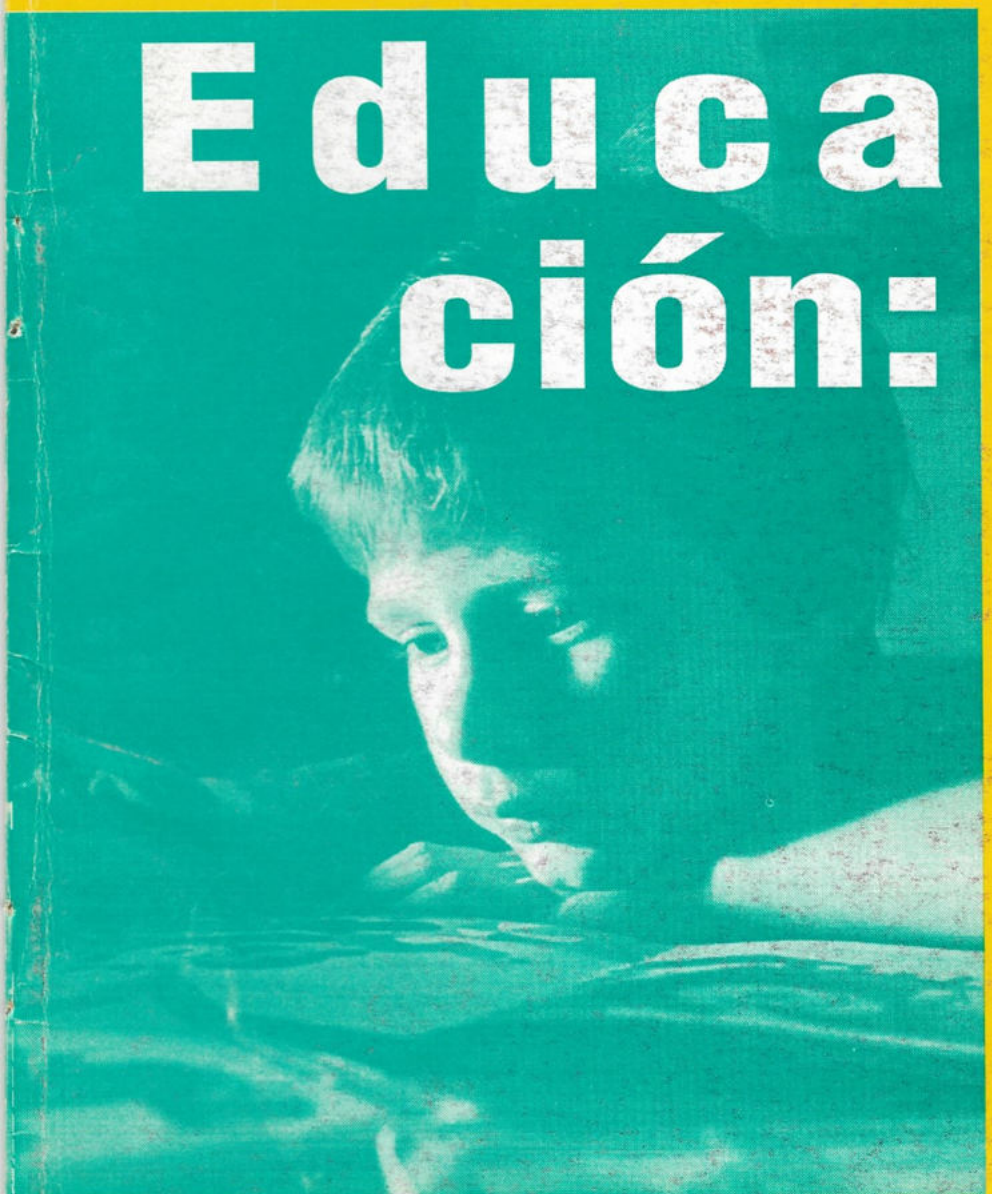
Una revista hecha por Latinoamericanos desde AMERICA LATINA – Trimestral

Educación:



en debate



NUEVAMERICA

Nº 76

ISSN 0325-6960

Qué ocurrencia, pequeño,
nacer en nuestro lar;
qué loco empeño,
cómo en el Sur te vienes a encarnar?
Qué optimismo, Señor
somos un pueblo flagrantemente pobre;
en el Norte podrían atenderte mejor,
aquí nada hay que sobre,
y llegas a obsequiarnos con tu amor,
a ganarle partida a la tristeza.
Ya que has venido,
extraeremos fuerzas de flaqueza,



Consuelo-del-vencido:
te haremos cuna con el encaje
antiguo que
derrocha la luna;
ahora es verano
por colcha te pondremos su
tibia mano;
con huaynos tejeremos tu pañal;
con zamacuecas se alumbrará el
portal.
Bienvenido, Emanuel,
renacemos contigo, es Navidad;
quédate con nosotros, Señor fiel,
contágianos Tu Vida y Tu Verdad

(Carmen Pérez)

Con el deseo de que la venida de Jesús encienda en la humanidad sentimientos de Solidaridad y de Ternura, esperamos para todos una Feliz Navidad.

Equipo de NUEVAMERICA

EDITORIAL

En toda América Latina se afirma la urgencia de reformas educativas orientadas a mejorar la calidad de la educación impartida por los sistemas de enseñanza. Sin embargo, cuando se participa en encuentros, congresos y seminarios a lo largo del continente, llama la atención la homogeneidad del discurso sobre la crisis actual de la educación y sus causas, así como la uniformidad de los temas subrayados y de las propuestas que se intentan poner en práctica en contextos tan distintos. Las palabras de referencia son las mismas: competitividad, descentralización, equidad, reforma curricular, calidad, transversalidad, nuevas tecnologías, entre otras. ¿Será que tal consenso fue construido a través de un amplio proceso de análisis, debate y búsqueda de alternativas con la participación de autoridades gubernamentales, investigadores, especialistas, profesores, padres de familia, alumnos(as) y otros actores, miembros activos de la sociedad civil? Es obvio que no. Nadie que se relacione con el mundo de la educación desconoce hoy el rol de los organismos internacionales, de modo especial, el del Banco Mundial, en la definición de las políticas educacionales en el continente y a nivel mundial.

El Banco Mundial opera sobre todo ofreciendo ideas e iniciativas para elaborar políticas estratégicas en el ámbito educativo. Sin duda, este organismo posee un equipo competente de asesores y ejerce un influjo notable en la construcción de la homogeneidad discursiva de las políticas educativas presentes en el continente. Sin embargo, no podemos negar la responsabilidad de los actores locales. ¿Cómo explicar que, por ejemplo, la reforma educativa financiada por el Banco Mundial en Bolivia incluya la educación indígena bilingüe y en el Ecuador no? Este y otros ejemplos ponen de manifiesto la necesidad de profundizar en las posibilidades y límites todavía no explorados de las relaciones entre el Banco Mundial, los gobiernos y los distintos actores de la sociedad civil en nuestro continente y superar una visión demasiado monolítica de la situación que no hace otra cosa sino reforzar la lógica del "pensamiento único".

Sin embargo, es necesario promover una toma de conciencia y desvelar la ideología que está fuertemente presente y da sentido profundo a las distintas propuestas que están en curso a partir del pensamiento del Banco Mundial. Para este organismo, nuestros países tienen que enfrentar los siguientes desafíos básicos: a) *acceso a la escuela*, ya realizado o en proceso de realización en la gran mayoría de los países del continente en lo relativo a la enseñanza básica; b) *equidad,* considerada sobre todo en relación a los pobres, a las niñas y a las minorías étnicas; c) *calidad*, un tema generalizado y crítico; y d) *reducción de la distancia entre la reforma educativa y la reforma de las estructuras económicas,* como exigencia de fondo. En este último desafío está el nudo de todas las políticas propuestas. Hay que articular y subordinar el sistema educativo al sistema productivo. La centralidad del mercado debe estar también presente en los procesos educativos. Para que nuestros países sean competitivos, nuestras escuelas tienen que atender a las necesidades del sistema productivo en estos tiempos de neoliberalismo y globalización que nos toca vivir.

Según Enguita(90)[1], cinco son las consignas que resumen esta preocupación de fondo:

1. Hay que adaptar la enseñanza a los cambios en el mercado de trabajo.

2. Los analfabetos del futuro serán los que no entiendan la informática o las nuevas tecnologías en general.

3. Es preciso desarrollar los recursos humanos de acuerdo con las nuevas necesidades.

4. La escuela debe educar a los jóvenes para la iniciativa empresarial.

5. Es urgente conseguir la "excelencia" en la educación.

Tenemos que reconocer que se trata de un discurso muy seductor que de hecho gana adeptos, incluso entre los adversarios de otros tiempos, tiene en los medios de comunicación social un fuerte apoyo, penetra el sentido común y el imaginario social. También es necesito reconocer que plantea cuestiones fundamentales y urgentes y nos llama a reconstruir, a reinventar el discurso sobre la educación.

En esta perspectiva, lo primero es no caer en la trampa del "pensamiento único" y del discurso homogenizador. En América Latina se desarrolla hoy una enorme efervescencia y creatividad en el pensamiento pedagógico y en la construcción de prácticas educativas, a nivel de aulas, escuelas y sistemas educativos. Las propuestas de reforma son plurales. El pensamiento hegemónico nos quiere hacer creer que no hay alternativas a sus propuestas. Sin embargo, la realidad es otra. Los movimientos sociales, las organizaciones de maestros, algunas fuerzas políticas de oposición, están poniendo en marcha propuestas alternativas. Estas nacen sobre la base de la sociedad, están articuladas con la sociedad civil y sus aspiraciones, parten de la conciencia de los procesos históricos vividos en el continente y de nuestro pluralismo cultural, los educadores son sus principales protagonistas y afirman la estrecha relación entre reformas educativas y dignidad de la profesión docente. Se preocupan de las relaciones entre educación y economía pero no aceptan la subordinación del sistema educativo al mercado de trabajo. La educación no puede reducirse a formar consumidores competentes. Supone formar sujetos históricos, activos, creativos y críticos, capaces, no solamente de adaptarse a la sociedad en que viven, sino de transformarla y reinventarla. Se preocupa de la calidad de la educación, una calidad intelectual, social, ética y política, que no puede ser reducida a los aspectos científicos y técnicos del proceso pedagógico. Trabaja la relación entre educación e igualdad de oportunidades, educación y diferencia, educación y solidaridad, educación y justicia.

EDITORIAL

Este número **NUEVAMERICA/NOVAMERICA** quiere ofrecer elementos de reflexión y relatos de experiencias que permitan profundizar críticamente en la problemática de las reformas educativas hoy en curso en el Continente y estimular la contribución de todos/as para que juntos/as seamos capaces de reinventar, teórica y prácticamente, la educación en una perspectiva emancipadora, libertadora, humanizadora, comprometida con la construcción de una América Latina más justa y democrática.

Vera María Candau
Brasil

1 Enguita, M. *Juntos pero no revueltos: ensayos en torno a la reforma de la educación.* Madrid: Visor, 1990.

NUEVAMERICA

Email: renueva@wamani.apc.org.



Bmé. Mitre 2660 – depto. 22
Tel./Fax 954-2331
1039 – BUENOS AIRES - ARGENTINA
Diciembre '97

Directora: ELENA PICASSO

Consejo de Redacción:

Bolivia: RUTH RISKOWSKY
Brasil: M. GUADALUPE PEDRERO
Chile: LILIANA MAYORGA
Perú: CARMELA ZUMARAN
FRANCISCA BARTRA GROS
Uruguay: MARY LARROSA

Administración y distribución:

JORGE HEGUY
JORGE J. MOTYKA
MARIA DEL CARMEN VILLAGRA

Composición y armado
Servicios gráficos
S. Ortiz 2236 - Bs. As. - ☎ 831-2924

Impresión
PALABRA GRAFICA Y EDITORA S.A.
Castro 1860 Cap. Fed.

Es una publicación de:
FUNDACION NUEVAMERICA

Registro de la Propiedad Intelectual 684589

La Dirección de la revista no se hace responsable de las opiniones vertidas en los artículos.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos, mencionando la fuente y enviando dos ejemplares de la publicación.

SUSCRIPCION ANUAL

Países latinoamericanos	**u$s 15**
Otros	**u$s 25**
Suscripción de ayuda	**u$s 50**

FORMA DE PAGO

Argentina: cheques o giros a la orden de Fundación Nuevamérica, en pesos.
Europa: Giro Postal a la orden de Consuelo Martín -San Guillermo 38 1º C, 24006 León. (España)
Otros países: money order (en bancos) a la orden de Fundación Novamérica, Rua 19 de Fevereiro 160, Botafogo 222280-030. R.J., Brasil, en dólares sobre New York.

PUEDE SUSCRIBIRSE O ADQUIRIRLA EN:

Argentina: Bartolomé Mitre 2660 - Depto. 22 - 1039 Buenos Aires. De lunes a viernes de 10 a 15 hs. Tel. 954-2331
Bolivia: Ruth Riskowsky - Casilla 259 La Paz.
Brasil: María Rosa Morala – Rua Paissandú 279/401 - 22210-080-Río de Janeiro. Tel.: 274.4461
Chile: Victoria González – Vergara 174 Santiago 3. Tel. 6966880
Colombia: Luz Alba Santoyo – Ap. Cusco 85406 – Bogotá – Niza. Tel. 2354825
Europa: Consuelo Martín - San Guillermo 38 1º C, 24006, León. España.
México: Guadalupe Romero – Xochicalco 332 – Colonia Narvarte – 03020 México D. F. Tel. (5) 5364949
Perú: Carmela Zumarán – Islas Canarias 164 – Lima 21. Tel. 632252
Rep. Dominicana: Irene Veras - Juan Pablo Pina 14 - Sto. Domingo - Fax: 6899276 / C. Cultural Poveda Tel.: 68-95689-Santo Domingo
Uruguay: Montevideo: García Peña 2962. Tel. 360009/Paysandú: Luis A. de Herrera 714. Tel. 3255
Venezuela: Mercedes Robles - Av. Este 2 esq. Sur 23 - Edif. Sur 23. Apto. 29-La Calendaria - Caracas.

LOS AUTORES

Cecilia Braslavsky: Directora General de Investigación y Desarrollo Educativo en la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, de Argentina.
María José Hervás: Licenciada en Pedagogía en España. Desde 1973 a 1979 trabajó en la provincia de Santa Fe (Argentina) en el I.C.A.M. (Instituto de Capacitación de Monitores) de A.P.E.F.A. (Asociación para las escuelas de la familia agrícola). Desde 1982 a 1996 en Programas de innovación educativa y experimentación de la reforma educativa en escuelas rurales en Avila (España).
Vera María Candau: Doctora en Pedagogía. Profesora de la PUC (Pontificia Universidad Católica) de Río de Janeiro (Brasil). Rua Marquês de São Vicente 477. Grávea 22451, Rio de Janeiro, R.J. Brasil.
Susana Montaldo: Profesora de Filosofía de la Educación y Epistemología de las Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Tucumán (Argentina).
Sandra González Amilivia: Psicomotricista "Fe y Alegría". La Paz (Bolivia)
Miguel Arroyo: O professor Miguel Arroyo é Mestre em Ciência Política pela Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil), Doutor pela Universidade de Stanford (USA) na área de Problemas Políticos e Econômicos da Educação e fez o Pós-Doutorado na Universidade Complutense de Madri (Espanha), no Departamento de Sociologia da Educação.
Ana Waleska P. C. Mendonça: Professora do Departamento de Educaçao da Pntificia Universidade Catolica do Rio de Janeiro.
Elena Picasso: Abogada Miembro del Servicio Jurídico Solidario. Moreno 955. 3560 Reconquista (Santa Fe), Argentina.
Héctor Florit: Maestro. Director de la escuela pública Nº 95, en Montevideo. Secretario General de la Federación Uruguaya del Magisterio.
Carolina Mancini: Profesora de literatura. Docente de Enseñanza Secundaria en el Colegio Pedro Poveda.

Redes de integración

Sumario

DAR LA CARA

Equidade ou igualdade?
Ana Waleska P. C.- Brasil - 7
Currículum: transversalidad - interdisciplinariedad
Susana Montaldo - Argentina - 11
El juego en la educación de nuestros hijos
Sandra González Amilivia - Bolivia - 15
La descentralización en educación
Héctor Florit - Uruguay - 18

EN LA BRECHA

Una asomadita a la escuela en Argentina
María José Hervás - Argentina - 21
Experiencia de innovación educativa en República Dominicana
Centro Cultural Poveda - República Dominicana - 24
Fe y alegría en Bolivia
Ruth Riskowsky - Bolivia - 27
Experiencia de "integración" en el colegio Pedro Poveda de Montevideo
Carolina Mancini - Uruguay - 31

ENTREVISTA

Desde Brasil
Miguel Arroyo - Brasil - 33
Reformas y transformación educativa
Elena Picasso - Argentina - 40

LIBROS -49

dar la cara

Igualdade ou equidade: uma questão meramente semântica?

EQUIDADE OU IGUALDADE?

Este texto se propõe a desenvolver uma reflexão, ainda bastante preliminar, sobre um tema que, antes de mais nada, nasce de um certo incômodo com a forma como certas palavras de ordem se impõem ao discurso político educacional e são absorvidas por este. O que ocorre, frequentemente, sem um maior aprofundamento nas razões que condicionam, em determinados momentos, a substituição de uma palavra de ordem por outra, como se elas fossem sinônimas ou que não traduzissem diferentes posicionamentos ideológicos, o que se procura, na maioria das vezes, ocultar.

Ana Waleska P. C. Mendonça - (Brasil)

A crítica recente à falácia do princípio liberal da igualdade de oportunidades, no que se refere à demanda pela democratização da educação, entre nós, fez com que, de repente, a própria noção de igualdade se tornasse obsoleta e o termo fosse sendo aos poucos substituído no discurso pedagógico, seja ele oficial ou não, pela palavra equidade, que, embora equivalente, parece mais adequada a um discurso que toma como referência uma sociedade marcada pelo pluralismo e pela diversidade cultural. É a diferença e não mais a igualdade que assume, hoje em dia, o lugar de valor central no discurso pedagógico e a substituição de um termo por outro não tem, certamente, um caráter apenas terminológico.

O que está por trás desta substituição? Qual o seu significado mais profundo?

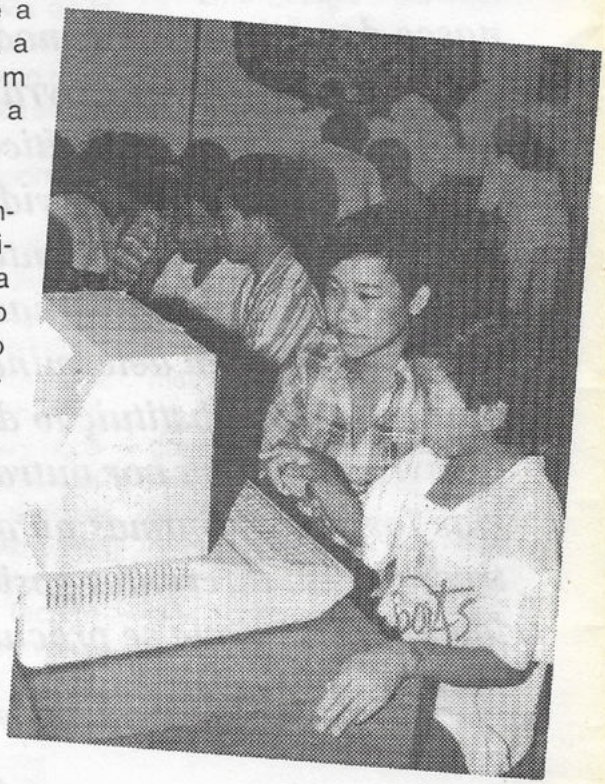
É no bojo do discurso recente sobre o tema da qualidade do ensino, que se dá este processo de substituição e portanto, parecem-nos pertinentes à nossa reflexão algumas observações que são feitas por Enguita (1994) e Gentili (1994), a respeito da atual dominância do discurso da qualidade. Enguita começa por afirmar que o predomínio de uma expressão nunca é ocioso ou neutro (opus cit, p96), e observa que a problemática da qualidade não é nova no campo educacional, embora nunca tenha tido a centralidade que assumiu atualmente no discurso educacional. Para ele:

"Ela vem substituir a problemática da igualdade e a da igualdade de oportunidades, que eram então os coringas desse jogo". (idem, ibidem)

Enguita assinala que essas mudanças terminológicas expressam as mudanças do clima ideológico que marcaram os anos oitenta e vincula a ofensiva contra as políticas igualitárias do passado à vitória da ideologia do mercado, enfatizando que a bandeira da igualdade de oportunidades constituía, na verdade, uma síntese da igualdade com a busca de qualidade. Por outro lado, observa que se a palavra de ordem da igualdade põe a ênfase no comum, a da qualidade, sem dúvida, enfatiza a diferença.

Gentili é mais enfático ao caracterizar o discurso da qualidade como uma contraface do discurso da democratização e afirma que a substituição de uma palavra de ordem pela outra foi possível porque os discursos hegemônicos sobre a qualidade assumiram o conteúdo que este conceito possui no campo produtivo, imprimindo ao debate e às propostas políticas do setor um claro sentido mercantil de consequências dualizadoras e antidemocráticas (opus cit, p115).

Não há dúvida que uma mirada de olhos para o que vem acontecendo com a educação, particularmente nos países latino-americanos, confirma-nos na idéia de que as políticas de equidade que vem sendo implementadas nesses países, sob a inspiração principalmente do Banco Mundial - note-se que é um banco a agência internacional que tem, atualmente, a maior influência na definição das políticas educacionais nos países periféricos - estão, na verdade, alimentando o processo de desman-

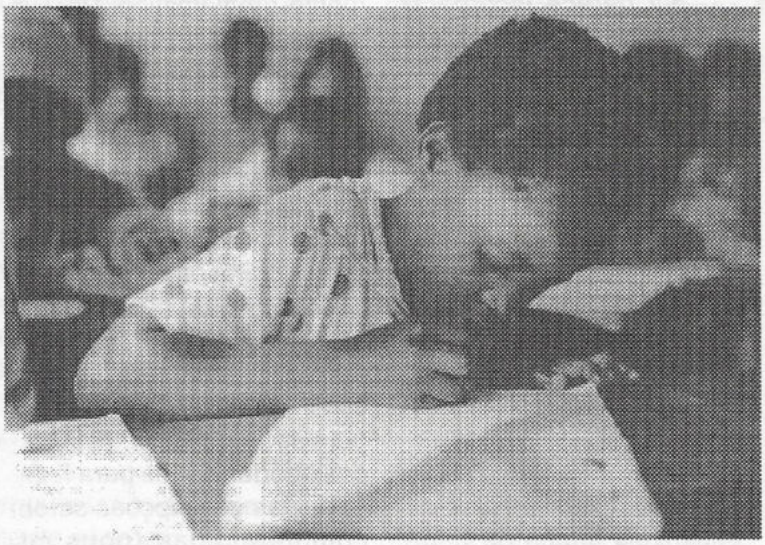


telamento do ensino público e tendo um efeito reforçador das desigualdades educacionais. São, com frequência, políticas marcadas por um movimento contraditório que defende uma descentralização administrativa e pedagógica dos sistemas educacionais, mas que, por outro lado, exerce um controle extremamente rígido sobre o produto final do processo educativo. Tais políticas geram uma diferenciação interna dos sistemas, que se traduz muitas vezes numa hierarquização de escolas com base em critérios de qualidade (os famosos rankings de escolas), que não só, a nosso ver, em nada contribuem para a melhoria dos sistemas como um todo, como acabam por cristalizar as diferenças, ao se constituirem nos critérios orientadores da alocação de verbas, com efeitos desastrosos do ponto de vista da democratização do ensino.

Uma rápida incursão ao Aurélio1, trouxe-nos alguns elementos que podem ajudar a esclarecer melhor esta questão, através da comparação entre o significado atribuido aos termos igualdade e equidade. Vamos a eles:

Igualdade: "1. *qualidade* ou *estado* de igual; paridade";
Equidade: "1. disposição de reconhecer igualmente o direito de cada um".

As palavras que grifamos parecem dar uma pista para



entendermos as diferenças entre os dois termos. Igualdade se refere ao sujeito, é uma qualidade ou estado. Falar em igualdade, portanto, supõe o reconhecimento de uma base comum, anterior à própria relação. Tem algo a ver com a própria natureza da coisa ou pessoa. Equidade é uma disposição; já se remete, portanto, à relação e se refere ao reconhecimento do direito de cada um. Desta última perspectiva, aponta para uma individualização do direito, que não é mais universal porque é de cada um e, portanto, pode ser diferenciado, pode não ser o mesmo para todos.

Sem querer ser essencialista, não seria talvez necessário, hoje, afirmar contra a corrente individualista dominante a dimensão de universalidade dos direitos e, particularmente, do direito à educação? Do direito a uma educação que tenha a mesma qualidade, no ponto de chegada, porque se assumiu, como ponto de partida, uma igualdade original?

Igualdade e Diferença

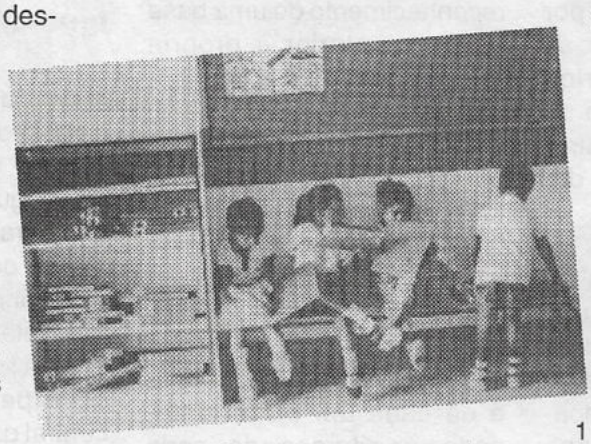
Em artigo recentemente publicado, Meehan (1997) discute a difícil articulação entre igualdade, diferença e democracia[2], partindo da afirmativa de que, se o significado da primeira é, hoje, contestado, ele tem, ainda, uma poderosa força de atração e que deve permanecer um valor central da Esquerda (opus cit, p 93). A argumentação utilizada pela autora, embora particularmente referida à questão da igualdade política, parecenos inspiradora para a nossa reflexão.

Para a referida autora:

"Uma das controvérsias sobre a igualdade é que

ela parece incorporar uma contradição em seu significado; isto é, a igualdade exige o mesmo tratamento legal e político para todos, quando, na realidade, as pessoas estão em diferentes situações (geralmente relacionadas aos grupos a que pertencem), que precisam ser reconhecidas por diferentes tratamentos de modo a que elas possam gozar de níveis iguais de bem-estar"(idem, ibidem).

Respondendo a este questionamento, Meehan enfatiza, apoiando-se em Philips (1992), a necessidade de evitar a falácia liberal de deslizar da posição libertária de que diferenças não deveriam contar na determinação de quem tem direitos, para uma posição restritiva em que todas as diferenças podem ser seguramente ignoradas" (opus cit, p 97).



Este nos parece, sem dúvida, o ponto chave, que leva, inclusive, a autora a afirmar que a igualdade exige o mesmo e diferente tratamento (idem, ibidem), aparente paradoxo que é, posteriormente, melhor explicitado, quando Meehan faz a crítica do que intitula o princípio de igual tratamento, para ela duplamente problemático. Por um lado, é preciso reconhecer que, se as pessoas estão em diferentes situações por pertencerem a seu grupo, tratá-las como se fossem o mesmo, não tenderia a distribuir justiça social pelo grupo como um todo. Por outro lado, a autora alerta para o fato de que um tratamento diferenciado pode ser fator de maior discriminação, se não se assegura às pessoas marginalizadas oportunidades para fazerem suas concepções serem compreendidas (opus cit, p101).

Em educação, sem dúvida, já experimentamos as consequências desastrosas de políticas que se orientaram numa ou em outra direção.

Desta perspectiva, reafirmar o princípio da igualdade de direitos, no que se refere à educação, não supõe, necessariamente, reinvindicar a igualdade de tratamento para todos. Pode até exigir, com toda a dificuldade que esta afirmação acarreta, a defesa de um tratamento diferenciado para determinados grupos. Deve ter, entretanto, ao nosso ver, como pressuposto básico e como meta, a afirmação política e o reconhecimento estratégico da igualdade como direito de todos.

Bibliografia

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A. A. e SILVA, Tomas Tadeu da (org). Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. 2a ed., Petrópolis: Vozes, 1994.

GENTILI, Pablo A.A.. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A. e SILVA, Tomas Tadeu da (org). Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. 2a ed., Petrópolis: Vozes, 1994.

MEEHAN, Elisabeth. Igualdade, diferença e democracia. In: MILIBAND, David. Reinventando a Esquerda. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

1 Trata-se de um dos melhores dicionários da Lingua Portuguesa, organizado por Aurélio Buarque de Hollanda.

2Este é, na verdade, o título do artigo que, originalmente, foi apresentado em conferência organizada pelo Institute for Public Police Research, em setembro de 1993. A coletânea dos trabalhos apresentados neste evento foi publicada sob o sugestivo título, mantido na tradução, "Reinventando a Esquerda"(1997).

dar la cara

Susana Montaldo - (Argentina)

Currículum: transversalidad - interdisciplinariedad

De un tiempo a esta parte, los vientos de la Transformación Educativa, que soplan fuertemente en estas regiones, sacuden las instituciones escolares con la propuesta de un cambio radical que abarque todo el sistema. Estos vientos han traído consigo un vendaval de términos que se incorporaron a la jerga pedagógica y se utilizan muchas veces con escasa precisión o sin pesar suficientemente sus implicancias. Para que ellos produzcan un verdadero efecto transformador y no queden reducidos a un mero maquillaje para "aggiornar" las anacrónicas rutinas a una moda de la "pedagogía fashion", es necesario abrir espacios de verdadera reflexión y diálogo en nuestras escuelas, que nos permitan profundizar —a partir del quehacer cotidiano— en el sentido de nuestras prácticas educativas.

En este espacio nos aproximaremos al análisis del concepto de currículum y sus complejas relaciones con el conocimiento y el dinamismo social. En este sentido, conviene plantear un primer interrogante. **¿Qué entendemos por currículum?** Por su complejidad, este concepto es difícil de englobar en una definición sencilla y esclarecedora, ya que en él se ven involucrados una multiplicidad de temas que tienen que ver con las prácticas docentes a nivel de aula, de institución escolar y de sistema educativo.

El concepto de currículum está ligado a valoraciones filosóficas, éticas, sociológicas, pedagógicas y psicológicas.

En este artículo se lo considerará como *"una construcción social, realizada de acuerdo con procesos pedagógicos, para explicitar y realizar un determinado proyecto educativo-político-social".*

En ese proceso de cons-



trucción social, el currículum pasa por distintas instancias de concreción: nacional, jurisdiccional, institucional, que operan como especies de "filtros".

El currículum tiene como función dar respuesta a preguntas como las siguientes:

- ¿qué sujeto se forma?
- ¿por qué y para qué enseñar y aprender?
- ¿en qué situación se enseña y se aprende?
- ¿cómo?
- ¿dónde, a quiénes y quiénes enseñan?

Frente a preguntas como las planteadas existen varias respuestas posibles que tienen que ver con posicionamientos que las sustentan y producen determinados efectos. Asimismo, según estas respuestas, se realizarán con operaciones de selección/exclusión y combinación, que producirán una especie de "recorte" sobre el patrimonio cultural privilegiando algunos contenidos sobre otros, algunos modelos de acción y organización, en fin, configurarán una especie de "gestalten" integradora. A partir de esta totalidad, el sujeto conformará sus "percepciones básicas", adquirirá una visión de la realidad, de su lugar en ella, es decir, procederá a organizar un "orden simbólico" y un "universo imaginario".

Una vez que el currículum transita por los sucesivos procesos de selección/exclusión y combinación, en los distintos niveles de concreción o filtros por los que atraviesa, tiende a sufrir una especie de cristalización simbólica, a adoptar una forma "definitiva". Esta se constituye en una seria dificultad teniendo en cuenta el dinamismo acelerado y de renovación constante que manifiesta el conocimiento y la vida social en este fin de siglo. En el intento de superar estos límites que conducen a efectos no deseados

en el campo educativo, tales como las estereotipias y rutinas escolares, la pervivencia de contenidos obsoletos, anacrónicos, la desarticulación entre las problemáticas sociales y los planteos escolares, que hacen cada vez menos interesante a la escuela para los niños y jóvenes que la pueblan, se propone el abordaje de los llamados "temas transversales".

Los **contenidos transversales** son aquellos que recogen demandas y problemáticas sociales, comunitarias y/o laborales relacionadas con temas, procedimientos y/o actitudes de interés general. Generalmente su tratamiento requiere un encuadre ético que desarrolle actitudes cuidadosas y de valoración hacia la propia persona, la comunidad y el ambiente natural. Requieren del aporte de distintas disciplinas y de una lógica espiralada, ya que pueden ser abordados con distintos niveles de complejidad y profundidad según los saberes previos, los intereses y otras cuestiones que sólo es posible precisar en el nivel de cada institución escolar.

Los temas transversales son contenidos curriculares que responden a seis características básicas:

- Son contenidos que hacen referencia a los **problemas** y a los conflictos, de gran trascendencia, que se producen **en la época actual** y frente a los que es urgente una toma de posiciones personales y colectivas.
- Son, a su vez, contenidos relativos, fundamentalmente, a **valores y actitudes**. A través de su programación y su desarrollo, y a partir del análisis y la comprensión de la realiad, se intenta contribuir de manera especial a la educación en valores morales y cívicos, entendida ésta como una educación al servicio de la formación de personas capaces de construir racional y autónomamente su propio sistema de valores y, a partir de ellos, capaces también de enjuiciar críticamente la realidad que les ha tocado vivir, e intervenir para transformarla y mejorarla.
- Son contenidos que han de desarrollarse **dentro de las áreas curriculares**, redimensionándolas en una doble perspectiva: acercándolas y contextualizándolas en ámbitos relacionados con la realidad y con los problemas del mundo contemporáneo y a la vez, dotándolas de un valor funcional respecto a la comprensión y a la posible transformación positiva de esa realidad y de esos problemas.
- Son temas que se presentan con un **carácter abierto**; es decir, que no son un conjunto de enseñanzas inamovibles. En tanto que señalan y recogen determinados aspectos problemáticos de la realidad, pueden y deben ser enriquecidos con todas aquellas cuestiones que responden a nuevas demandas de la sociedad. Es decir, a nuevas preocupaciones o problemas colectivos que reclaman atención prioritaria de diferentes instancias sociales, incluido el medio escolar, tales como el cuidado del medio ambiente, el consumismo, la drogadicción, los seres humanos, la exclusión social, la globaliza-



ción, el problema del SIDA, etcétera.

• Son contenidos que, a modo de cuña, atraviesan las materias del currículum, superando la simplicidad y atomización de los conocimientos al presentar una visión global e interrelacionada del saber. Se constituyen en **ejes troncales**, a partir de los cuales se pueden transponer los límites marcados por las disciplinas y articular la programación del conjunto de materias escolares. Se posibilitará así un **enfoque global** del proceso que favorezca el protagonismo de los alumnos en la construcción del aprendizaje con el mayor grado de significatividad, evitando la parcelación y el aislamiento de los contenidos. Construir un conocimiento implica atribuirle un significado. Los temas transversales están espontáneamente ligados a lo cotidiano, ya que reflejan las inquietudes sociales de momento, aquello de lo que los alumnos oyen hablar cotidianamente a su alrededor. Se trata de partir de lo que ellos ya saben, de sus conocimientos previos, los cuales servirán de anclaje a la nueva información posibilitando la construcción de nuevos significados.

• Son, finalmente, temáticas que ofrecen un espacio privilegiado para educar en la convivencia respetuosa, tolerante, democrática. Sería lamentable que se convirtieran en instrumentos para la formación uniformadora y dogmática. Debieran, en cambio, constituirse en valiosos instrumentos para abrir espacios al diálogo intercultural que permita descubrir la diversidad de modos de ver y de relacionarse con la realidad. Esto es de capital importancia en nuestra región ya que Latinoamérica está conformada por una pluralidad étnico-cultural, no siempre en armónica integración, sino que conviven con alianzas parciales, ocupando algunas, lugares hegemónicos y otras, lugares marginales. En este sentido, la escuela podría brindar un importante aporte posibilitando el descubrimiento y valoración de las distintas formas culturales, como representantes de distintos modos de ser y estar en el mundo, o más encarnadamente, como distintos modos de ser y estar en Latinoamérica. ✎



El juego en la educación de nuestros hijos

Cuando hablamos de la educación de nuestros hijos siempre está implícita una pregunta: ¿cuánto tiempo los dejamos jugar y cuánto nos ocupamos de que se dediquen a estudiar y a formarse para ser un futuro adulto? Tal vez esta pregunta no existiría si supiéramos del valor del juego y la creatividad en el desarrollo del niño; y si tuviéramos una idea más integral de ser humano.

Sandra González Amilivia - (Bolivia)

En nuestra sociedad actual, en que todo se mide y se valora por su eficiencia y eficacia, nos estamos olvidando de todos los aspectos de la persona que no estén directamente relacionados con el eficientismo. Hemos sobrevalorado el raciocinio, como si fuera lo único importante del ser humano, olvidándonos de la capacidad de relacionarse con los demás, de los sentimientos, de la creatividad y del movimiento; aspectos que hacen que la vida valga la pena ser vivida haciéndonos sentir plenamente humanos y vivos.

El juego es un fin en sí mismo

Si bien es verdad que la inteligencia es la principal diferencia entre el ser humano

y los demás mamíferos, no es la única (la capacidad de relacionarse afectivamente nos hace no sólo menos animales sino, también, menos máquina). Tampoco existiría tal inteligencia sin su precedente experiencia lúdica.

En efecto, una de las principales funciones del juego es el desarrollo de la inteligencia. Esto ha sido comprendido por la mayoría de los educadores actualmente pero no siempre ha tenido una acción consecuentemente adecuada. Se han usado y abusado de los juegos didácticos (disfrazando con éstos los objetivos curriculares) para obtener el mayor rendimiento académico (respondiendo nuevamente a las exigencias de eficiencia y eficacia).

Se ha desnaturalizado el juego, ya que éste por naturaleza es una actividad libre que tiene su fin en sí mismo y no en objetivos educativos exteriores a él.

No es necesario engañar a los niños imponiéndoles juegos de acuerdo con nuestros objetivos pedagógicos, ya que el juego libre que el niño elige ya tiene un valor pedagógico implícito y tendrá como efecto el desarrollo integral del niño: de su inteligencia, su afectividad, su capacidad de comunicación, su creatividad y su motricidad.

El juego en las diferentes etapas

El juego es un factor del desarrollo desde las primeras etapas de la vida hasta las últimas y evoluciona con la evolución del ser humano.

Durante el período de lactancia y hasta los dos años los juegos son predominantemente sensoriomotrices. El niño experimenta todas sus posiblidads de movimiento y descubre el mundo a través de éste y de los sentidos.



Primero es de forma incoordinada: moviendo sus brazos y piernas en la cuna descubre sus manos (lo cual es la base para la prensión voluntaria) y sus pies así como el efecto que tienen sus movimientos sobre los objetos que lo rodean (cuando, por ejemplo, mueve accidentalmente el móvil de su cuna a través de los movimientos que realiza en ésta). Juega con estos fenómenos descubiertos repitiéndolos una y otra vez por el sólo placer de hacerlo afianzando así lo aprendido.

Con el logro de la marcha sus posibilidades se amplían y puede escubrir a través de sus juegos de exploración un espacio más amplio y rico. También aumentan sus relaciones con los demás (esto lo vemos, por ejemplo en el juego del niño de un año que lleva diferentes objetos donde su madre y comparte así sus descubrimientos).

A partir de los dos años, con el logro de la función simbólica y el lenguaje, los juegos se enriquecen. Aparece el juego simbólico. A través de éste, el niño ejercita (sin que sea su fin) su capacidad de representación y simbolización, siendo esto básico para el aprendizaje del lenguaje en todos sus órdenes (también es base para el lenguaje escrito).

El/la niño/a debe primero poder representar a través de gestos o con ayuda de algún objeto, por ejemplo, un personaje que el/ella admire (ej.: Batman) para más adelante poder expresarse verbalmente acerca de él. Sólo después



podrá escribir acerca de ese personaje así como de sus sentimientos y pensamientos acerca del mismo.

Lo mismo que se ejemplificó para un personaje sucede con las situaciones que el niño vive diariamente. Esto es especialmente claro en las situaciones conflictivas (ej.: nacimiento de un hermano). A través del juego simbólico el niño puede elaborar esto que lo angustia.

Si bien su capacidad de abstracción aún no es suficiente para expresar en forma verbal los sentimientos contradictorios que la llegada de su hermano le provoca, sí puede hacerlo a través del juego simbólico. Además, por ubicarse éste en una zona intermedia entre la realidad y la fantasía, no tiene la obligación de respetar las reglas de la realidad que le reprimen (ej.: no lastimar al hermanito), con lo cual puede liberar sus reacciones instintivas sin dañar a nadie realmente (lo cual traería un sentimiento de culpa muy doloroso) y así darle golpes a un muñeco, por ejemplo.

Este juego provoca una sensación de alivio en el niño que le permite mantener un equilibrio afectivo y una relación adecuada con los demás, en este ejemplo con su hermano y sus padres.

Las reglas del juego

A partir de los siete - ocho años hacen su aparición los juegos de reglas. Estos permiten interiorizar el funcionamiento reglado propio de la vida social sin tener que sufrirlo como imposición ya que las reglas las ponen los jugadores.

Si reflexionamos acerca de la función del juego expuesta en las diferentes etapas podemos descubrir lo indispensable que es para el desarrollo y equilibrio afectivo de la persona. Nos daremos cuenta también de que no sólo sería necesario jugar en la infancia sino también en la etapa adulta.

Es por todo esto que queremos hacer una propueta: juguemos más con nuestros hijos, con nuestroa alumnos. Atrevámonos a incursionar en ese mundo donde la realidad se alivia con la fantasía.

Héctor Florit - (Uruguay)

La descentralización en educación un espacio de participación o una excusa para la privatización

dar la cara

Hay pocos términos tan incorporados al discurso político y social como el de la **descentralización**. Dirigentes partidarios, activistas sociales, iglesias, ONGs, politólogos, empresarios y sindicalistas aluden a la descentralización como un concepto consensuado y deseable. Los mismos, que difieren en materia de orientación económica, de políticas sociales, de rol del Estado o del papel de los actores privados, parecen coincidir cuando se llega a la crítica, a la centralización o al juicio laudatorio de iniciativas descentralizadoras.

¿Cómo explicar esas "coincidencias"? Quizás, un camino sea un rápido repaso a dos procesos vividos por las sociedades latinoamericanas en las últimas tres décadas: la crisis del Estado Benefactor y el auge de los llamados "nuevos movimientos sociales".

La crisis de un modelo de desarrollo basado en la sustitución de importaciones orientado por un Estado fuertemente intervencionista dio lugar a una propuesta sustentada en la competitividad y la eficiencia, en la reasignación de funciones —tradicionalmente detentadas por el sector público— al sector privado y por una reivindicación del mercado como mecanismo regulador de la oferta y la demanda.

La transformación del Estado hacia un proyecto que comúnmente se reconoce como "neoliberal" fue acompasado por un interesante proceso social de crecimiento y consolidación de nuevas formas de participación popular: movimientos poblacionales, de jóvenes, de migrantes, de minorías étnicas, de mujeres, de jubilados y pensiona-

dos, de cooperativistas, de consumidores, etc., conformaron un nuevo mapa de "lo social", al extremo de confrontar en algunos casos con las organizaciones populares clásicas: sindicatos, movimientos estudiantiles y campesinos.

Estos nuevos movimientos actúan con una lógica distinta: alejados de la competencia por la representación, basan su acción en demandas más inmediatas y cercanas a la gente y por una gran capacidad de inicativa y gestión. Este modelo también impregna, de alguna manera, las posturas de las organizaciones tradicionales que asumen intereses más puntuales, menos ideologizados, más concretos.

Los proyectos descentralizadores

José Luis Coraggio habla de un **proyecto neoliberal de descentralización** que se articula en la transferencia a otros agentes de las responsabilidades estatales con claros objetivos de "achicar" el Estado (gastos fiscales, inversiones, número de funcionarios, etc.). Así se produce la reasignación de las funciones previsionales a las administradoras de fondos de pensión, la transferencia de las escuelas a los municipios o provincias, la venta de empresas públicas, etcétera.

Las demandas crecientes de participación ciudadana en los asuntos públicos, la voluntad de tomar para sí emprendimientos de la más diversa índole (desde la vivienda hasta servicios comunitarios como el alumbrado o las guarderías) y la urgencia por aportar soluciones a los procesos de marginación y exclusión social, pueden canalizarse en lo que el mismo Coraggio define como el **proyecto democratizante de descentralización.**

Los proyectos descentralizadores de la educación

La escuela es una de las instituciones sociales más controvertidas en los últimos años. Varias son las razones que confluyen para esta polémica: las demandas crecientes de educación por parte de una sociedad que percibe con claridad la necesidad de mayor capacitación para acceder al mercado de empleo; el desarrollo de las nuevas tecnologías y los desafíos que comportan para los trabajadores o los usuarios; la reconversión industrial que supone la calificación continua de los recursos humanos; la globalización de la economía y la información que exigen acceder a códigos modernos de comunicación, etcétera. Paralelamente, los latinoamericanos sufrieron a lo largo de las dictaduras militares el recorte de los gastos educativos, el decaimiento de los sistemas de enseñanza y la postergación de una democratización de la misma que supusiera no sólo el acceso sino también la adquisición de aprendizajes relevantes y de calidad.

Este debate tiene hoy en la administración de los sistemas educativos uno de los ejes fundamentales: ¿cómo asegurar que recursos escasos se apliquen con racionalidad y eficiencia para alcanzar los mejores resultados a todos los educandos?

La respuesta neolieral pone el énfasis en la descentralización que asigna a unidades territoriales menores (provincias, comunas, municipios, etc.) la responsabilidad de diseñar, financiar, administrar y ejecutar las políticas educativas. Se justifica invocando que ubicar las decisiones a nivel local favorece el compromiso y el control de la comunidad con la escuela. Se olvida anotar que es una forma de segmentar la educación, tanto en los contenidos curriculares como en los recursos disponibles. Cada muni-





cipio o región pasa a enseñar lo que puede como puede: las regiones más pobres tienen peores locales, maestros peor pagos, materiales didácticos de mala calidad, etcétera. Los municipios más ricos tendrán a disposición una escuela de calidad.

La respuesta democratizadora intenta diferenciar ámbitos centralizados y ámbitos de descentralización (Weinberg y Messina)[1] entre los primeros, se anota el **financiamiento** entendiendo por tal la asignación en el Presupuesto Nacional de los recursos fundamentales para los gastos de funcionamiento (salarios y mantenimiento) e inversiones. Recursos que eventualmente se complementan en el nivel local con aportes públicos o privados (familiares, empresariales, etc.), pero que en ningún caso deben asumir los costos básicos de la Escuela.

También debe ser centralizado el **currículo mínimo y el control de resultados**, ellos aseguran que el educando egrese de cada ciclo escolar con los conocimientos, aptitudes y destrezas que hagan posible su inserción en la sociedad en condiciones iguales con independencia de su zona de residencia o su hogar de nacimiento.

Finalmente corresponde al órgano central **las políticas compensatorias** (asignaciones especiales, programas particulares, etc.) y **las reglamentaciones generales del sistema** (reválidas de certificados, acceso a los cargos docentes, etc.).

En los espacios de descentralización se debe asumir: **la ejecución de los recursos globales asignados, el diseño y el desarrollo del currículo contextualizado, la contratación del personal auxiliar, las especificaciones particulares de las reglamentaciones generales y la gestión de los proyectos institucionales.**

La descentralización así entendida pone el énfasis en la democratización y en particular en el papel del Estado y de lo público, no para justificar omisiones, sino todo lo contrario: para exigir responsabilidades y legitimar la participación de la ciudadanía en la educación.

Avanzar en esta concepción democrática pasa por la construcción de consensos nacionales donde se reconozcan deberes y derechos de cada actor; donde la comunidad organizada sea capaz de expresarse en consejos escolares, donde los sindicatos docentes desarrollen políticas propositivas en lo técnico-pedagógico, donde las instituciones empresariales, de iglesias, profesionales, etc. se comprometan y tengan espacios para hacer oír su voz, donde los movimientos sociales sean partícipes de las orientaciones de la escuela.

Esta disyuntiva marcará, sin dudas, el siglo XXI: o se logra articular la responsabilidad estatal con la gestión comunitaria en proyectos integrados y democráticos, o, indefectiblemente, se enajenará el sistema educativos público transfiriéndolo a empresas lucrativas o a municipios pobres, según la capacidad de pago del usuario.

Entre estas alternativas de descentralización se juega no sólo la educación del pueblo, también depende de ella en gran medida la identidad y la conciencia colectiva de las naciones latinoamericanas.

1. Weinberg y Messina "El financiamiento de la Educación". Monografía inédita. Chile.

UNA ASOMADITA A LA ESCUELA RURAL EN ARGENTINA

María José Hervás (Argentina)

Después de más de diez años en España, trabajando como Maestra Rural en Programas de Innovación Educativa y en Equipos de la Experimentación de la Reforma Educativa en Escuelas Rurales, tengo la oportunidad de intercambiar en Argentina con Escuelas y Equipos del Proyecto 7: *Fortalecimiento de la Educación Rural* del Plan Social Educativo (P.S.E.).

Me es grato poder comprobar que a través del P.S.E. se están tomando en cuenta a las Escuelas del medio rural, sector excluido habitualmente tanto en ámbitos educativos como políticos, unas veces por desconocimiento o ignorancia y otras por intereses políticos y/o económicos.

Quiero destacar algunos hechos que he podido observar en mi estadía de trabajo en Argentina con el P.S.E., los cuales considero significativos como "fortalecimiento de la educación rural":

- el hecho de que se estén elaborando unos **materiales didácticos específicos** para la Escuela Rural: *"Cuadernos" de las distintas Areas de Tercer Ciclo E.G.B. Escuelas Rurales, para el Docente y para el Alumno,* cuya aplicación en algunas Escuelas ya se ha iniciado.
- la actuación de *"Profesores Itinerantes"* especializados en determinadas áreas, para el Tercer Ciclo de E.G.B., como **apoyo a alumnos/as y Maestros/as** de Escuelas Rurales.
- la **dotación** en estas Escuelas de *bibliotecas de aula* para alumnos/as y docentes.

Alguno puede exclamar: "¡Ya era hora de que se acordaran de que existían estas Escuelas!..." Es verdad, pero como algunos —no muchos— hace años que estamos peleando y **reivindicando servicios básicos de calidad en el medio rural**, cuando se comprueba que algo se está iniciando, nos alegra y nos parece justo el reconocimiento y valoración de estos hechos, que es compatible con una consideración crítica, a fin de que estos procesos de *"fortalecimiento de la educación rural"*, no sólo se inicien, ni queden en la mera "dotación" —que ya es importante—, sino que vayan progresando para que, al menos a mediano plazo, se puedan ir viendo los resultados esperados de una educación de calidad en las Escuelas Rurales, que va más allá de la Escuela, porque, sin duda, tiene que repercutir en el desarrollo y promoción de tantas zonas, no sólo desfavorecidas sino ignoradas y excluidas.

No podemos olvidar que en todo este proceso de cambios para ir consiguiendo una Escuela de calidad en el medio rural, hay que tener en cuenta:

- la *especificidad del medio rural* frente al medio urbano; ni mejor ni peor, distinto;
- la *diversidad de los medios rurales;* cada zona tiene sus peculiaridades;
- la necesidad de *políticas compensatorias:* invertir más donde hay más necesidades;
- la *participación de los afectados/as,* evitando la falta de información y las imposiciones autoritarias;
- y, al interior de la Escuela, la *adecuación de currí-*

culos y metodologías, que sean capaces de aprovechar todas las posibilidades —que son muchas—, de la Escuela Rural y del medio en que está inserta, así como la dotación de los *recursos necesarios* para una educación de calidad.

Cada uno de estos temas está indicando líneas operativas que para su implementación exigen estrategias concretas, a veces coyunturales y en algunos casos estructurales.

Me parece importante destacar la resistencia que se encuentra para su comprensión y más aún para su ejecución, dos estrategias estructurales que habría que llevar a cabo si se acepta el principio de la *especificidad* del medio rural. Son: la creación de una **estructura escolar, específica para Escuelas Rurales** y la **normativa legal diferenciada para este tipo de Escuelas.** La generalización y homologación de las Escuelas de la ciudad —o de los pueblos— con las del campo, lleva consigo enormes problemas de inadecuación y a la exclusión consabida de la Escuela Rural. Se trata de un tema para trabajar —pero ya...— presentando alternativas fundamentadas en una igualación de derechos y oportunidades para los afectados, y en la aplicación de políticas compensatorias.

Mientras no haya una normativa específica para Escuelas Rurales y no se vayan iniciando alternativas de estructura de organización escolar para estas Escuelas, los cambios iniciados difícilmente tendrán continuidad. Con estos cambios estructurales, el tema de la Educación en el Medio Rural toma la categoría de ser un tema de Estado y no de algo coyuntural.

Un precedente de estructura organizativa escolar para el medio rural se consiguió en España con los "Colegios Rurales Agrupados", cuyos objetivos fundamentales son: superar el aislamiento de los docentes, fomentar la socialización de los alumnos y un mejor aprovechamiento y socialización de los recursos. En cada lugar hay que estudiar las necesidades y posibilidades para la propuesta de alternativas.

En mi contacto con los Equipos y Escuelas del P.S.E., he podido observar que se ha tenido en cuenta:

- con relación a la *especificidad del medio rural*, la elaboración de los "Cuadernos de trabajo";
- en cuanto a la *diversidad de los medios rurales*, están sus recomendaciones de "contextualizar" algunas de las actividades de estos "Cuadernos";
- y respecto a la *política compensatoria,* hay que reconocer que es la fundamentación del programa; un indicador de ello es la dotación de recursos que están llegando a estas Escuelas.

Es verdad que este Programa se está iniciando, pero sin duda queda mucha tarea.

En los análisis y trabajos que hemos ido haciendo en estos días con responsables y Equipos del P.S.E., un tema reiterativo ha sido el de la *actualización o formación continuada de los docentes.* En todo proceso de **renovación pedagógica** sabemos que **es clave la actitud y la actuación del/a Docente.** De aquí que, en este proceso de "Fortalecimiento de la Educación Rural", sea fundamental y urgente un programa de *capacitación o actualización o "formación continuada" de los/as docentes.*

Los mejores materiales didácticos en manos de docentes no renovados mental y profesionalmente, pueden ser "papel mojado", e incluso tener unos resultados contrarios a los que con ellos se pretendía. El instrumento es necesario pero para obtener esa obra de arte que es la educación, es preciso formar al artista y/o al artesano/a.

He escuchado a veces comentarios de la falta de capacitación de los Maestros/as de las Escuelas Rurales. Me parece que muchas veces es una opinión un tanto gratuita por el desconocimiento y la falta de valoración de estas Escuelas. Cuando el Docente es profesional y creativo, el hecho de tener más necesidades y estar en un ámbito más alejado de estructuras administrativas, "agudiza su ingenio", se siente más libre para crear y para superar los obstáculos que se le presentan y, como consecuencia, los resultados de aprendizaje de sus alumnos/as no tienen nada que envidiar a los de otras Escuelas urbanas.

En las Jornadas Europeas de Escuela Rural, celebradas en Estrasburgo (Francia), en febrero de 1994, se llegó a decir que "la Escuela Rural

puede ser un laboratorio de la nueva escuela del futuro". Los representantes franceses presentaron el estudio realizado por el Ministerio de Eduación de Francia recogido en el Informe de la Inspección General, en mayo de 1993, que demostraba que los resultados escolares de los alumnos de las pequeñas Escuelas rurales superaban a los obtenidos por los alumnos de Concentraciones Escolares.

Para una eficaz actualización docente en estos tiempos de Reformas Educativas, es fundamental *partir de las necesidades sentidas de los docentes y crear ámbitos de innovación educativa,* donde los/as docentes puedan volcar, intercambiar, mejorar y fundamentar sus experiencias de aula y de inserción en el medio; todo ello en un proceso de "acción-reflexión".

Respecto a la adecuación de Contenidos y Metodología, en la Escuela Rural se hace cada vez más evidente la necesidad de una *"Escuela activa abierta al medio"*. El objetivo de "aprender a aprender" no es una moda pedagógica, es una necesidad imperiosa en esta sociedad de cambios en que vivimos y para la que tiene que preparar la Escuela. Pero hay que partir de lo propio, de lo inmediato, de lo que nos es familiar. En el medio rural, esto tiene especial importancia: es un modo de reconocimiento de modos de vida y de producción, de valores culturales postergados, que a fuerza de ignorar, a veces se ha creado una conciencia de desvalorización y hasta de vergüenza de su reconocimiento.



Pero junto con esta línea que parte del medio donde la Escuela está inserta, hoy en las Escuelas Rurales es imprescindible y prioritaria la *socialización de los alumnos y alumnas*, con una previsión de estrategias concretas de apertura a otros medios, al conocimiento lo más concreto y experiencial posible de otras situaciones que no les son habituales; los encuentros entre Escuelas, los viajes de estudio (no meras excursiones), las visitas a "otros mundos" distintos del "de cada día", deberían ser parte de los contenidos curriculares de estas Escuelas.

Estas dos líneas educativas y complementarias, —la "escuela activa abierta al medio"y la "socialización de los alumnos"— llevarían a un doble objetivo fundamental hoy en las Escuelas del Medio Rural: no perder las "raíces" y abrir horizontes más amplios superando localismos. Líneas que tendrían que recogerse y fundamentarse en la elaboración del "Proyecto Institucional", —o Proyecto Educativo de la Escuela—, que en Argentina, como en otros países, es una exigencia para todos los Centros Educativos. El "Proyecto Institucional" es hoy una buena oportunidad para que las Escuelas Rurales expliciten su especificidad, partan de las características de su contexto y diseñen todas las adecuaciones de contenidos y metodologías que crean oportunas.

Podemos llegar a una conclusión: las Reformas Educativas hoy se nos presentan como un reto fuerte para todos/as los que nos preocupa la educación como elemento fundamental en la construcción de una sociedad más justa, más igualitaria, más "vivible" para todos.

Por eso no podemos olvidar ni dejar de reivindicar nuestro aporte, ni escatimar nuestro compromiso; ya sea como profesionales de la Eduación, como padres o madres de familia o como simples cuidadanos/as. Todos/as tenemos algo que pensar, algo que decir y posiblemente mucho que hacer en estos tiempos de cambios en la Educación. Y, aunque sea poco, "hay que empezar haciendo". ✎

Centro Cultural Poveda

EXPERIENCIA DE INNOVACION EDUCATIVA EN REPUBLICA DOMINICANA

En República Dominicana un grupo de educadoras/es vinculadas/os directamente a la Institución Teresiana y con experiencias de trabajo popular en distintas zonas de la capital y del interior del país, se propusieron relanzar su tarea en la perspectiva de consolidar procesos de conformación de sujetos populares democráticos y participativos. Así surge en 1985 el Centro Poveda.

Desde él se han impulsado y acompañado experiencias de innovación educativa y transformación social, como respuesta al momento presente desde la perspectiva e intereses de las grandes mayorías.

El Centro Poveda orienta su trabajo hacia la formación y concientización de maestras y maestros del sistema educativo formal del sector público, con la finalidad de que puedan transformar su práctica educativa y propiciar desde esas nuevas prácticas, la constitución de sujetos sociales con capacidad para participar en los procesos sociales y políticos que afectan al conjunto de la sociedad. También trabaja con grupos, organizaciones comunitarias y ONGs preocupadas/os por la reflexión socioeducativa.



La intuición que guía la acción del Centro Poveda desde su inicio queda expresada en la articulación de tres dimensiones:

A. La validez de la educación escolarizada para coadyuvar a la transformación de la sociedad.

B. La necesidad de que esta escuela se transforme en diálogo con otras formas de educación no formales (educación popular) que recoloquen a la escuela en el amplio campo de la socialización.

C. La relectura del papel del maestro y la maestra en un doble sentido: primero, su asunción como potencial sujeto que podría viabilizar o hacer posible los elementos anteriores, y segundo, porque al hacerlo se redimensiona su quehacer e identidad sociales.

Detengámonos un momento en cada una de estas dimensiones.

La primera hace referencia a una apuesta por la escuela. Si bien se reconocen sus límites de cara a constituirse en un factor de transformación social, sin embargo, ella debe ser considerada como un ámbito de acción para esa transformación.

Hoy esa afirmación es todavía más clara, ya que las tendencias actuales apuntan a la formación de lo que se ha dado en llamar la **sociedad del conocimiento.**

En este sentido la tarea del Centro Poveda se centra en el espacio de la escuela pública a la que asisten las grandes mayorías nacionales; su trabajo está marcado por una búsqueda permanente de procesos y reflexiones para la articulación de la escuela y la vida.

Entendemos que desde esa articulación es como se puede construir una educación de calidad, que posibilite a los sujetos realizar acciones significativas orientadas a la transformación de su contexto. Y por esta vía contribuir a la transformación del sistema educativo dominicano y a la vez al cambio de las condiciones de vida de las mayorías empobrecidas.



En cuanto a la segunda dimensión, el quehacer del Centro Poveda promueve, junto con las/os maestras/os, **la construcción de un proyecto educativo alternativo** que contempla la síntesis de modelos críticos de educación formal con aspectos relevantes de la metodología de la educación popular. Con ello se apunta a la construcción de una nueva concepción pedagógica que incluye el saber específico acumulado y el saber didáctico, y persigue la formación de una conciencia crítica, que posibilite a maestras/os, estudiantes y comunidad organizada, constituirse en un elemento dinamizador del cambio en la escuela y en la comunidad.

El esfuerzo de articulación de estos caminos educativos implica la constitución de un movimiento social-pedagógico que asuma, desde su espacio específico, las demandas democráticas de los sectores implicados en el proceso.

Desde el punto de vista de la tercera de estas dimensiones, las razones por las que el Centro Poveda ha decidido trabajar con las/os maestras/os se refieren, por una parte, al papel socializador de valores y prácticas que cumple desde la educación

formal, y por lo tanto, a las posibilidades de transformación que se plantean desde este espacio a la sociedad.

La maestra y el maestro tienen relaciones directas con la vida cotidiana de estudiantes, madres y padres, a la vez que relacionan éstos con el contexto más amplio de la colectividad local, del barrio y la zona rural. Trabajar con ellos/as es una forma de trabajar con los sectores populares y una vía posible para responder a sus intereses. Por otra parte, las razones se refieren a la acuciante necesidad de formación, sentida por las/os maestras/os para colocarse en condiciones de desarrollar una educación de calidad en consonancia con las cada vez más exigentes demandas de la sociedad actual.

Las razones se refieren también a la necesidad de fortalecer una valoración social que repercuta positivamente en la autovaloración de maestros y maestras a fin de que contribuya a convertirlos en interlocutores válidos al interior de la sociedad civil.

Para impulsar todo lo anterior, el Centro Poveda articula su quehacer en dos áreas de resultados claves (ARC), la socio-pedagógica y la socio-política.

En la primera ARC se desarrollan programas dirigidos a la formación específica de maestras y maestros que apoyan procesos de identidad y autoestima y la puesta en marcha de una metodología para impulsar cambios en su práctica educativa y otros espacios sociales.

Así como la articulación popular - educación formal orientada al desarrollo de una propuesta curricular alternativa que implica cambios en la organización de la escuela y en su relación con la comunidad. Realizamos este trabajo a través de procesos de acompañamiento diversos.

En la segunda ARC se trabaja la consolidación de la maestra y del maestro como sujeto social; cualificar su participación en el debate político, social y educativo, con propuestas propias. En su relación con el Sindicato de maestros/as y con la Secretaría de Educación, el trabajo que impulsa el Centro Poveda se orienta a una búsqueda conjunta de soluciones a los problemas de las/os maestras/os. Desarrolla proyectos para la formación de las/os maestras/os y aporta elementos sobre un nuevo liderazgo que haga énfasis en relaciones de poder diferentes.

Para realizar estos trabajos el Centro Poveda cuenta con un equipo interdisciplinar organizado con una estructura sencilla que permite una relación horizontal y la libre discusión y toma consensuada de decisiones. Cuenta con un equipo de acompañamiento que tiene a su cargo los distintos programas de especialización; un equipo de investigación y publicaciones; un equipo de proyectos; un equipo de gestión administrativa, un centro de documentación y un equipo de coordinación general.

La participación creativa del Centro Poveda en estos doce años de vida, en la reflexión, debate y elaboración de propuestas con otras instituciones, aporta una presencia nueva en el debate político-educativo de República Dominicana. ✎



FE Y ALEGRÍA EN BOLIVIA

Ruth Riskowsky - Bolivia

1. Qué es Fe y Alegría

Fe y Alegría es una institución privada, no lucrativa perteneciente a la Iglesia Católica y dependiente de la Compañía de Jesús.

Es un movimiento educativo (Organización No Gubernamental) que proporciona educación Formal, Alternativa y Pastoral a distintos niveles en doce países de América Latina.

Iniciada en 1955, en Venezuela como un Proyecto del P. José M. Velaz para educar a cien niños pobres en Caracas, comenzó a expandirse a otros países de la región en 1964.

Nace en 1965 como un movimiento de Educación Popular Integral y de Promoción Social. Inicialmente con el propósito de ofrecer oportunidades de Educación Escolar a los sectores menos favorecidos.

En 1966 **Fe y Alegría** se hizo cargo de la administración de siete centros educativos, los que contaban con ciento diecinueve docentes y servían a mil trescientos cuarenta estudiantes en los departamentos de La Paz, Oruro, Cochabamba, Santa Cruz y Sucre.

Actualmente, **Fe y Alegría** tiene a su cargo trescientos treinta y cinco centros, cuenta con más de seis mi doscientos docentes y sirve a más de doscientos veinticinco mil personas a lo largo y ancho de los nueve departamentos de Bolivia.

En 1966 la Compañía de Jesús asume la responsabilidad de orientar y conducir **Fe y Alegría** en Bolivia, y este mismo año, el 7 de enero logra su reconocimiento oficial, mediante la firma de un importante convenio con el Estado, según el cual, el Estado se compromete a suministrar los sueldos del personal de las escuelas. **Fe y Alegría** asume la responsabilidad de administrar los centros y los recursos humanos.

Principio Básico de Acción

Desarrollar alianzas entre **Fe y Alegría**, el Estado y la Comunidad para proporcionar educación de calidad a niños y niñas, adultos (hombres-mujeres) de bajos recursos económicos.

***Una premisa en* Fe y Alegría**

Transformar la escuela en centro de desarrollo de la comunidad.

***La mayor expansión de* Fe y Alegría**

Es en Bolivia, donde nueve de cada cien niños matriculados en primaria asisten a una escuela de **Fe y Alegría**.

Fe y Alegría Internacional

Es una Federación de **Fe y Alegría** de cada país, coordinada por un Comité elegido en asamblea anual. Está reconocida como organización consultora de UNESCO y UNICEF y del Consejo Social de las Naciones Unidas.

2. Su misión

La misión de **Fe y Alegría** es la de concebir y prestar servicios educativos para el desarrollo social, optando por los sectores populares menos favorecidos, para que éstos sean los protagonistas en la mejora de su calidad de vida, en procura de una sociedad con economía solidaria, organizada en torno al bien co-

mún, promotora de sus identidades culturales y en el marco de la integración de la Fe y la justicia.

3. El horizonte utópico de Fe y Alegría

La utopía expresa la aspiración a un orden de vida verdaderamente justo, un mundo social plenamente humanizado, solidario y abierto, capaz de responder en plenitud a los sueños, necesidades y aspiraciones fundamentales de la vida humana.

En el marco de un imaginario alternativo pero histórico, la misión de **Fe y Alegría** es la de apoyar el proyecto de vida de los sectores populares y aportar a la construcción de una sociedad fraterna y libre donde el hombre y la mujer desarrollen sus potencialidades personales.

Rasgos del imaginario alternativo de Fe y Alegría

• *El Reino es el horizonte que nos ilumina*

Los privilegiados del Reino son los pobres. Cualquier proyecto alternativo debe construirse a la luz del Reino y desde la perspectiva de los pobres.

• **Jesús ha venido para que todos los seres humanos tengan vida y vida en abundancia.** Plenitud de vida que se extiende a todos los hombres y que va más allá de la dimensión económica. Todos los hombres y mujeres tienen derecho a una calidad de vida en plenitud.

• **Todos los bienes de la Tierra deben ordenarse en función de los seres humanos.** El ser humano vale más por lo que es, que por lo que tiene. Es un ser social y todo desarrollo debe estar al servicio del hombre y de la mujer.

• Un nuevo proyecto liberador que deberá asumir y respetar las diferencias culturales, étnicas y de todo tipo, especialmente en los grupos más deprimidos y promoverlos en un plano de igualdad.

• Frente a una realidad histórica determinada, **Fe y Alegría** debe mantener una actitud crítica y profética que posibilite la concreción de la utopía. Una utopía donde es más importante el ser que el tener y el trabajador que el capital; donde las condiciones de vida satisfagan las necesidades de los desposeídos, donde el Estado responde realmente a las necesidades de éstos, donde la persona puede realizarse como tal en sociedad.

4. Los objetivos de la institución

Objetivo General

Contribuir a la satisfacción de las demandas de una mejor calidad de vida de los beneficiarios, mediante la prestación eficiente de servicios educativos múltiples para promover el desarrollo en los ámbitos económico, político, cultural y religioso.



Objetivos Específicos

• Educar y capacitar a los beneficiarios para promover e implementar la dimensión económico-productiva a nivel micro-regional, regional y nacional, para el propio desarrollo de los sectores populares más empobrecidos.

• Capacitar, formar y acompañar a los beneficiarios en sus procesos de organización, participación y en la interpretación

de la realidad nacional de modo que asuman su rol como agentes sociales y políticos.

- Responder, con nuestros servicios educativos a la idiosincrasia, necesidades y requerimientos de las personas, comunidades, colectividades para promover un mejoramiento en su calidad de vida, armonizando y recuperando los valores y saberes propios y universales.
- Anunciar a Jesucristo y acompañar el crecimiento de la Fe de los beneficiarios, a partir de sus experiencias religiosas, a través de las distintas modalidades educativas, para que esta fe se manifieste en obras de justicia.

5. Nuevo enfoque que se le da al quehacer educativo

5.1. *Educación y Proyecto de vida*

La educación desde su campo específico, colabora y facilita los medios a los beneficiarios para que los sectores populares alcancen y hagan realidad su proyecto de vida. Esto implica que **Fe y Alegría** hace operativos los principios y políticas generales que orientan sus servicios educativos.

La educación es participativa, basada en la dinámica acción-reflexión-acción en un proceso dialéctico permanente que da respuetas concretas a las necesidades de los sectores populares particularmente en el área económica y productiva.

Así mismo, **Fe y Alegría** procura que se den las condiciones objetivas y subjetivas, que permitan articular los proyectos de vida de nuestra población.

Para ello promueve las siguientes políticas:

- Calidad de la educación.
- Educación Liberadora.
- Educación desde y hacia los más pobres.
- Educación en y para el trabajo.
- Educación en y para la justicia según el Evangelio.
- Educación en valores.
- Educación en calidad de vida.

6. Estrategia Educativa

6.1. *Estrategia y principios*

ESTRATEGIAS

En función de las características peculiares de la población meta, **Fe y Alegría** promueve tres modalidades educativas, de acuerdo con la siguiente tipología: Educación Formal, Alternativa y Servicio Pastoral.

Las tres modalidades al servicio de **Fe y Alegría** complementan un proceso de educación articulado y complementario. El servicio a la comunidad como totalidad, implicará valorar y potenciar las modalidades mencionadas.

— Capacita para una reflexión cristiana sobre la historia, la vida y el futuro de los pueblos.

— Estimula el conocimiento de la realidad en una actitud crítica que conduzca al compromiso.

— Preparará para una participación responsable y libre en los procesos de toma de decisiones.

— Capacita para una acción solidaria y responsable en las organizaciones comunales.

7. Tipología Educativa

A. Educación formal

Dentro de la Educación formal, se opta por priorizar la educación básica, por constituirse ésta en una carencia apremiante, y para muchos de nuestros beneficiarios la única oportunidad de educación. La opción por la educación básica es un prioridad institucional no excluyente de otros ciclos y niveles y se sustenta en la línea de privilegiar las necesidades básicas de aprendizaje, destinada tanto a adultos, jóvenes y niños.

Lo alternativo

Dentro de los diversos ciclos y niveles de la educación formal, se potencia los modelos alternativos, es decir, aquellos que rompen valientemente el esquema actual vigente, en función de las necesidades.

Las terminalidades

Cada ciclo ofrece al beneficiario la terminalidad correspondiente, de tal forma que le sea posible afrontar la vida con las destrezas y las capacidades que lo habiliten para la vida en algún campo específico de la actividad humana.

Lo curricular

Fe y Alegría en la prestación de sus servicios educativos ha elaborado currículums alternativos funcionales a las necesidades concretas, que preparen en y para la vida, para lo cual privilegia aquellos contenidos y metodologías que habiliten al educando para un correcto manejo de lo económico, lo político, lo cultural y religioso.

B. Alternativo.

En lo suburbano y en lo rural, se potencia la Educación Alternativa de niños, jóvenes y adultos, hombres y mujeres.

En este campo **Fe y Alegría** anima: procesos educativos entre grupos populares en el ámbito de la familia-trabajo-comunidad, del área suburbana y rural. Estos grupos protagonistas de sus acciones e iniciativas, asumiendo las dimensiones de la actividad humana, económica, política, cultural y religiosa.

Está orientado a grupos de todas las edades, potencia la capacitación y formación en el campo técnico productivo.

Lo participativo: Todo proceso de crecimiento y protagonismo pasa por el potenciamiento de la capacidad de participar y de organizarse tanto de la persona como del grupo.

Lo liberador: Comprendido como un proceso educativo que ayuda a las personas a "liberarse" de sus prejuicios e inseguridad, individualismo y falta de solidaridad. Esta liberación se la realiza en comunidad y en un proceso de educación colectivo-comunitario, en el que "nadie educa a nadie", sino que todos nos educamos juntos en contacto con nuestra realidad.

C. Pastoral.

Estos dos programas se complementan con actividades de animación pastoral y formación religiosa, inspirados en la fe cristiana. Se potencia una reflexión teológica que ilumina desde el Evangelio toda su acción educativa.

CAPIB, (Currículum Alternativo Popular Intercultural Bilingüe). Es una nueva propuesta educativa que parte de las experiencias desarrolladas y sitematizadas en **Fe y Alegría** y que pretende mejorar la calidad educativa en Bolivia.

En el CAPIB, se experimentó, implementó y validó en varios centros educativos denominados Piloto en las ciudades de La Paz (El Alto), Cochabamba y Santa Cruz.

El año 1996 se generalizó el CAPIB en todos los centros educativos de **Fe y Alegría** a nivel nacional en los niveles preescolar y primario (1º a 5º).

Tipología Educativa de Fe y Alegría

Programa	**Area Suburbana Subprograma**	**Area Rural Subprograma**
Educación formal	Pre-escolar alternativo popular. Primario alternativo popular. Secundaria.	Primario inicial bilingüe. Primario alternativo integral.
Educación alternativa	Desarrollo padres e hijos. (DPH). Capacitación técnica de adultos. Equidad entre géneros.	Yachay Wasis. Casas de estudio acelerado desescolarizado. Equidad entre géneros.
Pastoral	Pastoral infantil. Pastoral juvenil. Pastoral docente. Patoral de adultos.	Pastoral infantil. Pastoral juvenil. Pastoral docente. Pastoral de adultos.

EXPERIENCIA DE "INTEGRACION" EN EL COLEGIO PEDRO POVEDA DE MONTEVIDEO

Carolina Mancini (Uruguay)

Hablar de "integración" en un Colegio podría parecer un medio instrumental para lograr objetivos vinculados a los contenidos curriculares. En tal sentido, lograr la integración sería lograr un entorno propicio, unas relaciones favorables, un clima del Centro que incentive toda situación de aprendizaje. Sin embargo, en el Colegio Poveda hemos formulado la **Integración solidaria** como núcleo central del Proyecto Educativo, vale decir, no como medio sino como fin en sí mismo hacia el cual convergen todos los esfuerzos desde las distintas áreas. Integración que busca la convergencia de personas de condición cultural, social, intelectual y económica distinta, en un clima de igualdad en el trato que excluye cualquier actitud de dominio.

Como Colegio Católico, concebimos esta integración como la realización concreta de los requerimientos de una Iglesia latinoamericana que hace una clara opción por los más pobres. Entonces nosotros nos hemos planteado mucho a quiénes podíamos dar respuesta desde un centro formal de clase media. Nos encontramos que nuestra educación margina al que es diferente. Muchos padres lo han sufrido buscando un lugar para sus hijos sin encontrarlo. Y continuamos preguntándonos ¿a qué cultura servimos?

> Como Colegio Católico, concebimos esta integración como la realización concreta de los requerimientos de una Iglesia latinoamericana que hace una clara opción por los más pobres.

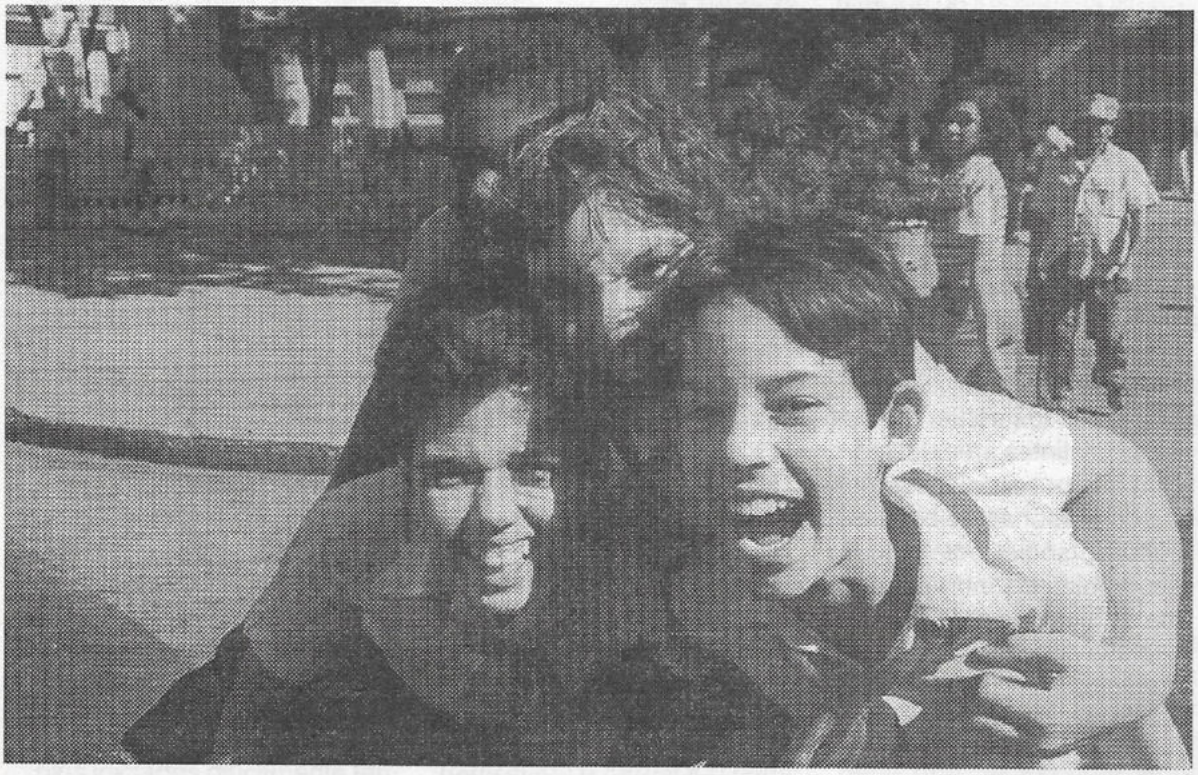
Queremos servir a una cultura que valore la diversidad como riqueza desde el aporte que viene de las potencialidades y límites de cada uno. No estamos por una educación convergente sino por la riqueza que posibilita lo divergente.

Desde nuestro concepto de integración, que implica el encuentro de realidades dife-

rentes, fuimos haciendo la experiencia de integrar en el aula personas que por su situación económica, sus dificultades físicas o intelectuales u otras limitaciones específicas requieren atención especial. Supuso resistencias, abrir espacio a todos, liberarnos de prejuicios, abrir nuestro horizonte de experiencia, convertir criterios, cambiar estrategias, ensayar otros ritmos, abrirnos al aporte de técnicos que nos acompañen y cuestionamos constantemente si estamos ayudando a la integración o suscitando conflictos infecundos.

Los primeros pasos se dieron en la integración al aula de adolescentes de zonas periféricas de extrema pobreza de la ciudad. Esto supuso un compromiso de acompañamiento en el apoyo social y escolar impulsado a través de la creación de un Departamento Social en el Colegio. En segunda instancia, nos dimos cuenta que esta "Integración" debía atender otros reclamos, otros "diferentes" que también eran excluidos de muchos centros de estudio a causa de sus dificultades de conducta o su discapacidad física. Esto implicó una reformulación del funcionamiento del Colegio y modificaciones sustanciales en el edificio como ser rampas de acceso a sillas de ruedas. Desde hace pocos años, en Primaria hay algunos casos de integración de niños con Síndrome de Down. La respuesta de los compañeros, llena de naturalidad en el trato, resulta un aliento esperanzador para la tarea de los adultos y un modo de relación digno de aprender en su frescura y espontaneidad.

Cuando en los procesos de Reformas Educativas que se están debatiendo en el campo educativo se habla de "equidad", nosotros entendemos que no existe tal "equidad" si no hay verdadera igualdad de oportunidades, si no se da antes la inclusión de todos en el sistema sin discriminaciones. Entendemos equidad en el marco de una educación capaz de valorar las diferencias. Entendemos la "calidad" como la correspondencia entre los objetivos y los logros trazados. Y buscamos como objetivo el desarrollar la persona en toda su integridad, no sesgándola a su desarrollo intelectual. ✎



entrevista

des de Brasil

Miguel Arroyo - Brasil

A entrevista concedida pelo professor Miguel Arroyo a Nuevamerica/Novamerica foi realizada no dia 23 de setembro de 1997, em Caxambu (Minas Gerais), durante a 20ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação do Brasil, cujo tema cental foi: "Educação, crise e mudança: tensões entre a pesquisa e a política". Neste contexto de debate, intercâmbio e análise da problemática educacional atual, tivemos um estimulante e interessante diálogo com este criativo e comprometido educador.

N Por todo o continente Latino-americano há um movimento orientado à implementação de reformas educativas. Como você vê este movimento?

Acho importante, como ponto de partida, não tratar esse movimento de reforma educativa de uma maneira uniforme. Há reformas e reformas... Não acredito que haja hoje na América Latina um movimento que poderia ser considerado como homogêneo, não somente a nível dos diferentes países, como também no âmbito de cada país. Aqui no Brasil, por exemplo,

podemos considerar que há reformas educativas implementadas pelo Banco Mundial que procuram dar maior agilidade ao sistema escolar, que promovem uma administração educacional muito mais eficaz, eficiente e leve. Procuram desatrelar o sistema educacional do Estado e entregá-lo para que seja administrado pelas comunidades, pela sociedade. Esse é um tipo de reforma que está sendo realizada com muito investimento financeiro. Estas reformas são muito fortes, bem coordenadas, bem assessoradas e estão ocupando cada vez mais espaços. No entanto, não são as únicas. Há outras reformas sendo realizadas que, no meu entender, têm outra origem, outros pressupostos e outras intenções. Esta outra perspectiva de reforma é menos dependente de projetos externos do que a primeira, não tem o financiamento de grandes agências internacionais e está mais colada ao movimento social e cultural por que passou a América Latina durante as últimas décadas.



No caso brasileiro, este segundo movimento de renovação pedagógica tem três pilares. O primeiro é o próprio movimento social mais amplo que se inicia no final dos anos setenta. Este movimento coincide com a mobilização dos professores que, no final dos anos setenta, saem às ruas, colocam a educação nas ruas. Quando no Brasil se revive uma dinâmica social, política e cultural muito forte, também se mobiliza um movimento de renovação pedagógica. Este movimento está conectado ao movimento de renovação social. Éste é o primeiro pilar. O segundo pilar está constituído pelos os professores. Os professores da educação básica. Eles se organizam, contestam as condições de trabalho e, pouco a pouco, vão questionando a própria proposta curricular, a organização da escola, a falta de autonomia e a gestão escolar. Quanto ao terceiro pilar, está constituído pelo próprio debate, pesquisa e produção teórica dos programas de pós-graduação em educação do Brasil. O momento da renovação pedagógica teve o suporte teórico de pesquisa de muitos programas de pós-graduação ou de profissionais isolados, principalmente de profissionais pertencentes à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e/ou que participavam das Conferências Brasileiras de Educação. É impensável o movimento de renovação pedagógica do Brasil sem a teorização, a sensibilidade por parte destes programas em relação ao movimento social e também ao diálogo com os anseios dos professores. Esta perspectiva é diferente do outro movimento de reformas, muito diferente.

Sintetizaria minha resposta a esta primeira pergunta afirmando que há de fato no continente Latino-americano não um mas dois movimentos conectados à implantação de reforma educativas.

N - Qual o significado político-social e pedagógco destes mvimentos de reforma?

A primeira perspectiva está muito mais colada às propostas de conservação do sistema, de modernização conservadora do sistema e está muito apoiado pelos organismos internacionais. Considero este movimento como uma retomada das reformas educacionais dos anos sessenta e setenta. Só que com uma nova roupagem, num novo contexto, neoliberal, mais agressivo, mas dentro da mesma concepção de edu-

cação, educação para o mercado, educação que prepara apenas para a inserção eficiente e eficaz no mundo do mercado, etc....

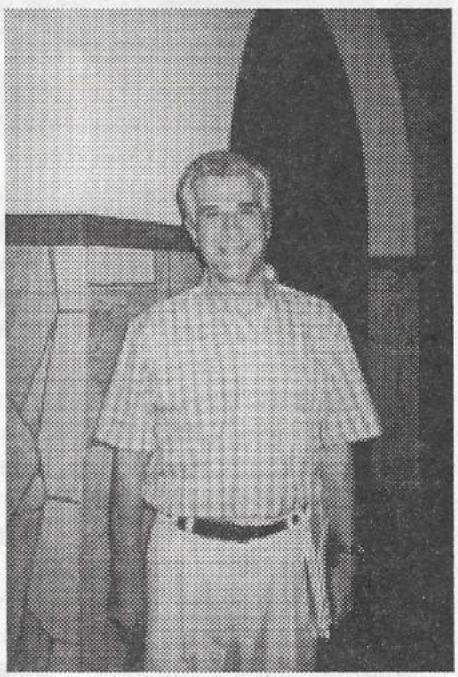
O outro movimento é muito mais nosso, nasce colado ao próprio movimento social por que vem passando a América Latina, os profissionais de educação e os programas de educação nas últimas décadas. Constitui um dos aspectos mais ricos do que está acontecendo no Brasil, porque nunca tivemos um movimento que nascia da própria dinâmica da nossa sociedade. Ele sempre vinha de fora, vinha da escola nova, vinha do convênio MEC-USAID. Talvez, pela primeira vez, temos um movimento de renovação pedagógica com raízes nossas, com a nossa cara. Ele está nos anseios da sociedade brasileira, está colado à consciência social, cultural, à consciência dos direitos. Vejo esse movimento com muita esperança. Parece-me que na história da educação será visto como um dos pontos mais definidores de uma política educacional nossa.

Portanto, quanto ao primeiro movimento, considero perigoso o seu significado político e pedagógico. Chamo este movimento de renovação conservadora e considero-o muito perigoso porque ele não consegue dar um salto para situar a educação no patamar dos direitos e continua insistindo em colocar a educação no patamar do mercado. Vejo-o com muita preocupação. Se ele vingar na América Latina, acho que estaremos ainda tratando a educação como se tratou nos anos sessenta, setenta, dentro de uma concepção utilitarista muito pobre. Se vinga esse primeiro projeto acho que a América Latina regride em vez de avançar em termos educacionais. No entanto, se conseguirmos que vingue o segundo movimento de renovação pedagógica, muito mais colado a dinâmica cultural, social, dos direitos, estaremos avançando. O significado político de um ou outro projeto, no meu entender, é muito sério. O que vai predominar eu não sei. Se dominar o primeiro, acho que o significado social, político e pedagógico será de consagrar o atraso. Se vingar o segundo., acho que estaremos dando um salto incrível na construção do direito a educação. da incorporação na nossa história social, política e pedagógica, da tradição da vinculação entre educação, direitos e cultura.

N - Nestas propostas de reformas há alguns conceitos chaves, unanimemente utilizados: qualidade, equidade, transversalidade, descentralização. Como você entende cada um deles?

Cada um desses conceitos tem um conteúdo diferente dependendo se eles são bandeiras do primeiro ou do segundo movimento aos quais já me referi. Insisto muito nesse ponto.

A qualidade, dentro do primeiro movimento, é denominada de "qualidade total".



Professor Miguel Arroyo

Entende a qualidade no sentido de que a escola gaste menos, facilite os fluxos, forme rapidamente pessoas para se inserirem no mundo do trabalho. No segundo movimento de renovação pedagógica, a qualidade é muito mais uma qualidade social e cultural. Neste perspectiva, a qualidade do sistema educacional está muito mais colada



na maneira como ele dá conta de democratizar a cultura e não tanto na ótica de preparar mão-de-obra para o mercado de trabalho. A concepção de qualidade nos dois movimentos é diferente, é muito diferente. Se dominar uma concepção de qualidade mais mercantil, mais autoritária, mas praxista, estaremos regredindo. Se dominar uma concepção de qualidade social e cultural nos sistema educacionais Latino-americanos, estaremos dando um grande salto.

Quanto à questão da equidade, no primeiro modelo a palavra eqüidade se refere a oportunidades iguais dentro de uma sociedade competitiva, enquanto que, no segundo modelo, a palavra equidade se aproxima mais da igualdade, igualdade entre sujeitos de direitos, e não apenas equidade de se ter oportunidades iguais para depois cada um brigar a partir de suas potencialidades ou competências na sociedade compe-t i-tiva de mercado. A palavra equidade no segundo movimento de renovação pedagógica se orienta muito mais pela tradição humanista, pela tradição igualitária de que todos os sujeitos são iguais enquanto sujeitos e não apenas que todos os sujeitos são iguais enquanto competidores no mercado, que seria a primeira concepção.

No que diz respeito à transversalidade, trata-se de uma palavra que está muito na moda. No primeiro movimento representa um certo avanço porque aceita que determinadas dimensões do homem moderno, como a subjetividade, a corporeidade, a diversidade cultural, a sexualidade, a ética, etc, sejam incorporadas, ainda que levemente, no currículo escolar mas não como fazendo parte do corpo de conhecimentos e sim como algo que se traz, se "transversa", que de alguma forma não é esquecido e é levado em conta no conjunto das disciplinas, dos sabere e das competências clássicas. No segundo movimento de renovação pedagógica, me parece que há um tratamento muito mais radical da transversalidade ou dos temas que são trabalhados na transversalidade. Por exemplo, não se trata apenas de discutir com os adolescentes o problema da sexualidade, da gravidez precoce, para que tenham um pouco de controle da sexualidade. Neste segundo movimento, a sexualidade passa a ser um complemento do próprio sujeito moderno, do sujeito humano. Não é tratada transversalmente. É algo muito mais profundo, muito mais denso. O mesmo acontece com a cultura. Ela não é tratada como algo que temos, como diversidades culturais que devemos conhecer. É o sujeito que é tratado como sujeito cultural, como sujeito de cultura. A cultura passa a ser um componente da condição humana e não mais uns fatos determinados, umas noticias que é necessário conhecer para respeitar a diversidade. É algo muito mais profundo. A diversidade é inerente ao ser humano.

No que diz respeito à descentralização, no primeiro projeto de reforma educacional passa a ser um elemento central, mas dentro de uma lógica de desobrigar o estado, de despublicizar a educação, aparentemente transferindo-a

para a sociedade, para as comunidades, para os pais, mas, na realidade, trata-se de voltar um pouco a educação para as comunidades mais naturais, a família, o bairro onde se mora. No segundo movimento de renovação pedagógica, a descentralização é vista com muito receio, porque ela pode significar a destruição de um sistema nacional público, construído com tanta dificuldade e tão tênue ainda na América Latina. Nesse sentido as propostas, essas outras propostas, vão insistir muito mais na construção de uma direção coletiva e a não desobrigação do estado da responsabilidade com o educativo.

N - Que elementos comuns e que diferenças tem a proposta da Escola Plural em relação a esses projetos de reformas educativas?

A Escola Plural de Belo Horizonte, assim como a escola Candanga em Brasília, a Escola Cidadã em Porto Alegre, a escola Sem Fronteiras em Blumenau, entre outras experiências, tentam concretizar os avanços que houve no movimento de renovação pedagógica do segundo tipo já mencionado. Enquanto o movimento de renovação pedagógica ficou sendo debatido, pesquisado, construído, eu diria que quase teoricamente, algumas administrações populares ou democráticas assumiram a tentativa de concretizá-lo. Essas tentativas não se restringiram à Escola Plural. Há muito tempo estou acompanhando outras experiências. Todas elas são tentativas de concretizar, de objetivar, todo esse movimento que havia sido construído nos últimos vinte anos.

Que elementos poderia destacar como característicos desta perspectiva? Um primeiro elemento é a tentativa de construir um imaginário social, uma prática, uma cultura dos professores, uma cultura escolar, uma cultura social mais ampla, capaz de superar uma concepção muito utilitária, que no meu entender existe aqui no Brasil, não sei se acontece em outros países Latino -americanos, da escola básica como escola das primeiras letras, escola da leitura, escrita e cálculo, unicamente. A nossa escola não conseguiu incorporar aquela concepção de educação universal, no sentido da educação básica ser a garantia do desenvolvimento da pluralidade de dimensões do ser humano, da criança. Essas tentativas, esses projetos, tentam, no meu entender, avançar na construção de uma concepção, de uma prática mais universal de educação básica. Não universal no sentido de que todos tenham direito a entrar na escola, mas universal no sentido de que a escola tem que dar conta da universalidade, das lições formadoras a que tem direito o ser humano. Neste sentido, me parece historicamente um grande momento. Outro elemento refere-se à própria palavra plural. Ela engloba dimensões que sempre foram muito marginalizadas na nossa tradição escolar como, por exemplo, a cultural. Insistimos muito em recuperar os vínculos entre educação e cultura. É assim que nasce a escola pública, é assim que nasce o projeto da modernidade quando defende a escola como grande instrumento de transmissão da tradição cultural. No entanto, foram descoladas estas realidades para a escola passar a ser apenas transmissora de diferentes habilidades ou competências para a inserção, mais ou menos rápi-



da, principalmente no mundo do trabalho. Esse me parece um ponto muito importante. Um terceiro elemento é o relativo à socialização. A escola é um espaço de socialização. Tenho insistido também, muito, neste ponto. A escola tem que dar conta da formação ética do indivíduo. A escola tem que estar associada a um projeto ético e não só a um projeto de instrumentalização Outro elemento é o seguinte: a escola tem que estar associada ao domínio do universo simbólico, um dos mais ricos da nossa tradição cultural, ao ser humano como sujeito cultural, relacionado a todo o cultivo da simbologia, da celebração, das múltiplas linguagens. Também fazemos muita questão de que entre esta dimensão em todas as experiências. Os aspectos até agora mencionados se relacionam com um ponto especialmente importante, reconstruir o papel da escola na nossa sociedade.

No entanto é necessário explicitar outro ponto, que também me parece muito importante: recuperar a concepção do educando como sujeito sócio-cultural, como sujeito de cultura, não apenas como receptor de cultura, mas como alguém que já leva para a escola toda uma série de elementos culturais que são construídos nos diversos espaços onde foi produzindo sua existência, na família, na rua, nas igrejas, na herança cultural da qual participa, etc. Este é um ponto muito importante, isto é, trabalhar o aluno como sujeito de



cultura e não meramente como receptor de cultura, trabalhar o professor também como sujeito e não como um mero transmissor de cultura. O professor é educador no sentido de que ele transmite a cultura que ele foi acumulando ao longo de sua experiência de vida, de sua experiência profissional para as novas gerações. Essa é uma tentativa de entender a educação como diálogo de sujeitos de cultura, em estágios diferentes de cultura, e não reduzir o professor a um mero transmissor de um programa estabelecido. Isso me parece muito forte. Insisto muito neste aspecto.

Um terceiro ponto que me parece também fundamental é que a Escola Plural e essas outras experiência estão mexendo nos tempos escolares. A partir de que, com que concepção? Da afirmação de que tempo é um elemento fundamental no processo de formação humana. É um elemento fundamental na construção do conhecimento, na construção das identidades, na construção das diversidades. Mexemos na lógica temporal de nosso sistema escolar a partir da seguinte pergunta: a lógica temporal em que se estrutura a nossa escola dá conta da temporalidade que é inerente a construção de sujeitos culturais, de sujeitos cognitivos, de sujeitos sociais, das identidades, ou ela violenta essa lógica temporal inerente a esses processos? Estamos intervindo na construção de uma nova organização escolar que se aproxime o mais possível da lógica da construção do conhecimento, da construção das identidades, da construção dos valores, etc. Este é um grande elemento da renovação que promovemos: a centralidade de mexer nos tempos e nos espaços escolares e adequá-los a lógica da construção da cultura, das identidades, etc, das quais tem que dar conta a escola. Este é um aspecto muito novo e muito sério. Na tradição brasileira o sistema educacional é rígido, duro e tão linear, que violenta a lógica da construção do conhecimento, das identidades, etc. Daí o fracasso escolar, a repetência, a reprovação. Estamos mexendo

na espinha dorsal dos processos do conhecimento, neste caráter temporal, na sua lógica temporal. Tentamos traduzir esta preocupação numa organização escolar o mais adequada possível.

N - Como você vê o futuro da escola pública no continente?

Se vingar o primeiro movimento de renovação pedagógica que chamei de conservação modernizante, o futuro da escola pública na América Latina está ameaçado. Está ameaçado porque uma das características desse processo é a privatização, a destruição do público e o deslocamento da escola do campo dos direitos para o campo do mercado, que é o campo privado. Esta é uma grande ameaça para a escola pública. Há ma privatização da escola pública no sentido de que estamos privatizando a consciência do público. Estamos não somente privatizando espaços públicos, leiloando espaços públicos, como estamos tentando destruir, ou melhor, esse movimento, o primeiro a que me referi, está tentando destruir a tênue construção de uma consciência pública na América Latina. Uma consciência pública que mal conseguiu engatinhar com o avanço da consciência dos direitos, nas décadas de cinqüenta, sessenta, com tantas lutas... E agora é martelada na sua raiz mais profunda. Se está colocando o espaço privado como espaço positivo e o espaço público como espaço negativo. Esta mentalidade já está chegando ao povo e está presente nestes projetos educativos de primeiro tipo, a idéia de que só garantiremos uma escola de qualidade privatizando a escola, na lógica do privado. Isso me parece terrivelmente ameaçador para o futuro da escola pública no continente.

No entanto, se predominar o segundo movimento de renovação pedagógica, o futuro da escola pública no Brasil é promissor, porque nos alicerces deste movimento está a defesa do público, a defesa dos direitos, e os direitos só se garantem nas esferas públicas. Este movimento é muito rico. Os professores hoje, tenho notado nas minhas andanças por aí, têm orgulho de serem professores públicos, de defenderem a escola pública, de reagir a crítica que se faz da crise da escola pública. A própria crítica, o desprezo da escola pública, está caindo muito mal na categoria dos professores. São eles que têm segurado a escola pública nas suas costas, apezar do descuido do Estado. Hhá uma reação e este fato é muito interessante porque pode ser que avancemos na construção na América Latina, em todo o continente, de uma consciência do público e de uma consciência da importância de garantir espaços públicos. Nos falta socializar mais, trocar mais as experiências inovadoras do segundo tipo que acontecem na América Latina. Nestas experiências nós somos mais sujeitos, inclusive para nos fortalecer e contrapor às experiências que nos estão mostrando do primeiro tipo, mais conservadoras, neo-conservadoras. É urgente que haja revistas como essa, dedicadas a nossa América Latina, trazendo as experiências educativas que tenham a nossa cara e não a do Banco Mundial e a dos seus amigos internacionais. Frente ao momento de globalização que nos impõem, temos também de construir um movimento de globalização de



nossas experiências, de uma globalização da nossa construção de uma escola pública que garanta os direitos para os cidadãos latino-americanos.

entrevista

Elena Picasso - Argentina

Reformas y transformación educativa

NUEVAMERICA dialoga con la Dra. Cecilia Braslavsky en relación con desarrollo, validez, avances, resistencias y real sentido de la reforma educativa en Argentina.

¿Cómo ve usted desde una línea propositiva la Reforma educativa y cómo se dan los criterios de equidad y calidad de vida, la descentralización, transversalidad e interdisciplinariedad, autonomía y regionalización?

En Argentina tienen lugar dos procesos al mismo tiempo, por un lado un proceso de transformación educativa, es decir, un proceso de cambio en las instituciones, en la gente, en los maestros y profesores, en los libros de texto y por otro lado, un proceso de reformas educativas, de políticas del Estado Nacional y de los Estados Provinciales, para promover algunos aspectos de esta transformación educativa, para incidir en los procesos que tienen lugar en la educación.

Estas transformaciones educativas tienen que ver con los procesos que se dan en la vida cotidiana y con una búsqueda de consenso respecto de cómo tiene que ser la educación del futuro. Estos dos aspectos de las transformaciones educativas se iniciaron hacia 1984 y continúan desarrollándose.

Por el otro lado, continúa avanzando el proceso de retorno a la democracia, se empezaron a tomar en cuenta también aspectos vinculados a la calidad de la educa-

ción para mejorar la equidad en la educación, que son diferentes a las que se consideraban que tenían que desarrollarse hace algunas décadas.

En lo que se refiere a la calidad de la educación el aspecto central es ver cómo se forman en los chicos las competencias necesarias para vivir en democracia para desarrollar su propio proyecto de vida, y para mejorar la calidad de vida de la comunidad. En lo que tiene que ver con la equidad, lo más importante es que ya no se considera que hay que darles a todos lo mismo y al mismo tiempo, sino que el Estado tiene que ofrecer más elementos y concentrar sus acciones directas, además de orientar y conducir el conjunto de la educación del país, a aquellos sectores que han padecido algunas de las desigualdades a lo largo de su historia.

En consecuencia tiene que desarrollar políticas compensatorias en la provisión de libros, de computadoras, estrategias de capacitación adecuadas en los sectores urbano-marginales, en las poblaciones rurales y en las poblaciones indígenas y otros afectados por deterioro de sus condiciones de existencia o mantenidos en todo el proceso de modernización de Amérita Latina en situaciones de subordinación o de marginalidad.

Así como veíamos criterios de equidad y calidad de vida, existen las denominadas transversales en la dimensión educativa. ¿Cómo juega la transversalidad, interdisciplinariedad, la autonomía, las diferencias culturales, en la implementación de la nueva ley Federal de Educación?

Dividamos la pregunta en dos partes: lo que se refiere a la multidisciplinariedad, interdisciplinariedad o transdisciplinariedad. Son tres conceptos bien diferentes.

El concepto de multidisciplinariedad se refiere a la utilización de modos de hacer, sintaxis o semántica de distintos campos disciplinarios aplicados en conjunto a la elucidación de un determinado aspecto de la realidad o a la resolución de un problema que requiere estos múltiples abordajes. La interdisciplinariedad hace referencia al abordaje de un cierto tipo de estudio desde diferentes disciplinas, respetando la identidad de cada una de ellas, pero combinando las aproximaciones. Mientras que en la multidisciplinariedad se construye una aproximación compleja donde los límites de las disciplinas se borran y la transversalidad hace a algunos de los desarrollos de las capacidades de las personas o algunas temáticas que deben ser trabajadas en diferentes disciplinas en cada una de ellas por separado.

Esto está presentado demasiado simplificadamente y más bien desde una visión didáctica.

¿Por qué hoy tiene particular importancia cada uno de estos conceptos? Porque se está buscando como modelo de las instituciones educativas y de los procesos de enseñanza-aprendizaje que realmente se centre en la formación de competencias en las personas y que se despeguen de la idea de que la escuela y el colegio secundario están para transmitir conocimientos generados en las universidades a edades más tempranas.

Lo que habría que tener en



cuenta es que las Instituciones educativas existen para formar personas que sepan hacer, con saber, con conciencia.

Esto es lo que se considera una persona competente; no es una persona competitiva, es una persona que sabe resolver problemas: hacer con saber, es decir, con dominio de ciertos conceptos claves para resolver esos problemas y con conciencia, es decir, preguntándose acerca de las consecuencias de ese hacer que emprende para sí misma, para las comunidades, para las sociedades en las que vive, así como para el futuro de esas comunidades, de

esas sociedad, de sí misma, de sus familias, de su descendencia.

Esta necesidad o este resituar el foco de los procesos educativos hace necesario buscar nuevos abordajes que reconozcan esta especificidad y que nos alejen de esta especie de miniuniversidad en la que a veces hemos transformado a algunos de nuestros colegios secundarios, y también de nuestras escuelas primarias; en las que trasmitimos información muy fragmentada en muy pocas horas de clase, sin una integración de esta información en redes conceptuales, ni una promoción de la transferencia de los conceptos que se aprenden a la resolución de problemas.



Entonces, resituado el desafío y vuelto a poner el foco se recurre a estos conceptos que no son nuevos, ya que tienen mucha historia, para ver de qué manera, podemos realmente promover una enseñanza interdisciplinaria, o multidisciplinaria, en la que en todas y cada uno de los espacios educativos se forme la capacidad de comunicarse con los otros, la capacidad de utilizar la matemática para formalizar determinada situación, la capacidad de argumentar, reflexionar, de discernir la dimensión ética; todo aquello que hace que verdaderamente una persona sea o no competente según se lo domine adecuadamente o no.

En cuanto al tema de la autonomía de las Instituciones educativas. Durante muchos años, el Estado burocrático absolutista o los estados constituidos poco democráticamente y con poca legitimidad, ante el conjunto de la ciudadanía asfixiaron las instituciones educativas, no permitiendo a su personal, a sus equipos y a las comunidades a las que sirven, reflexionar sobre sus procesos educativos que siempre tienen que ser decisiones situadas, que tomen en cuenta a la gente concreta que converge y se comunica en el proceso educativo que tiene lugar en una institución específica, en una comunidad determinada y en un país dado en un momento histórico con sus características peculiares.

Las instituciones educativas tienen que fortalecer su capacidad de tomar este tipo de decisiones. Esto es lo que se quiere decir, que cuando se plantea que se debe tender a promover la autonomía de las instituciones educativas, sin embargo, la autonomía no puede querer decir anomia, falta de pautas compartidas, falta de marcos de referencia, falta de condiciones equitativas para desarrollar los procesos de enseñanza - aprendizaje.

No se trata de construir una autonomía anómica, carente de normas y de marcos

de referencia compartidos, sino de una autonomía productora de calidad y de equidad porque no se trata de que la escuela decida por sí misma en soledad y sin los apoyos necesarios de un estado. Evidentemente tiene que ser un estado promotor de las iniciativas educacionales de toda la sociedad y que se haga cargo de garantizar que existan las prestaciones necesarias que sean de calidad adecuada, tanto desde el punto de vista de los requisitos personales como de las demandas que una economía de crecimiento y justicia social como de las demandas y necesidades de fortalecimiento de una democracia que amplíe sus bases y pretensiones y no sea, exclusivamente, una democracia de tipo formal, sino donde todos los poderes ejerzan sus competencias para que este cambio educativo sea significativo.

Podríamos continuar preguntándole desde su experiencia qué es lo que ve como más importante para que este cambio sea significativo en América Latina y en el país.

Muchas, quizás hay muchas cosas que son importantes, pero se quiere enfatizar una, se trata de lograr construir un nuevo modelo de institución educativa que sea una institución a la que yo denominaría integrativa. Existe en América Latina y empiezan a llegar en este momento, algunas propuestas que ya tienen un desarrollo importante en EE.UU. y en Australia, que consisten en reemplazar la escuela clásica que conocemos por lo que denominan: la escuela virtual, es decir por una propuesta educativa y pedagógica que se desarrolle en las casas a través de terminales de computadoras y sin intermediaciones de docentes.

A mi modo de ver éstas propuestas limitarían enormemente el propio concepto de educación, limitando nuevamente al concepto de información o a algunos aspectos formativos que puedan ser procesables por una computadora. Al mismo tiempo, existen reacciones conservadoras frente a toda propuesta de cambio que plentean que hay que invertir más en lo mismo de lo que hacíamos antes; es decir, que no tienen en cuenta que con la disponibilidad de nuevas tecnologías que tenemos, no tiene oportunidad de sobrevivir una escuela, con las caracteríticas de una escuela que supimos inventar como humanidad y que supimos realizar en el siglo XIX y que, en realidad inventamos en los siglos XVI y XVII.

Lo que hay que hacer es ir avanzando en una concepción de institución educativa que recupere muy fuerte y enfáticamente que *la educación es una práctica entre personas, que se asienta en un intercambio de afecto, que se soporta o apoya en la existencia de fuertes motivaciones*, para aprender de todo carácter o naturaleza, que se realiza en tanto la oferta de aquello que hay que aprender sea una oferta de cuestiones significativas para las personas, las comunidades y las sociedades que al mismo tiempo aprovecha las tecnologías disponibles en cada uno de los tiempos y lugares, esto es que ahora aprovecha e integra las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías, en particular, las computadoras y todo lo que tiene que ver con la revolución informática.

Cometeríamos un error similar al que habrían cometido los empresarios productores de medios de transporte a fines del siglo XIX, si hoy invirtiéramos más en educación para hacer lo mismo que antes. El error a que me refiero es el que pudiera haber surgido si hubiesen invertido en carrozas o carretas que era el medio de transporte que se usaba en el Siglo XX.

En aquel momento había que tomar la decisión de invertir en automóviles aunque, a lo mejor, la gente no confiaba en ellos, porque los automóviles podían cumplir y mejor la función que tenían los autos y las carretas, pero las computadoras no pueden cumplir mejor las funciones que cumplen en las escuelas, los equipos de profesores y maestros, los equipos de personas que se dedican a la educación.

Las computadoras son una

evolución de los recursos materiales que se dedican para la enseñanza, son una evolución del libro, de la cartilla, son una evolución del ábaco en las sociedades donde se utilizó el ábaco.

La educación es un proceso interpersonal, porque las personas somos y existimos en tanto formamos parte de grupos humanos. En consecuencia, de lo que *se trata es revisar la concepción de la institución educativa en tanto espacio de interacción entre personas orientado a la reproducción del conocimiento, a la formación de competencias o la utilización de conocimiento para la formación de competencias en las generaciones más jóvenes. Esto hay que revisarlo y hay que repensarlo, hay que inventar una nueva escuela y esa nueva escuela sólo puede ser inventada y recreada entre personas, con personas, con los maestros y profesores de cada lugar.*



¿Cómo se ha dado respuesta en el país y en qué niveles se encuentra implicada esta reforma y su implementación desde las grandes diferencias culturales del Norte, Sur, Este y Oeste del país, las comunidades indígenas, los grupos más empobrecidos porque todo esto requiere diversificaciones, y consideraciones de respeto multiforme. Cómo el enfoque es respuesta al país y en qué niveles se encuentra implantada en este momento la reforma?

Insisto en la diferencia entre transformación educativa y reforma educativa.

Hay provincias donde hay poca reforma, lugares donde quizá el gobierno provincial hace pocas cosas en este momento, para promover un cambio en la educación; tal vez ese podría ser en alguna medida el caso de la ciudad de Buenos Aires.

En la Ciudad de Buenos Aires, desde 1984, hasta 1995 a lo largo de gestiones de diferentes signos políticos, promovieron cambios educativos en las escuelas, es decir, transformaciones educativas desde propuestas de reformas hechas por los gobiernos de la ciudad de Buenos Aires, entonces desde la Municipalidad. En estos momentos hay poco dinamismo del estado. Sin embargo, en las escuelas pasan muchas cosas, hay muchos cambios. Quizá para el público amplio, nosotros decimos que se reforman los trajes desde afuera y con tijera. La educación se transforma a sí misma o no

hay cambio; o la gente asume la responsabilidad de cambiar y todos la asumen, cada uno en su lugar de trabajo y de cambiar en las direcciones en las que hay que cambiar y también de consolidar aquello que haya que consolidar, porque no siempre lo nuevo es lo mejor, simplemente por el solo hecho de ser nuevo, o bien no pasa nada.

Es muy difícil decir lo que está pasando a nivel nacional ya que se dan situaciones muy diversas. En la provincia de Catamarca hay un proceso de apertura acompañado de un proceso con políticas del gobierno provincial cuidadosas, graduales, serenas, donde cada tres o cuatro meses al visitar la provincia o al conversar con la gente de la provincia, se encuentran cambios muy significativos, una apertura en la gente, pérdida del miedo, lectura de nuevos materiales que hacen referencia a nuevos horizontes, selección del personal que trabaja en el gobierno del Estado de acuerdo con criterios meritocráticos que tienen que ver con seleccionar a las personas entre las más competentes para resolver cierto tipo de problemas y no clientelares, es decir, donde se convoca al amigo del amigo, del hermano, del primo, del amigo, como sucedía antes.

En otras provincias donde ha habido cambios muy bruscos se dan propuestas muy intensas en toda la estructura del sistema educativo y del cambio educativo en la regularización de la oferta, de reubicación de los establecimientos educativos, como es el caso de la Provincia de Córdoba, donde se han producido cimbronazos importantes, a veces se ha sentido que todo le ocurre demasiado rápido. Se padecen algunos temores sobre lo que habrá de pasar en el futuro pero al mismo tiempo hay equipos técnicos profesionales que se hacen cargo de esa inquietud, de esta incertidumbre y donde los procesos de desconcierto por la velocidad de las propuestas, van encontrando su cauce, por lo menos, en alguno de los temas.

En la provincia de la Pampa se están tomando decisiones muy importantes para garantizar la escolaridad obligatoria a toda la población a través de procesos desconocidos hasta este momento en la República Argentina donde a través de concertación con los Intendentes y las Comunidades de Base se acuerda dónde se va a situar la oferta educativa según los niños de cada una de las pequeñas ciudades y no tan pequeñas ciudades del interior de la Provincia.

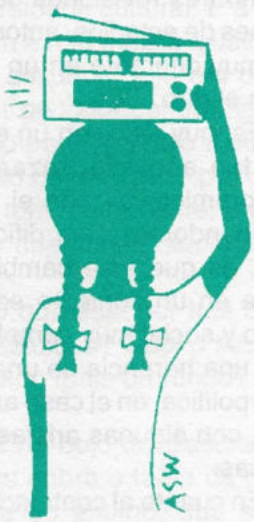
Después hay lugares donde ha habido una muy importante y dinámica capacitación de docentes, por ejemplo, en el caso de la Provincia de Mendoza, focalizada en la capacidad de los docentes para enseñar a leer y escribir en los primeros grados, sobre todo, en la enseñanza de las matemáticas. Hay un proceso heterogéneo, asincrónico, de cambio en todo el país que en algunos lugares se desarrolla más armoniosamente y en algunos lugares con mayores niveles de conflictividad.

Esto depende de las tradiciones de la propia provincia y de la propia tradición de cambio que haya en esa provincia. Hay provincias que recién han empezado a revisar algunas cosas como los planes y programas de estudio ahora en 1997 y otras que desde 1984 a la fecha han hecho tres revisiones de sus planes de estudios, entonces, es muy diferente en un caso o en el otro.

Es muy difícil en un espacio tan acotado trazar una panorámica de todo el país. Refiriéndome a las dificultades, es que este cambio se hace en un contexto económico y social muy complejo y con una herencia de una cultura política, en el caso argentino, con algunas aristas perversas.

En cuanto al contexto económico-social, nadie puede desconocer las tasas de desocupación que hay en el país y la vivencia o la experiencia de desocupación en los contextos materiales, en pueblos donde han desaparecido fuentes de trabajo; hace que los maestros y los profesores se sientan inseguros frente a propuestas de cambio que el fantasma de la desocupación está ahí. Los maestros y profesores no deberían tener esta incertidumbre, ya que la

propuesta de expansión de la obligatoriedad escolar para que alcance a los diez años implica un desafío en cuanto a la provisión de personal docente para el sistema educativo. Y sí, al contrario, creo, deberíamos entre todos comprender que existen algunas distorsiones en la forma en que está nuestra oferta educativa que hace que no usemos del todo bien los recursos económicos y humanos que tenemos. En el país hay algunas provincias que tienen más del 50% de los profesores de escuela secundaria sin título universitario ni de nivel superior.



Al mismo tiempo muchas escuelas muy pequeñas donde los profesores no pueden contectarse en un único establecimiento y en consecuencia no pueden trabajar en condiciones como las que corresponderían para dar a sus alumnos todo lo que quisieran.

Reorganizar la oferta de educación en ese tipo de situaciones podría ser una enorme oportunidad para mejorar las condiciones de trabajo concentrando a los profesores en un único establecimiento; para que los chicos aprendan más y mejor en un contacto más personal y más íntimo con algunos profesores, que construyan una identidad más fuerte con la escuela, que van a distintos lugares en cada esquina. Las dificultades derivadas de la cultura política argentina es fuertemente caníbal. Alguien dijo una vez que para un argentino no hay nada peor que lo que hizo otro argentino y mucho más si ese otro argentino resulta que, por casualidad, fue el funcionario político o técnico que lo precedió en el desarrollo de alguna función, el director previo de la escuela o el maestro de grado anterior. Este sesgo caníbal de la cultura política argentina está haciéndole mucho daño a la transformación educativa.

Se tiende a formular un tipo de crítica que apunta a destruir al oponente y no a construir con el diferente y esto hace que a veces no se reconozcan cosas tan pristinamente progresistas y necesarias como que se hayan distribuido diez millones de libros a las escuelas más pobres del país para que los chicos tengan materiales de lectura. Esta falta de reconocimiento se asocia no en una relación de causa o efecto, se asocia a las dificultades de gobierno para trabajar con quienes no forman parte en el partido de gobierno en el entendido de qué políticas de educación tienen que ser políticas generadas entre todos que vayan más allá de la vigencia de un período electoral. Si bien como hechos dicho en el caso de Catamarca y podríamos nombrar muchos otros no son tan generalizados como lo eran hace un par de décadas, siguen teniendo una presencia excesiva en nuestro contexto nacional.

Para terminar, diríamos que todo este movimiento implícito en las distintas apreciaciones que usted realizara en lo educativo; este fuerte cuestionamiento de la Ley Federal en Argentina ¿cómo podríamos explicarlo?

En un cuestionamiento curioso cuanto menos porque la Ley de educación recoge demanda de muchas décadas de la educación de Argentina y de muchos sectores muy diversos, en particular, de aquellos que hoy la critican más enfáticamente. Siempre ha sido una demanda de los gremios docentes extender la obligatoriedad escolar a diez años, siempre ha sido una demanda de los sectores comprometidos con la educación pública argentina que el estado intervenga fuertemente en la orientación de la educación de todo el país. Siem-

pre ha sido una demanda de algunos de los partidos que hoy están en la oposición, algunos de cuyos dirigentes —no todos— critican muy fuertemente la Ley Federal de Educación y hoy piden su derogación, el que haya un incremento presupuestario como el que marca la ley o el que haya organismos de asesoramiento y consulta como los dos que la Ley dispone deben funcionar: el Consejo Federal de Cultura y Educación el Consejo Técnico Pedagógico y el Consejo Económico Social.

Por el otro lado, si uno analiza las propuestas de ley y los dictámenes de minoría que emergieron del Congreso en ocasión de votarse la Ley Federal de Educación nota que las diferencias que el dictamen de mayoría y el de minoría son tenues y que no debieran realmente impedir a quienes circunstancialmente y realmente no votaron la ley, pero que sí la discutieron y produjeron cambios relevante en su concepción y en su texto trabajen con ella. Por otro lado fue votada por unanimidad de todos los miembros en el Senado.

El punto que genera más niveles de conflictividad es la aplicación de una nueva estructura para el sistema educativo. La nueva estructura no está en la ley. La ley dice que tiene que haber una educación general básica de diez años pero no dice cómo debe organizarse en ciclos y niveles esa educación general básica. Esto es un acuerdo del Consejo Federal de Cultura y Educación, es decir, que en todo caso una mejor cultura institucional le permitiría a la gente definir mejor que quizá esté en contra de un acuerdo del Consejo Federal de Educación pero no de la Ley y habría que ver el fundamento de esta oposición y estudiar con cuidado qué se hace con la divergencia, sin olvidar que la ley dispone capacitación masiva y un incremento del 20% anual del presupuesto, que haya políticas compensatorias gracias a las cuales se han distribuido los libros y se han erradicado las escuelas rancho, se mejoró la infraestructura escolar, el que haya un sistema nacional de evaluación de logros gracias a lo cual tenemos las tendencias de lo que aprenden nuestros chicos en las escuelas, que haya un sistema nacional de información, gracias al cual sabemos hoy, y no sabíamos antes de la promulgación de la ley cuántos chicos, cuántas escuelas, y cuántos docentes tenemos en el país.



Creo que hubo alguna pequeña cuota de coyunturalismo en algún manejo en el acuerdo o desacuerdo de la Ley.

La "Carpa"[1] es un resultado del propio proceso de transformación educativa. La "Carpa" demuestra que las

organizaciones de los trabajadores de la educación han sido capaces de encontrar una manera de llamar la atención de las cuestiones educativas que no pasa por la huelga, que no deja a los chicos sin clase y que precisamente por esta razón, es vista con simpatía. También es vista con simpatía por el conjunto de la sociedad, porque la Ley Federal de Educación y este movimiento que hay, esta acción en el sector educativo, ha contribuido a que la educación sea un tema de la agenda pública y un tema de interés en los medios.

La "Carpa" no existió en 1990 cuando no había un movimiento educativo reconocido a nivel nacional. Surgió en 1997 cuando sí hay un movimiento educativo que recorre todo el país. Desde esta perspectiva no olvidemos que la Confederación de Trabajadores de la Educación de Argentina, durante el gobierno del Dr. Alfonsín convocó a paros que no fueron visto con la misma simpatía por el conjunto de la sociedad, ni tuvieron ningún impacto en el logro de políticas que contribuyeran al mejoramiento de la equidad y la calidad educativa y de ese modo al mejoramiento de la calidad de vida de toda la población.

Por otro lado, siendo una persona con simpatía por la docencia y con muy fuerte respeto por el Sindicalismo en general y por el Sindicalismo docente en particular, lamento fuertemente que los dirigentes que movilizan esta iniciativa no tengan la suficiente generosidad como para reconocer algunos aspectos, en los que ha habido logros muy importantes en este período y no planteen con más claridad y transparencia frente a la opinión pública: qué harían con estos logros, qué harían con el Sistema Nacional de Evaluación, qué harían con el Sistema Nacional de Información, qué harían con las políticas compensatorias, cómo resolverían el problema de la estructura, qué diferencia introducirían en los programas de capacitación que se están llevando adelante este momento.

Hay que decir cuáles son las cosas en las que hay avances, porque si no se tiene la generosidad de que al mismo tiempo que se formulan las críticas se reconozcan los avances; los riesgos de que los avances desaparezcan frente a golpes de timón, o a sectores que no están interesados en un mejoramiento de la educación a través de las escuelas y con los docentes, logren instalar en la educación pública una falsa imagen de que aquí no ha pasado nada y no se está haciendo nada son muy altos y las consecuencias de una victoria de esa naturaleza sería una pírrica victoria de los gremios que lo que habrían conseguido es abrirle paso a las propuestas mercantilistas que sostienen que en lugar de políticas públicas en materias educativas tendría que haber un cheque que se entregue a cada niño al nacer de 100 u$s por persona y por hijo para que cada familia compre en el mercado de bienes del saber, aquel saber que considere que debe comprar. Y esto sí sería dramático, porque en muchos lugares del país no habría demasiado saber para comprar, si no existen claras políticas de la calidad educativa monitoreadas desde el Estado y con el concurso de la sociedad. ✎

(Entrevista realizada en la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Pizurno 935 P. 2, Buenos Aires)

1. La "Carpa" hace referencia a los docentes argentinos que permanecen en ayuno en una carpa blanca frente al Congreso Nacional.



FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997, 165 p.

Pedagogia da Autonomia é uma das últimas obras, senão a última, escrita por Paulo Freire. Editada numa coleção de bolso, o pequeno livro, além da conhecida fecundidade analítica do autor, destaca-se pelo seu custo baixíssimo. Segundo testemunho de Ana Maria Araújo Freire, viúva do educador, para a revista Vozes, ele se encontrava satisfeito com esta edição mais simples, pois pela primeira vez um livro seu era publicado a preço realmente popular. Pedagogia da Autonomia apresenta-se como uma reflexão fundamental e inegavelmente acessível a todos profissionais da educação.

O eixo central da obra gira em torno da questão da formação docente ao lado da reflexão sobre uma prática educativa que favoreça a autonomia dos educandos. O livro está dividido em três partes. Cada parte apresenta um conjunto de exigências e saberes necessários à prática educativa. O primeiro capítulo, "Não há docência sem discência", apresenta a relação dialética entre ensinar e aprender, entre o formador e o formando: "... quem forma se forma e re-forma e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender." (p. 25). "Ensinar não é transferir conhecimentos" é a afirmação aprofundada no segundo capítulo. Para Freire, educar não é treinar, não é só capacitar pelo exercício repetitivo. Educar é criar as condição para a livre produção do conhecimento. No terceiro capítulo, "Ensinar é uma especificidade



humana", é apresentada uma reflexão mais filosófica acerca do ato de ensinar. O autor fala da autoridade do educador, da necessidade da competência e do rigor profissional ao mesmo tempo que alerta que estas exigências da prática educativa não são incompatíveis com a liberdade, a generosidade e o respeito à autonomia dos educandos.

Freire reconhece que alguns temas tratados no livro já foram seus objetos de estudo em análises anteriores, tais como: a curiosidade ingênua, crítica e epistemológica; a idéia de que educar não é simplesmente treinar; a inconclusão do ser humano; a ética universal do ser humano; a crítica e a recusa do ensino bancário, entre outros. Estes temas são revisitados com relevância e abordam temáticas que ainda hoje são tão urgentes em nossa realidade como na década de 60, período dos seus primeiros escritos.

Cheio de esperança e impulsionado pela utopia, Freire apresenta uma leitura crítica sobre a ideologia neoliberal e repudia o discurso fatalista acerca da globalização. É neste sentido que reafirma a dimensão política da educação. A educação tem como característica a qualidade de não ser neutra. Contra uma tendência absolutista da ideologia do mercado, Freire apresenta a educação como uma possibilidade de intervenção na realidade, como um caminho para a autonomia e a ousadia do pensamento político. Ele denuncia o mal estar que vem sendo produzido pela ética do mercado e anuncia a solidariedade enquanto compromisso histórico de homens e mulheres. A solidariedade é anunciada como uma das formas de luta capaz de promover o que ele chama de "ética universal do ser humano".

Resgata também uma forte crítica aos desvios daqueles que muitas vezes se auto-intitulam "educadores progressistas". Para Freire, é preciso ainda crescer no diálogo e no respeito com o educando e resistir a toda tentação de autoritarismo, de preguiça de pensamento e de negação da dialética existente e necessária entre a prática e a teoria. Reconhecendo os limites que hoje enfrentamos na prática educa-

tiva, Freire busca listar e analisar uma série de saberes, posturas e exigências necessárias à educação progressista, ou seja, a educação como possibilidade de mudança.

Outro ponto a destacar é a imparcialidade anunciada pelo o autor: "O meu ponto de vista é o dos 'condenados da Terra', dos excluídos." (p. 16) Longe de ser sectário e de qualquer radicalismo ingênuo, Freire reafirma sua histórica opção e sua inquestionável fidelidade às lutas e às causas dos mais pobres.

Para Paulo Freire, nós, homens e mulheres, somos seres condicionados, mas não determinados. É preciso acreditar na mudança, e, com curiosidade e rigor epistemológico, com generosidade e esperança, construir uma nova realidade.

Marcelo de Souza
Projeto NOVAMERICA, Brasil

Atención a la diversidad del alumnado

Innovadora guía práctica que describe paso a paso el proceso de diseño, desarrollo y evaluación de un proyecto de educación en la diversidad. Aporta modelos de materiales complementarios y pruebas de evaluación. Dedica un amplio apartado a la preparación del profesorado en este campo.
1996, 2ª ed./408 pp2900 pts.

Manual de dificultades de aprendizaje: Lenguaje, lecto-escritura y matemáticas.

¿Por qué no aprenden a leer o a escribir bien ciertos alumnos/as? ¿Cómo se detecta la causa de sus dificultades? ¿Por qué no saben resolver problemas matemáticos? ¿Qué estrategias utilizar en el aula cotidianamente? El libro ofrece propuestas de solución a esta problemática.
1997, 2ª ed./288 pp.2750 pts.

Ideas prácticas para un currículo creativo

El libro recoge un buen número de sencillas, buenas y creativas ideas que se pueden aplicar en las distintas áreas del currículo de educación primaria y secundaria: en lengua, matemáticas, conocimiento del medio, plástica, tutoría, técnicas de estudio. Pretenden un estímulo permanente para el docente y una motivación rica para los alumnos y alumnas.
1997/256 pp2300 pts.

El juego espontáneo. Vehículo de aprendizaje y comunicación

Los niños aprenden a vivir jugando. Partiendo de este principio se analizan todos los aspectos del juego, su desarrollo, su práctica adecuada desde el punto de vista evolutivo, sus dimensiones sociales y, siempre, el papel del adulto en los juegos infantiles.
Se dedica un amplio capítulo al juego "de" y "con" los niños que tienen necesidades educativas especiales.
1996/256 pp.2000 pts.

narcea, s.a. de ediciones
Dr. Federico Rubio y Galí, 9
28039 Madrid
Tel.: 554 64 84 y 554 61 02. Fax: 554 64 87
E mail: narcea@tsai.es
Internet:http://www.narceaediciones.es

INTERNET
LatBook
Revistas Argentinas

NUEVAMERICA

Incluye los sumarios de sus ediciones en la base de datos **Latbook** (libros y revistas)

Disponible en INTERNET en la siguiente dirección:
http://www.latbook.com

A partir de 1998 NUEVAMERICA se editará desde Río de Janeiro (Brasil). Este cambio, implica que nuestros queridos colaboradores permanentes del equipo de Administración y Distribución de la Sede de Buenos Aires, María del Carmen Villagra, Jorge J. Motyka y Jorge Heguy concluyan su valiosa colaboración de muchos años. Desde las páginas de este número les hacemos llegar nuestro agradecimiento por tantas horas entregadas con dedicación y esfuerzo para que la revista llegara a manos de los lectores. Agradecemos también a la gente de Servicios Gráficos con quienes compartimos gratos momentos "laborales" y a un sinnúmero de personas que a lo largo de veinte años aportaron entusiasmo y empuje porque quisieron sumar sus esfuerzos a mujeres y hombres que en este Continente luchan, confían y esperan.

Los invitamos a seguir en diálogo con esta publicación:

Rua Dezenove de fevereiro 160-22280-030
Botafogo R.J. Tel./Fax 55-21-5426244
E-mail novamerica@ax.apc.org

NOVAMERICA
Nº 76

NUEVAMERICA
BARTOLOME MITRE 2660 - Dpto. 22
1039 - BUENOS AIRES - ARGENTINA



EDUCAÇÃO: EM DEBATE