados o bien en las pocas investigaciones que interrogan el papel que ejercen los factores sociales en ese resultado escolar.

Las deficiencias de organización y de funcionamiento institucional y pedagógico han llevado a la implementación de vastas experiencias de innovación en el área. El texto ofrece una completa enumeración de estas prácticas, que si bien no han logrado cambiar el sistema educativo, sí han delimitado un camino hacia el cambio.

El libro finaliza con una descripción sencilla de los principales programas que se implementaron en el país para estimular el desarrollo infantil y la educabilidad, mostrando el camino hacia donde se dirigen, pero sin precisión concreta pues no se cuenta aún con evaluaciones de impacto.

Javier Iguíñiz Echeverría, como comentarista, remarca que a lo largo

del texto pueden recogerse algunos planteos que relativizan la pobreza, agregando que no queda claro si esto afecta o no la tesis del autor. También sugiere, aún sabiendo que pocas investigaciones ofrecen datos sobre esta temática, que el texto debería presentar sugerencias de políticas concretas. Agrega por último una tipología sobre desigualdad, utilizando datos presentes en la obra, a partir de los cuales la desigualdad entre departamentos pobres y no pobres se desagrega en diferentes eslabones jerárquicos, que ofrecen una mirada más detallada donde se incorporan las escuelas públicas y privadas, el ámbito urbano y rural, para finalmente llegar a las desigualdades socioeconómicas, las de institucionalidad escolar y la urbano-rural.

Según el comentarista las nociones de equidad, educabilidad y educación no han sido explicadas con precisión a lo largo del libro. En su defecto, se rescata que el trabajo se acerca al problema educativo tomándolo como fin y no como factor de producción o fuente de ingresos, visión que se enfrenta a la mayoría de las investigaciones del último tiempo que consideran a la educación como una variable explicativa del potencial éxito en el mercado.

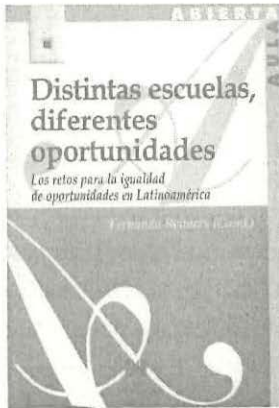
En síntesis, los cuatro libros ofrecen un recorrido por los antecedentes

de la cuestión de la educabilidad, un detalle sobre las condiciones actuales de los niños y adolescentes de la región, así como de las escuelas, para trazar un diagnóstico sobre las trayectorias educativas y finalmente realizar una breve pero exhaustiva presentación de las diferentes políticas educativas que se han aplicado en la región en los últimos años.

Uno de los claros mensajes es que para comprender la noción de educabilidad debemos involucrar no sólo a la escuela, sino y por sobre todas las cosas, a la familia y al contexto general en el cual se encuentran los niños.

El segundo de los mensajes que se desprende es que los logros y avances en términos educativos son muy dispares en los diferentes países debido a sus condiciones de posibilidad, pero más importante aún son las marcadas diferencias al interior de cada país. La inequidad que se rastrea en las diferentes regiones de un mismo país dan cuenta de la fragmentación social que caracteriza hoy a las poblaciones latinoamericanas.

Con estas investigaciones el IIPE pretende profundizar el conocimiento sobre la relación entre educación y equidad en la región, así como indagar sobre las posibles causas del fracaso escolar, a fin de generar recomendaciones y propuestas para las políticas públicas.



**DISTINTAS ESCUELAS,
DIFERENTES OPORTUNIDADES.
LOS RETOS PARA LA IGUALDAD DE
OPORTUNIDADES EN LATINOAMÉRICA**

REIMERS Fernando (coord.).
Madrid, La Muralla, 2002;
652 páginas.

La edición castellana del libro de Fernando Reimers y de un equipo importante de especialistas latinoamericanos en políticas educativas, constituye un aporte esperado y valorado por quienes se desempeñan como académicos, expertos y funcionarios en los sistemas educativos de la región. Entre los motivos que explican esta acogida, se encuentra la circunstancia que los libros anteriores de Reimers (especialmente, *Diálogo Informado* que escribiese junto a Noel McGinn¹) y sus artículos referidos a esta temática específica que aparecieron previamente en diferentes revistas², le han colocado como un autor en el que siempre se encuentran argumentos fundamentados y estimulantes para pensar y construir la problemática, pero también y de manera destacada entre los intereses que lo ani-

man, por aportar criterios para la acción y la gestión de política educativa.

Este último aspecto constituye un argumento valioso para ponderar la obra y su autor. Establecer puentes entre el campo conceptual y el de las decisiones educativas es un actividad escasamente desarrolladas en nuestros países, en los cuales todavía priman los prejuicios y auto-prejuicios a uno y otro lado. A despecho de los mismos, este esfuerzo se hace presente desde la convocatoria a los veintidós expertos de seis países que acompañan con sus artículos y comentarios a Reimers. Como lo hace explícito al comienzo de la obra "*Mi propósito al reunir a este equipo fue producir un libro desde la perspectiva de quienes han aprendido de primera mano lo que es necesario para cambiar el curso de sistemas naciona-*

1. Fernando Reimers y Noel McGinn: *Diálogo Informado. El uso de la investigación para conformar la política educativa*. México, CEE, 2000.

2. Nos referimos entre otros a: "Educación, desigualdad y opciones de políticas en América Latina en el siglo XXI, publicado en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 23; 3 "Pueden aprender los hijos de los pobres en las escuelas de América Latina?", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 9, 2000.

les de educación y que hubiesen aprendido, muchos de ellos directamente, los éxitos y fracasos de tratar de cambiar la realidad de la práctica educativa a través de reformar las políticas educativas". Se trata de Charles V. Willie, Carlos Muñoz Izquierdo, Teresa Bracho, Donald Winkler, Jorge Padua, Inés Aguerrondo, Terrence Tivnan, Juan Eduardo García Huidobro, Noel McGinn, Ernesto y Paulina Schiefelbein, Lewis Tyler, Alfredo Sarmiento Gómez, Emily Hannum, Patricia E. Muñiz, Suzanne Grant-Lewis, Sylvia Schmelkes, John H. Coatsworth, Raquel Ahuja Sánchez, Kin Bin Wu, Patricia Arregui, Pete Goldschmidt, Arturo Miranda, Suhas Parandekar, Jaime Saavedra, Juan Pablo Silva, Richard Murnane y Gary Orfield, quienes asumen roles de escritores y comentaristas de los diferentes capítulos, en los cuales se analiza el problema de la educación, la pobreza y la desigualdad en la región latinoamericana y caribeña, y en los contextos específicos de México, Argentina, Chile, Colombia, Perú y Estados Unidos.

El propósito del libro es caracterizar la relación entre educación, pobreza y desigualdad en este hemisferio al final del siglo y examinar el efecto de las políticas aplicadas para incrementar las oportunidades educativas de los hijos de los pobres. Dentro del enfoque teórico, se hace una distinción entre pobreza y desigualdad, afirmando que remiten a

procesos dinámicos diferentes; y una simétrica diferenciación entre la dimensión social (pobreza social, desigualdad social, estratificación social) y la dimensión educativa (pobreza educativa, desigualdad educativa, estratificación educativa). Estas distinciones le permiten al autor plantear un conjunto de interrogantes que tienen por centro las relaciones dinámicas entre los procesos, y que ofician de ejes estructurantes del conjunto de la obra y los capítulos solicitados a los especialistas. *¿Cómo se relaciona la pobreza con la pobreza educacional? ¿Cómo se vinculan ambas con la desigualdad educativa y social? ¿Cómo influyen en esta relación el grado de expansión educacional, la tasa de desarrollo del sistema de instrucción y otras fuerzas sociales y económicas que operan en diferentes sociedades? ¿Cómo cambia a lo largo del tiempo la relación entre la desigualdad educacional y pobreza y entre clase social de origen y el logro educacional?*

El reconocimiento de la persistente pobreza y, en varias coyunturas, creciente pauperización de la población de la región, pese a los innegables esfuerzos realizados por la ampliación de la cobertura educativa y la extensión de la obligatoriedad, permiten comprender la direccionalidad de las inquietudes políticas y prácticas de la obra, *¿Es posible lograr la igualdad de oportunidades educacionales en sociedades muy desiguales?*

¿Hasta qué punto cabe lograrlo con intervenciones educacionales? ¿Se pueden hacer más igualitarios los sistemas de educación, al menos para contrarrestar la inercia que los conduce a reproducir desigualdades iniciales?

El equipo coordinado por Fernando Reimers se propuso llenar el vacío de investigación en torno al rango de oportunidades educacionales de los grupos de ingresos bajos en las Américas, proporcionando información sobre tres temas: 1) el grado y persistencia de la desigualdad educacional; 2) los factores que se hallan asociados con diferentes niveles de logros educativos entre diversos grupos de niños y 3) el tipo de políticas y programas que han sido aplicados para promover una mayor igualdad educacional y el impacto de esos programas en el acceso a la educación y el aprendizaje.

Reimers se manifiesta particularmente cuidadoso con el tipo de inferencias y conclusiones que puedan extraerse a partir de las fuentes y los datos disponibles para las tres temáticas arriba mencionadas, explicitando cuando ello es necesario, los límites y vacíos de información. Estos se hacen más relevantes a medida que el análisis se acerca a la tercera temática, dentro de la cual *"las evaluaciones siguen siendo escasas y muy aisladas y todavía es preciso tomar decisiones en ausencia de semejante conocimiento"*, delineando una agen-

da de investigaciones y diagnósticos futura, y afirmando enfáticamente que el conocimiento disponible y los métodos utilizados para construcción de la información no permiten establecer causalidades en sentido estricto al responder la pregunta central del libro. La rigurosidad académica no se convierte sin embargo en una barrera a la hora de establecer recomendaciones y criterios para la acción. *"Está claro que al reflexionar sobre algunas de las implicaciones políticas de los conocimientos examinados en este libro me aparto de los datos. Trato de considerar en su perspectiva las cuestiones más amplias en juego y de complementar con juicio e imaginación los vacíos no resueltos por estudios sólidos"*.

Reconociendo la importancia de la educación para obtener una mayor equidad social, el libro asume hipótesis que resultarán polémicas para muchos, al cuestionar que la misma pueda lograrse con una expansión y mejoramiento global de la calidad educativa. *"Se requiere una combinación de política social y económica y una política educacional explícitamente redistributiva para lograr una mayor equiparación educacional en gran escala que a su vez tienda a producir una más considerable igualdad económica y social"*. En un mismo tenor, Reimers sostiene que *"el empeño de generalizar un modelo único de educación para todos los grupos sociales es erróneo y ...la promoción de la*

equidad requerirá impulsar diversas modalidades con el fin de alcanzar a grupos que quedan actualmente excluidos".

Sintetizamos a continuación algunos de los argumentos y conceptos vertidos por Reimers que dan cuenta de la naturaleza de la empresa que se plasma en esta obra, haciendo abstracción del riguroso análisis bibliográfico y empírico que los sustentan, a la espera que tal síntesis seguramente estimulará al lector a acercarse a esta producción.

La igualdad de oportunidades educativas enfocada desde un modelo complejo.

El capítulo 4, titulado "Oportunidades y políticas educacionales en Latinoamérica", contiene el enfoque analítico elaborado por Reimers para explorar los vínculos entre educación, pobreza y desigualdad y el hecho constatado de que las escuelas no consiguen proporcionar iguales oportunidades educacionales a los hijos de los pobres. Puesto que el interés que guía al autor es "poder elegir inteligentemente entre alternativas de política" que puedan captar la complejidad de esta problemática, las preguntas disparadoras en este caso son *¿Cómo funciona el proceso educativo? ¿Cuán crítica es la intervención temprana y en qué medida pueden experiencias educativas posteriores compensar,*

por deficientes, ambientes educativos al comienzo de las trayectorias educativas de los estudiantes?

Reimers contrasta dos modelos para pensar sobre la oportunidad educativa, un modelo estocástico, "que concibe a la oportunidad como una secuencia de probabilidades" y un modelo acumulativo, "que concibe a la oportunidad en etapas adelantadas de las trayectorias educativas de los estudiantes como capaz de remediar deficiencias en etapas tempranas de la experiencia escolar". "Qué modelo escogamos para pensar sobre oportunidad tiene profundas consecuencias sobre cómo concebir las políticas compensatorias. Defino por políticas compensatorias aquellas que intentan redistribuir oportunidades educativas concentrando recursos para mejorar los ambientes de aprendizaje de los niños pobres; de este modo, compensando por desatención anterior o marginación social. Argumento que las políticas compensatorias son recientes en la región y que se basan en una concepción estocástica, aun cuando no existe evidencias sobre si la compensación efectiva sigue un modelo estocástico o acumulativo".

Tomado como base un concepto de desigualdad educativa elaborado por Schiefelbein y Farrell que sugiere la posibilidad de determinar la igualdad sobre la base del acceso, la terminación de un nivel, el logro educativo (niveles de aprendizaje) y los

efectos del aprendizaje en la vida de las personas, Reimers afirma que es posible concebir las oportunidades educativas como la ascensión a través de una escalera de cinco peldaños o niveles. El énfasis está puesto en el reconocimiento al carácter temporal y dinámico del proceso de desarrollo humano, de la educación y de la escolaridad, discutiendo los supuestos que la conciben como "una experiencia discreta ...[o] un bien que quepa adquirir o rechazar como un todo".

"Cabe concebir productivamente unas "etapas" de la oportunidad como momentos diversos dentro de una secuencia temporal. Esta visión de la oportunidad, dinámica y dependiente del tiempo, posee implicaciones cruciales para captar los que a mi juicio son aspectos esenciales de tal concepto. Por ejemplo, una perspectiva dinámica indica que la oportunidad educativa en un momento determinado del tiempo se basa en las oportunidades de momentos anteriores, aunque dispongamos de limitada prueba empírica acerca de la naturaleza de estas relaciones funcionales. Supuesto implícito en buena parte de la política educativa es que estas vinculaciones son deterministas y que la oportunidad previa prejuzga las ulteriores oportunidades".

(...) "Propongo que pensemos en estos vínculos entre distintos estadios en la evolución de la oportunidad educativa como probabilísticos antes

que como determinísticos y que concibamos el proceso que relaciona estos estadios entre sí como acumulativos más que estocásticos".

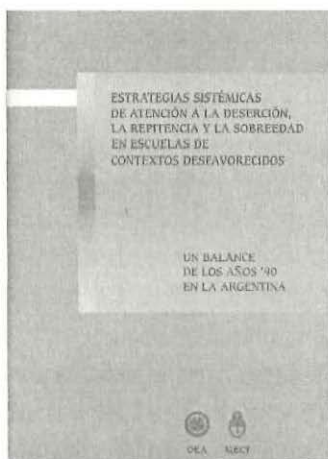
Reimers explicita el modelo de la siguiente manera: "la primera etapa de las oportunidades, el nivel más básico, es la de matricularse en el primer curso de la escuela. El segundo nivel estriba en la oportunidad de contar con bastante experiencia positiva y de aprender suficientemente en ese primer curso para terminarlo con destrezas cognitivas y sociales que permita proseguir el aprendizaje en la escuela. El tercer nivel es la oportunidad de completar cada ciclo educativo, es decir, de aprender en cada etapa bastante para seguir ascendiendo y ser capaz de asistir a la escuela. El cuarto nivel consiste en la oportunidad de que, tras completar el ciclo, los graduados posean destrezas y conocimientos comparables a los de otros titulados del mismo ciclo. Por fin, el quinto nivel de oportunidad es que lo que haya sido aprendido en el ciclo sirva al graduado para tener otro tipo de oportunidades sociales y económicas, con que expandir sus posibilidades en la vida". Este modelo analítico le permite re-interpretar la evidencia empírica disponible acerca de los factores que inciden en los diferentes niveles de escolaridad y en los rendimientos de los alumnos, y sostener que es mucho lo que se ha conseguido en Latinoamérica durante las últimas décadas en el primer ni-

vel, al tiempo que los retos principales se encuentran en los otros cuatro. *"La simplificación de reducir la oportunidad educacional a tan sólo el primer nivel constituye la raíz de la paradoja de contar con una matriculación casi universal en el primer curso mientras subsisten diferencias significativas de logros educacionales de los diferentes grupos de ingreso"*.

Uno de los méritos básicos de la propuesta de Reimers es cuestionar los esquemas analíticos que diferencian los llamados factores de la demanda (o factores extraescolares) y los factores de la oferta (factores institucionales y pedagógicos), propugnando por un estudio que pueda captar y explicar la dinámica entre los mismos, así como su diferencial peso en las etapas de la trayectoria educativa de los sujetos. Este equilibrio en el análisis no le impide adoptar un énfasis explícito: *"Al margen de los vínculos directos entre pobreza de las familias y posibilidades educacionales, hay respecto de las oportunidades de aprender y triunfar en las escuelas grandes trabas que proceden de la pobreza del sistema educativo mismo"*.

Retomando la pregunta con que se iniciara el extenso artículo, Reimer concluye que *"La consecuencia es*

una reproducción imperfecta de la estructura social a través del sistema educativo. Constituye una reproducción porque lo probable es que subsistan los fosos educativos entre los hijos de los pobres y de los que no lo son, aunque como promedio aumenten los logros escolares de la población. Es imperfecta porque hay alumnos que superan las condiciones adversas, mostrando que los mecanismos así examinados son probabilistas pero no deterministas".



**ESTRATEGIAS SISTÉMICAS
DE ATENCIÓN A LA DESERCIÓN,
LA REPITENCIA Y LA SOBREDAD
EN ESCUELAS DE CONTEXTOS
DESAVORECIDOS.**

Ministerio de Educación, Ciencia y
Tecnología
Organización de Estados Americanos.
Buenos Aires, 2002; 94 páginas.

La presente publicación constituye uno de los materiales producidos en el marco del Proyecto Multilateral de OEA "Estrategias de atención de la deserción, la repitencia y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorecidos", coordinado por el Lic. Miguel Vallone, Director Nacional de Cooperación Internacional y que fue ejecutado entre 2001 y 2002.

El objetivo del proyecto fue elaborar y desarrollar propuestas concretas orientadas a disminuir la deserción, la repitencia y la sobreedad en sectores sociales vulnerables, a partir del relevamiento y la sistematización de prácticas sociales y estrategias efectivas de trabajo institucional y pedagógico, en los siete países participantes: Argentina, Chile, Colombia, México, Paraguay, Perú y Uruguay.

El Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IIEP) UNESCO-Bue-

nos Aires, asistió técnicamente al desarrollo de las actividades del Proyecto, que consistieron en:

- La elaboración de un documento base para orientar los siete estudios de caso nacionales.
- La realización de los estudios de cada país, siguiendo los lineamientos del documento base. El IIEP elaboró el estudio de Argentina.
- La organización de un seminario Internacional, que se llevó a cabo en Buenos Aires en mayo de 2002, para posibilitar el debate y el intercambio de los resultados de los trabajos entre los investigadores, técnicos, autoridades y referentes provinciales del área de políticas compensatorias educativas de Argentina.

Los especialistas de los siete países presentaron una síntesis de las investigaciones que realizaron en sus

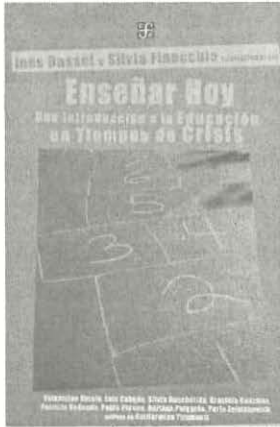
respectivos sistemas educativos. Estos estudios muestran los alcances y características de los problemas que son foco del proyecto, los factores endógenos y exógenos asociados a éstos fenómenos, y las políticas, programas y estrategias puestas en práctica para atender a estas necesidades. Finalizando el seminario, el IIPE elaboró un documento final de integración de las principales conclusiones y recomendaciones que surgen de los trabajos realizados.

En la publicación que estamos reseñando, se incluye el estudio de los programas compensatorios de Argentina y el documento final de integración antes mencionado; ambos de autoría del Lic. Néstor López, con la colaboración de las Lic. Nora Gluz y Magda Pepen. La Primera Parte, titulada *Un balance de los años '90 en la Argentina*, incluye un análisis de la repitencia, la sobreedad y el abandono en nuestro país, considerando las transformaciones que se operaron en dicha década en el sistema educativo nacional. En segundo término, se evalúan los factores asociados a estas problemáticas. Un extenso capítulo contiene la sistematización y clasificación de las investigaciones realizadas sobre el fracaso escolar en sectores desfavorecidos, que precede al análisis de las políticas compensatorias que se implementaron durante la década y que se completa con

otras acciones realizadas por diversas entidades y organismos, orientadas a reducir la repitencia y el abandono fuera del sistema educativo.

La Segunda parte del Documento, *Conclusiones a la luz de los estudios en siete países de América Latina*, incluye una breve caracterización del contexto de transformación socioeconómica y de reformas educativas que dieron marco a la implementación de las políticas de discriminación positiva, y los avances en relación a la repitencia, la sobreedad y la deserción que pueden inferirse de los estudios nacionales. En la sección siguiente, acciones y recomendaciones, se sintetizan las que elaboraron los especialistas nacionales, discriminando el ámbito de los estudios y diagnósticos, de una parte, y el específico de las políticas, de otra. Este balance comparativo cierra con los desafíos hacia el futuro que es posible dislumbrar a partir de la sistematización realizada.

Como se señala en el prólogo "*la publicación que presentamos hace explícito el diálogo y la comparación con otros países latinoamericanos, destaca la centralidad que la problemática ha adquirido y la muestra en su complejidad, lo que hace vano cualquier intento reduccionista de solución*".



ENSEÑAR HOY.
UNA INTRODUCCIÓN A LA EDUCACIÓN
EN TIEMPOS DE CRISIS.

DUSSEL, Inés y FINOCCHIO, Silvia
(comp). Buenos Aires.
Fondo de Cultura Económica, 2003.
Primera edición, 128 páginas.

Este libro es el resultado de una serie de encuentros que, bajo el nombre de "La escuela en la crisis", fueron organizadas por el área de Educación y Sociedad de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) durante el año 2002, y a los que asistieron maestros y profesores con el propósito de pensar en forma conjunta el papel de la escuela en la crisis actual.

"Durante los encuentros (...) se expusieron y discutieron varios de los textos que se reúnen en *Enseñar hoy*; otros fueron inspirados por los debates e intercambios que surgieron en el transcurso de las reuniones". Bajo la forma del ensayo breve, se incluyen artículos de Estanislao Antelo, Luis Cabeda, Silvia Duschatzky, Graciela González, Patricia Redondo, Pablo Pineau, Adriana Puiggrós y Perla Zelmanovich, los que van precedidos por

un prólogo de Guillermina Tiramonti.

La obra se compone de cinco partes: La escuela que tenemos, Mirar con otros ojos, Ética, Política y Cultura en la transmisión, Ruptura y ocasión y Pensar el presente (futuro). Cada una de ellas está antecedida por reflexiones y testimonios de docentes de diferentes partes del país, como ésta, correspondiente a María Luisa Gómez, Chubut:

"Qué tiempos difíciles, que manera de caminar a oscuras, sabiendo que cada vez somos más los que buscamos salidas alternativas que permitan seguir creyendo que hay un horizonte, una chance para nuestros estudiantes, para nosotros mismos, un futuro no tan lejano que permita incluirnos como ciudadanos, a los que se nos respete con derechos y no sólo con obligaciones. Me preguntaba: ¿cómo formar ciudadanos ejerciendo la propia ciudadanía? Cómo esperar que se efectivicen políticas culturales,

científicas, de formación de maestros, además de cómo esperar, cómo permitirme creer. Quizás las primeras respuestas estén en saberme hacedora, desde el lugar que me toca hoy, de una posición de responsabilidad, formando maestros”.

Guillermina Tiramonti caracteriza de la siguiente manera este conjunto de aportaciones, cuya tónica prevaliente es el tono coloquial y reflexivo: “Si bien en cada una de las partes del libro se presentan perspectivas diferentes para caracterizar la educación en la crisis, es posible identificar una cuestión que concentra la preocupación de los autores en general y que podríamos denominar “la cuestión de la institucionalidad”, en la que confluyen también las cuestiones de identidad institucional”.

“El riesgo de la des-institucionalización está presente, aunque en cada caso se asocia con distintos fenómenos que se manifiestan en las escuelas. Por una parte, la escuela pareciera estar perdiendo su condición de dispositivo de regulación de las conductas y construcción de una relación con la autoridad que permita la reproducción del orden social y evite los riesgos de la anomia. Esta pérdida de la eficacia de la institución se inscribe en la crisis más general de la red de instituciones que generaron el orden moderno y aseguraron su reproducción, esto es, la escuela, el Estado y la familia. La eficacia ordena-

dora de cada una de ellas está asociada a la de las otras (...)

“Otro de los fenómenos que están en la base del proceso de desinstitucionalización, y que de un modo u otro es planteado por los autores de este libro, es la pérdida de la especificidad de la función escolar. Este hecho estaría asociado tanto con la aparición de agentes más eficaces en la transmisión de información y conocimientos, como en la conformación de una cultura que se distancia de los patrones modernos, en referencia a los cuales se organizó la pedagogía de la escuela.”

“Por otra parte, en el libro se hacen referencias a problemáticas que conforman una cuestión de identidad institucional. En este proceso confluyen tanto la multiplicación y la herogeneización de las demandas que debe atender la escuela, como sus dificultades para marcar un terreno que le es propio y establecer una frontera que la diferencie de un afuera que la interpela y le exige que haga todo. A las ambigüedades de la escuela en la demarcación de su específica incumbencia, se le suma la orfandad institucional a la que están sometidos los sectores más desfavorecidos de la población. La cuestión de la institucionalidad y de la identidad de la escuela trasunta el conjunto de artículos reunidos en este libro, porque son el telón de fondo de la mayoría de los problemas que supone Enseñar hoy”.

BIBLIOTECA NACIONAL DE MARIK...
HEMEROTIA
Pizzuno 935 (1020) Cap. Fed. Rep. U.R.

Impreso en los Talleres Gráficos del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología
en el mes de Junio de 2003.
Av. Directorio 1781. Buenos Aires, República Argentina.



H 0025264



República Argentina
Ministerio de Educación,
Ciencia y Tecnología



Organización
de los Estados Americanos