



BOLETIN

PROYECTO
PRINCIPAL DE
EDUCACION
en América Latina
y el Caribe



UNESCO
OFICINA REGIONAL
DE EDUCACION
PARA
AMERICA LATINA
Y EL CARIBE
SANTIAGO

47

PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACION en América Latina y el Caribe

Sumario

Presentación 3

La profesión docente y el desarrollo de la educación
en América Latina y el Caribe
UNESCO-OREALC 5

Caminando hacia el siglo XXI: Docentes y procesos educativos en la
región de Latinoamérica y del Caribe
Beatrice Avalos 7

Formación de los educadores de la era de la geoinformación:
En busca de identidad educativa hacia el 2005
Eduardo Doryan, Eleonora Badilla, Soledad Chavarría 41

El papel del maestro en la reforma educativa
Claudia Harvey 55

La creciente importancia del docente en un mundo en cambio
Oswaldo Verdugo 64

Financiamiento de la educación secundaria ¿por qué? ¿en qué?
¿y quiénes pueden financiarla?
Ana María Corvalán 74

Actividades OREALC 87

Publicaciones OREALC

BOLETIN 41

Santiago, Chile, Diciembre 1996

Presentación

La preocupación por mejorar la calidad y presencia de la educación ha sido uno de los centros de interés más consensuados de los últimos años.

El redescubrimiento de la educación como elemento central del desarrollo de la sociedad se caracteriza ahora por ser compartido y haberse transformado en una necesidad no sólo reclamada por los teóricos de la educación sino que además por líderes políticos, económicos, sociales y, muy particularmente, por los propios padres y jóvenes de todos los sectores sociales de nuestra región.

En esta motivación se asume que los docentes deben ser factor determinante para encarar adecuadamente el requerimiento de una educación que sea capaz de cumplir las tareas que el nivel de desarrollo exige y para lograr una educación que permita a los jóvenes adquirir las habilidades necesarias para trabajar, ser productivamente eficientes a la vez que creadores de conocimiento.

Durante la reunión de Ministros de Educación celebrada en Kingston, Jamaica en mayo de 1996, se organizó la mesa redonda “La profesión docente y el desarrollo de la educación en América Latina y el Caribe: la creciente importancia del rol del docente en un mundo en cambio”, destinada a analizar el tema.

En este número de nuestro Boletín presentamos los documentos que sirvieron de base a las deliberaciones de dicho encuentro. Beatrice Avalos nos ofrece el trabajo “Caminando hacia el siglo XXI: Docentes y procesos de enseñanza. Una perspectiva latinoamericana”. En él, luego de un análisis de los sistemas educacionales y las prácticas pedagógicas en la región, la autora hace una sistematización sobre el profesorado en América Latina y el Caribe destacando entre otros aspectos sus condiciones de trabajo, el nivel de certificación, la formación inicial y la formación en servicio. En el trabajo se reconoce que no es fácil considerar sugerencias que puedan traducirse en prácticas que a su vez sean apoyadas por reformas de política y administración y se hacen propuestas para profesores, administradores y políticos educacionales basadas en los resultados de investigaciones y en experiencias prácticas consideradas efectivas. Eduardo Doryan, Eleonora Badilla y Soledad Chavarría, en su trabajo “Formación de los educadores de la era de la geoinformación”, analizan un aspecto fundamental de la discusión presente en torno a los consensos que superen el cortoplacismo en los procesos educativos. A partir de las experiencias vividas en Costa Rica, este trabajo se coloca en el año 2005 y visualiza la formación docente del futuro al presente. Aborda el papel de la educación en la era de la geoinformación, el fortalecimiento de la profesión docente hacia el año 2005 y postula cinco búsquedas de identidad propia en los maestros. Todo ello desde una perspectiva que intenta enfrentar los problemas y retos de la formación docente dejando atrás viejas concepciones y asumiendo nuevos paradigmas.

Claudia Harvey –desde la experiencia de Trinidad y Tabago– destaca que el rol del maestro en la reforma educacional debe visualizarse justamente al interior del sistema educativo. Reconoce, sin embargo, que a juzgar por la forma en que los sistemas educativos están concebidos y estructurados, lo más probable es que los maestros sean los receptores del cambio y no sus artífices. Claramente, afirma, la región del Caribe puede considerarse insuficientemente prepa-

rada para confrontar las nuevas realidades que tipifican las relaciones económicas contemporáneas. Las formas de encarar esta situación dependerán de una reforma de los sistemas educativos en la que se logre una nueva caracterización del papel del docente.

Osvaldo Verdugo, en representación del Comité Ejecutivo de la Internacional de la Educación fijó la posición de los maestros en torno al papel de estos profesionales y el desarrollo de la educación. En esta perspectiva reflexionó sobre aspectos esenciales tales como qué tipo de profesor es el que se requiere, para qué fines y bajo que condiciones del desarrollo local, nacional y regional, en el sobreentendido de que la apertura de la escuela al mundo de la familia, la producción y a las comunidades locales, imponen nuevos desafíos a las instituciones dedicadas al perfeccionamiento docente.

La Reunión Ministerial de Kingston fue coincidente con los énfasis que se da en el Informe Educación para el Siglo XXI –preparado por la Comisión que presidió Jacques Delors– a la educación secundaria como nivel clave para el futuro desarrollo. En esta perspectiva que presentamos, además, el trabajo “Financiamiento de la educación secundaria: ¿por qué? ¿en qué? y ¿quiénes pueden financiarla?”, de Ana María Corvalán. La autora inicia sus reflexiones afirmando que en el caso de la educación media aún no es clara una propuesta consensuada, lo que determina que se desconozca el costo de su necesaria implementación. Ello se traduce en que sea difícil atraer fuentes de financiamiento que estén convencidas de la importancia, interés y conveniencia de invertir en ella. La investigadora, junto con entregar elementos para enfrentar a esta situación, concluye con propuestas de agenda sobre el tema.

Como es habitual, ofrecemos un resumen de las Actividades de la OREALC y el listado de nuestras nuevas publicaciones.

LA PROFESION DOCENTE Y EL DESARROLLO DE LA EDUCACION EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE UNESCO-OREALC

Se podría afirmar que la década de los noventa está revalorizando –“volviendo a darles valor”– al rol de los profesores en la educación. Si bien en épocas pasadas se exageraba mucho ese papel –“magister dixit”– el impresionante avance de los conocimientos, las nuevas tecnologías, el desarrollo del aprendizaje como eje de toda educación y no sólo la enseñanza, además de cierta frustración por los lentos progresos y hasta regresos en la calidad de la educación, produjeron en las últimas décadas desconfianza y recelo hacia los profesores, con la consiguiente desvalorización de su función profesional. Por supuesto que nos referimos a algunas tendencias importantes, pero sin generalizar absolutamente ya que siempre coexistieron con otras tendencias de signo distinto.

De todas maneras, los elementos esbozados más arriba y otros, han llevado a un replanteamiento profundo del rol de los profesores en la educación, especialmente a la luz de los cambios que se están produciendo y que ocurrirán en el mundo y particularmente por la conciencia creciente de que la educación es un elemento clave para la supervivencia y desarrollo de la especie humana y de que se requiere tanto un nuevo tipo de educación como de profesores.

En América Latina, la década de los ochenta supuso un gran deterioro de la condición de los docentes como consecuencia de las limitaciones económicas, de la poca prioridad dada a la educación y de la ampliación de la cobertura escolar. La calidad de la educación se resintió y los maestros pasaron a una situación socioeconómica muy precaria que influyó en su motivación y rendimiento profesional, lo que les creó una imagen bastante negativa y algunos sectores los responsabilizó por el deterioro educativo.

Los noventa se están caracterizando por un mayor valor asignado a la educación, una mejora económica en el sector y un replanteo del nuevo rol de los profesores y una actitud más positiva hacia ellos. En este marco, se destaca particularmente que el tema de una mejor formación inicial con auténtico nivel universitario se está abriendo camino en las políticas educativas, así como el establecimiento de innovaciones para lograr una buena formación continua.

Entre los cambios importantes registrados en la educación puede destacarse el proceso ini-

ciado de una mayor descentralización. La mayor autonomía que se está dando a los centros docentes exige un profesor más preparado que pueda adoptar mayores decisiones que antes en el desarrollo del currículo y pueda responder a un mayor margen de competencia. Para ello, entre otros cambios, deberá aprender a trabajar en equipo pues es la escuela como conjunto quien debe favorecer el aprendizaje de los alumnos.

Antecedentes

En 1992, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC), publicaron el documento titulado *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad*. En él se propone una estrategia de largo alcance y políticas para ponerla en práctica, una de las cuales es apoyar la profesionalización y el protagonismo de los docentes. Al respecto, el texto señala: “Es ne-

cesario dar importancia capital a la profesionalización docente. Un sistema eficiente de formación de recursos humanos impone a los educadores dos exigencias centrales: responsabilizarse por una educación de calidad y tener capacidad para administrar en forma autónoma y responsable los establecimientos a su cargo". También se insiste en dar importancia capital a los directores de los establecimientos.

En 1995, la Conferencia General de la UNESCO aprobó una Estrategia a Plazo Medio para las acciones de la Organización (1996–2002). En educación la línea fundamental es la de educación permanente, excluyendo la concepción de la educación como una oportunidad única, limitada a un período específico de la vida del individuo.

Se habla de la renovación de los sistemas educativos y refiriéndose a los profesores se dice textualmente: "En este contexto, ha de revisarse la función del personal docente, habida cuenta del medio en que tiene lugar el aprendizaje, sujeto a cambios rápidos, medio en el que pronto se derribarán los muros y las fronteras. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación –los sistemas interactivos "multimedia" como el CD–Rom, la radio y teledifusión por satélite, las redes informáticas–echan por tierra el monopolio del saber que, durante mucho tiempo, tuvieron los sistemas de enseñanza formal. Por consiguiente, la función del maestro o el profesor deberá ser, cada vez más, la de un agente que facilite el autoaprendizaje y oriente la explosión de la información y ya no la de fuente incuestionable o única de información. Además, deberá tenerse constantemente presente que la utilización de las formas tradicionales de comunicación y de los medios más nuevos que la tecnología ha hecho posibles y viables brinda posibilidades de idear unos métodos didácticos más eficaces. En este sentido mejorar las condiciones de trabajo y la condición del personal docente reviste la mayor importancia."

La UNESCO creó una Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, formada por quince personalidades del mundo

procedentes de las grandes regiones del planeta y presidida por Jacques Delors, antiguo Presidente de la Comisión Europea. El Informe que elaboró ha sido publicado en 1996 y será sin duda un documento importante para reflexionar y discutir las políticas educativas futuras. Según el mismo, el concepto de educación a lo largo de la vida es la llave para entrar en el siglo XXI y se debe basar en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

La Comisión propone Reformas con la vista en el largo plazo y destaca la conveniencia de una descentralización inteligente, que permita incrementar la responsabilidad y la capacidad de innovación de cada establecimiento escolar. Subraya también que ninguna reforma dará resultados positivos sin la participación activa del cuerpo docente. Por esta razón, la Comisión recomienda que se preste una atención prioritaria a la situación social, cultural y material de los educadores.

Una prueba extraordinaria de la importancia que está adquiriendo el rol de los docentes ha sido la realización de la 45ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación (Ginebra, 30 de septiembre–5 de octubre de 1996) cuyo tema monográfico ha sido el "Fortalecimiento de la Función del Personal Docente en un Mundo Cambiante".

Esta Conferencia se celebra treinta años después de la adopción, por parte de la UNESCO y la OIT, de la Recomendación relativa a la situación del personal docente (1966) y veintidós años después de la 35ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación, que también trató el tema de los docentes. Se ha considerado que ha llegado el momento de volver a examinar el rol, las funciones e incluso el lugar que ocupan los docentes y los educadores en el medio escolar y en la sociedad.

Previamente hubo una consulta sobre el tema en todas las regiones del mundo. Del 13 al 17 de mayo de 1996, se realizó en Kingston, Jamaica, la Séptima Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe y la Sexta Reunión del Comité Regional Intergu-

bernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. En este marco se hizo también la consulta a nuestra región para la Conferencia Internacional.

Los Ministros emitieron diez Recomendaciones y la Séptima se refiere a la valorización profesional de los docentes ligada al desempeño. En ella se recomienda profesionalizar a los educadores y ampliar su visión, fomentar el desarrollo de una imagen social positiva de la carrera docente, diseñar planes de formación a largo plazo y desarrollar mejores prácticas de contratación de docentes.

Durante la reunión se realizó la mesa redonda “La profesión docente y el desarrollo de la educación en América Latina y el Caribe” en el que participaron especialistas en la materia para promover un debate que cooperara a las decisiones de los Ministros y sirviera de base

para la aportación de América Latina y el Caribe a la Conferencia Internacional de Educación. Las ponencias de los especialistas de la mesa redonda constituyen el objeto principal de este número monográfico del Boletín.

Son muchos millones de personas dedicadas a la educación en nuestra región y de ellas depende en gran medida que las futuras generaciones estén motivadas para aprender y para seguir aprendiendo durante toda la vida. Las páginas del Boletín pretenden que la reflexión siga abierta y que se vayan tomando decisiones positivas para alcanzar la meta de tener profesores de excelencia en nuestros países. El compromiso de la UNESCO en este sentido es amplio, reiterando así su determinación permanente de seguir sirviendo a la educación de nuestros pueblos.

CAMINANDO HACIA EL SIGLO XXI: DOCENTES Y PROCESOS EDUCATIVOS EN LA REGION DE LATINOAMERICA Y DEL CARIBE

Beatrice Avalos*

El mundo pedagógico hacia el que caminamos podemos imaginarlo como aquel en que niños y jóvenes pasan parte de su tiempo en el aula explorando el significado de conceptos complejos ayudados por programas computacionales y discutiendo sus hallazgos en conjunto con sus maestros. En otros momentos los encontramos fuera del entorno de la escuela, aprendiendo sobre procesos sociales. Estos niños y jóvenes como resultado de sus experiencias pedagógicas leen comprendiendo y escriben para que los comprendan, manejan imaginativamente la resolución de los problemas de la vida cotidiana u otros de corte más erudito; constatan que el conocimiento aumenta cuando se comparte la información y observan

los vínculos entre ciencia y la producción de artefactos que sirven para mejorar la calidad de vida. A estos niños y jóvenes les preocupan las personas; son sensibles a los sentimientos, a la música y al arte; se responsabilizan por el medio ambiente y por la calidad de vida en otras partes del planeta. En esta visión del futuro, las escuelas son organizaciones flexibles centradas en el aprendizaje donde los profesores son instrumentales en proporcionar información y estimuladores de los procesos de construcción de conocimientos de sus alumnos, verificando la calidad de los procesos en los cuales los alumnos se comprometen durante su tiempo en la escuela.

Esta imagen del futuro la expresan variados textos. Según los autores del informe *Educación y Conocimiento* (1992) la educación debe ser un proceso que ayude a construir, por una

* Beatrice Avalos. Vice coordinadora MECE-Media, Ministerio de Educación de Chile.

parte, la “ciudadanía moderna” y por otra, a fortalecer la “competitividad internacional” de los países. Si bien el concepto de “ciudadanía moderna” puede entenderse de variadas formas, los temas consensuales al respecto incluyen la valorización de la equidad social, la participación, la democracia y la eficiencia y efectividad en el manejo de las instituciones y en el desempeño de los individuos. En torno al objetivo de la competitividad hay consenso sobre la necesidad de acceso a las nuevas tecnologías, el aumento de la calidad en la producción de conocimientos que sostengan el desarrollo económico y la construcción nacional dentro de “un marco de globalización e internacionalización creciente” (CEPAL, 1992).

Según la comisión de “sabios” nombrada por el gobierno colombiano para examinar los temas de educación, ciencia y tecnología y sugerir recomendaciones de cambio, el escenario futuro requiere la realización de un gran esfuerzo estratégico para reformar la educación (Misión Ciencia, Educación y Desarrollo, 1994). Los estudiantes deben llegar a “alfabetizarse computacionalmente y mejorar su educación científica”, demostrar creatividad y ser capaces de aplicar conocimientos tecnológicos y científicos en el contexto de actividades productivas y de investigación. Para el Comité colombiano la educación del futuro debe permitir que Colombia se desarrolle en forma sustentable, cuidando que los valores de la equidad, la participación descentralizada, la democracia y la calidad no sean valores relegados a un rincón. Haberle pedido a un gran escritor que sugiera qué imagen debe dirigir el cambio educacional, indica el cuidado por evitar la reducción de los fines educacionales a metas de desarrollo económico y competitividad:

Creemos que las condiciones están dadas como para el cambio social y que la educación será su órgano maestro. Una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma. Que aproveche al máximo nuestra creatividad in-

agotable y que conciba una ética -y tal vez una estética- para nuestro afán desahogado y legítimo deseo de superación personal. Que integre las ciencias y las artes en la canasta familiar, de acuerdo con los designios de un gran poeta de nuestro tiempo que pidió no seguir amandolas por separado como a dos hermanas enemigas. Gabriel García Márquez, *Por un País al Alcance de los Niños*, 1994.

La visión más o menos optimista del futuro, tiene una contraparte en la fragilidad del mundo del presente. No se han podido resolver los problemas de extrema pobreza; las pandemias como el SIDA amenazan a los niños, y son muchos entre ellos que no están en la escuela. La falta de cuidado y comprensión por los fenómenos naturales amenaza el medio ambiente, y se asesina a los que reclaman tierra.

En el contexto de estos dos escenarios -la visión del futuro y la conciencia de los problemas que permanecen sin solución- la educación se redescubre como un factor crucial. Al respecto, los economistas, investigadores y políticos demuestran preocupación por el bajo nivel de inversión en los sistemas educacionales en Latinoamérica (Cf. Reimers, 1994; Misión Ciencia, Educación y Desarrollo, 1994; Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, 1994), y sostienen la necesidad de cambiar estos parámetros si se quiere que la educación cumpla tareas distintas. Preocupa también ampliamente la calidad de lo ofrecido por los sistemas educacionales y se elaboran proyectos de reforma en muchos países de la Región. La visión del futuro que marca la discusión de estos proyectos se refiere a la necesidad de: (a) un tipo de educación que permita a los jóvenes adquirir las habilidades necesarias para trabajar y ser productivamente eficientes, al mismo tiempo que ser creadores de conocimiento en una sociedad moderna y competitiva; y (b) una educación abierta y flexible que descubra a los jóvenes un abanico de posibilidades y que afirme su capacidad para tomar decisiones con conciencia y responsabilidad social, su capacidad para interactuar y aprender de otros y su sensibilidad hacia la cultura. Estas dos direcciones

no se juntan fácilmente, como lo indica de Moura Castro (1994) y se requiere de un esfuerzo especial para equilibrar los extremos: “entre formar robots y formar filósofos no hay otra alternativa sino educar a la gente para que sean ambos”.

En el contexto de estas discusiones reformistas el tema de los maestros cobra una importancia especial. A pesar de las imágenes que se tiene de una sociedad de información computarizada, el rol de los maestros no ha perdido vigencia. Pero se examina con preocupación su desempeño actual, a causa de la responsabilidad que pudieran haber tenido por los bajos rendimientos escolares constatados en toda la Región, como por el rol que necesitarán tener en el diseño de la sociedad del futuro. La sospecha de que potencialmente son los profesores quienes manejan la llave de una educación sensible a los requerimientos sociales, ha llevado a recomendar que tanto los factores restrictivos que impiden un desempeño adecuado (salarios y condiciones de trabajo) como los factores que afectan la calidad de su trabajo en el aula (calidad de los postulantes al magisterio, de la formación y de los recursos para la docencia) sean considerados en los procesos de reforma.

Este informe se centra en el análisis de la situación de los maestros, considerando su realidad dentro del contexto educativo de América Latina (sistemas educativos y prácticas en el aula), examinando las características del cuerpo docente y de sus procesos de formación, sugiriendo orientaciones generales de cambio y proponiendo formas en que esas orientaciones generales puedan materializarse. El trabajo termina con una conclusión breve y recomendaciones para organizaciones como la UNESCO.

Los sistemas educacionales, las prácticas pedagógicas y los docentes en la región de América Latina y el Caribe

El clima de reformas

El escenario educativo actual en la Región se caracteriza por lo que podríamos denominar una

ascendrada conciencia política acerca de la importancia de la educación, en especial, en lo que respecta a su rol frente al crecimiento económico y la competitividad en el mercado. Ello implica el reconocimiento de una crisis de los sistemas educativos y de la necesidad no sólo de diseñar cambios sino de implementarlos efectivamente. Es así como prácticamente hay movimiento en todos los países orientado a modificar la estructura y administración del sistema educativo, el currículo y la disponibilidad de recursos de aprendizaje para las actividades escolares.

Los “cambios estructurales” involucran en algunos casos la extensión de la educación general obligatoria, modificando la distribución de años en los niveles primario y secundario. En Argentina el sistema se está reorganizando de un ciclo primario de 7 años a uno de Educación Básica de 9, continuado a su vez por un ciclo diversificado de tres años de educación secundaria (“educación polimodal”). Algo parecido existe desde 1986 en Uruguay con un Ciclo Básico Unificado de 9 años, un ciclo secundario general de 3 años y una educación secundaria técnica de hasta cuatro años. La reforma estructural de Bolivia termina con el sistema de años, estableciendo una educación básica de tres ciclos (ocho años en total) con un sistema de progresión por niveles de logro. Paraguay también reforma su estructura alargando la formación básica general a nueve años, divididos en tres ciclos. México extendió su educación obligatoria a nueve años. Panamá aplicará gradualmente una estructura con un primer ciclo de nueve años (que incluye el nivel pre-escolar), y una educación secundaria superior de tres años.

Como acompañamiento necesario de las reformas estructurales, muchos países están en procesos de “revisión curricular”. Argentina acaba de completar la formulación de un marco curricular para la educación Polimodal secundaria y está en proceso de incorporar un currículo técnico en este nivel. Chile aprobó recientemente un nuevo marco curricular para la educación básica y está en proceso de for-

mular uno para la educación secundaria o media. Paraguay también ha revisado el currículo para la nueva estructura de la educación básica y se está involucrando en la reformulación del currículo de educación media. Algo similar ocurre en Venezuela y en Uruguay. En Jamaica, se está modificando el currículo del 7° y 8° año junto con re-entrenar a los profesores respecto al nuevo currículo.

Entre las novedades de los currículos está la inclusión de los llamados “objetivos transversales”. Estos se centran en valores como el respeto a los derechos humanos, educación para la paz y la democracia, cuidado del medio ambiente, equidad respecto a género, educación para la sexualidad, la salud y educación para el consumo (UNESCO, 1996).

En relación con los cambios curriculares y en atención a la necesidad de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza, muchas de las reformas incluyen un componente fuerte de “recursos para el aprendizaje”. Por ejemplo, las reformas en Chile y Bolivia y proyectos reformistas en México contemplan la producción y distribución de textos, la puesta a disposición de los establecimientos educacionales de bibliotecas escolares y de aula, de equipamiento audio-visual y de computadores. La capacitación para el uso pedagógico de computadores y el establecimiento de una red computacional entre escuelas básicas y medias en Chile, es parte del interesante programa conocido como ENLACES. Hay programas semejantes en Costa Rica, Venezuela y México.

La “descentralización administrativa” caracteriza también la situación de algunos países. El principal objetivo de tales reformas ha sido transferir la responsabilidad por el manejo económico a los gobiernos provinciales y a los municipios con el fin de reducir el tamaño de la administración central y los gastos públicos (Carnoy *et al*, 1955). Argentina completó recientemente el proceso de descentralización administrativa entregando poderes a las provincias. La Reforma Boliviana con el fin de operacionalizar sus ejes claves de participación y democratización, está descentralizando

el sistema a través de la entrega de poderes y recursos a los departamentos, distritos y a los así llamados “núcleos” o escuelas centrales rodeadas de 5 o 6 escuelas satélites. Chile descentralizó la administración del sistema en los años ochenta, transfiriendo las escuelas como propiedad a los municipios, y entregándoles poderes de administración financiera y contratación de personal docente. A pesar de lo bien inspirados que han sido y están siendo estos cambios, la descentralización no opera con todo el potencial que podría tener. Se mantienen a nivel de municipios o gobiernos provinciales las estructuras burocráticas y en muchos casos se observa poca preparación de los personeros a estos niveles, para realizar las tareas de tipo pedagógico y administrativo que se les ha encomendado (Schwartzman, Ribeiro Durham y Goldemberg, 1955; Braslavsky, 1995).

Una de las formas interesantes de descentralización es el sistema de elección democrática de directores de establecimientos que se lleva implementando desde algunos años en el Estado de Minas Geraes de Brazil (Namo de Mello, 1995). Otra manera de ver la descentralización es en el contexto de las acciones pedagógicas de las escuelas mismas. Así, entre los objetivos de la así llamada “descentralización pedagógica” está el aumento del poder de las escuelas y de los maestros para diseñar programas de trabajo que les parezcan adecuados para sus alumnos y alumnas (en el contexto de los objetivos y estándares establecidos nacionalmente). Los así llamados “proyectos escolares” constituyen una forma de materializar este concepto de descentralización pedagógica. Tanto Colombia como Chile han convertido a los proyectos en un instrumento muy potente de mejoramiento de la calidad de los procesos pedagógicos.

Las prácticas de enseñanza

De los docentes se espera mucho en el contexto de las reformas en curso. Se espera que podrán construir currículo sobre la base de dis-

poner sólo de marcos curriculares (como los que se ofrecen en algunos contextos) y que podrán ajustar o recrear sus estilos de enseñanza según las visiones del futuro que se propongan, al mismo tiempo que manejar los problemas de su práctica habitual. Para poder apreciar si esto es posible o no, es necesario considerar brevemente lo que pasa en la realidad de las aulas, cómo son las experiencias de enseñanza y aprendizaje que tienen los alumnos y cuáles son los cuellos de botella administrativos que frenan las acciones innovadoras de los maestros.

Los análisis sobre los procesos de enseñanza indican que a pesar de las innovaciones que apuntan a mejorarlas como por ejemplo la experiencia de la *Escuela Nueva* (Schiefelbein, 1992) o el *Programa de las 900 Escuelas* en Chile (Mineduc, 1992), persisten prácticas en el aula que afectan la oportunidad para aprender de los alumnos. Las cosas no parecen haber cambiado mucho en relación a la situación descrita hace una década (Avalos, 1987) y en general la calidad de la enseñanza no ha mejorado. La siguiente descripción nos ilustra la situación:

En la mayoría de las salas de clase de América Latina y el Caribe, el tiempo real de enseñanza en el día puede ser muy corto, dedicándose gran parte del día escolar a asuntos administrativos y de rutina. Casi invariablemente la enseñanza específica se lleva a cabo mediante la presentación de material expositivo a toda la clase –a menudo escribiendo el contenido de la lección, o las explicaciones en la pizarra para que lo copien los niños. El profesor usa esta misma metodología en todas las situaciones y auditorios. En muchos casos la estructura y secuencia de la exposición son inadecuados y el profesor no puede obtener información de los alumnos que permita adaptar la presentación sobre la base de su respuesta. Normalmente, el profesor no le pedirá a los alumnos que participen en la exposición seleccionando ejemplos de sub-temas para estudio. Los métodos alternativos de enseñanza/aprendizaje tales como instrucción a grupos

pequeños, aprendizaje cooperativo de los alumnos, instrucción individual, solución de problemas y toma de decisiones del grupo, redacción libre, etc., se usan rara vez. En los niveles más altos de la educación primaria y en la educación secundaria la disciplina en la sala de clases puede ser un problema, a menudo como consecuencia de la propia falta de capacidad del profesor de definir objetivos y de su pobre manejo de la sala de clases.

Wolf, Schiefelbein y Valenzuela, 1993, pp.69-70

Cualquiera sea la forma que se use para describir este tipo de enseñanza –centrado en los profesores, frontal, autoritario– todas las descripciones señalan que los profesores se perciben como los únicos responsables de proporcionar estímulos de aprendizaje o, sintiéndose poco seguros de lo que saben, con pocos recursos para enseñar y con un repertorio limitado de estrategias de enseñanza, están forzados a entregar contenidos estereotipados y a usar metodologías que limitan las posibilidades de desarrollo intelectual de sus alumnos (Cf. Broomes, 1994; Braslavsky, 1995).

Los logros de aprendizaje para los niños de las escuelas actuales no son mucho mejores que lo que fueron una década atrás, particularmente en lo que respecta a las habilidades básicas de comunicación y de participación social (lectura, escritura y habilidades numéricas); esta realidad hace que sea necesario prestar atención a los profesores y a sus formas de enseñar.

Políticas y condiciones administrativas

Son varios los países de América Latina que han impulsado reformas descentralizadoras. Sin embargo, a pesar de que con ellas se esperaba una mayor flexibilidad en la administración de las escuelas esto no siempre ha resultado, dependiendo del grado de armonía entre las normas que provienen del poder central y las normas locales. Hay evidencia de conflictos entre normas nacionales y municipales en Brasil

(Schwartzman, Ribeiro Durham y Goldemberg, 1995) y en Argentina, según se observa en el siguiente listado de problemas:

El primero es el establecimiento de sistemas de gobierno provinciales que son tan burocráticos y alejados de las escuelas como lo fuera el gobierno nacional en el pasado. El segundo, es el fortalecimiento de mecanismos de clientela a la base del sistema. El tercero es el aumento de costos sin indicación de mejoramiento cualitativo de los servicios ofrecidos; esto, en particular, a través del establecimiento de equipos técnicos con poca capacitación y experiencia que operan con bajos niveles de eficiencia; y cuarto, la enorme dificultad en construir participación de las comunidades educativas en los sectores educacionales transferidos.

Braslavsky, 1995, p. 22.

En Chile los profesores enfrentan problemas similares relacionados con el sistema administrativo. Por ejemplo, la política de asignar la subvención estatal mensualmente según el número de alumnos presentes en clase el día de la visita del inspector, hace que los profesores no siempre se atrevan a llevar a sus alumnos fuera del aula y de la escuela, para una actividad de enseñanza.

Según un estudio de Schiefelbein, Braslavsky, Gatti y Farrés (1994) sobre la situación de profesores en Argentina, Brasil y México a los profesores se les permite innovar siempre y cuando no se altere el silencio del aula y la disciplina de la escuela. Igualmente, la existencia de regulaciones estrictas sobre el tiempo contractual, hace que exista muy poco tiempo a disposición de los profesores para preparar clases, corregir trabajos y asistir a reuniones.

Son pocos los elementos estimuladores o incentivos que ofrecen los sistemas educacionales a los profesores para que mejoren su docencia, si bien existe reconocimiento a nivel de enunciados verbales de lo importante que es la misión del maestro (Torres, 1995). Cuando se trata de pronunciarse sobre el desempeño de sus profesores, los directores de

sus establecimientos tienden a hacerlo sin observar realmente lo que pasa en el aula (Schiefelbein, Braslavsky, Gatti y Farrés, 1994). En pocos lugares existe reglamentación que permita premiar el desempeño de los profesores, con la excepción de los premios anuales al "buen profesor" que se otorga en países como Panamá. Los profesores, por su parte, se perciben como dejados de lado por las autoridades educacionales, como lo señala el siguiente testimonio:

El trabajo nuestro no es sólo uno y los chicos. Somos nosotros, la comunidad escolar, los padres y las presiones de arriba. ... Están muy alejados del aula y escriben cosas sin saber.

Feldman, 1994, p. 53.

Los profesores chilenos, refiriéndose al efecto que tiene sobre ellos el programa MECE y el trabajo de talleres grupales que realizan en sus colegios, hacen notar que si bien se sienten estimulados con este trabajo los problemas contextuales limitan sus posibilidades de transferir al aula lo que juzgan interesante. En especial, hacen notar la falta de tiempo y el sentirse como "no oídos por los de arriba" (comunicación personal durante visitas a Liceos en 1995).

La formación de profesores y sus condiciones de trabajo

A pesar de la larga historia de preocupación por la calidad de la enseñanza (Cf. Avalos, 1987) no parecen haberse mejorado mucho los procesos de formación inicial y en servicio de profesores. Con relación a la formación inicial, Torres (1995) considera que se ha sobredimensionado la formación en servicio con respecto a la formación inicial, dándosele demasiada poca importancia al examen de los problemas de las instituciones formadoras y a efectuar proyectos de cambio en las mismas.. Afortunadamente esta falta de preocupación parece estarse revirtiendo a juzgar por la atención dada a la formación inicial en instituciones como el Secretariado de Educación del Commonwealth (Cf. Avalos, 1991) que afecta

a los países del Caribe anglófono, y por el proyecto sobre Formación Inicial de Profesores de la Enseñanza Básica de UNESCO/OREALC (FIDEP) que afecta a países latinos de la Región.

Por otra parte, a pesar del énfasis en la formación en servicio sus resultados parecen no ser satisfactorios. Braslavsky y Birgin (1994) sostienen que en Argentina a los profesores se los ha perfeccionado hasta el cansancio, sin que se hayan notado diferencias apreciables en sus prácticas de aula. Los profesores chilenos, por su parte, han emitido juicios duros acerca de la baja calidad de los programas de perfeccionamiento tanto en sus contenidos como por los estilos de enseñanza que se usan en los cursos (Mena, Rittershausen y Sepúlveda, 1993).

Hay consenso que en la región latinoamericana la profesión docente es mirada con poco aprecio, y esto se nota tanto en las condiciones salariales como en el rol que se le asigna a los profesores en la formulación de los procesos de cambio y en la determinación de cómo usarán los recursos didácticos que las reformas les van entregando (Torres, 1995, Messina, 1994). En cierto sentido, se da una especie de profecía autocumplida: los que tienen a su cargo los cambios no confían en los maestros (en parte, porque se les atribuye el escaso nivel de rendimiento de los alumnos) y se tiende a creer que tienen poco que aportar profesionalmente. Los profesores por su parte, como resultado de estas percepciones, se sienten cada vez menos satisfechos con su trabajo, ponen en duda su capacidad, y en algunos casos resienten los cambios que se les pide hacer. Un estudio sobre maestros en Argentina, Brasil y México hace notar con particular fuerza la insatisfacción de los maestros. Casi el 40 por ciento de los profesores que fueron entrevistados en el estudio indican que si “tuvieran que comenzar de nuevo, no elegirían la misma profesión” (Schiefelbein, Braslavsky, Gatti y Farrés, 1994). Cerca del 70 por ciento de los profesores en tres estados del Brasil (Maranhao, Minas Gerais y São Paulo) indicaron que no

se habían cumplido sus expectativas profesionales. Y para aquellos que las sentían cumplidas, esto se debía a razones que no eran de tipo profesional como el tener un trabajo estable y seguro.

Antes de examinar hacia donde podrían ir las políticas de cambio en lo que se refiere a desarrollar la profesión docente, conviene conocer aunque sea en forma sucinta, cuáles son las características del profesorado en la Región, sus condiciones de trabajo y los sistemas de formación a los que tiene acceso. Ese es el tema de la sección siguiente.

El profesorado en la Región de América Latina y el Caribe

El número de profesores aumentó a partir de la mitad de la década de los ochenta, aunque principalmente en relación al crecimiento de los alumnos de nivel pre-escolar y superior, según se indica en el cuadro siguiente:¹

Cuadro 1

AUMENTO EN EL NUMERO DE PROFESORES EN LA REGION (1985-1992)

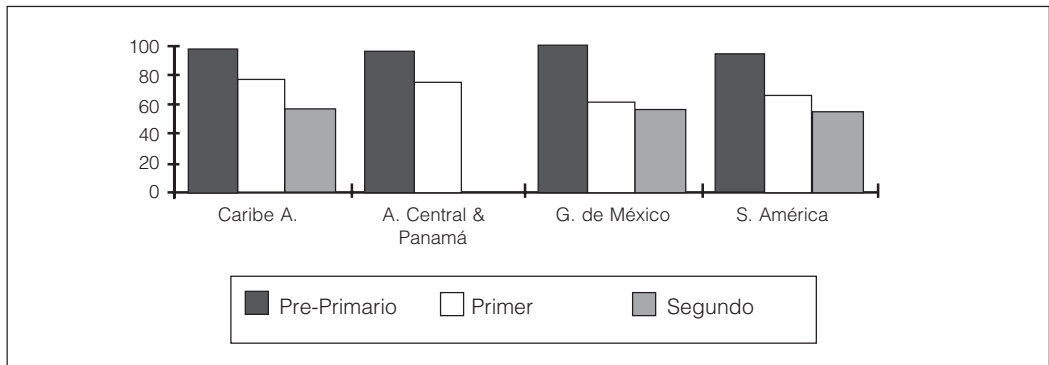
Nivel	1985	1992	% Aumento
Pre-primario	320 000	480 000	33.3
Primer nivel	2 600 000	3 190 000	18.5
Segundo nivel	1 340 000	1 560 000	14.1
Tercer nivel	510 000	670 000	23.9
Todos	4 770 000	5 900 000	19.2

Fuente: UNESCO, World Education Report, 1995.

¹ A pesar de la aplicación de políticas de ajuste estructural que obligó a cierto número de países de la Región a no aumentar el gasto en educación, la cantidad de profesores no disminuyó. De hecho no se observaron diferencias significativas en la década de los ochenta entre la tasa de aumento de profesores de los países que aumentaron su nivel de gasto en educación por alumno y aquellos que no lo hicieron. Ver cuadro 1 del apéndice.

Figura 1

PROPORCION DE DOCENTES FEMENINAS POR NIVEL (1992)



Fuente: UNESCO, World Education Report, 1995.

La profesión docente siguió siendo predominantemente femenina en el nivel primario, y fuertemente femenina en el nivel secundario (poco menos de 60 por ciento) según lo muestra la figura 1 y el cuadro 2 del Apéndice).

Condiciones de trabajo

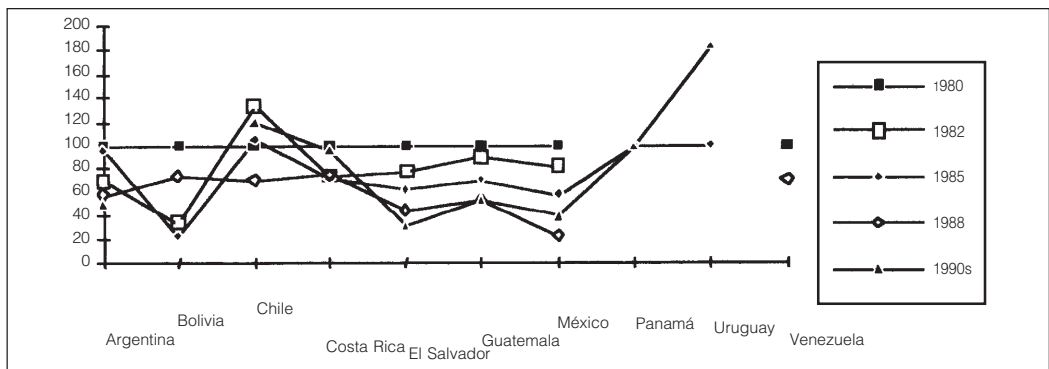
Uno de los indicadores más potentes de las condiciones de trabajo de los maestros son sus salarios. Los salarios bajos no sólo fuerzan a buscar trabajos que complementen sus entradas, sino que también simbolizan a los ojos de los maestros la desvalorización de su trabajo profesional.

La figura 2 ilustra lo que ocurrió en la década de los 80 en América Latina en los países en que se aplicaron políticas de ajuste estructural:

El caso de Chile es sintomático del efecto de las políticas de ajuste estructural. Si bien, se observa en la figura un alza ocurrida en 1982, ella simplemente reflejó de manera poco satisfactoria la intención de reparar el corte drástico de los años setenta (al comenzar la dictadura militar) que redujo alrededor de 20 por ciento lo que los profesores ganaban en 1973 (Cerde, Nuñez y Silva, 1991). La crisis económica de comienzos de los ochenta y los efectos de las políticas de ajuste estructural

Figura 2

CAMBIOS EN LAS CONDICIONES SALARIALES DE DOCENTES EN AMERICA LATINA 1980-1990's (Nivel base 100 en 1980)



redujeron en 1985 los salarios por debajo de los cortes que sufrió el sector manufacturero (Carnoy *et al.*, 1995). Las alzas salariales a partir de 1990 no han logrado regresar a los profesores a los niveles que tenían a comienzos de los setenta.

Los salarios en el Caribe anglófono varían bastante de país en país. Por ejemplo, el salario mínimo en Jamaica es de USD\$ 150. mientras que en Bahamas es de USD\$ 1,000.-

No existe propiamente una estructura de *carrera docente* en los países de la región. La mayoría de los países indican que los aumentos salariales se producen sobre la base de años de servicio, algunos le asignan valor a factores como cursos de perfeccionamiento (Chile), evidencia sobre desempeño (Cuba) y conocimientos (México). Uruguay que tuvo hasta 1973 un sistema de reclutamiento basado en certificación y desempeño, no pudo restaurarlo más tarde (en 1986) debido a la oposición de los mismos profesores, y se mantiene hoy el sistema de promoción por años de servicio. El procedimiento es rígido y no incentiva el mejoramiento, forzando a los mejores profesores a que busquen trabajo fuera del sistema educacional (Filgueira y Marrero, 1995)..

Otro de los indicadores de las condiciones de trabajo son el *horario de desempeño* y la *razón profesor-alumno*. El horario de desempe-

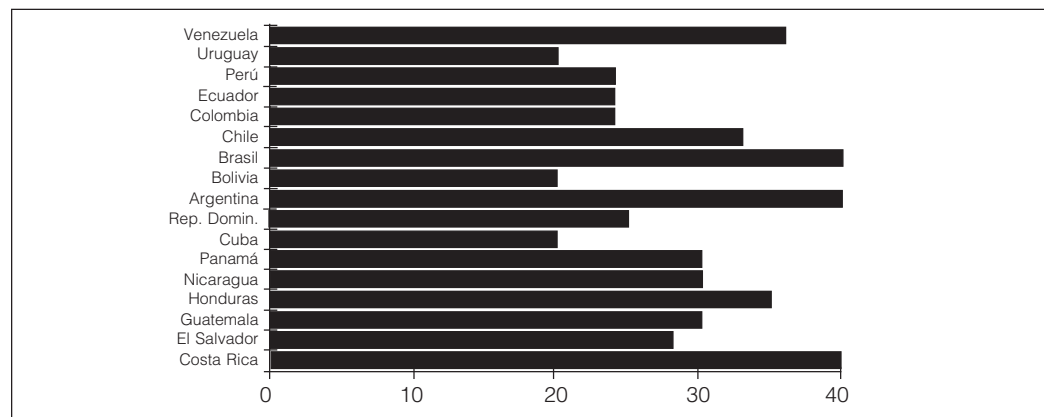
ño varía bastante en la región latinoamericana. Para los profesores primarios en algunos países, el tiempo semanal de clases puede variar entre 20 y 25 horas, tendiendo a ser más bajo en las áreas rurales (Schiefelbein, Braslavsky, Gatti y Farrés, 1994). En el nivel secundario los requerimientos en términos de horas lectivas (entre 35 y 45 minutos) se extienden desde un máximo de 40 horas por semana a un mínimo de 20, según lo ilustra la Figura 3.

Estas estimaciones de carga lectiva no representan la carga real de muchos profesores, ya que es costumbre en los países de la Región que los maestros estén impartiendo docencia en dos o tres establecimientos con el fin de aumentar su salario. Esto sucede no sólo a nivel secundario sino también en el nivel primario. Un estudio argentino nos señala que un 37 por ciento de la muestra de profesores primarios estudiada en tres provincias tenían otro trabajo (Braslavsky y Birgin, 1994).

Tampoco se reconoce cuando se habla de carga lectiva u horaria, el tiempo que emplean los profesores en preparar clases, corregir trabajos, atender a apoderados y asistir a ciertas reuniones, todo lo cual en muchos países no se remunera. Parece ser que como promedio este tiempo es de 6 horas semanales (Braslavsky y Birgin, 1994; Gatti, Espósito y Neubauer da Silva, 1994; Farrés y Noreiga, 1994).

Figura 3

NUMERO DE HORAS DE CLASE POR JORNADA COMPLETA QUE REALIZA UN PROFESOR EN EL NIVEL SECUNDARIO EN LATINOAMERICA



Cuadro 2

CAMBIOS EN LA RAZON ALUMNO/PROFESOR POR NIVEL EDUCACIONAL(1980-1992)

Países	Pre-Primario		Primer		Segundo	
	1980	1992	1980	1992	1980	1992
Caribe	10.5	11.5	25.8	25.2	21.9	20.4
Anglófono	(2)*	(2)	(10)	(10)	(8)	(8)
A. Central & Panamá	31.7	26	38	35.2	25	22
Golfo de México	(3)	(3)	(5)	(5)	(3)	(3)
S. América	29	24	37.5	26.3	18.3	15.3
	(2)	(2)	(4)	(4)	(3)	(3)
	29.6	23.5	27.8	24.4	16.2	14.8
	(8)	(8)	(10)	(10)	(5)	(5)

Fuente: UNESCO, World Education Report. 1995.

Los números entre parentésis indican el número de países sobre los que se dispuso de datos.

En términos de la proporción de alumnos por profesor, la situación en la Región no tiene los visos dramáticos de algunos países de Africa y Asia del Sur, pero es más alta que la de la mayoría de los países industrializados. De hecho en el período comprendido entre 1989-1992 disminuyó el número de alumnos por profesor según lo indica el cuadro 2.

Hay varias razones posibles que explican esta situación que no se relacionan necesariamente con un deseo de otorgar mejores condiciones de trabajo a los profesores. Es posible pensar que se deba al aumento de provisión de aulas en las áreas rurales donde el número de alumnos es menor, o a la baja en la asistencia promedio de alumnos por razones de pobreza, como parece ser el caso de Haití y México (Carnoy *et al.*, 1995). Estas situaciones, y otras similares apuntan a distribuciones disímiles de alumnos por escuela, con poblaciones grandes en los sectores urbanos y bajas en los rurales. En Guatemala, por ejemplo, (UNESCO/UNICEF, 1993) había en 1987 un promedio urbano de 38 alumnos por profesor versus 3 por 1 en sectores rurales (los informes más recientes dan un promedio urbano de 45 alumnos por profesor).²

² Los propios profesores no reconocen su situación cuando se les presentan las estadísticas oficiales (Gatti,

Nivel de certificación

Los profesores pre-primarios y primarios sin título en la Región sobrepasan el 20 por ciento y se ubican principalmente en el Caribe anglófono (desde 9.1 en Jamaica a 67.0 por ciento en Grenada), en la sub-región de América Central y Panamá ³(Nicaragua con 40.1% y Honduras con 32.2%) y dentro de América del Sur, en Perú con 43.2% y Brasil que tiene 24.5 por ciento de maestros preescolares no titulados y 19.4 % de maestros primarios no titulados. El caso de Brasil es particularmente dramático ya que con una población escolar de alrededor de 30 millones de alumnos y 1.3 millones de profesores, hay alrededor de 300.000 de estos profesores que no han recibido ningún tipo de formación para su trabajo (OEI, 1994).

Esposito y Neubauer da Silva, 1994). Ellos señalan que hay grandes diferencias dentro de cada país en lo que respecta a carga de alumnos (entre escuelas rurales pequeñas y escuelas de sectores metropolitanos).

³ La fuente de esta información viene del anuario UNESCO (1992), correspondiendo a la situación de 1989 y no incluye países con reconocida deficiencia de profesores titulados como Haití.

Cuadro 3

PROPORCION DE PROFESORES NO TITULADOS EN LOS NIVELES PRE-PRIMARIO Y PRIMARIO (1989 y 1991) DE LA REGION

Sub-Región	Pre-Primario		Primario	
	1989	1991	1989	1991
Caribe A. (a).	89.9	89.9	20.2	20.5
América C. & Panamá (b)	19.6	18.9	21.7	20.9
G. de México (c)	0.0	0.0	2.2	2.6
S. América	14.8	31.9	23.7	21.5
Brasil	25.4	24.5	--	19.4
Total Región	21.3	21.0	25.8	20.6

Fuente: UNESCO, 1992 y UNESCO, 1996.

(a) Incluye ambos años y niveles: Aruba, Dominica, Grenada, Guyana, Jamaica, San Cristóbal y Nieves, Santa Lucía y Trinidad & Tabago.

(b) Incluye ambos años: Costa Rica, El Salvador, Honduras, Nicaragua y Panamá.

(c) Incluye el nivel pre-primario sólo para Cuba, y el primero para Cuba y la República Dominicana en ambos años.

Con respecto al nivel secundario, la falta de titulación específica es probablemente mayor, pero no existen datos para la Región. Lo que sí se sabe es que hay falta de profesores en las áreas de ciencias y matemáticas, por ejemplo, en Brazil (Menezes, 1995) y Chile (Rodríguez, 1993). Preocupa también la calidad de la formación de profesores de ciencias según lo atestigua un estudio realizado por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 1994).

Con respecto a profesores formados para atender poblaciones particulares (multilingües, rurales, y con necesidades especiales) la oferta es deficiente. Hay pocos profesores preparados para trabajar con las mayorías multilingües

en Perú y Bolivia (UNESCO, 1996) como también en América Central. En términos numéricos, la cantidad de profesores en escuelas rurales se distribuye desigualmente según países y sub-regiones. Como se observa en el cuadro siguiente (y en el cuadro 3 del Apéndice), existen más déficits en América Central y Panamá que en las otras sub-regiones. Entre los países, aquellos con más déficit son Haití, Nicaragua, Guatemala, El Salvador, Paraguay, Perú y Venezuela (ver cuadro 3 del Apéndice). Aun cuando hay profesores en las escuelas, tienden a ser los que no tienen título ni preparación para manejar las necesidades culturales y lingüísticas de los alumnos.

Cuadro 4

POBLACION RURAL, POBLACION ESCOLAR RURAL Y PROFESORES RURALES POR SUBREGIONES EN LATINOAMERICA Y EL CARIBE (1989)

Sub-Región	% de población escolar rural	% de población rural	Índice de desigualdad**	% de profesores rurales
Caribe A.*	46.4	36	1.3	51.2
A. Central & Panamá	50.6	57	0.9	48.6
G. de México	36.9	32	1.1	39.5
S. América	25.9	27	1.0	27.1

Fuente: UNESCO/UNICEF, 1993.

* Se refiere sólo a Surinam

** Columna 1: Columna 2

Cuadro 5

RAZON ALUMNO PROFESOR EN EDUCACION ESPECIAL (1989) POR SUB-REGION

<i>Sub-Región</i>	<i>Razón profesor/alumno</i>
Caribe Anglófono	18
América C. y Panamá	19
Golfo de México	9
S. América	9

Fuente: UNESCO/UNICEF, 1993.

No hay mucha información respecto a la oferta de profesores capacitados para trabajar con alumnos con necesidades especiales. El cuadro siguiente presenta datos de 1989 sobre la proporción alumno/profesor en la educación especial según sub-región (ver también el cuadro 4 del Apéndice). Según el cuadro la más alta proporción alumno/profesor del Caribe Anglófono y de América Central y Panamá podría indicar la carencia de un número suficiente de profesores para estos alumnos.

Formación inicial

La formación inicial de maestros primarios en América Latina es heterogénea en cuanto a tipo de institución que la ofrece (escuelas normales, universidades pedagógicas y universidades en general) y a la duración y contenido de los estudios.

También existe variación en la formación de profesores secundarios. Si bien todos los países, con la excepción de México, tienen un

Cuadro 6

ORGANIZACION DE LA FORMACION DE PROFESORES PRIMARIOS EN LA REGION

<i>Institución Formadora</i>	<i>Número de países*</i>
Tipo de institución formadora:	
• Escuela Normal	14
• Universidad	3
• Ambos tipos	4
<i>Nivel de la Formación</i>	
• Secundario	2
• Terciario	21
<i>Duración de la formación (años)</i>	
• Dos	2
• Tres	11
• Cuatro	5
• Cinco	2

Fuente: *UNESCO/Santiago (1996) y OEI (1994)

* Países incluidos: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay, Venezuela, Jamaica, Bahamas, Belize, Dominica y los países del Caribe. En Argentina la duración de los estudios varía desde 1.5 a 4 años dependiendo de la institución en que se imparte.

sistema de formación secundaria, difieren en los requisitos de entrada, tipo de certificación y duración de los estudios según lo muestra el cuadro siguiente.

El currículo en muchas instituciones se presenta fragmentado incluyendo gran número de asignaturas y de horas de clase, pero con pocas vinculaciones con la práctica docente. Por ejemplo, en Bolivia se calcula un promedio de 16 a 18 asignaturas al año para entrenar a un profesor primario (UNESCO, 1996) y entre 25 y 30 en Chile (Cox y Gysling, 1990).

Se sabe poco directamente pero se sospecha que la calidad de la formación de los institutos es pobre, y en todo caso que reproduce los estilos frontales de la enseñanza en la escuela (Cf. de Tezanos, 1987). La base de contenidos

disciplinarios que necesita un profesor primario no queda asegurada simplemente por el hecho de haber completado la educación secundaria, ya que ésta en muchos países es inadecuada (Cf. Puryear y Brunner, 1995). Los programas de formación en este sentido no se articulan con lo que sabe el alumno que egresa del nivel secundario. Aun cuando la formación en los contenidos de las asignaturas sea apropiada, se enseñan desvinculados de la necesidad de convertirlos en contenidos-para-ser-enseñados (Cf. Shulman, 1987). La didáctica se enfoca más desde contenidos generales que desde las asignaturas mismas, debilitando la capacidad del futuro maestro para enseñar a leer de manera de comprender, y de desarrollar conocimientos de matemática y ciencias

Cuadro 7

CARACTERISTICAS DE LA FORMACION DE PROFESORES SECUNDARIOS

A. Requerimientos de admisión e institución responsable

Formación secundaria	Nº de países*
<i>Requerimientos de admisión</i>	
• Secundaria incompleta (11 años esc.)	2
• Secundaria + examen admisión Univ.	14
• Profesor primario normalista	3
<i>Institución formadora</i>	
• Universidades	11
• Institutos de Educación Superior	3
• Ambos	5

Fuente: OEI, 1994.

* Países: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela.

B. Tipo de titulación por duración de los estudios (Nº de países)*

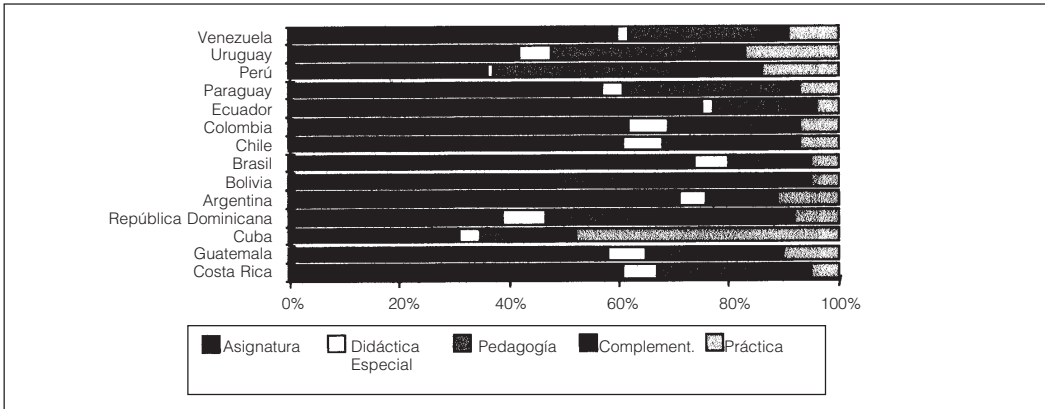
Tipo de titulación	Años					
	3	4	5	2 & 4	3 & 5	4 & 5
Profesional	6	2	3	1	—	—
Académico	4	—	1	3	—	—
Ambos	9	—	1	2	1	3

Fuente: OEI, 1994.

* Países: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela.

Figura 4

DISTRIBUCION DE LOS CONTENIDOS DE LA FORMACION DE PROFESORES DE CIENCIAS Y MATEMATICA EN LATINOAMERICA



con relevancia para la vida diaria (Cf. Farrés y Noriega, 1994); (Gatti, Espóposito y Neubaer da Silva, 1994). La formación complementaria o general (cursos de psicología y sociología) suelen ser teóricos sin que se muestren sus vínculos con las necesidades del proceso educativo; esperándose que casi por milagro sean los propios estudiantes que llenen el vacío entre teoría y práctica.

No parece tener un lugar importante en el currículo de formación todo lo que se refiere a estilos de enseñanza apropiados para los diferentes modos de aprender, simplemente porque no se conoce el trabajo investigativo hecho en este campo (Cf. Gardner, 1991). La práctica docente parece sólo tener importancia en cuanto práctica con desmedro de saber lo que se ha de practicar, y carece de supervisión adecuada respecto a lo que se practica. En muchos casos, la práctica docente queda relegada a un momento final de todo el ciclo de formación inicial.

Se sabe aún menos sobre el currículo-en-acción de la formación secundaria simplemente porque tiende a ser parte de programas universitarios autónomos y poco coordinados entre sí. El estudio de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 1994) que examinó los currículos de formación de profesores de Ciencias y Matemática proporciona algo de infor-

mación sobre el peso que tienen los diversos componentes de la formación de profesores secundarios en los aspectos de contenido disciplinario y pedagógico. El cuadro siguiente muestra que si bien hay una alta proporción de tiempo dedicada al aprendizaje de las disciplinas científicas, la proporción de tiempo asignada a la didáctica especial y a la práctica en el aula, es mínima en relación con el tiempo que se otorga a la “pedagogía general”:⁴

Respecto al contenido de las didácticas especiales en la formación de nivel secundario, éste se centra en el desarrollo de habilidades de planificación, organización, evaluación y enseñanza específica de los contenidos del plan de estudios. Pero no parece haber detrás de estos contenidos, conceptualizaciones claras sobre cómo se entiende la práctica en el aula y hay poca evidencia de uso de los resultados de las investigaciones que existen sobre este tema. Al momento del período de “práctica intensiva” en el aula, no parece haber coordinación adecuada entre el profesor guía de la institución y el profesor guía de la escuela.

⁴ Comprende los estudios conocidos como psicología, sociología, filosofía de la educación y currículo o didáctica general incluyendo evaluación y administración educacional.

El estudio antes referido sobre la formación de profesores de Ciencias y Matemática señala que en general:

La metodología de enseñanza utilizada en muchos de los Centros que se han analizado, conlleva la utilización de conferencias, demostraciones, trabajos prácticos, problemas, preparación de informes, etc. Sin embargo en algunos de ellos se constata que a pesar de la variedad de actividades para la enseñanza, éstas se suelen realizar de forma expositiva y basadas fundamentalmente en la transmisión verbal del profesor, actuando los alumnos como simples receptores de conocimientos ya elaborados, siendo en las asignaturas de didáctica específica y de pedagogía donde se utiliza una metodología más activa y participativa.

OEI, 1994, p. 219.

Las instituciones formadoras tanto a nivel primario como secundario son frágiles en su infraestructura. Algunas carecen de las mínimas condiciones para realizar su trabajo formativo, por ejemplo, bibliotecas y centros de recursos didácticos con material reciente e innovativo. En estas circunstancias, los estudiantes sólo tienen acceso al conocimiento que le entregan los profesores directamente, quienes a su vez tienen poco acceso a fuentes de renovación de sus conocimientos.

Formación en servicio

Lo mismo que la formación inicial, la formación en servicio varía en la Región en términos de (a) qué instituciones la imparten; (b) quiénes pagan por ella; (c) con qué fin se realiza; y (d) cuál es su foco de atención.

(a) Países como Argentina, Colombia, Chile, Costa Rica, Cuba, México y Uruguay tienen sistemas nacionales de perfeccionamiento que operan en diferentes formas: cursos, seminarios, talleres nacionales, regionales o provinciales; o se acreditan cursos ofrecidos por otras entidades como son las universidades.

(b) No todos los países ofrecen perfeccionamiento gratuito a sus profesores. En Brasil,

por ejemplo, los profesores pagan por su perfeccionamiento; mientras otros países como Paraguay ofrecen becas de perfeccionamiento.

(c) Los propósitos que tiene el perfeccionamiento varían. En algunos casos se trata de “actualizar” a través de cursos sistemáticos, o “titular” profesores empíricos para ejercer a un nivel más alto que aquel en que fueron entrenados (por ejemplo, en México, para la educación secundaria). Los cursos de capacitación persiguen entrenar en destrezas o competencias específicas.

(d) De alguna manera los cursos que se ofrecen se estructuran sobre la base de la necesidad de ofrecer a los profesores un conocimiento que supuestamente no tienen y que al que no podrían acceder por sí mismos. La mayoría de los cursos se organiza fuera de la escuela. Pero se observa una tendencia emergente a nivel de reformas nacionales en que se considera importante el trabajo de base con los profesores mediante talleres en sus propias escuelas. Esto ocurre en el *Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación* en Chile, el *Sistema para el Mejoramiento de la Educación* en Costa Rica y la reforma del sistema Paraguayo.

Los profesores y el mejoramiento de los procesos de enseñanza

Si bien es relativamente fácil realizar diagnósticos sobre lo que pasa en los sistemas educacionales, no es tan fácil considerar propuestas que puedan traducirse en prácticas que a su vez sean apoyadas por reformas de política y administración. La razón de esta complejidad radica en los condicionamientos de contextos y situaciones que son diferentes y que no se cambian con facilidad. A pesar de esto, en esta sección del trabajo se hacen propuestas para profesores, administradores y políticos educacionales que están basadas en los resultados de investigaciones y en experiencias prácticas consideradas como efectivas. En la primera parte, se presentan lo que se han llamado cambios de focalización realizables por los políti-

cos, los administradores y las escuelas, por un lado, y por los profesores mismos, por otro. En la segunda parte, se hace referencia a lo que son condiciones necesarias para que los cambios ocurran.

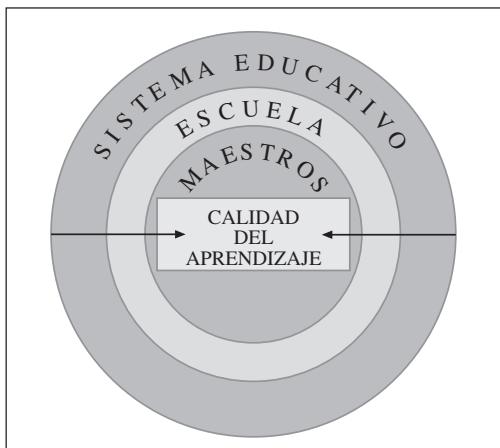
Cambios de orientación en los sistemas educativos y en las escuelas

Desde una focalización en la enseñanza hacia una focalización en el aprendizaje

La figura siguiente ilustra un cambio conceptual sobre el rol de los maestros y maestras fundado en el reconocimiento que lo más significativo respecto a la experiencia educacional de individuos y grupos sociales es la calidad del aprendizaje que resulta de esa experiencia, y no el simple acceso a ella. El problema de la calidad de la educación, por tanto, no es un problema de cómo se enseña, sino un problema de cómo y cuánto se aprende. La figura también ilustra el hecho de que si bien los asuntos de aprendizaje conciernen principalmente a los profesores y alumnos, los sistemas educacionales y las escuelas necesitan reexaminar su rol no sólo como estimuladores de aprendizaje, sino verse mucho más a sí mismos como “instituciones para el aprendizaje”.

Figura 5

EL APRENDIZAJE COMO FOCO DE LA ENSEÑANZA Y DE LA ESCUELA



Hoy se sabe mucho más sobre el aprendizaje que una o dos décadas atrás. Al respecto, hay conocimiento acumulado sobre el funcionamiento del cerebro que ha alimentado el desarrollo de la psicología cognitiva y las teorías de procesamiento de la información, como también conocimiento derivado de investigaciones longitudinales y en diversas culturas sobre el desarrollo cognitivo; todo ello, expresado en un lenguaje que es asequible a profesores y público en general. El foco principal del pensamiento sobre aprendizaje es su asociación clara con el hecho de “comprender significativamente”. Si bien los profesores y profesoras siempre supieron que aprender involucra comprensión, sabían menos sobre cuáles eran los procesos más adecuados para lograr ese propósito:

Aun los individuos que con más fuerza desean enseñar con el fin de lograr comprensión significativa, consideran que ello involucra una tarea difícil y demandante. Esta dificultad no sólo es el resultado de incomprensiones potentes y duraderas inmersas en las disciplinas sino que también de los hábitos de enseñanza y aprendizaje que están insertos en el sistema educacional. Cuando los educadores –sean ellos profesores primarios o profesores universitarios dicen que estas ideas les son familiares y que ya están enseñando con el fin de lograr comprensión, en lo que piensan usualmente es en algo muy diferente, o confunden el deseo con el logro.

Gardner y Boix-Mansilla, 1994.

Para que el aprendizaje llegue a ser el centro de la enseñanza, es necesario que los sistemas educacionales y las escuelas tomen conciencia de lo que se requiere. Hay bastante acuerdo hoy día que lo que se necesita no es tanto formar a los profesores para enseñar “en general” sino para enseñar concretamente contenidos determinados de un currículo sea de ciencias, matemática o lenguaje (Osborne y Freyberg, 1991; Driver, 1985; Grossman, Wilson y Shulman, 1989); también hay acuerdo que las personas tienen estilos de aprender diferentes, que tienen conceptos previos acer-

ca del mundo, las personas y las cosas que si bien facilitan o dificultan su contacto con las experiencias de aprendizaje, pueden ayudarlos a interpretar esas experiencias (Carretero, 1993). Hay conciencia creciente que la calidad del aprendizaje se asocia con la calidad de las experiencias educacionales y que éstas deben venir apoyadas por materiales de diverso tipo. De igual modo, se entiende más y más que el aprendizaje no es una tarea solitaria sino más bien el resultado de un esfuerzo cooperativo (Murphy, 1991). Aun cuando no haya total aceptación del concepto, se entiende más y más que las escuelas son organizaciones centradas en el aprendizaje y que en ese sentido sus estructuras organizativas deben concebirse como medio de apoyo al aprendizaje efectivo. La OECD hizo un recuento de factores que afectan positivamente la calidad del aprendizaje en sus estados miembros, y ello le permitió dibujar varios retratos; uno de ellos se da en la organización del aula:

En ninguna de las aulas primarias observadas, los profesores tenían sus escritorios en la posición clásica de frente a los bancos de los alumnos. Generalmente, el escritorio estaba en una esquina no lejos del pizarrón y lleno muchas veces de materiales de trabajo. La ubicación de la mesa del profesor subraya simbólicamente el hecho que para manejar una clase la profesora no veía la necesidad de presentarse frente a todos con un estatus “real” ni necesitaba estar supervisando a todos al mismo tiempo con ojo de águila. En verdad, todos los profesores observados caminaban constantemente o se sentaban cerca de los alumnos con la excepción de los pocos momentos en que estaban escribiendo en el pizarrón.

OECD, 1994.

Desde focalizarse en “pasar la materia” a focalizarse en el desarrollo de habilidades cognitivas y prácticas

Entre los factores que hacen tropezar el progreso en el aprendizaje está la apreciación que

se tiene sobre el contenido del currículo y su enseñanza. Desde la perspectiva del sistema educacional, el problema se focaliza en los tipos de contenidos que forman parte de los marcos curriculares, mientras que desde la perspectiva de la administración de los colegios y de las aulas, el problema de los contenidos es “cuánto” enseñar. Paradójicamente, en esta era de tanto conocimiento tan fácilmente asequible, los psicólogos y educadores y los que trabajan creativamente en el aula nos dicen que estar expuesto a más conocimientos no es lo que permite usarlo mejor, sino que la profundidad con que se trata una menor cantidad de conocimientos. Gardner y Boix-Mansilla (1994) señalan que “el mayor enemigo de la comprensión es la cobertura”. El uso de una variedad de estrategias para aprender una menor cantidad de contenidos, ofrece mejores oportunidades para desarrollar las capacidades intelectuales y las habilidades prácticas necesarias para funcionar en una sociedad que cambia rápidamente sus requerimientos. Desde la perspectiva de la formulación de marcos curriculares, los principios son los mismos; lo que se necesita es un currículo que cubre menos pero que ofrece oportunidades de manejo más profundo: “profundidad de conocimiento en asignaturas esenciales más que acumulación de conocimiento superficial en muchas áreas” o énfasis en conocimiento generativo, es decir en “ideas y teorías que ayudan a los alumnos para organizarse y aprender conocimientos nuevos” (Murphy, 1991, pp. 54-55).

El reconocimiento de los principios anteriores apunta a una nueva necesidad de cambio.

Desde una focalización en el tiempo como concepto administrativo al tiempo académico como condición del aprendizaje

Hoy se hace mucha referencia al tiempo en relación a los problemas de la educación. Los profesores sienten que el tiempo les falta cuando a causa de salarios bajos deben trabajar en dos o tres colegios a la vez. En muchos países de la Región se considera que el tiempo esco-

lar es insuficiente en comparación con los horarios de países altamente industrializados y con economías bullantes. La resolución de las dificultades relacionadas con el tiempo no es sencilla ya que intuitivamente los profesores y administradores saben que más tiempo en la escuela no significa necesariamente más tiempo para el aprendizaje.

Las reformas que se planifican sin considerar el tiempo disponible para los profesores corren el peligro de fallar. Esa es la conclusión a la que llega la *National Education Commission* de Estados Unidos en su informe sobre *Tiempo y Aprendizaje*: “la falta de tiempo está socavando el éxito de las reformas educacionales en este país”. Por otra parte, el aumento de los tiempos en la escuela sin verificar cómo se usará ese tiempo, conlleva el peligro de generar aburrimiento más que aprendizaje. Lo que se necesita, por tanto, es un cambio de atención desde una visión del tiempo como “algo que falta” - tiempo como medida administrativa-, a un concepto de tiempo como “tiempo académico” –tiempo para aprender.

No puede seguir entendiéndose el tiempo, como tiempo que una profesora pasa frente a su curso. El tiempo para preparar sus clases, para leer, para colaborar con otros colegas, para ayudar individualmente a los alumnos que lo necesiten, para tomar contacto con padres de familia, “no es tiempo perdido” dicen los miembros del comité norteamericano al que se aludió antes (National Education Commission, 1994). Como se vio en las secciones anteriores, a los profesores y profesoras en la Región que tienen cerca de 40 clases a la semana, les queda poco tiempo fuera del aula para otras actividades. Conviene informarse al respecto sobre la situación de países con sistemas educacionales exitosos focalizados en el aprendizaje, como el caso de Japón. Aquí los profesores primarios están frente a sus alumnos algo más de cuatro horas diarias, pero permanecen en la escuela ocho a nueve horas diarias, durante cinco días y medio a la semana, usando el tiempo en que no están frente a alumnos “para interactuar con otros profesores, prepa-

rar sus clases, trabajar con alumnos individuales y corregir trabajos” (Lee, Graham y Stevenson, *en prensa*).

Cambios en los profesores mismos

Desde verse como portadores de conocimiento que debe comunicarse a sentirse estimuladores de la construcción de conocimiento en sus alumnos

No se trata aquí de un simple cambio teórico de atención desde un tipo de teoría del aprendizaje a otro, sino más bien entender profundamente lo que significa estar involucrado en la experiencia de aprender significativamente. Esto, supone que los propios profesores vivan la experiencia de aprender o reaprender significativamente. A través de experiencias apropiadas de desarrollo profesional usando materiales construidos con cuidado, es posible que los maestros revivan lo que significa involucrarse en el proceso de aprender algo nuevo, examinen el proceso que conduce al aprendizaje, y de veras, aprendan de nuevo. Las condiciones requeridas para que esto ocurra no son sencillas, pero deben tomarse en cuenta en los momentos en que se diseñan experiencias de perfeccionamiento y cuando se diseñan materiales de enseñanza para los profesores.

Desde ser personas convencidas que aunque los alumnos son diferentes se tienen que igualar, a creer que los alumnos son y seguirán siendo diferentes

A pesar de lo mucho que se predica sobre la necesidad de respetar diferencias individuales en la enseñanza, muchas de las observaciones de aula muestran que en la práctica los profesores consideran en forma homogénea a sus alumnos, tanto en la forma como los introducen a los contenidos de la enseñanza como en el uso de estrategias de enseñanza. Son muchos los factores externos que contribuyen a que esto sea así (el tamaño del curso, y las

limitaciones de tiempo y de conocimientos), pero también es cierto que si la tendencia natural a homogeneizar no es examinada, puede llegar a convertirse en una convicción asentada.

De ejecutores de los procedimientos indicados por otros a adaptadores y diseñadores de sus propios procedimientos

Los profesores y profesoras suelen tener una relación ambigua respecto a técnicas y métodos de enseñanza que otros recomiendan. Buscan las recetas y se alegran cuando las reciben; sin embargo, saben que aceptarlas pasivamente los rebaja como profesionales y además, que muchas veces “no sirven”. Lo que se requiere, y esto es tema de bastante discusión en la literatura sobre calidad del profesorado, es la recuperación de la capacidad profesional de decidir lo que conviene enseñar para estimular el aprendizaje, de diseñar sus propios programas de enseñanza a partir de marcos curriculares o adaptar programas existentes a la variedad de poblaciones escolares con las que se trabaja. Estas capacidades incluyen saber que no se necesita reinventar la rueda en todos los casos, pero que sí es necesario emitir juicios sobre la calidad de materiales y técnicas ofrecidas y tomar decisiones al respecto. Esto también incluye el decidir sobre procedimientos para evaluar los niveles de comprensión y las habilidades de sus alumnos.

De ser individuos aislados en sus aulas a ser co-trabajadores que colaboran en el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje

Los profesores siempre conversan entre sí sobre sus experiencias, pero no siempre con el propósito expreso de construir juntos estrategias nuevas, de encontrar formas de enfrentar problemas, de buscarle sentido a los contenidos difíciles de enseñar o para desarrollar alternativas curriculares. Sin embargo, cuando logran hacerlo o se les da la oportunidad para

ello se sienten personal y socialmente gratificados, y mejores como profesionales (Cf. Bell y Gilbert, 1994). Hay muchas experiencias sobre el efecto profesionalizante de la colaboración institucionalizada entre maestros y del mejoramiento de la calidad de la educación que resulta de esta colaboración (Cf. OECD, 1994; Avalos, 1995).

Las condiciones para el mejoramiento de los procesos de enseñanza

Son tres las condiciones principales de cambio a las cuales se necesita prestar atención siguiendo la lógica de lo expuesto anteriormente. Lo que podemos llamar cambios de contexto, es decir, de aquello que hace posible que mejore la calidad de la educación, sin influir directamente en ella; cambios que se centran en los estilos de organización y trabajo de las escuelas y las aulas, y cambios en la formación de profesores.

Cambios contextuales

En general, estos se refieren a condiciones de trabajo de los maestros, aspectos relacionados con la administración de los sistemas, y en general, el nivel de recursos que se asigna a la educación. Aquí nos referimos a tres específicamente: tiempo, recursos e incentivos para los profesores y profesoras.

Tiempo para los profesores: de profesores “taxi” a profesores de horario completo

Frente a las demandas al tiempo de los profesores de las reformas educativas de la Región se hace necesario crear las condiciones que reglamenten racionalmente el tiempo que los profesores permanecen en sus escuelas. Adecuaciones administrativas y un salario apropiado que permita a los maestros sentirse económicamente seguros con respecto a sus necesidades básicas, haría posible que ellos permanecieran más tiempo en sus escuelas sin tener que recurrir a una segunda fuente de trabajo, y

aseguraría el equilibrio entre tiempo de clases, y tiempo dedicado a actividades de colaboración profesional con otros profesores, a atender a alumnos, a corregir trabajos y relacionarse con los padres de familia.

Mayores recursos para la enseñanza y el aprendizaje

La necesidad de textos apropiados, de material básico de enseñanza como papel y lápices, como también de computadores en los establecimientos educacionales, de software educativo etc., son necesidades que en estos tiempos de aproximación al siglo XXI ya no pueden considerarse como lujos. Justamente, por su potencial de favorecer saltos cualitativos en la comprensión de conceptos y habilidades complejas; por su potencial para ampliar la visión del mundo que tienen los niños y niñas en regiones aisladas y mejorar los conocimientos teóricos y prácticos de los maestros, la provisión de estos recursos tiene una razón de ser mayor en los establecimientos atendidos por niños y jóvenes de sectores más desfavorecidos:

Las nuevas tecnologías aumentan la eficiencia de la educación al proporcionar herramientas que mejoran el desempeño de los alumnos y medios que permiten extender la instrucción y los recursos educacionales a los sectores más necesitados. Los computadores mejoran el rendimiento y las actitudes en todos los niveles de la educación (Thompson, Simonson, y Hargrave, 1992) y en un buen número de países de recursos medianos y pobres como Chile, México y Filipinas, se han realizado experimentos a pequeña escala con enseñanza basada en el computador. En los países industrializados, las tecnologías se combinan en forma innovativa en la educación primaria y secundaria con el fin de mejorar la efectividad instruccional. Sistemas de tutoría inteligente, CD-ROM multimedia y otras aplicaciones, han mejorado el aprendizaje en todas las disciplinas (Sivin-Kachala y Bialo, 1994), desde programas pre-escolares a clases de preparación universitaria. Redes de radio y

computación permiten a los profesores el acceso a destrezas especiales (por ejemplo, para enseñar Japonés y Ruso) y recursos tales como bibliotecas-en-línea permiten llegar más allá de los límites tradicionales de las aulas y las escuelas.

Banco Mundial (1995, p.85)

Incentivos

El valor de los incentivos para mejorar la calidad de la enseñanza y en forma indirecta el aprendizaje de los alumnos, es tema de gran discusión en muchos que incluyen a políticos y agencias donantes (Cf. Murnane, 1993; Kemmerer y Thiagarajan, 1993; Hallak, 1990; Banco Mundial, 1990; Chapman, Snyder y Burchfield, 1993). El concepto de incentivos puede entenderse de varias formas. Los incentivos económicos se orientan a recompensar el desempeño (esquemas de "pago por mérito") o compensar las insuficiencias del sistema salarial en lugares de difícil desempeño o áreas en que hay pocos profesores como ciencias y matemáticas. Pero hay también incentivos no-económicos como son el aporte a la docencia que hacen los textos, el apoyo pedagógico a los profesores, el ambiente de la institución escolar o el reconocimiento de la comunidad a la labor del profesor (Kemmerer y Thiagarajan, 1993). La razón más convincente que justifica el otorgar incentivos según lo investigado por Chapman, Snyder y Burchfield (1993) no es su efecto directo sobre el aprendizaje de los alumnos, sino más bien su efecto indirecto a través de un aumento de la satisfacción laboral.

Como se señaló antes, los países de la Región no ofrecen mucho a sus profesores en términos de incentivos. La mayoría de los países tiene un escalafón rudimentario basado únicamente en años de servicio. Se requiere, por tanto, prestar atención a este tema. En lo que respecta a incentivos económicos, los más difíciles de implementar son los que involucran un sistema de "pago por mérito". No sólo es difícil medir el desempeño, sino principalmente

estos esquemas tienen efectos negativos en los profesores; por ejemplo, “procurar atraer a sus cursos sólo a los alumnos capaces, negar el acceso a materiales de enseñanza a otros profesores, echar a correr rumores sobre las deficiencias de colegas” (Murname, 1993). Esquemas modificados como sería el aumento salarial de todos los profesores de una escuela que obtiene buenos resultados según lo miden pruebas estandarizadas, es transferir los mismos riesgos de procedimiento inapropiado del profesor en particular al área más amplia de la escuela; como por ejemplo asegurarse que los alumnos con problemas de rendimiento no se presenten en la escuela el día de los exámenes.

Murname (1993) sugiere que los incentivos económicos individuales pueden ser apropiados en el caso de profesores de escuelas rurales o que trabajan con poblaciones escolares difíciles; porque en ese caso, todos los profesores de una misma escuela reciben la recompensa. Pero en general piensa que son mejores los incentivos que premian la iniciativa y la colaboración como sería en el caso del diseño de proyectos conducentes a mejorar el aprendizaje de los alumnos. En forma modificada (ya que la recompensa no se otorga al profesor sino a la escuela), este incentivo se contempla en el caso de los proyectos pedagógicos de Colombia y los proyectos de mejoramiento educativo de Chile.

Otra forma de incentivo, con o sin un componente económico, es la oferta de formas innovativas de desarrollo profesional centradas en la escuela y orientadas a mejorar la enseñanza; su factor estimulador son el mejoramiento potencial de los alumnos de los profesores que participan en esas actividades y la mayor seguridad profesional que se deriva de estos resultados. Hay también incentivos que pueden provenir de fuera del sistema educacional. Kemmerer y Thiagarajan (1993) ofrecen una lista larga de incentivos que las comunidades locales pueden ofrecer a los profesores con el propósito de mejorar su enseñanza, ayudar a los niños con dificultades de aprendizaje o mejorar la disciplina en el aula.

Estilos de trabajo en las escuelas y en las aulas

Aquí se habla principalmente de los factores que contribuyen a mejorar el medio en que se imparte la educación, tanto desde el sistema educacional como desde la organización de las escuelas.

Estructura y clima organizacional

Hay dos factores reconocidos que marcan la calidad de una escuela: el estilo de su liderazgo y el ámbito existente para la toma de decisiones participativas. Para facilitar su operación se requiere de evisiones de las estructuras de gobierno local para eliminar las trabas que impiden la actualización de un concepto de manejo centrado en la escuela, o de un sistema “en el cual aumenta la autoridad de los actores ubicados en el sitio de la escuela” (Cf. Murphy, 1991, p. 37). Son muchos los estudios (Cf. OECD, 1994) y así lo avalan también algunas experiencias exitosas en Nueva Zelanda y Australia, que recomiendan que se descentralice el manejo administrativo y financiero a las escuelas; que se otorgue poder a autoridades escolares para decidir sobre los nombramientos de sus profesores y organizar sus horarios en forma flexible, y que se conceda a los profesores mayor autoridad para decidir sobre materias curriculares y sobre la compra de materiales de enseñanza (libros y software). Hay ejemplos en Costa Rica y en Chile de este tipo de decisión en manos de profesores.

La organización del tiempo como tiempo académico requiere de una organización flexible de la institución educativa que incluya bloques largos de tiempo para la enseñanza que permitan el uso de una variedad de actividades para responder a las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Los estudios de casos de la OECD (1994) hacen notar los tipos de cambio ocurridos en escuelas que organizaron sus actividades en esta forma:

Entre los cambios más significativos, estaban aquellos destinados a propiciar mayor partici-

pación de los estudiantes y mayor responsabilidad de éstos por su propio aprendizaje. En varias escuelas se constató la existencia de vínculos entre cambio organizacional y cambios pedagógicos representados en estilos tanto intencionales como no intencionales de aprendizaje de los alumnos. Se observó comúnmente que el currículo se consolidaba en los primeros años de la escuela secundaria, con el fin de evitar su fragmentación y permitir una programación de sesiones de enseñanza-aprendizaje, más flexibles y a veces más largas que lo usual.

(OECD, 1994).

En general, las investigaciones y las experiencias muestran que los siguientes son signos de escuelas que están organizadas para el aprendizaje:

- Usos flexibles del espacio
- Esquemas horario menos regimentados
- Formas más flexibles de organizar la enseñanza en el aula
- Menos énfasis en aulas auto-contenidas
- Menos uso de agrupamiento por edades.

Estructuras colaborativas

Usualmente los profesores carecen de tiempo y oportunidad para trabajar juntos. Sin embargo cuando se les ofrece la oportunidad de trabajar en forma colaborativa en grupos o talleres, los cambios de actitud y la energía resultante del intercambio son de enorme beneficio para el trabajo en el aula (Cf. OECD, 1994; Baird y Northfield, 1992; Baird y Mitchell, 1993; Murphy, 1991; Lee, Graham y Stevenson en prensa). En Chile, la experiencia con talleres de profesores motivó el siguiente juicio:

Hemos constatado que cuando se crean espacios de trabajo colectivo, con sentidos claros para los integrantes, paulatinamente las prácticas individualistas van desapareciendo. El trabajo de producción conjunta permite valorar la cooperación entre pares, porque enriquece el hacer docente y, más aún, permite recuperar lo placentero de ese hacer, ya que se va reencontrando su sentido. Por otra parte, el

centrarse en una tarea común, sentida como desafío de todos, ayuda a cambiar las relaciones jerárquicas y burocráticas que existen en la escuela, por otras de cooperación. Por último, estos espacios de reflexión conjunta donde se analizan las prácticas docentes y se definen formas de transformarlas, ayudan a analizar la realidad escolar en términos más complejos y profundos, en donde también cabe la posibilidad de preguntarse por la propia responsabilidad profesional y por las responsabilidades que le caben a otros, en los problemas de la calidad y equidad de la educación.

(Cerde, Aránguiz, Cid y Miranda, 1994, p. 105-106)

Vale la pena, por lo tanto, efectuar reorganizaciones institucionales que ofrezcan espacio a los maestros para que trabajen juntos en la planificación de sus actividades, el monitoreo de sus avances, la revisión del currículo y de los materiales de enseñanza, y en general, para que examinen reflexivamente su manera de enseñar y la calidad de las experiencias de aprendizaje que le ofrecen a sus alumnos. Disponer de estas oportunidades es condición crítica para el desarrollo de una "cultura organizacional profesional" (Murphy, 1991, p. 29).

Uso académico del tiempo

A lo largo de este trabajo nos hemos referido frecuentemente al tiempo como tiempo para profesores. Desde la perspectiva del aprendizaje, se necesita también tiempo para que los estudiantes aprendan. Si bien esto se entiende como horarios escolares más largos, es más importante que se entienda como tiempo usado "académicamente" tanto al interior del aula como dentro del recinto escolar.: tiempo para aprender y tiempo para desarrollar el potencial humano de cada estudiante.

El uso académico del tiempo en el aula requiere de flexibilidad y creatividad; no es un tiempo de repetición y memorización; sino tiempo que se usa, mediante una variedad de

estrategias, para que los alumnos y alumnas construyan su conocimiento; ello significa “reinventar las escuelas, no en torno al tiempo sino en torno al aprendizaje” (National Education Commission, 1994). Cuando se dispone de bloques amplios de tiempo, las estrategias para enseñar y aprender se amplían y complejizan; se trabaja individualmente con guías, se examinan las ideas mediante mapas conceptuales, se investiga en la biblioteca, se redactan informes, se preparan portafolios que documenten el curso de un trabajo, etc. Esta forma de usar el tiempo, le deja oportunidad a los profesores para que trabajen con alumnos según sus necesidades: con los que tienen dificultades de aprendizaje, con los que necesitan de actividades más demandantes, o con los que tienen estilos muy distintos de aprender.

Cambios en la formación de profesores

Si se quiere mejorar la calidad del entorno del aula y las experiencias de aprendizaje de los alumnos, será necesario realizar cambios drásticos tanto en la formación inicial como en la formación en servicio de los maestros. Pero al considerar revisiones al proceso de formación es importante reconocer el supuesto clave de la continuidad del proceso de formación. En el primer momento de esta formación, la persona que se prepara para la docencia se aleja de su experiencia reciente de aula; paulatinamente se enfrenta con el conocimiento y la experiencia práctica necesarios para enseñar, y vuelve a entrar al aula procurando encontrar su estilo de enseñar y afirmar el manejo de su grupo de alumnos y alumnas. Durante su primer y segundo año de enseñanza requiere de apoyo pedagógico para sortear sus dificultades, pero a medida que adquiere experiencia el apoyo externo se hará menos necesario y más importante será el apoyo profesional de sus colegas. Y su formación profesional continuará de esa manera a lo largo de su carrera con inyecciones periódicas de nuevas perspectivas.

La formación inicial

Al revisar lo que ocurre en la primera etapa de formación de los maestros, importa centrarse en el tipo de conocimiento que requerirá el futuro profesor o profesora según su nivel de especialización, la relación entre el contenido de lo que tendrá que enseñar y la forma de enseñarlo, y el tipo de experiencias prácticas que necesitará para enfrentar el trabajo en el aula y en una escuela.

El conocimiento de contenidos, el conocimiento pedagógico de las disciplinas y la práctica

Sin duda todo buen profesor o profesora, de cualquier nivel, necesita saber lo que enseña. Por eso, su currículo formativo debe ofrecer oportunidades para construir una base correcta, sólida, apropiada y significativa de conocimientos, que involucre los fundamentos conceptuales de las disciplinas y sus relaciones. Esta base difiere según cuál sea el nivel o especialización para el que se prepara. El conocimiento disciplinario de un profesor generalista que se prepara para los primeros años del nivel primario difiere de lo que se requiere para el especialista que enseña en los últimos años del nivel secundario. Estas diferencias están dadas no tanto por el tipo de contenidos y procesos de aprendizaje (aun cuando la cobertura sea diferente), sino por la forma como el conocimiento de ese profesor se trabaja y transforma en conocimiento enseñable a un niño, adolescente o adulto joven que se ubica en contextos distintos.

La enseñanza de la lengua materna a nivel primario persigue que el profesor en formación comprenda las complejidades involucradas en el aprendizaje de la lengua, a partir de entender cómo una persona transita del estadio oral a leer comprendiendo y a escribir de manera que otros entiendan el significado de lo escrito. Para ello se necesita conocimientos de lingüística, semiótica, teoría socio-cultural recibidas no como asignaturas aisladas sino en-

tendidas como campo integrado que le ayuda a diseñar tareas de aprendizaje para el niño de un contexto cultural determinado debe alfabetizarse competentemente (Cf. Alisedo, Melgar, Chiocci, 1994).

Aprender a funcionar matemáticamente requiere no sólo de la comprensión de conceptos matemáticos sino también de la capacidad de usar habilidades para resolver problemas con implicaciones matemáticas inicialmente en contextos familiares, y luego en contextos menos familiares y abstractos. Para enseñar a resolver problemas se necesita examinar y modificar representaciones personales (la forma como uno comprende y dibuja simbólicamente los conocimientos) y ser capaz de desarrollar formas representativas para el rango de edades que el futuro profesor habrá de atender en la escuela.

Para aprender a enseñar ciencias, el profesor en formación no sólo tiene que comprender los conceptos científicos y los contenidos principales de las distintas ciencias naturales, sino que también debe transformar su conocimiento en representaciones que faciliten a sus alumnos construir las propias. Osborne y Freyberg (1991) indican que tanto los profesores como los que se forman para la docencia necesitan confrontar sus ideas sobre ciencia con las ideas científicas de los niños y con las ideas científicas de otros.⁵ Esto permite transformar el conocimiento especializado que les entregó la formación universitaria o que adquirieron en la experiencia escolar, en conocimiento que tiene intencionalidad pedagógica —es decir, en conocimiento significativo para aquellos a quienes les sea representado. Si el maestro puede representarse significativamente su propio conocimiento, podrá también imaginar las formas de representarlo a los niños o de asistir a

los niños para que, a partir de sus conceptos previos, construyan su propio conocimiento (Cf. Meza, 1995).

Lo que sabemos sobre aprendizaje y sus implicancias para la evaluación⁶ se expresa con mucha claridad en el siguiente conjunto de principios (Capper, 1994) que tendrían que fundar un currículo renovado de formación de profesores, tanto desde la perspectiva de quienes enseñan (los formadores de profesores) como de aquellos que aprenden a enseñar:

1. Que la enseñanza sea “coherente”.

Coherencia implica interconexión. Es la pasta que aglutina los pedazos de información y las ideas y evita que aparezcan fragmentados y aleatorios. Es lo que permite que alguien pueda recordar y comprender lo que aprende.

2. Que se “conecte” el conocimiento con lo que los alumnos ya saben.

Investigaciones recientes sobre el cerebro revelan lo que desde hace tiempo se sospechaba: mientras más conexiones se puedan hacer respecto a un tópico determinado más son las posibilidades de recordar y utilizar ese conocimiento. Las vías que existen en el cerebro para transmitir información y conocimientos tienen distinto grosor. Las más gruesas, neurotransmisoras, forman una red ricamente interconectada de experiencia y conocimiento, y las más delgadas y dispersas representan fragmentos superficiales y desconectados de conocimientos - pedacitos.

3. Que los temas curriculares sean tratados en forma “profunda”.

La simple oferta de información no permitirá comprenderla o usarla. Lo que se necesita son experiencias que permitan conocer con un

⁵ Hay muchas técnicas interesantes que se están usando para sacar a flote las formas de entender un material que tienen los profesores en formación y los alumnos. Varias de estas se incluyen en el texto de Osborne y Freyber (1991) sobre enseñanza de las ciencias. Una de las más populares son los mapas conceptuales desarrollados por Novak y Gowin (1984).

⁶ En un texto excelente sobre evaluación *Testing to Learn ... Learning to Test* (Capper, 1994) se remarca la importancia de formas no convencionales de evaluación focalizadas no sólo en el producto del aprendizaje sino también en el proceso por el cual se aprende y los procedimientos que usan las personas para solucionar un problema. Entre estas formas de evaluación se sugieren las tareas de desempeño en lectura, escritura, y ciencias, y formas para aumentar la validez y la confiabilidad de las pruebas de ensayo.

nivel mayor de profundidad que el que suele aparecer en algunos textos o lineamientos programáticos. Para ello se necesita destinar más tiempo a los temas importantes y enseñarlos con variadas formas de explicación. Esto significa también que no se pueden cubrir muchos tópicos.

4. Que se ofrezcan oportunidades para un aprendizaje “activo”.

Mientras más variadas sean las oportunidades de aprender (hablar, discutir, actuar, construir modelos y simulaciones, conversar sobre relaciones entre tópicos, escribir cuentos e informes), mayor será la posibilidad que los alumnos establezcan conexiones entre los temas y conceptos que se les enseña.

5. Que se haga uso de tareas que se “relacionen con el mundo real”.

Se considera que alguien es “capaz” cuando puede usar sus conocimientos apropiadamente en situaciones para las cuales esa capacidad es necesaria. Por ejemplo, si los alumnos sólo son capaces de restar cuando se enfrentan a problemas de número (por ej. $49 - 36 = 13$) y no pueden hacerlo cuando van al mercado, la habilidad que tienen sirve de poco.

6. Que se ayude a nuestros alumnos a que “reflexionen sobre su aprendizaje” –a que sean metacognitivos.

Si queremos que nuestros alumnos entiendan y usen la información que les proporcionamos, es importante que puedan examinar lo que sienten que saben o no saben, y además cuáles son sus estilos y sus dificultades para aprender. La mayoría de las preconcepciones o simplificaciones que uno tiene son tácitas; el poder hablar y escribir sobre ellas ayuda a examinarlas y si es necesario, a corregirlas.

En consonancia con los principios señalados arriba, el currículo de formación de profesores necesita incluir suficientes elementos que le permitan al futuro profesor sentirse cómodamente capaz de reestructurar contenidos y presentarlos en forma que tengan sentido para los alumnos a quienes tendrá que enseñar. Esto significa que no puede disociarse la preparación para enseñar un contenido de la prepara-

ción para comprender el proceso por el cual se aprende ese contenido, sobre todo a la luz de los conocimientos actuales que tenemos sobre aprendizaje.⁷

El rol jugado por la práctica intensiva en una institución educativa es de gran importancia en la formación de profesores. En gran medida, los programas de formación en la Región colocan esta etapa al final del período de formación, en cuyo momento se espera que el futuro profesor sea capaz de aplicar una serie de esquemas teóricos a los azares del aula, generalmente, con poca asistencia de sus formadores. Lo inadecuado de este esquema es obvio. Desde el comienzo de la formación se necesitan dosis crecientes de contacto con alumnos y aulas. La observación, reflexión, discusión, nuevos aprendizajes sobre cómo enseñar, intercambio con supervisores, reflexión, cambio y vuelta a enseñar -todo forma parte de un proceso continuo dentro del período de formación, cualquiera sea su estructura. Lo que importa no es el largo o la extensión del período de práctica en la escuela, sino las oportunidades que tiene el profesor en formación de discutir con sus supervisores sobre lo que éstos observan: los logros, problemas, ideas nuevas ensayadas etc. (Cf. Avalos, 1991, 1995; Imbernon, 1994).

Formación en servicio y desarrollo profesional

En la medida en que la formación de los profesores es un proceso continuo, los principios señalados para la etapa inicial son también válidos para la formación en servicio. Lo que

⁷ Anotamos tres textos que ilustran un modo de transformar contenidos en didáctica (o contenido pedagógico de la disciplina): Alisedo, Melgar y Chiocci (1994) sobre la enseñanza de la lengua; Maza (1995) sobre la naturaleza de las representaciones, solución de problemas y enseñanza de la aritmética; y Osborne y Freyberg (1991) sobre la forma cómo los niños aprenden ciencias y cómo enseñar las ciencias a partir de las ciencias de los niños.

hace diferente a la formación en servicio es la experiencia práctica que aporta el profesor y la mayor o menor necesidad que se tiene de reestructurar su base de conocimientos y de incorporar nueva información. Las diferencias entre los profesores principiantes y aquellos con años de servicio han sido objeto de buena cantidad de investigaciones (Cf. Tochon y Munby, 1993; Barba y Russell, 1992; Borko, Bellamy y Sanders, 1992; Avalos, 1995). Los profesores y profesoras principiantes necesitan apoyo o mentoría durante el primer y hasta segundo año de enseñanza; los profesores con más experiencia, por otra parte, requieren de oportunidades de contacto profesional entre sí y de oportunidades de informarse sobre nuevos conocimientos y estrategias en el campo pedagógico.

Pensando en las condiciones que favorecen el desarrollo profesional de profesores en servicio, Gil Pérez (1996, p. 75) sugiere que las estrategias de perfeccionamiento deben reunir las siguientes características:

- Es preciso que se produzca insatisfacción con los planteamientos docentes existentes;
- ha de existir un nuevo planteamiento mínimamente inteligible que
- debe llegar a ser plausible, aunque inicialmente contradiga las concepciones previas del profesor, y
- ha de ser potencialmente fructífero, dando respuesta a las anomalías y disfuncionamiento encontrados y abriendo nuevas perspectivas para la solución de problemas de enseñanza y aprendizaje.

Visto así, es obvio que los cursos o programas de formación en servicio que se centran en proveer información sin apelar a procesos de reflexión activa, de conflicto cognitivo, de revisión de prácticas y de intercambio de experiencias, no serán de utilidad. Sin pretender disminuir la función que tienen los "cursos de perfeccionamiento", vale la pena subrayar otro tipo de formas de desarrollo profesional. A modo de ejemplo, nos referimos brevemente a las experiencias tenidas en la Región de talleres de profesores centrados o ubicados en la escue-

la y a un proyecto que se diseña para formar profesores primarios en ciencias a distancia.

La experiencia de talleres no es nueva en América Latina (Cf. Assaél y Soto, 1992; Cerda, Aránguiz, Cid y Miranda, 1994). Por lo general ha llegado a un grupo reducido de profesores que voluntariamente han elegido reunirse para estas actividades: pero está apareciendo con creciente frecuencia como estrategia impulsada desde ministerios de educación para involucrar a los maestros en la implementación de reformas (por ejemplo, se proyecta en las reformas de Bolivia y Paraguay). En Chile, los talleres de trabajo profesional de profesores empiezan a institucionalizarse en establecimientos de educación secundaria. Este tipo de talleres funciona sobre la base de materiales de trabajo y de oportunidades para que los profesores re-piensen y trabajen sus concepciones y prácticas de enseñanza. Para ello, los profesores reciben materiales de estímulo y apoyo para iniciar el taller. La finalidad de estos grupos es buscar formas que permitan el crecimiento personal de los profesores y el desarrollo de formas diferentes de trabajo con sus alumnos y alumnas (Cf. Avalos, 1996). Sus beneficios radican en el desarrollo de un profesionalismo más fuerte y un crecimiento como grupo social y como persona individual (Bell y Gilbert, 1994).

El proyecto de *Mejoramiento de la Enseñanza de Ciencias y Matemáticas* de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) se propone el desarrollo de un curso elaborado colectivamente por grupos en 10 países de la Región de Iberoamérica según formato consensuado por los equipos de todos los países y que involucra el uso de multimedia (televisión, talleres en las escuelas, y textos para la discusión estructurados en forma dialógica). El éxito del curso dependerá de que puedan juntarse los profesores de una misma escuela o de escuelas circundantes para trabajar los materiales. Pero también dependerá de la calidad de los materiales mismos. Por eso, se ha invertido mucho esfuerzo en preparar materiales que no sólo informen, sino que al mismo tiem-

po estimulen el conflicto cognitivo entre ideas existentes y las nuevas; al mismo tiempo que se sugieren actividades de investigación sobre los problemas de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias con el fin de ofrecer a los profesores la oportunidad de formar parte de la comunidad de los que investigan la enseñanza de las ciencias (Cf. Gil Pérez, 1996).

Conclusiones y recomendaciones

Mejorar la calidad de la enseñanza y prepararse para tiempos con requerimientos educacionales de muy diverso orden pondrá bastante presión sobre los sistemas educativos y sobre los profesores. Por tanto, los ajustes necesarios deben comenzar a realizarse con prontitud. Puede decirse que al momento existe un ambiente de apoyo a los cambios demostrado por la conciencia de su necesidad, por la intención de muchos países de la Región de invertir más en educación, por las reformas en curso y porque se sospecha que también es necesario solucionar el problema de salarios y condiciones de trabajo de los profesores. Sin embargo, no todo se soluciona con el mejoramiento de los factores contextuales; el mejoramiento cualitativo de la enseñanza y las condiciones para el aprendizaje requieren también de esfuerzos de otra naturaleza. Junto con los programas reformistas es necesario desarrollar formas de apoyo para que los profesores organicen mejor las experiencias de aprendizaje para sus alumnos. Más abajo se presentan algunas sugerencias al respecto.

Desde la perspectiva de mejorar el contexto de la escuela y de la enseñanza

1. Se requiere de actividades de desarrollo profesional para profesores, profesoras y directores que se focalicen en procedimientos para gestionar una organización para el aprendizaje, tanto a nivel de escuela como de aula.

2. Se requiere de actividades de desarrollo profesional que no sólo proporcionen información sino que oportunidades para elaborar cu-

rrículo, y que incluyan enfoques variados y prácticos para enseñar contenidos curriculares difíciles o de importancia estratégica.

3. Se necesita que las escuelas dispongan de mayores recursos para la enseñanza y el aprendizaje: libros, textos, equipamiento, computadores y manuales que faciliten el uso de estos materiales.

4. Se necesita condiciones de trabajo para los profesores y profesoras que les deje tiempo para preparar sus clases, corregir trabajos, diseñar formas innovadoras de enseñar, reunirse con padres de familia y estudiantes que necesitan atención especial. Esto significa que se requiere de políticas de contratación de profesores de tiempo completo y con remuneración adecuada.

Desde el punto de vista del mejoramiento de la calidad de los maestros y maestras

5. Se necesita mejorar las condiciones que susciten en jóvenes inteligentes y entusiastas, la voluntad de entrar a la docencia; esto no se refiere sólo a condiciones salariales sino también a condiciones de trabajo en las escuelas, y un sistema adecuado de incentivos regulados en una carrera docente. Las comunidades también pueden jugar un rol importante en estimular a sus jóvenes a entrar a la docencia. Ello significa realizar campañas de conscientización en las comunidades sobre la importancia de la educación y del apoyo que ellas puedan prestarle. Esto mismo vale para las municipalidades y autoridades locales en sistemas descentralizados.

6. Se necesitan profesores para dos situaciones extremas: las áreas rurales aisladas y para las especializaciones que reciben mejores salarios fuera del sistema educacional, como por ejemplo, ciencias y matemáticas. La oferta de becas a estudiantes interesados por estas áreas es una forma de incentivar el aumento de profesores en estos campos. Los mejores sueldos para profesores rurales no es un factor irritante porque beneficia a toda la escuela, pero es más difícil de implementar en el caso de profesores

de matemáticas y ciencias cuando es una institución escolar en que los otros profesores reciben remuneraciones menores. De ahí, que se necesite estudiar formas innovativas de estimular a quienes eligen ser profesores de ciencias o matemáticas.

Desde el punto de vista de la formación de profesores

7. Se necesita revisar en cada país de la Región lo que ocurre en las instituciones formadoras de maestros. Para ello, será conveniente contar con evaluadores externos con reconocida experticia en las materias, y focalizar la revisión en los currículos de formación, la práctica profesional, y la calidad de los formadores.

8. Se necesita establecer vínculos cercanos entre las instituciones formadoras y las escuelas, buscando en ellas a los mejores profesores para que actúen como mentores de los estudiantes en práctica. Esta vinculación se verá favorecida si los profesores de la institución formadora colaboran con los profesores de las escuelas en la realización de pequeñas investigaciones (tipo investigación-acción) susceptibles de beneficiar tanto a las instituciones como a los profesores en formación.

9. Se necesita reconocer que la formación inicial no termina al momento de egreso de una institución formadora. Por ello, sería recomendable que los países establecieran un sistema de certificación para la docencia que se otorgara después del primer o segundo año de ejercicio sobre la base de supervisión durante el período de probación.

10. Se necesita regular efectivamente la oferta de cursos de perfeccionamiento de manera de asegurar que su calidad sea acorde con los principios de formación profesional que se han señalado en este trabajo, y asentar el perfeccionamiento en las escuelas o en relación a las escuelas, facilitado por personas preparadas para trabajar con grupos de profesores usando formas de trabajo activas y reflexivas.

11. Finalmente, se hace necesario que cada país disponga de un cuadro de personas involucradas en temas educacionales que se mantengan al día en los avances con respecto a estos temas, que realicen investigaciones en el aula, y que se especialicen en preparar para los campos curriculares difíciles. Se necesita buscar equipos adecuados y estimularlos en su trabajo a través de un ambiente académico sólido que los incentive a investigar, a preparar materiales de enseñanza y a trabajar con profesores en actividades de perfeccionamiento centradas en la escuela.

Referencias bibliográficas

Alisedo, Graciela; Melgar, Sara y Chiocci, Cristina (1994). *Didáctica de las ciencias del lenguaje. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.

Assaél, Jenny y Soto, Salvador (Eds.) (1992). *Cómo aprende y cómo enseña el docente*. Santiago: PIIIE.

Avalos, Beatrice (1987). Moving Where? Educational issues in Latin American contexts. *International Journal of Educational Development*, 7 (3), 151-172.

Avalos, Beatrice (1991). *Approaches to teacher education: Initial teacher training*. Background/Policy Paper. London: Commonwealth Secretariat.

Avalos, Beatrice (1995). *Issues in science teacher education*. París: IIEP.

Avalos, Beatrice (1996). School-Based staff development. The experience of teacher professional groups in secondary schools in Chile (draft). Santiago: MECE-Media, MINEDUC.

Baird, John R. y Mitchell, Ian J. (1993). *Improving the quality of teaching and learning. An Australian case study - The Peel Project* (2ª ed.) Melbourne: Monash University Printery.

Baird, John R. y Northfield, Jeff R. (Eds.) (1992). *Learning from the Peel Experience*. Melbourne: Monash University Printery.

Banco Mundial (1990). *Primary Education. A World Bank Policy Paper*. Washington, D.C.

_____ (1995). *Priorities and strategies for education. A World Bank Review*. Washington, DC.: The International Bank for Reconstruction and Development/World Bank.

- Barba, Robertta H. y Rubba, Peter A. (1992). A comparison of pre-Service and in-service earth and space science teachers' general mental abilities, content knowledge, and problem-solving skills. *Journal of Research in Science Teaching* 29 (10), 1021-1035.
- Bell, Beverley y Gilbert, John (1994). Teacher development as professional, personal and social development. *Teaching and Teacher Education*, 10 (5) 483-497.
- Borko, Hilda; Bellamy, Mary Louise y Sanders, Lind (1992). A cognitive analysis of patterns of science instruction by expert and novice teachers. En Tom Russel y Hugh Munby (Eds.). *Teachers and teaching. From classroom to reflection*. London: The Falmer Press,
- Braslavsky, C. (1995). El sistema educativo argentino. En Jeffrey M. Puryear y José Joaquín Brunner (Eds.), *Educación, Equidad y Competitividad Económica en las Américas*.
- Braslavsky, Cecilia y Birgin, Alejandra (1994). Who is responsible for teaching in Argentina today. *The Major Project of Education in Latin America and the Caribbean*, Bulletin 34, pp. 18-33.
- Broomes, Desmond (1994). Mathematics in Caribbean classrooms. *The Caribbean Education Annual* 3, 17-29. Traducción en español en UNESCO (1996) *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, N° 38.
- Capper, Joanne (1994). *Testing to Learn ... Learning to Test. A Policymaker's Guide to Better Educational Testing*. Washington, D.C.: Academy for Educational Development.
- Carnoy, Martin, Lyn Fendler, Thomas Popkewitz, Robert Tabachnick y Kenneth Zeichner (1995). Draft. The impact of structural adjustment policies on the employment and training of teachers. Documento OIT y UNESCO.
- Carretero, Mario (1993). *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: Aique Didáctica.
- CEPAL/UNESCO (1992). *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad*. Santiago: CEPAL-UNESCO.
- Cerda, A.M., Nuñez, I. y Silva, M.L. (1991). *El sistema escolar y la profesión docente*. Santiago: PIIE.
- Cerda, Ana María; Aránguiz, Gabriel; Cid, Soledad y Miranda, Hugo (1994). *Los docentes y los procesos de descentralización pedagógica*. Santiago: Instituto de Perfeccionamiento Colegio de Profesores A.G. y PIIE.
- Chapman, D.W., Snyder Jr., C.W. y Burchfield, S.A. (1993). Teacher incentives in the third world. *Comparative Education Review*, 36 (2), 150-175.
- Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1994). *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Cox, Cristián y Gysling, J. (1990). *La formación del Profesorado en Chile 1842-1987*. Santiago: CIDE.
- de Menezes, Luis Carlos (1996). Situación actual de la formación continuada del profesorado de Ciencias en Iberoamérica. En IBERCIMA/OEI, *La formación continuada del profesorado de ciencias en Iberoamérica*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura/OEI.
- de Moura Castro, Claudio (1994). Cidadão do Ano 2000: Robô ou Filósofo? *Dois Pontos* 2 (18), 19-23.
- de Tezanos, Araceli (1987). *Maestros: Artesanos-Intelectuales. Estudio Crítico sobre su Formación*. Bogotá: CIUP.
- Farrés, Pilar y Noriega, Carmen (1994). Being a teacher: Decision or destiny. Permanence conditions in the teaching profession. *The Major Project of Education in Latin America and the Caribbean*, Boletín 34, pp. 41-50.
- Feldman, Daniel (1994). *Curriculum, Maestros y Especialistas*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Filgueira, Carlos H. y Marrero, Adriana (1995). Políticas de Reforma Educativa en América Latina: El Caso Uruguayo. En Jeffrey M. Puryear y José Joaquín Brunner (Eds.) *Educación, Equidad y Competitividad Económica en las Américas*.
- García-Guadilla, C. y Bronfenmajer, G. (1995). La Educación Venezolana. En Jeffrey M. Puryear y José Joaquín Brunner (Eds.), *Educación, Equidad y Competitividad Económica en las Américas*. Vol. II: Estudios de Caso. Washington: OEA.
- Gardner, Howard y Boix-Mansilla (1994). Teaching for understanding in the disciplines -and beyond. *Teachers' College Record*, 96 (2), 198-218.
- Gardner, Howard (1993). *La mente no escolarizada. ¿Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Buenos Aires: Paidós. (1991).
- Gatti, Bernadete A., Espósito, Yara L. y Neubauer da Silva, Rose (1994) Characteristics of first grade teachers in Brazil: Profile and expectations. *The Major Project of Education in Latin America and the Caribbean*, Boletín 34, pp. 34-41.

- Gil Pérez, Daniel (1996). Orientaciones didácticas para la formación continuada del profesorado de ciencias. En IBERCIMA/OEI, *La formación continuada del profesorado de ciencias en Iberoamérica*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura/OEI.
- Grossman, Pamela L., Wilson, Suzanne M., y Shulman, Lee S. (1989). Teachers of Substance: Subject Matter Knowledge for Teaching. En Maynard D. Reynolds (Ed.). *Knowledge base for the beginning teacher*. Oxford: Pergamon Press.
- Gysling, J., Salinas, A., y Argandoña, C.L. (1993). Modelos de formación de profesores aplicados en las instituciones de la Educación media de Chile.. Santiago: MECE Media, MINEDUC.
- Hallak, Jacques (1990). *Investing in the future. Setting educational priorities in the developing world*. Oxford: IIEP/Pergamon Press.
- Imbernón, Francisco (1994). *La formación del profesorado*. Buenos Aires: Paidós.
- Kemmerer, Frances N. y Thiagarajan, Sivasailam (1993). The role of local communities in teacher incentive systems. En Joseph P. Farrell y João B. Oliveira (Eds.) *Teachers in developing countries: Improving effectiveness and managing costs*. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Lee, Shin-ying, Graham, Theresa y Stevenson, Harold W. (en prensa). Teachers and Teaching: Elementary schools in Japan and the United States. En T. Rohlen y G. Le Tendre (Eds.) *Teaching and Learning in Japan*. New York: Cambridge University Press.
- Mena, M. Isidora; Rittershausen, Sylvia y Sepúlveda, J. (1993). *Educación media y perfeccionamiento docente. La visión de los profesores*. Santiago: CPU.
- Messina, Graciela (1994). *Formación docente inicial de los educadores básicos: Un enfoque desde el profesor*. Documento Base para el Proyecto Regional: Formación Inicial de Educadores Básicos, UNESCO/OREALC.
- Meza, Carlos (1995). *Aritmética y representación. De la comprensión del texto al uso de materiales*. Barcelona: Paidós.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1994). Lineamientos generales de procesos curriculares. Hacia la construcción de comunidades educativas autónomas. Doc. 1. Bogotá: Dirección General de Educación.
- Misión Ciencia, Educación y Desarrollo (1994). *Colombia al filo de la oportunidad*. Informe Conjunto. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Murnane, Richard J. (1993). Economic incentives to improve teaching. En Joseph P. Farrell y João B. Oliveira (Eds.) *Teachers in developing countries. Improving effectiveness and managing costs*. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Murphy, Joseph (1991). *Restructuring Schools*. New York: Teachers College Press.
- Namo de Mello, Guiomar y Neubauer da Silva (1995). Selección competitiva de directores de escuela. Estudio de caso de innovación educativa en Brasil. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, 7 (19), 229-267.
- National Education Commission on Time and Learning (1994). *Prisoners of Time*. Report of the Committee. Washington.
- Novak, Joseph D. y Gowin, D. Bob (1984) *Aprendiendo a Aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- OECD (1994). Teacher quality: Synthesis of country studies. París: OECD, Centre for Educational Research and Development. CERI/CD (94)7.
- OEI (1994). *Diagnóstico sobre la formación del profesorado de ciencias y matemática en los países Iberoamericanos*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Osborne, Roger y Freyberg, Peter (1991) *El aprendizaje de las ciencias. Implicaciones de la ciencia de los alumnos*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Pascual, Enrique y Navarro, Raúl (1993). Incidencia de la formación inicial en el desempeño de profesores de la educación media de Chile. Santiago: MECE-Media, MINEDUC.
- Puryear, Jeffrey M. y Brunner, José Joaquín (Eds.) (1995). *Educación, Equidad y Competitividad Económica en las Américas*. Vol. II: Estudios de Caso. Washington: OEA.
- Reimers, Fernando (1994). Educational finance in Latin America: Peril and Opportunities. En Jeffrey Puryear y José Joaquín Brunner (Eds.) *Education, Equity and Economic Competitiveness in the Americas*. Vol. 1. Washington, D.C.: OEA.
- Rodríguez, Eugenio y otros (1993). Oferta y demanda de profesores. Santiago: MECE-Media, MINEDUC.
- Schiefelbein, Ernesto, Braslavsky, Cecilia, Gatti, Bernardete A. y Farrés, Pilar (1994). Characteristics of the teaching profession and the quality of education in Latin America, *The Major Project of Education in Latin America and the Caribbean*, Boletín 34, pp. 3-17.

- Schulman, Lee (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57 (1), 1-22.
- Schwartzman, Simon, Ribeiro Durham Eunice y Goldemberg, José (1995). A Educação no Brasil em uma perspectiva de transformação. En Jeffrey M. Puryear y José Joaquín Brunner (Eds.), *Educación, Equidad y Competitividad Económica en las Américas*.
- Tochon, Francois y Munby, Hugh (1993). Novice and expert teachers' time epistemology: A Wave Function from Didactics to pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 9 (2), 205-218.
- Torres, Rosa María (1995). La formación de los maestros. ¿Qué se Dice, Qué se Hace?. Trabajo presentado en el Seminario CIDE/UNESCO-OREALC/UNICEF : "Nuevos Modos de Aprender y Enseñar". Santiago.
- UNESCO (1992). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe, 1980-1989*. Santiago: UNESCO/OREALC.
- UNESCO (1995). *World Education Report*. Oxford: UNESCO Publishing.
- UNESCO (1996). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe, 1980-1994*. Santiago: UNESCO/OREALC.
- UNESCO/UNICEF (1993). *La educación preescolar y básica en América Latina y el Caribe*. Santiago: UNESCO/UNICEF.
- Wolf, Lawrence, Schiefelbein, Ernesto y Valenzuela, Jorge (1993). *Mejoramiento de la calidad de la educación primaria en América Latina y el Caribe: hacia el Siglo XXI*. Informe N° 28. Washington: Banco Mundial.

Apéndice

Cuadro 1

RELACION ENTRE EL GASTO POR ALUMNO COMO PORCENTAJE DE AUMENTO DEL PGB Y AUMENTOS EN EL NUMERO DE PROFESORES EXPRESADO EN CAMBIOS EN LA RAZON ALUMNO/PROFESOR A NIVEL PRIMARIO (1980-1992)

<i>Gastos por alumno</i>	<i>Razón alumno/profesor</i>		<i>Porcentaje de cambio</i>
<i>Países con aumento de gastos:</i>	1980	1992	
Argentina	20	16	- 2
Brasil	26	23	- 1
Colombia	31	28	- 2
Cuba	17	12	- 3
Haití	44	29	- 3.4
Surinam	27	23	- 1
Trinidad & Tabago	24	26	- 0.8
<i>Sin aumento o con disminución de gasto:</i>			
Bolivia	20	25	- 2
Chile	33	25	- 2
Costa Rica	33	32	- 0.3
Ecuador	36	31	- 0.1
Guatemala	37	32	- 0.1
Honduras	37	37	0
Jamaica	37	33	- 1
Sta. Lucía	31'	27	- 1
Uruguay	22	21	- 0.5

Fuente: Carnoy *et al.* (1995)

Cuadro 2

CAMBIOS EN LA PROPORCION DE PROFESORADO FEMENINO POR NIVEL

<i>Caribe Anglófono</i>	<i>Pre-primario</i>		<i>Primer nivel</i>		<i>Segundo nivel</i>	
	<i>1980</i>	<i>1992</i>	<i>1980</i>	<i>1992</i>	<i>1980</i>	<i>1992</i>
Antigua & Barbuda						
Bahamas	–	100	85	91	–	69
Barbados	–	–	–	72	–	55
Belize	–	99	–	71	47	47
Islas Vírgenes Británicas	80	–	84	–	58	–
Dominica	–	99	–	80	–	–
Grenada	99	–	68	70	52	52
Jamaica	–	–	88	89	46	68
San Cristóbal y Nieves	–	100	–	79	–	56
Sta. Lucía	–	–	80	82	52	61
San Vicente y las Granadinas	–	99	62	67	52	51
Surinam	–	–	–	85	–	–
Trinidad & Tabago	96	96	66	72	52	54
<i>A. Central & Panamá</i>						
Costa Rica	98	97	79	80	57	–
El Salvador	100	95	65	69	24	–
Guatemala	93	–	62	–	33	–
Honduras	100	100	74	73	55	–
Nicaragua	99	99	78	84	–	–
Panamá	100	–	80	–	55	–
<i>Golfo de México</i>						
Cuba	99	100	75	73	50	59
Haití	–	–	49	43	–	–
México	100	100	–	–	–	–
República Dominicana	–	–	–	71	–	–
<i>S. América</i>						
Argentina	100	–	92	–	75	–
Bolivia	–	96	48	57	–	48
Brasil	98	–	85	–	54	–
Colombia	–	96	79	80	41	–
Chile	–	98	–	73	–	57
Ecuador	95	94	65	65	38	48
Paraguay	–	90	–	55	–	67
Perú	97	–	60	–	48	–
Uruguay	–	–	–	–	–	–
Venezuela	98	99	75	74	–	54

Fuente: UNESCO, *World Education Report*, 1995.

Cuadro 3

POBLACION RURAL ESCOLAR Y PROPORCION DE PROFESORES RURALES EN LA REGION DE AMERICA LATINA Y EL CARIBE (1989)

<i>Sub-Regiones</i>	<i>Pobl. rural escolar</i> %	<i>% de pobl. rural</i> %	<i>Profesores rurales</i> %
<i>Caribe Anglófono</i>			
Surinam	46.4	36	51.3
<i>A. Central & Panamá</i>			
Costa Rica (1986)	49.4	55	50.8
El Salvador	42.3	56	36.6
Guatemala (1987)	56.9	67	50.9
Honduras (1988)	59.6	58	60.2
Nicaragua	41.1	41	40.7
Panamá	55.2	46	54.8
<i>Golfo de México</i>			
Cuba (1986)	28.4	29	32.6
Haití (1987)	45.9	71	38.7
México (1988)	36.0	29	40.6
República Domin.	46.0	41	40.6
<i>S. América</i>			
Bolivia (1988)	32.8	50	68.3
Brasil	22.7	25	22.1
Colombia	34.7	31	38.0
Chile (1987)	17.5	15	21.8
Ecuador (1988)	46.5	45	49.5
Paraguay	55.9	54	54.1
Perú	39	31	38.6
Uruguay	9.6	15	14.7
Venezuela (1988)	20.1	17	19.6

Fuente: UNESCO/UNICEF, 1993.

Cuadro 4

EDUCACION ESPECIAL: RAZON ALUMNO/PROFESOR EN LA REGION DE AMERICA LATINA Y EL CARIBE (1989)

<i>Caribe Anglófono</i>	<i>Razón alumno/profesor</i>
Aruba	6
Dominica	8
Jamaica	36
San Cristóbal y Nieves	41
Surinam	15
<i>América Central & Panamá</i>	
Costa Rica	14
El Salvador	33
Honduras	20
Nicaragua	8
Panamá	11
<i>G. de México</i>	
Cuba	4
México	14
<i>S. América</i>	
Argentina	4
Bolivia	17
Brasil	7
Colombia	13
Chile	10
Ecuador	18
Paraguay	5
Perú	9
Uruguay	9
Venezuela	13

Fuente: UNESCO/UNICEF, 1993

FORMACION DE LOS EDUCADORES DE LA ERA DE LA GEOINFORMACION: EN BUSCA DE IDENTIDAD EDUCATIVA HACIA EL 2005

Eduardo Doryan*

Eleonora Badilla*

Soledad Chavarría*

El presente trabajo se refiere a una parte importante de la discusión acerca de la formación docente que se ha llevado a cabo en América Latina y el Caribe y en particular a la que está aconteciendo en Costa Rica como parte de los procesos de búsqueda de consensos que superan el cortoplacismo en educación. El primer proceso que se llevó a cabo entre mayo y noviembre de 1994 para definir “La política educativa nacional hacia el siglo XXI” aprobada el 4 de noviembre de 1994 por el Consejo Superior de Educación. El segundo, se inició en octubre de 1995 y se encuentra aún en marcha para definir un proyecto educativo de diez años: “La Propuesta Educativa Nacional hacia el 2005”.

El presente trabajo se coloca, por decirlo así, en el 2005 y ve la formación docente del futuro al presente. Consta de tres partes y una corta conclusión.

La primera se refiere al papel de la educación en la era de la geoinformación. La segunda aborda el tema del fortalecimiento de la profesión docente hacia el 2005 incluyendo la formación del docente. La tercera trata de lo que se ha denominado las cinco búsquedas de identidad propia en la formación del docente.

Este trabajo, además, pretende atreverse a pensar los problemas, retos y perspectivas de la formación docente en América Latina y el Caribe dejando atrás viejas concepciones y asumiendo nuevos paradigmas.

La educación y la sociedad de la geoinformación

La educación frente a los nuevos paradigmas

En el umbral de un nuevo milenio estamos siendo testigos de una vertiginosa transformación en prácticamente todas las actividades y disciplinas: la científico-tecnológica, la política, la económica, la ecológica, la geográfica, la moral... Estas transformaciones, propias de la Era de la Informática se enmarcan a su vez en una sociedad caracterizada, tal como apunta Arthur Wirth, por “...un mercado global competitivo en medio de un desequilibrio ecológico.” (1992)

Alvin y Heidi Toffler (1994) van más allá cuando afirman que el solo razonamiento geoeconómico resulta inadecuado para definir el contexto mundial actual por dos razones: es demasiado simple y está anticuado: “simple porque trata de explicar el poder mundial sólo en términos de dos factores, el económico y el militar; anticuado porque desdeña el creciente papel de los conocimientos –incluyendo la ciencia, la tecnología, la cultura, la religión y los valores– que constituyen hoy en día el meollo de los recursos de toda economía avanzada... La humanidad no está penetrando en la era geoeconómica, sino en la de la “geoinformación”. Dicho más simplemente, la humanidad está abandonando la economía de la fuerza bruta para dar paso a la fuerza mental.

Estas transformaciones, demandan, de los individuos y de las sociedades la adopción de nuevos paradigmas y concepciones de mundo, que les permitan conocer, comprender, hacer

* Eduardo Doryan G. Ministro de Educación Pública de Costa Rica.

Eleonora Badilla S. Directora del Centro Nacional de Didáctica. Costa Rica.

Soledad Chavarría N. Asesora del Ministro de Educación Pública. Costa Rica.

sostenible y adaptarse permanentemente al desarrollo del globo en el Siglo XXI.

Es decir, los individuos y las sociedades deben tener la capacidad de insertarse con éxito en el mundo global, de cambio y de desafío, y competitivo de hoy y de mañana; deben alcanzar niveles aceptables de competitividad no solamente para sobrevivir a la crisis, sino mejor aún, para asumirla y convertirla –en impulso para el siguiente paso hacia estadios superiores de desarrollo.

Los niveles de competitividad se refieren, en parte, a la capacidad de las naciones de vender al mundo información e innovación, gestión, cultura, tecnología de punta, programas informáticos, educación, adiestramiento, asistencia sanitaria y servicios financieros y de otro tipo. En otras palabras: bienes intangibles como la información se convierten en el recurso crucial y quedarán desempleados los trabajadores carentes de instrucción y de formación (Toffler, 1994).

Esto sin embargo, debe verse en el ancho espacio de las otras facetas del ser humano. En este sentido, la UNESCO ha insistido en la valorización de las dimensiones humanista y cultural, principalmente en la sociedad cambiante del umbral de un nuevo siglo, en vista de que la revolución científico tecnológica incide también en la naturaleza de las relaciones personales y sociales (1995).

Es decir, la construcción de valores, el rescate de las culturas en sus manifestaciones más sublimes y el renacer del interés por el humanismo, son algunos de los retos que se presenta a la humanidad en la era de la geoinformación. Nos referimos a un Humanismo que trasciende el antropocentrismo, que es transgeneracional y que incluye a todos los seres humanos, mujeres, niños, etnias, etc..

En diez años, al final del 2005, se supone que todo el continente americano será una sola zona libre de comercio. La educación y el conocimiento en la economía global digitalizada dentro de ese futuro de retos posiblemente tengan las características resumidas en la Tabla 1.

Estos retos, a su vez, plantean la necesidad

de que los educadores del 2005 sean los agentes de cambio que conozcan, entiendan y puedan ser los almirantes seguros que naveguen en la era de la geoinformación.

La educación ante el humanismo y la competitividad

La actitud de las sociedades y los individuos ante el cambio de paradigma tienen mucho que ver con lo que hagamos con la educación y en el impacto de ésta en la actitud de las personas.

De acuerdo con la UNESCO (1995) una actitud orientada hacia una nueva visión humanista, responsable para enfrentar la era de la geoinformación, debe fomentar los valores de cooperación, entendimiento mutuo, tolerancia, entendimiento internacional e intercultural, la solución pacífica a los conflictos y la organización democrática. Solamente con este compromiso ético se podría garantizar la sustentabilidad del Planeta en sus recursos humanos, económicos y ambientales. Todo ello enmarcado en la búsqueda de equidad e igualdad de oportunidades de desarrollo.

“La nueva filosofía humanista genera también una nueva concepción del aprendizaje, la enseñanza y la educación. Expresado simplemente, este concepto sostiene que la función de la educación, su objetivo –el objetivo humano y humanista, el objetivo, por lo que respecta a los seres humanos– es, en última instancia la “autorrealización” de la persona, el logro de su plenitud humana, del más alto desarrollo posible para la especie humana del individuo en particular. En términos menos técnicos, se trata de ayudar a la persona a ser mejor”. (Maslow, 1991).

En este contexto, es evidente entonces que los sistemas educativos deben evolucionar rápida y permanentemente para que a través de la formación de un mejor ser humano las sociedades encuentren las respuestas a los desafíos que se presentan. La educación es un elemento clave para que la inserción de un país en este mercado competitivo pueda hacerse de manera inteligente y sostenible.

Tabla 1

LA EDUCACION DEL 2005 EN LA ECONOMIA GLOBAL DIGITALIZADA

- *Conforme se avanza hacia el Siglo XXI trabajo y aprendizaje se convierten en sinónimos.*
Debido a que el conocimiento, el trabajo y la innovación son la base sobre la que se descansa la economía global digitalizada, existe una convergencia, entre trabajo y aprendizaje.
- *El aprendizaje se ha convertido en un reto para toda la vida.*
En la visión tradicional de la economía la vida de un ser humano se divide en dos períodos: el período de aprender y el período de trabajar.
Sin embargo, debido a que el conocimiento se duplica cada 18 meses, el aprendizaje se ha transformado en un proceso que se construye durante toda la vida del ser humano.
- *El aprendizaje no solamente ocurre en la escuela y en la universidad.*
La nueva economía es una economía del conocimiento en donde la acción de aprender y comprender trasciende a la concepción tradicional de escolarización.
Se aprende en la escuela y en la universidad. Pero se continúa aprendiendo a través de toda la vida del ser humano. De ahí que dentro de un paradigma económico diferente, la alianza de carácter estratégico entre la educación y la producción no solamente se impone sino que también se fortalece y se complementa.
- *La institución educativa necesita “apurar el paso” para responder pertinentemente, a las necesidades de desarrollo de los estudiantes y sus posibilidades de éxito, en un paradigma económico en donde el conocimiento es la materia prima.*
La institución educativa, además de apurar el paso, debe revisar su concepción del estudiante y estimular en éste la autonomía intelectual, social y moral que le permita responsabilizarse de su propio desarrollo durante todo su ciclo de vida.
- *Una definición lúcida de los fines, objetivos y metas de la organización, es un requisito indispensable en la creación de instituciones orientadas hacia el aprendizaje, la renovación y la innovación constantes.*
Una organización educativa en esa perspectiva es el lugar en donde la gente continuamente expande su capacidad para crear los resultados que ellos realmente desean, en donde se alimentan patrones de pensamiento nuevos y en constante expansión, en donde se libera la aspiración colectiva, y, en donde la gente continuamente aprende cómo aprender cooperativamente.
- *La tecnología puede transformar la educación al crear una “infraestructura” de aprendizaje para la economía global digitalizada*
La tecnología redefine el papel de los educadores en cuanto a que los apoya para convertirse en mejores motivadores y mediadores y los aleja de ser repetidores de hechos.
Los educadores se convierten en “navegadores” que proveen meta-aprendizajes: esto es con guías y apoyos cruciales para que el estudiante descubra cómo aprender. Ninguna escuela puede tener un especialista en delfines para enseñarle a los estudiantes acerca de los delfines. Pero, mediante la tecnología cada escuela podría tomar un tour con Jacques Cousteau. El educador no competirá con Cousteau, al contrario, estaría apoyado por él

La educación es el vehículo que permitirá al ser humano ser mejor; apropiarse de las herramientas tecnológicas que le permitan insertarse exitosamente en la sociedad de la geoinformación y desempeñarse adecuadamente en armonía con los recursos naturales.

La educación es la vía indicada para generar la capacidad de producción de los “bienes intangibles” que requiere el desarrollo de las

sociedades y los individuos en el siglo XXI.

La educación de los pueblos es el camino para la generación del conocimiento y el acceso y utilización adecuada de la información disponible.

Hace apenas unas cuantas décadas, los sistemas educativos enseñaban las destrezas que se podían usar en el trabajo a través de toda la vida de un individuo. Hoy día sin embargo, en

países industrializados, muchas personas realizan trabajos que ni siquiera existían cuando nacieron. Seymour Papert afirma (1992) que esto significa que la destreza más importante que determina el patrón de vida de una persona es la habilidad de aprender nuevas destrezas, de apropiarse de nuevos conceptos, de abordar nuevas situaciones, en fin, de *lidiar con lo inesperado*. Concluye Papert (1992).

“...la habilidad más competitiva, es la habilidad de aprender”. Y esto que es verdad para los individuos, también lo es para las naciones. La fuerza competitiva de una nación en el mundo moderno es directamente proporcional a su capacidad de aprendizaje, esto es “...una combinación de las capacidades de aprendizaje de los individuos y las instituciones de la sociedad”.

La transformación o reestructuración de un sistema educativo en busca de la excelencia, en analogía con la reconversión que han hecho

empresas exitosas, comienza con la definición de los objetivos y metas. En el caso de la educación, se requiere establecer una comparación entre lo que el tercer milenio demanda y que, por tanto, deberían ser las características del educador del siglo XXI, tal como se anota en la Tabla 2.

La ética del desarrollo

Este conjunto de habilidades deben estar ligadas a una visión ética en donde el compromiso con la sostenibilidad del entorno sea denominador común de las tareas que se emprendan. Así entonces, la sostenibilidad del recurso humano, la sostenibilidad social, la sostenibilidad económica y la sostenibilidad ambiental constituyen grandes directrices, que orientan el papel de la educación y de ésta como producto del compromiso nacional (Figura 1).

Tabla 2

EN BUSCA DEL PERFIL DE LOS EDUCADORES EN LA ERA DE LA GEOINFORMACION

Requerimientos de la era de la geoinformacion

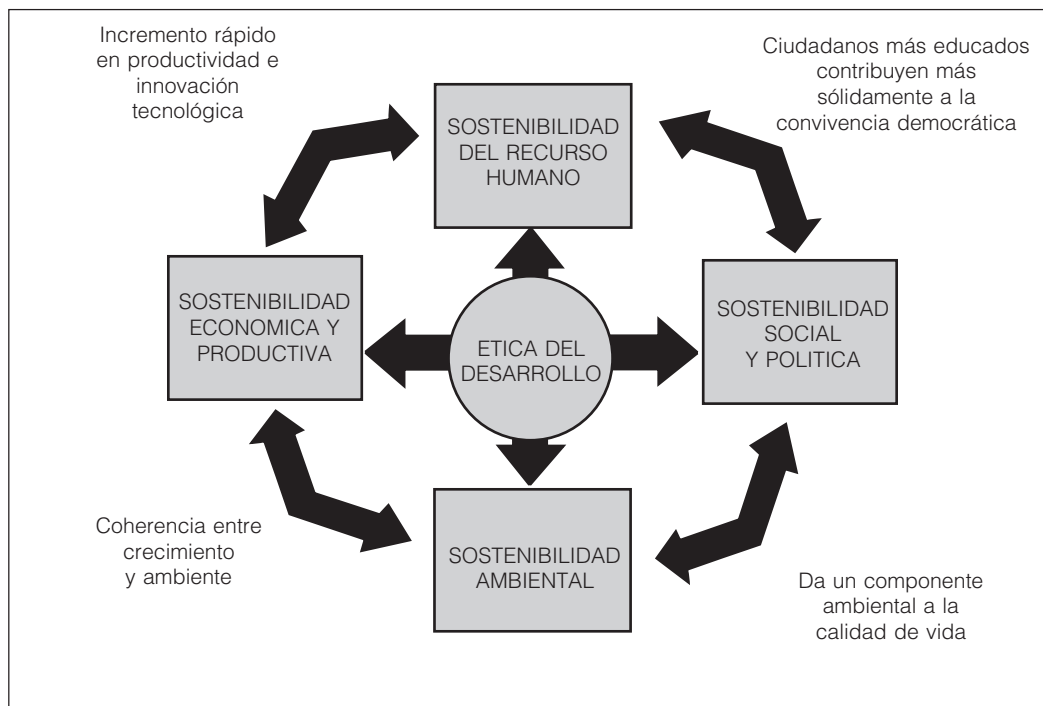
- aprender a aprender
- enfatizar la fuerza mental y moral en lugar de solamente la fuerza bruta: formar mentes de obra en vez de solamente mano de obra;
- conocer, comprender, y hacer sostenible el desarrollo del mundo en el siglo XXI;
- producir bienes intangibles;
- desarrollar el pensamiento anticipativo; crítico, creativo;
- vincular la producción con el intelecto y la información;
- incluir la ciencia, la tecnología, la cultura, la religión y los valores en la formación del recurso humano;
- enfatizar en valores de *reciprocidad*: cooperación, entendimiento mutuo, tolerancia, entendimiento internacional e intercultural, la solución pacífica a los conflictos y la organización democrática; es decir un humanismo nuevo.
- basar la formación en una conjunción de habilidades académicas y vocacionales;
- lidiar con lo inesperado;
- combinar las capacidades de aprendizaje de los individuos y las instituciones de la sociedad.

Características que requiere el educador del Siglo XXI

- capacidad para aprender continuamente;
- pensamiento abstracto y sistemático;
- visión integral de la sociedad y del mundo; una profunda formación humanista y de ética del desarrollo;
- compromiso en un esfuerzo continuo de superación;
- capacidad de actuar en la sociedad de que forman parte;
- capacidad para mejorar e innovar las condiciones de vida y de trabajo;
- con iniciativa para la experimentación y la auto y mutua reflexión;
- con valores de colaboración y responsabilidad cívica, productividad y calidad.
- capacidad de entender las trascendencias de los propios actos;
- competente para desempeñarse como profesional, como ciudadano y como persona;
- capacidad para convertirse en auténtico agente de cambio;
- conciencia del papel que cada uno desempeña como parte de una estructura productiva, de una familia y de una comunidad.

Figura 1

LA INTERACCION ENTRE LOS EJES DEL DESARROLLO SOSTENIBLE



La educación debe reencontrarse con el nuevo contexto del desarrollo y los educadores deben ser actores de la búsqueda de identidad propia en la globalización pero con una ética del desarrollo sostenible y enmarcada en un nuevo humanismo.

Fortalecimiento de la profesión docente hacia el 2005

Cinco objetivos para un docente de clase mundial

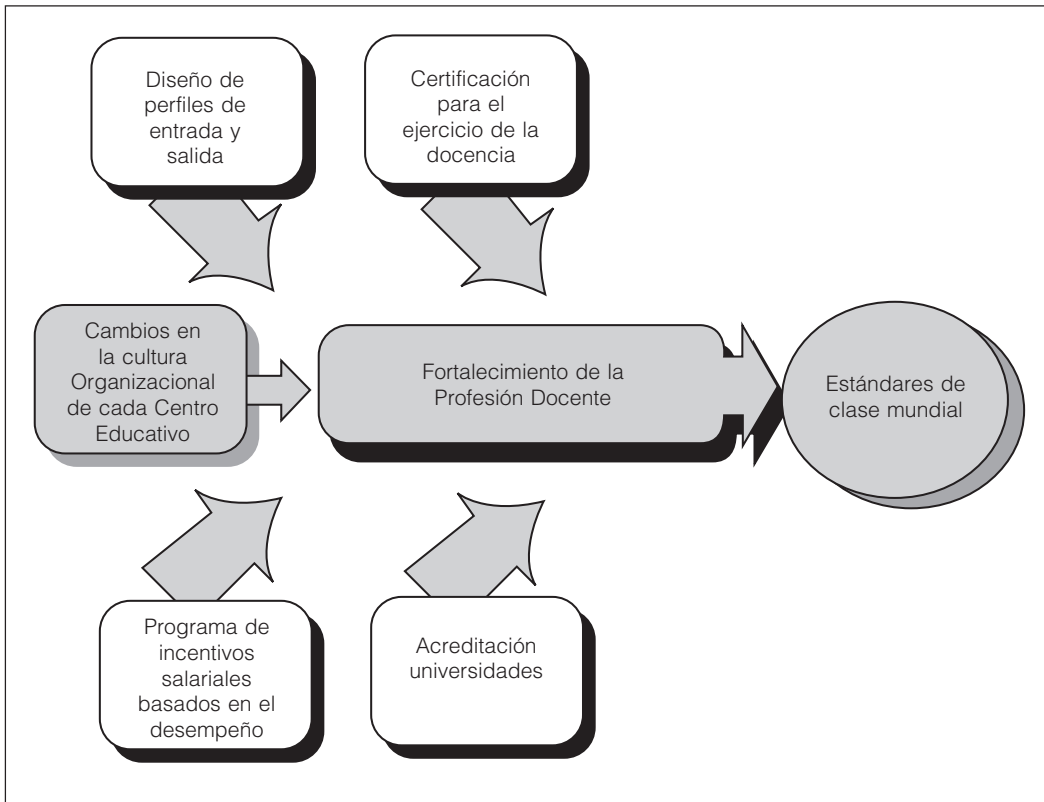
El ser un profesional de la educación es quizás una de las tareas más complejas de cumplir. Ser docente significa desde tratar de comprender el estilo de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes y satisfacer esa necesidad, ser un experto en relaciones humanas, convertirse en puente entre la escuela y la comunidad hasta

ser un profesional cuyo perfil como tal esté definido por su constante búsqueda de conocimiento.

Es por ello que para el año 2005 una profesión docente robustecida y de calidad debe haber satisfecho cinco objetivos (Figura 2)

- Establecimiento de perfiles de entrada y de salida de candidatos al ejercicio profesional de la docencia.
- Certificación para el ejercicio profesional de la docencia.
- Programa de incentivos por la educación y el educador basados en el desempeño.
- Acreditación de las universidades y, en particular, de los programas de formación de acuerdo con parámetros nacionales e internacionales de calidad.
- Cambios en la cultura organizacional de cada centro educativo.

Figura 2



Establecimiento de perfiles de entrada y de salida

En cuanto al perfil de entrada

La elaboración del perfil de entrada deberá tomar en cuenta características que se agrupan en tres grandes categorías: dominio de conocimientos, aptitudes y actitudes.

Dominio de conocimientos

Todo candidato a ejercer la profesión de la docencia debe:

- Conocer y dominar los aspectos morfosintácticos del idioma.
- Conocer y dominar fundamentos matemáticos.
- Conocer y dominar los eventos históricos, que determinan el ser costarricense.

- Conocer y dominar fundamentos científico-naturales.
- Conocer y dominar aspectos de la cultura nacional y universal en cuanto a la literatura y las bellas artes.
- Expresarse por escrito con claridad, precisión, coherencia y corrección ortográfica.

Aptitudes

Todo candidato a ejercer la profesión de la docencia debe evidenciar, por lo menos:

- Vocación y talento
- Valores éticos y morales de calidad
- Alta autoestima
- Autonomía moral, intelectual y socio-afectiva
- Capacidad para trabajar cooperativamente
- Capacidad para tomar decisiones

Actitudes

Todo candidato al ejercicio de la docencia debe mostrar, entre otras, las siguientes actitudes:

- Deseo de convertir al aprendizaje en un evento a lo largo de toda la vida
- Disfrute del reto
- Búsqueda permanente de calidad
- Reflexión sobre los eventos y sobre sí mismo
- Tolerancia y disfrute de la diversidad cultural

En cuanto al perfil de salida

El perfil de salida de todo egresado de un bachillerato universitario en ciencias de la educación se construye, como el de entrada, a partir de los conocimientos, aptitudes y actitudes que deben caracterizar al futuro profesional de la docencia.

Conocimientos

Todo egresado de un bachillerato en ciencias de la educación debe, por lo menos:

- Conocer y dominar los fundamentos teóricos propios de las ciencias de la educación.
- Conocer y dominar los fundamentos teóricos-prácticos propios del área educativa en la que se gradúa.
- Conocer y dominar los diferentes instrumentos tecnológicos tanto de la informática educativa como de la telemática.

Aptitudes

Todo egresado de un bachillerato en ciencias de la educación debe evidenciar entre otras, las siguientes aptitudes:

- Destrezas cognitivas de orden superior reflejadas en, al menos, cuatro aspectos: pensamiento crítico, pensamiento creativo, capacidad de resolución de problemas complejos, capacidad para la toma de decisiones.
- Capacidad de liderazgo
- Capacidad para lidiar exitosamente con la complejidad y el cambio constante

- Capacidad para diseñar estrategias que favorezcan la construcción y reconstrucción del conocimiento de acuerdo con las características y estilos de aprendizaje de los alumnos.

Actitudes

- Búsqueda autónoma de su educación permanente
- Flexibilidad y reflexión ante la crítica sobre su trabajo
- Independencia de criterio
- Valoración de punto de vista propio y de otros de manera empática
- Perspectiva global
- Ciudadanía efectiva
- Respuesta estética

Certificación para el ejercicio profesional de la docencia

De acuerdo con pautas nacionales, señaladas en los códigos de ética o en las declaraciones filosóficas de los diferentes cuerpos representantes de profesionales de la educación; y, de acuerdo con organizaciones internacionales de certificación y acreditación para el ejercicio de la docencia existen al menos cinco enunciados generales que definen la excelencia de calidad de la profesión docente. Desde esta posición todo profesional de la educación:

- Demuestra compromiso con los estudiantes y su aprendizaje
- Domina su(s) área(s) de conocimiento, se mantiene al día en ella(s) y sabe cómo enseñarlas(s)
- Es responsable de la administración y monitoreo del aprendizaje del estudiante
- Reflexiona sistemáticamente sobre su práctica profesional y aprende de la experiencia
- Es parte de una comunidad profesional en permanente aprendizaje

Uno de los objetivos más importantes para fortalecer la profesión del docente del tercer milenio es asegurar la calidad de su práctica mediante un Sistema Nacional de Certificación Profesional. Esto que se ha propuesto para Cos-

ta Rica podría ser un esfuerzo regional. La implementación total de dicho Sistema debería estar funcionando en cada uno de nuestros países en el 2005, de tal manera que todo profesional en ejercicio considere cada año o cada dos años la Certificación, no sólo como uno de los mecanismos para lograr el incremento en su salario, sino primordialmente, como una de las estrategias personales para desarrollarse profesionalmente.

Programa de incentivos por la educación y el educador

La educación es un compromiso nacional de cada país en el que todos los sectores deben convertir en hechos sus planes, Costa Rica no es la excepción. De esta manera, se propone un programa de incentivos a los profesionales de la educación que, al mejorar sus condiciones laborales y su calidad de vida, inciden indirecta pero positivamente, en la calidad del proceso y producto educativo nacional. Todos estos incentivos son complementarios y no sustitutivos de los normales incrementos salariales por costo de vida.

Las siguientes son las acciones propuestas:

- Reconocimiento del desempeño y calidad laboral del docente que voluntariamente se somete al proceso de Certificación y de Re-Certificación, bianual con un incremento de medio salario.
- Reconocimiento a los centros educativos que demuestren excelencia en el trabajo en equipo mediante el resultado de las Pruebas Nacionales; bajos índices de deserción, repitencia y ausentismo; cantidad de docentes (incluida la Dirección) con evidencia de Certificación y Re-Certificación; y, vigencia de Proyectos de Mejoramiento Educativo.
- Incentivo anual por la permanencia en las zonas de menor desarrollo socioeconómico a profesionales con título de Bachiller universitario o superior.
- Modificación del sistema de pago una vez establecido un calendario escolar de 200 días efectivos e irrenunciables de clases en cada país.

Acreditación de universidades

La acreditación es un proceso por el cual una institución de educación postsecundaria evalúa sus actividades educativas, de manera parcial o total, busca un juicio independiente para confirmar que ha logrado sus objetivos substancialmente, y que su calidad es igual, de manera general, a la de unidades especializadas o instituciones comparables. Es, por tanto, un proceso de autocontrol institucional, voluntario u obligatorio, en el que se destacan las siguientes etapas:

- Autoevaluación institucional como la base sobre la cual se parte, cuyo objetivo es el conocimiento de fallas y deficiencias para tomar acciones correctivas. Se enmarca dentro de un proceso de planificación estratégica permanente denominado “autorregulación”.
 - Evaluación externa, sobre el terreno, por parte de un grupo de colegas seleccionados por el cuerpo acreditador, constituidos en expertos. Su función consiste en constatar la autoevaluación con sus análisis de la realidad institucional.
 - Informe a la institución solicitante sobre el resultado de su evaluación. En este se consigna la acreditación; sea completa o condicionada a enmiendas; o se deniega.
 - Reacreditación cada cinco o diez años
- Aunque el proceso de acreditación institucional es una actividad con más de 80 años de práctica en otros países, es una acción relativamente nueva en el sector educativo. El momento histórico de internacionalización obliga a las instituciones de educación superior a someterse a un procedimiento de aseguramiento de la calidad educativa y de la integridad institucional.

Es por ello que se espera que en el 2005 todas las instituciones de educación superior encargadas de la formación docente hayan alcanzado tanto la acreditación nacional como la internacional; y que consideren a esta actividad parte indispensable de su búsqueda permanente de excelencia.

El docente como líder de la creación de un nuevo clima organizacional

Cada Centro Educativo debería tener su Declaratoria de Compromiso con una Cultura de Calidad Internacional. La Declaratoria debería tener, entre otros puntos acordados en cada Centro Educativo, las siguientes seis categorías de criterios.

- Filosofía de excelencia que rige el quehacer del Centro Educativo, tanto en el aspecto académico como en el de valores y actitudes.
- La política de eficacia administrativa que rige a la institución.
- Las estrategias de supervisión acordadas que tiendan hacia el trato de la Dirección y la del trabajo en el aula.
- La estrategia de desarrollo, innovación y enriquecimiento curricular, a partir del Currículo Nacional Básico.
- Las estrategias para el uso eficaz y efectivo de los materiales didácticos, los centros de recurso (bibliotecas) e instalaciones en general.

Esto debe orientarse a crear un clima institucional acorde con la era de la geoinformación. Generalmente se define a la cultura o clima organizacional al conjunto de factores importantes como, normas, valores, actitudes y creencias compartidas por los miembros de una organización. La cultura organizacional, por lo tanto, puede deducirse de las cosas, palabras, acciones y sentimientos que sus integrantes tienen en común. Es por ello que es posible caracterizar la calidad del clima imperante en la organización, en este caso el centro educativo y el aula, por el compromiso manifiesto de los actores y la interdependencia a través de un interés por el logro de objetivos comunes y particulares, entre otros. Así, el papel de liderazgo que cobra la Dirección es vital, no sólo para construir ese “espíritu compartido de logro”, de un norte claro sino, también, como eje de equilibrio entre la necesidad de

realizar el trabajo y mantener la moral de sus compañeros de equipo en un nivel satisfactorio.

Desde el punto de vista de este planteamiento, el clima organizacional se define como el marco, el espacio, donde los jóvenes construyen el conocimiento, desarrollan su juicio y su pensamiento crítico, al mismo tiempo que fortalecen y cultivan valores y actitudes de incuestionable calidad.

Se espera, por tanto, que para el año 2005 la calidad del clima organizacional del Centro Educativo, con base en la Declaratoria de Compromiso con una Cultura de Calidad Institucional, se evidencia en tres parámetros fundamentales.

Parámetro Tangible-Indicadores:

- Índices de deserción, repitencia y ausentismo comparables con los de países de excelencia educativa.
- Excelencia en el rendimiento académico de los estudiantes definido por su desempeño en lo cognoscitivo y en los conocimientos; en conjunción con evidencia de actitudes y valores de calidad.
- Disminución de las tasas de incapacidad por enfermedad.
- Cantidad de docentes con certificación y evidencia de re-certificación.
- Calidad y diseño de la infraestructura.
- Calidad, diversidad y cantidad de materiales de apoyo educativo.
- Uso eficiente y eficaz del tiempo lectivo mediante control de distractores.

Parámetro Intangible pero observable mediante escalas y sondeos de opinión, Indicadores:

- Calidad de interacción Escuela-comunidad
 - Calidad de interacción Escuela-Familia
 - Calidad de interacción Dirección-Educador
 - Calidad de interacción Educador-Alumno
 - Calidad de interacción Educador-Familia
 - Calidad de interacción Alumno-Alumno
- Parámetro del Liderazgo Curricular de la Dirección, Indicadores:

- Estilo de liderazgo situacional y concertador
- Grado de satisfacción laboral de los docentes
- Grado de satisfacción de los padres de familia
- Liderazgo de la institución en la comunidad en la que está inmersa

Las cinco búsquedas de identidad propia en la formación docente

Las habilidades competitivas y las características que requieren las jóvenes generaciones, para desarrollarse como mejores personas y desempeñarse con éxito en la era de la geoinformación y que condicionan el perfil del educador que se requiere para formarlos, tienen en común que se orientan hacia el desarrollo de la autonomía. Ello no será posible si un elemento conductor de la formación docente que es precisamente el desarrollo y logro de la autonomía en sus tres dimensiones: intelectual, moral y socioafectiva. Constance Kamii, (sf) ha enfatizado que en realidad la autonomía debe ser la finalidad de la educación:

“Lo que la educación necesita hoy en día es una reconceptualización de objetivos. Al enfocar la autonomía, podemos producir indirectamente los viejos valores que no logramos transmitir de otra forma. Los estudiantes construyen valores y conocimiento cuando su individualidad es respetada. La autonomía como finalidad de la educación es, en cierto sentido, una nueva idea que revoluciona la educación. Sin embargo, también se puede percibir como un regreso a los viejos valores humanos.”

Para esta autora, autonomía significa gobernarse a sí mismo y es lo contrario de heteronomía que significa ser gobernado por los demás. El individuo puede construir su propia autonomía, si tiene las condiciones adecuadas para hacerlo. La autonomía se refiere a muchos planos del desarrollo humano y tiene implicaciones en muchas de sus actividades y acciones. Los educadores por ello deben emprender un viaje con tres destinos: la autonomía moral, la autonomía intelectual y la autonomía socio afectiva. A esto se suma una cuarta y quinta búsqueda: de la fluidez tecnológica y del criterio estético.

La construcción de la autonomía moral

La construcción de valores, el rescate de la cultura en sus manifestaciones más sublimes y el renacer del interés por el humanismo, son algunos de los retos que se presentan a la humanidad en la era de la geoinformación.

Una de las formas de promover la construcción de valores vigentes para la era de la geoinformación, es procurando el desarrollo de la autonomía moral en los individuos.

Según el concepto de autonomía moral que presenta Kamii, basándose en la Psicología Genética de Jean Piaget, el bien y el mal lo determina cada individuo a través de la reciprocidad, es decir la coordinación de los puntos de vista.

Citando a Piaget, la autora concluye: “Cuando el respeto mutuo es suficiente hace que el individuo sienta el deseo de tratar a los demás como él desea ser tratado... La autonomía aparece cuando la mente considera necesario un ideal que es independiente de cualquier presión externa”.

Por lo tanto, uno de los principales objetivos de la educación debe ser que cada individuo construya su propia moralidad autónoma. (Los educadores deben ser portadores de su propia autonomía moral).

Si se aprende a considerar los puntos de vista de los otros, entonces resurge la valoración de la cultura propia, nacional y universal; se adquiere conciencia de la necesidad de intensificar la construcción de conocimientos utilizando las herramientas tecnológicas propias de la era de la geoinformación; y también, se pueden construir, desde el interior de cada individuo los valores espirituales, de cooperación, entendimiento mutuo, tolerancia, entendimiento internacional e intercultural, la solución pacífica a los conflictos y la organización democrática en alianza con la naturaleza, imprescindibles para el desarrollo sostenible del planeta.

La construcción de la autonomía intelectual

Autonomía intelectual se refiere al desarrollo de la actitud y la capacidad de búsqueda de información y construcción de conocimiento para satisfacer una necesidad propia. Pero más allá, una persona intelectualmente autónoma es una pensadora crítica, quien tiene su propia opinión bien fundada. El educador debe vivir constantemente esa búsqueda del conocimiento para poder ilusionar a sus alumnos hacia ello.

La autonomía intelectual significa lo contrario de ser un receptor pasivo de información. Significa tomar la iniciativa en la búsqueda de la información que se requiere. Y significa tener una posición activa en la construcción del conocimiento y reactiva –con criterio y fundamento– ante lo que se construye.

Este concepto cobra particular importancia en la era de la geoinformación. En un mundo globalizado por las telecomunicaciones, y los multimedios, con una superabundancia de información a disposición, autonomía intelectual se refiere a la capacidad de discernir en el caos de datos disponibles en las supercarreteras digitales, aquella que es pertinente, y la posibilidad de convertirla en información relevante y utilizarla adecuadamente.

Desde el punto de vista de Constance Kamii, la autonomía intelectual se desarrolla si los procesos les permite construir un producto, llegar a una conclusión o desarrollar una nueva teoría, de la misma forma en que lo hacen los científicos. Esto significa, para ella, que no se puede enseñar a leer solo por leer ni la ciencia solo por enseñar ciencia. Es necesario en cada caso, fomentar constantemente el desarrollo de la autonomía intelectual. Que cada cosa tenga sentido desde el punto de vista cognitivo y afectivo del estudiante, sin destruir la confianza en sus propias ideas o en su propia capacidad de razonamiento.

Howard Gardner (1992) coincide en la necesidad de la construcción de un producto propio. Y, en los términos de la teoría de las inteligencias múltiples, el producto del proceso de

la autonomía intelectual lo es en el sentido amplio de la palabra intelectual.

Dice Gardner:

“Una inteligencia implica la habilidad de resolver problemas o diseñar productos que son la consecuencia de un ambiente cultural o comunal. La destreza de resolución de problemas permite la aproximación a una situación en la cual se quiere llegar a una meta y para la cual se debe visualizar la ruta para alcanzarla. La creación de un producto cultural es crucial para tales funciones, para capturar y transmitir conocimiento o para expresar los puntos de vista y sentimientos individuales. La gama de problemas para ser resueltos se extiende desde la creación de un final para una historia hasta la capacidad de anticipar un movimiento en un juego de ajedrez. Los productos se ubican en rangos que van desde teorías científicas hasta composiciones musicales, y campañas políticas exitosas”.

En el desarrollo de la autonomía intelectual hay implicaciones para la educación y para los educadores.

En relación con los últimos, es evidente, que es necesario que ellos mismos desarrollen su autonomía intelectual, es decir que tengan la disposición de hacerse cargo de su propio aprendizaje... y de fomentarla en sus estudiantes.

En relación con la educación en general, el desarrollo de la autonomía intelectual requiere que cada contenido del aprendizaje tenga sentido desde el punto de vista cognitivo y afectivo del estudiante.

Es importante recalcar que el contenido tendrá significado para el estudiante, si además tiene sentido en el contexto –la estructura, el método, la filosofía ...– de la disciplina en la que se enmarca; si se pueden establecer relaciones con otras disciplinas; y si existen puentes cognitivos y afectivos con el contexto real del estudiante. Podría agregarse en este sentido que cada persona construye su conocimiento de cada materia de manera distinta. Esto es, establece sus propias estrategias de aprendizaje autónomo.

La construcción de la autonomía socio-afectiva

Tan importante como el desarrollo de la autonomía intelectual y moral, es el desarrollo de una autonomía afectiva y social. En este caso, entendemos por autonomía socio-afectiva la capacidad de ir descifrando los procesos sociales y afectivos por los que se atraviesa, y de ir adquiriendo criterios para tomar las decisiones que se requieran. Tal como en el caso de la autonomía moral, autonomía socio-afectiva no significa libertad total. Se refiere más bien a la capacidad de equilibrar adecuadamente el propio bienestar, con el bienestar de los demás, el conocimiento y con la conducta: es decir un sentido de la identidad.

No es de sorprenderse que los educadores que tratan con niños y con adolescentes tengan una inmensa responsabilidad con ellos.

Erick Erickson (citado en Maier, 1989) ha anotado que en la adolescencia: “se requiere la adquisición de un sentido de la identidad para adoptar las decisiones propias de la adultez, por ejemplo en la elección vocacional y conyugal”.

En la era de la geoinformación las personas se enfrentan a problemas relacionados con la identidad nacional, cultural, étnica y personal, profesional. Se necesita ir construyendo un compromiso con roles específicos y en nuestros días, la identificación con un “ideal del yo” no es fácil. Se tiene que construir la identidad y seleccionar roles a partir de multiplicidad de alternativas: propias y foráneas, nacionales e internacionales, cercanas y lejanas.

La construcción de la identidad está íntimamente ligada a la construcción de la autoestima, es decir la percepción y valoración sobre uno mismo. Y siendo que ambas son, determinantes para el aprendizaje y para la orientación vocacional y para la seguridad en la toma de decisiones, las implicaciones para la educación son evidentes.

Es necesario favorecer en los educadores, la construcción de la autonomía socio-afectiva:

es decir la adquisición de la propia identidad y el desarrollo de una autoestima sana como profesionales e individuos de la era de la geoinformación.

La construcción de la fluidez tecnológica

En su último libro, Nicholas Negroponte, (1993) Director del Laboratorio de Medios del Instituto Tecnológico de Massachusetts dice que “...la computación ya no se refiere a las computadoras. Se refiere a la vida”.

Con esta frase ha querido hacer conciencia en que la revolución de la tecnología de la información está cambiando cualitativamente la manera como aprendemos, como trabajamos, como nos entretenemos, y en breve... como viviremos.

La idea central de Negroponte se refiere a que la información ya no está siendo servida a los usuarios a través de los medios de comunicación masiva, sino que las personas, o sus “agentes digitales” la halarán hacia ellos según sus intereses, e incluso ayudarán a crear la información que necesiten.

Por muy lejanos que parezcan estos conceptos de nuestra realidad, el hecho es que el concepto de geoinformación que se ha venido manejando a lo largo de este trabajo se refiere específicamente a que la revolución de la información ha roto las fronteras espaciales y ha atravesado el tiempo. Los educadores del 2005 deben tener, para ello, la mayor fluidez tecnológica.

La construcción del criterio estético

Pero la revolución de la información, es condición necesaria, pero no suficiente para la formación de la persona “lo mejor que pueda ser”.

Cuenta Maslow (1991), que en la ceremonia inaugural de un Festival en el Lincoln Center, Archibald MacLeish dijo: La información sin la comprensión humana es como una respuesta sin pregunta: carece de significado. Y la comprensión humana sólo es posible a través de las artes. Es la obra de arte la que crea la

perspectiva humana por la cual la información se convierte en verdad...

Esta afirmación es interesante en la medida en que llama la atención hacia la necesidad de descubrir valores en la información y de incluir concepciones humanistas en la revolución de la información.

Maslow agrega:

“Educación significa aprender a crecer y en qué dirección. Aprender lo que es bueno y lo que, es malo, lo que es deseable e indeseable. Aprender qué hay que escoger y qué no. En esta esfera del aprendizaje las artes están tan cerca de nuestra esencia psicológica y biológica que más que concebir estos cursos como un adorno o lujo deberían convertirse en experiencias básicas en la educación. Semejantes experiencias podrían servir de modelo, de medios a través de los cuales quizá podamos salvar el resto del programa escolar del estado de neutralidad valorativo y falta de significados y fines en que se encuentra.”

En general la formación de la persona “lo mejor que pueda ser” debe darse a través de lo que él ha llamado “experiencias cumbre”. Estas son experiencias de excelencia, de perfección, de verdadera justicia. Debe haber gozo y placer en ellas, por lo que el autor propone el concepto de “tecnología del gozo y la felicidad”.

Para que haya gozo y felicidad; para que se puedan identificar valores en las experiencias de aprendizaje; para que podamos dar significado y pertinencia a la educación; para que se puedan convertir las experiencias de aprendizaje en “experiencias cumbre”, como las llama Maslow, es necesario que se desarrolle y construya un criterio estético en los educadores.

El criterio estético está unido al criterio ético, moral, porque se trata de lo “bueno” y lo “malo”, lo “bonito” y lo “feo”. De igual forma está unido al conocimiento, a través del cual, el criterio estético se va perfeccionando. El contacto con las manifestaciones artísticas, también es un disparador que puede ir perfeccionando el criterio estético.

Este criterio está inmerso dentro de una cultura particular, en un tiempo determinado.

De acuerdo con Gutiérrez, (1995) esto significa que a través del criterio estético, es posible apreciar, entender y reconstruir el conocimiento de la producción humana a través de la historia, sea ésta científica o artística.

Y agrega que, de igual forma, la construcción de un criterio estético posibilita la manifestación individual y colectiva del conocimiento, los valores y los sentimientos.

Los valores nacionales y universales pueden ser descubiertos a través de la contemplación, el disfrute y la apreciación de las manifestaciones de la cultura.

Siendo que el arte no es elitista, se unen lo popular y lo culto en el desarrollo de este criterio estético, lo que en educación significa que se pueden tender puentes cognitivos y afectivos a los estudiantes para que puedan entender y apreciar uno y otro arte.

El arte, y el criterio estético además, es un medio creativo para la manifestación de un mundo, del conocimiento, el pensamiento, y el sentimiento. Permite que la expresión sea individual o colectiva, al tiempo que produce gozo y felicidad.

Para que la educación y los educadores cumplan su misión en forma integral, es necesario favorecer el desarrollo del criterio estético, a través de la apreciación de la obra de la humanidad, de la cultura nacional y universal, y estimulando la creación y la expresión estética.

La preparación de los docentes: Una conclusión

Tal como ha afirmado Jean Piaget, y reafirmado muchos autores: “...estas ideas jamás llegarán a las aulas hasta que los maestros no los hayan interiorizado hasta convertirlos en realizaciones originales”.

Esto significa que cualquier reforma a la educación hacia el 2005 debe ir aparejada con la formación de los docentes a cargo del

sistema educativo, y de su constante actualización.

La formación de los docentes que atenderán una educación pertinente a la era de la geoinformación debe favorecer las habilidades competitivas y las características que se han mencionado como imprescindibles en la formación de los ciudadanos del siglo XXI.

Conocimiento de las disciplinas, su estructura, su metodología; conocimiento del cliente, el estudiante; conocimiento de los fundamentos y elementos de la pedagogía, son aspectos esenciales de la formación del docente de las generaciones del siglo XXI.

Bibliografía

- Doryan, Eduardo (1994). *Informática, Educación y Competitividad de las Naciones*, Memoria del Seminario-Taller Nacional de Informática Educativa, MEP/EUNED.
- Gardner, Howard (1993). *Múltiple Intelligences: The Theory in Practice*, Basic Books Harper Collins Publishers.
- Gutiérrez, Marcela (1995). *Sobre el criterio estético*, comunicación personal.
- Kamii, Constance. *La autonomía como finalidad de la educación: Implicaciones de la Teoría de Piaget*, reproducción, sf.
- Maier, Henry (1982). *Teorías sobre el desarrollo del niño: Erickson, Piaget y Sears*, Amorrortu editores.
- Marshall & Tucker (1993). *Thinking for a Living: Education and the Wealth of Nations*, Basic Books, Harper Collins Publishers.
- Maslow, Abraham (1993). *El hombre autorrealizado: Hacia una psicología del ser*, Kairós/Troquel, Argentina.
- Maslow, Abraham (1991). "La personalidad creadora", Kairós/Troquel, Argentina.
- Ministerio de Educación Pública (1994). *Educación Secundaria: Retos para el Siglo XXI*, PROMECE MEP-BIRF/BID: RESUMEN, San José, diciembre.
- MEP/SIMED/UNESCO. *Sistema de indicadores para medir calidad en educación: Documento base de trabajo*, San José, s.f.
- Desarrollo de la autonomía moral e intelectual; fortalecimiento de la autonomía social y afectiva; desarrollo del criterio estético y la fluidez tecnológica, son habilidades y valores que deben estar presentes en la formación de los docentes.
- Ética profesional que le permita dar cuentas por su labor y asumir las consecuencias de sus actos, es una condición imprescindible en la formación del docente.
- El desarrollo de un sistema que valore la contribución del docente a la sociedad y reconozca la profesión como tal, es una necesidad para dar sostenibilidad a la implantación de cualquier reestructuración que se plantee para la pertinencia de la educación.
- Ministerio de Ciencia y Tecnología (1995). *Apuntes Éticos para la Calidad*. Programa Nacional para la Calidad. Proyecto: Elaboración Intelectual del Sustento Axiológico de la Calidad INTELEC, MICIT.
- N.B.E.A. (1994). *Expanding Horizons in Business Education*, Arthur Mc Entee Editors, University of Maine, Maine.
- Negroponte, Nicholas (1995) *Being digital*, Alfred A. Knopf; Inc. New York.
- Organización de Estados Iberoamericanos, El Banco Mundial (1995). *La educación secundaria en Europa y América Latina: Reformas y perspectivas de futuro*. Seminario Internacional, Cuenca, España.
- Papert, Seymour (1987). *Desafío a la mente: Computadoras y educación*, Ediciones Galápagos, Argentina.
- Resnick, Mitchel (1994). *La meta para el Siglo XXI: Un país con fluidez tecnológica*. Memoria del Seminario-Taller Nacional de Informática Educativa, MEP/EUNED.
- Rodríguez, Ana (1995); *Revisión del primer borrador*, Comunicación escrita.
- Ruiz, Marco Antonio (1994). *Informática Educativa para la Producción: Las expectativas del Sector Productivo*. Memoria del Seminario-Taller Nacional de Informática Educativa, MEP/EUNED.
- Sanguinetti, Jorge (1988). *La educación general en Costa Rica: La crisis y sus posibles soluciones*, San José, Costa Rica.

- Shaw, Allan (1995). *Social Construction and Computer Networking as Community Building*. Conferencia en el Simposium: Bridging the Gap: Teachers, Computers and Young Children, Washington D.C. junio.
- Stoner, James; Wankel Charles. (1989). *Administración*. Editorial Prentice-Hall Hispanoamericana S.A., México.
- Toffler, Alvin y Heidi (1994). *Las Guerras del futuro: La supervivencia en el alba del siglo XXI*, Plaza & Janés editores, España.
- UNESCO (1995). *Un sentido de pertenencia: Directrices sobre los valores humanistas e internacionales en la educación*.
- Wirth, Arthur (1992). *Education and Work for the Year 2000: Choices We Face*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.

EL PAPEL DEL MAESTRO EN LA REFORMA EDUCATIVA

Claudia Harvey*

En un artículo acerca de la necesidad de implementar cambios en el sector educativo, el protagonismo del maestro en dichas transformaciones, el desarrollo profesional de los gerentes y la adaptación ante un mundo en evolución, la revista *Fortune* destaca que “El concepto de trabajo regular por una remuneración regular y de la existencia de un lugar fijo en la estructura organizativa, se están convirtiendo rápidamente en nociones obsoletas, otros tantos vestigios de la sociedad industrial. La actividad laboral se está orientando progresivamente al trabajo en equipos en torno a proyectos específicos. Una vez materializado el proyecto, el equipo se dispersa”.

Gwendoline Williams (1995) identifica algunas de las “certezas” que caracterizan al mundo moderno:

- el mundo del trabajo estará basado en el servicio y será potenciado electrónicamente;
- la siempre cambiante tecnología hará necesaria una constante evolución de las herramientas de trabajo;
- las actuales modalidades de ejecución de tareas e información tecnológica hacen cada vez menos necesaria la utilización de gerentes;

- el énfasis en los resultados en lugar de en los procesos, se traducirá en el empleo de equipos multi-funcionales;
- aumentará la modalidad de trabajo por contrato y se evidenciará un cambio en la cultura de la jubilación;
- las organizaciones habrán de convertirse en organizaciones de aprendizaje y en escuelas de adaptación.

Mientras que estos dos análisis se centran en organizaciones mundiales específicas y los dramáticos cambios que éstas experimentan, la evolución social -más global en su alcance- afecta el curso de estos acontecimientos y, al mismo tiempo, se ve afectada por ellos. Con respecto al Caribe, Owen Arthur, Primer Ministro de Barbados, observa:

“Lo que de cualquier manera constituiría un difícil proceso de transición, se verá agravado por el hecho que el período durante el cual la región deberá efectuar su transición hacia la adopción de un nuevo conjunto de relaciones internacionales, no sólo es finito, sino además breve”.

Con toda probabilidad, el proceso de cambio también involucrará hechos irreversibles que, en un futuro cercano, afectarán las relaciones de la región con sus socios comerciales inmediatos y, en general, la más moderna y competitiva economía global en forma drásti-

* Dra. Claudia Harvey. Educadora y Planificadora Social de Trinidad y Tabago.

ca y adversa. Claramente, la región del Caribe puede considerarse insuficientemente preparada para confrontar las nuevas realidades que tipifican las relaciones económicas internacionales contemporáneas.

Estos elementos del cambio esenciales para satisfacer las demandas de la vida organizativa, las relaciones económicas internacionales y –ciertamente– las relaciones sociales, dependen de la inevitable reforma de los sistemas educacionales. Dicha reforma prepararía al individuo para auto-regularse, así como para controlar la productividad y el desarrollo económico de los países en los cuales habita. La Comisión Delors de UNESCO, en su Síntesis Preliminar de 1995, observa:

“Es justamente al interior del sistema educativo –definido en forma tradicional– donde se forjará el mensaje central respecto al tipo de ciudadano que las naciones desearán formar y donde la sustentabilidad del conocimiento deberá garantizarse. Y, por extensión, es el maestro quien tendrá un rol crucial en preservar la energía del sistema”.

El rol del maestro en la reforma educacional debe visualizarse desde esta perspectiva. El cambio es inevitable y urgente, toda vez que es el maestro quien tiene el impacto crítico sobre el educando. Sin embargo, a juzgar por la forma en que los sistemas educacionales están concebidos y estructurados, lo más probable es que los maestros sean los receptores del cambio y no sus artífices. Tradicionalmente, los sistemas educacionales se han basado en estructuras jerárquicas. Dentro de la escuela, los rectores constituyen poderosos propulsores o inhibidores de cambio siendo, a su vez, responsables ante supervisores, expertos curriculares y otros funcionarios de los Ministerios de Educación.

Por su parte, dichos funcionarios pueden no visualizarse a sí mismos como originadores del cambio, sino como responsables ante un directorio que, a su vez, debe responder ante la diversidad de presiones que emanan de los diferentes bloques electorales.

Estas tendencias pueden dificultar la iniciación y sustentabilidad del cambio en el ámbito

educacional. Si se asume que los sistemas actuales inevitablemente privilegiarán a uno u otro grupo, no solamente será extremadamente difícil iniciar el cambio sino, además, una vez que éste se haya iniciado se harán presente las inevitables fuerzas de resistencia activa o pasiva y el conocido elemento de “inercia organizativa” (ver Avon, 1981 y Jules, 1994). El cambiar la compleja burocracia que el sistema educacional representa, constituye un desafío de magnitudes insospechadas.

Aún así, las tendencias internacionales y las demandas del mercado son tan urgentes que los más perspicaces y capaces dentro de una población buscan oportunidades fuera del sistema educacional. Por ende, no importa cuan pobre sea una sociedad o cuan modesta sea su tecnología básica, los grupos de élite siempre tendrán acceso a los beneficios que se derivan del progreso internacional. La resultante pérdida de recursos sufrida por el resto de la sociedad, se traducirá en una profundización de la brecha que separa a los ricos de los desposeídos, entendiéndose por estos últimos a quienes no tienen acceso a la tecnología.

Por consiguiente, la reforma de los sistemas educacionales es crucial tanto en términos de lograr y conservar el desarrollo económico así como de garantizar una mayor cohesión social. Si se opone resistencia al cambio que se origina en los estamentos superiores y si la influencia del maestro –agente clave del cambio– es considerada ínfima dentro de la jerarquía educacional, ¿cómo pueden ellos tener parte activa en la reforma de los sistemas educacionales?

Protagonismo del maestro en la reforma educacional: el caso de Trinidad y Tabago

Para ilustrar el protagonismo del maestro en acciones educacionales que aunque iniciadas en estamentos superiores contaron con la activa participación de educadores y otros actores sociales, se hará referencia al proceso de reforma educativa implementado en Trinidad y

Tabago entre los años 1992 y 1995. La necesidad de cambiar aspectos fundamentales del sistema educacional de Trinidad y Tabago se había hecho sentir en forma reiterada. Muchos de estos cambios guardaban relación con la calidad de la educación y el acceso diferenciado.

En algunos distritos (particularmente en aquellos de acelerado crecimiento) los estudiantes de escuela primaria vieron sus oportunidades de ingreso obstaculizadas por la escasez de vacantes, mientras que en otros, las familias que deseaban matricular a sus hijos en escuelas primarias selectas no lo consiguieron debido a la intensidad de la demanda por estas instituciones, a pesar que otras escuelas consideradas menos prestigiosas aún disponían de vacantes. Cerca del 20 por ciento de la población estudiantil que rindió el examen de selección, no pudo ingresar a la escuela secundaria. Si bien aproximadamente el 80 por ciento de las cohortes que finalizaron la escuela primaria tuvieron acceso a educación secundaria, el sistema de selección permitió que los mejores alumnos escogieran las escuelas secundarias de más alto rendimiento, mientras que el resto—cerca del 90 por ciento—ingresaron a las menos valoradas escuelas secundarias de dos turnos. Claramente, se requería una reforma educacional que incrementara el acceso absoluto así como el acceso a escuelas de calidad (Trinidad y Tabago, Ministerio de Educación, 1975, 84; 89; 94; Jules, 1994).

Sin embargo, más grave que lo anterior eran las quejas que aún en las escuelas “selectas” la disciplina, la instrucción, el acceso a materiales y a equipos didácticos y el rendimiento académico en general, no estaban al nivel adecuado. En consecuencia, se percibía la necesidad de perfeccionar la calidad de las técnicas de enseñanza y aprendizaje y al mismo tiempo mejorar la totalidad del ámbito escolar (Trinidad y Tabago, Ministerio de Educación, 1984; 94).

La falta de pertinencia de la educación ofrecida también constituyó un motivo para invocar la reforma. Una queja frecuente por parte

de los empleadores decía relación con la incapacidad de los estudiantes graduados para asumir las responsabilidades de un trabajo en forma inmediata y su falta de capacidad para participar en programas de capacitación. Lo anterior reforzaba la percepción que no existía una pertinencia directa entre los requerimientos del currículo y el mundo del trabajo. Más aún, el tema de la pertinencia con el orden universal en el cual los graduados del sistema educacional se verían inmersos, asumió gran trascendencia. Dichos temas decían relación con la adquisición de tecnologías y capacitación, familiarización con un segundo idioma, preocupación por el medio ambiente, orientación empresarial y la sensibilidad y destrezas necesarias para vivir en armonía en una sociedad multi-étnica y multi-religiosa. Los problemas asociados con el medio ambiente, la salud, los conflictos sociales y el creciente aumento de la delincuencia, se atribuyeron a falencias del sistema educacional (Trinidad y Tabago, Ministerio de Educación, 1994). Independiente de la precisión de los análisis, existía amplio consenso en el sentido que la reforma educacional sería indispensable para cumplir los objetivos curriculares del sistema educacional.

Acompañaban a las diversas peticiones de cambio por motivos curriculares, otras tantas relacionadas con la administración de recursos humanos y organizativos. Existía gran descontento en el magisterio con la estructura de remuneraciones y lo que se consideraban insuficientes oportunidades de avance profesional. La participación y las medidas de control imperantes, daban origen a numerosas quejas. Existía la percepción que quienes más impacto tenían sobre el sistema y a quienes el sistema impactaba con más fuerza, tenían poco que decir en términos de la dirección que deberían tomar las estrategias a largo plazo e incluso la rutina cotidiana (Trinidad y Tabago, Ministerio de Educación, 1984 y 1994).

Por consiguiente, las áreas que debían reformarse se relacionaban con los temas de acceso, la calidad y pertinencia del currículo, la efectividad organizativa y la administración de

los recursos humanos. La estrategia de planificación fue iniciada por el directorio de políticas y, en su concepción, incluyó el concepto de participación. Se comisionó un Grupo de Estudio que presidido por un representante del ámbito universitario incluía educadores de todos los sectores del sistema. También contaba con la participación de representantes de asociaciones de rectores y maestros, de organizaciones de empleadores, de especialistas en información y del sector no gubernamental.

Como primera medida, el Grupo de Estudio invitó a un amplio sector de la población a enviar memorándums a título individual o como parte de un grupo. Se recibieron cerca de cien de éstos procediéndose a celebrar reuniones de consulta con sus autores. Posteriormente se preparó un borrador en base a dichas contribuciones –conocido como el “Documento Verde sobre Educación” (Trinidad y Tabago, Ministerio de Educación, 1993)– siendo dicho documento circulado para beneficio del público.

Una segunda ronda de discusiones en pequeños grupos se inspiró en este borrador. Durante esta segunda ronda se consultaron diversos grupos simpatizantes tales como partidos políticos, organizaciones inter religiosas, asociaciones de empleadores y otros. Se continuó recepcionando memorándums.

Una nueva ronda tuvo lugar, esta vez a nivel de distritos, donde los integrantes del Grupo de Estudio debatieron las propuestas tendientes a reformar el sistema. Estas reuniones, convocadas en puntos geográficamente dispersos, permitieron la más amplia participación posible. Las conclusiones de las consultas con los diversos grupos, las reuniones públicas y los memorándums constituyeron la base del Informe llamado “Documento Blanco sobre Educación” (Trinidad y Tabago, Ministerio de Educación, 1994). Finalmente, se convocó a una consulta nacional sobre educación donde la orientación de las políticas que conforman el Documento Blanco recibió notable respaldo público. Se incorporó como Apéndice a dicho documento una serie de temas presentados en

estas consultas. Participaron activamente en estos debates, maestros de todos los niveles y sectores del sistema educacional. ¿Cuál fue entonces el papel que desempeñaron los maestros en la configuración de la agenda de la reforma educacional y qué impacto tuvieron sobre ella?

El impacto de una activa participación

La consulta de amplio alcance y la activa participación de los maestros en la determinación de la dirección estratégica que el sistema educacional tomaría, tuvo dos resultados relativamente predecibles aunque no por ello menos trascendentales. Los maestros tuvieron la oportunidad de incorporar temas del quehacer diario a las iniciativas de planificación, de modo que cuestiones como la condición de los establecimientos escolares, el sistema de remuneración de los docentes, la estructuración de un sistema que facilite un nexo más estrecho entre la administración y las actividades básicas de enseñanza-aprendizaje, fueron todas propuestas durante el proceso de consulta.

De hecho, un importante resultado del proceso de planificación fue la decisión de descentralizar el sistema desde una perspectiva administrativa, de modo de agilizar la toma de decisiones y estimular la modalidad de administración “en línea” a nivel de distrito escolar. Adicionalmente, se tomó la decisión de reforzar la administración basada en la escuela de manera que tanto rectores como maestros tuviesen mayor control sobre las estrategias adoptadas a nivel escolar. En términos de implementación, esto llevó a un incremento en las actividades de capacitación para rectores, vice-rectores y maestros jefes en el área de administración de escuelas y a una reorientación de las políticas hacia un tipo de administración más participativa a nivel escolar. También llevó a las escuelas al establecimiento de objetivos participativos y a tomar la decisión que éstas y todo el personal dentro del sistema educacional debería ser evaluado en base al progreso alcanzado en la consecución de me-

tas establecidas con prioridad, habida cuenta de las dificultades o beneficios derivados de la carencia o disponibilidad de recursos.

El otro resultado aparentemente obvio –aunque importante– del enfoque participativo, fue la oportunidad que se brindó a los maestros de comunicarse en forma directa con los responsables de adoptar decisiones. Hubo tres indicadores del éxito del proceso encaminado a lograr la solidez técnica así como establecer la co-propiedad del plan estratégico de educación. En primer lugar, a pesar de los variados y dispares intereses representados en la Consulta Nacional, las propuestas del Documento Blanco tuvieron una amplia aceptación. La consulta adoptó las directrices de política contenidas en el mismo y el debate se centró en cuestiones de implementación. Entre éstas se incluyeron las actividades de coordinación, los costos, la voluntad política para desarrollar los planteamientos y la posible pérdida de influencia de ciertos grupos. No obstante, hubo amplio consenso en el sentido que las políticas propuestas, tal como fueran concebidas y siempre que fueran fielmente implementadas, lograrían erradicar aquellos problemas que habían llevado a concluir que la reforma educacional constituía una necesidad imperiosa.

El segundo indicador que el proceso habría dado por resultado un producto técnicamente sólido y viable, lo dieron las agencias internacionales de financiamiento –que normalmente aplican exámenes sistemáticos y con frecuencia requieren extensos (y costosos) estudios externos– al aceptar los análisis del sistema realizados y ejecutados localmente, así como las propuestas planteadas, como plan maestro para un programa de reforma educacional que la propia agencia financiaría.

El tercer indicador que el proceso habría derivado en una serie de propuestas políticamente sustentables y aceptables para diversos bloques de interés, fue la petición por parte de varios de estos grupos –aún después que en elecciones nacionales se desplazara el control estatal de un régimen político a otro– en el sentido que se continuara con la implemen-

tación de las propuestas contenidas en el Informe del Grupo de Estudio ya que éstas gozaban de consenso nacional. Curiosamente, los representantes de organizaciones docentes relativamente militantes, estuvieron entre los primeros en expresar esta opinión. Este último hecho destaca que los educadores se consideraban lo suficientemente involucrados en el proceso como para reclamar su posesión y apoyar la orientación de las políticas.

Cuestiones de implementación

Sin embargo, el apoyo a la orientación de las políticas educacionales no trajo como resultado un período de implementación exento de tribulaciones. De hecho, como mencionáramos a comienzos de este artículo, el cambio en cualquier sistema –incluyendo el sistema educativo– puede llevar a situaciones conflictivas en la medida que algunos grupos intenten conservar su poder al interior de sistemas nuevos o apropiarse de poderes adicionales, aprovechando la condición de fluidez que se presenta en períodos de descongelamiento en contraste con la rigidez que caracteriza a los períodos de implementación de cambios.

En el caso de Trinidad y Tabago, una de las principales áreas de conflicto tuvieron su origen en el intento por introducir un sistema de pronósticos de evaluación del desempeño en el Informe del Grupo de Estudio, visualizado por los administradores como un componente necesario en el esfuerzo destinado a mejorar la calidad de la educación. La asociación representante defendió tenazmente el principio de evaluación del desempeño vinculado al sistema de remuneraciones (Trinidad y Tabago, Ministerio de Educación, 1995). Sin embargo, se argumentó que su implementación había sido demasiado apresurada y que no todos los apoyos necesarios habían sido incorporados. El tema se transformó en uno de los muchos que el recientemente nombrado directorio tendría que resolver con la asociación de maestros. La discusión acerca del sistema de evaluación del desempeño entró en compás de espera mien-

tras se esclarecían varios asuntos pendientes y se elaboraba la política educacional del nuevo gobierno.

Resulta significativo que la reforma, en parte encabezada por los maestros, fracasara —aunque parcialmente— producto del descontento entre los docentes relacionado con la evaluación del desempeño y el sistema de remuneraciones. De hecho, es igualmente significativo que el nuevo sistema de evaluación del desempeño contara con el apoyo de la asociación de rectores. El conflicto abarcaba dos temas. El primero asociado con el control de la actividad profesional del maestro ya que la autonomía en la sala de clases es algo altamente valorado. El segundo guarda relación con el sistema de remuneraciones. En varias sesiones de consulta se destacó la excesiva carga de trabajo que soporta el maestro y las bajas remuneraciones con que se les compensa.

El maestro representa un recurso de inestimable valor ya que casi literalmente tienen el futuro en sus manos, pero en su calidad de empleados estatales, sus acuerdos de remuneración forman parte de los costos salariales del sector público, normalmente el primer ítem en sufrir alteraciones en períodos de ajuste estructural y escasez económica. De hecho, en Trinidad y Tabago, tres gobiernos sucesivos han debido lidiar con los costos salariales del sector público en la medida que intentaban equilibrar el presupuesto nacional y establecer solvencia ante las agencias internacionales de financiamiento.

El primero de dichos gobiernos redujo los salarios del sector público en un 10 por ciento y eliminó los subsidios del costo de vida, haciendo ver, sin embargo, que dicha reducción no sería permanente y que se reconocía la deuda del Estado con los empleados del sector público, entre los cuales figuraban los maestros. Este gobierno fue muy impopular y eventualmente fue depuesto en 1991.

El gobierno sucesor también reconoció la deuda con el sector público, si bien a través de su administración también se vio involucrado en tensas —en ocasiones desarticulantes— nego-

ciaciones acerca de la estrategia a emplear en la resolución de la deuda contraída con el magisterio. Lamentablemente, su mandato fue breve y dejó la cuestión de la deuda sin resolver. El gobierno recientemente electo, también hubo de enfrentar este problema entre muchos otros desafíos y, una vez más, se vio amenazado por serias perturbaciones.

Mientras los distintos gobiernos intentaban resolver el tema de la deuda con el sector público con el fin de lograr un equilibrio del presupuesto nacional, el nivel de vida del maestro se deterioraba tanto en términos relativos como absolutos. En términos absolutos, los salarios de los maestros permanecían congelados desde 1984, habiéndose producido varias depreciaciones en el valor del dólar desde entonces.

En forma reciente, la asociación de maestros demostró que en términos relativos el paquete remunerativo de un maestro capacitado es menor al de un empleado administrativo con menor nivel de instrucción y a veces equivale al de un chofer o un auxiliar de limpieza de una compañía estatal. Parte de esta situación, obedece al tamaño gigantesco del servicio docente comparado a otros servicios. En Trinidad y Tabago, cuya población estudiantil se aproxima a los 300 mil niños en una población total de 1.25 millones, el servicio docente para los niveles primarios y secundarios es de 13 mil maestros. Si se toma en cuenta el personal administrativo, técnico y auxiliar, el Ministerio de Educación es la organización estatal de mayor volumen al paso que representa el ítem más significativo del “costo salarial del sector público”.

A raíz de la desaceleración global de la economía, muchos maestros se encontraron proporcionando materiales o ayuda a los educandos costeados por ellos mismos. No importa cuán grande sea el deseo del maestro de defender el cambio, es difícil esperar que lo hagan en la medida que sus propias necesidades básicas sigan insatisfechas. De hecho, existe el riesgo que el involucrarlos en el proceso participativo bajo estas circunstancias, traiga

aparejada una mayor expectativa que al no ser cumplida, pueda hacer la situación aún más crítica. En consecuencia, es extremadamente difícil lograr que el sistema educativo se incline hacia una mayor calidad y se torne más pertinente a las necesidades económicas del país, cuando quienes son principalmente responsables por implementar el esfuerzo educacional, trabajan bajo condiciones laborales lamentables y reciben remuneraciones insuficientes.

Implicaciones

Luego, la implicación es que el protagonismo del maestro en el proceso de reforma educacional asume que hay un nivel de necesidades básicas que deberían ser satisfechas, hecho que proporciona al maestro motivación para participar. La evidencia que surge de Trinidad y Tabago sugiere que esto podría ser problemático. Un foro como éste puede quizás apropiadamente considerar maneras de mejorar la estructura de remuneración del magisterio, abocándose al mismo tiempo a los requerimientos para equilibrar el presupuesto nacional.

Tanto los gobiernos como las agencias internacionales de financiamiento enfrentan el desafío de definir cuidadosamente los requerimientos del ajuste económico. El significativo costo salarial del sector público, bien puede prestarse para implementar ajustes a la baja, aunque el costo que esto conlleva se traduce en una reducción cualitativa y cuantitativa de un número de servicios indispensables. Cuando estos servicios provienen del sector educacional, el principal gestor del desarrollo de los recursos humanos, los costos tienen implicancias no sólo para el presente sino también para el futuro. Los actuales ajustes podrían arrebatar a la población la oportunidad de definitivamente erradicar los problemas que la agobian, ya que las brechas entre ricos y pobres se agigantan en la medida que el riesgo de trastornos sociales y amenazas a la paz interior aumentan; la población no se encuentra adecuadamente preparada en áreas vitales en

términos de competitividad económica; y, en consecuencia, los elementos necesarios para garantizar el “despegue” económico quizás podrían encontrarse ausentes. (Theodore, 1995; Informe de la Comisión de India Occidental, 1992).

Por consiguiente, bajo condiciones de escasez sería apropiado incorporar al sistema de remuneración del maestro, tanto las compensaciones financieras como de otros tipos, que impongan un menor costo al Estado pero que motiven al maestro. El reconocimiento público de esfuerzos; las oportunidades para capacitación; la posibilidad de trabajar en ámbitos que podrían considerarse exteriores al curso normal del deber pero que podrían definirse como “estímulos”, todas ellas constituyen compensaciones que mejoran la condición de la profesión docente.

Adicionalmente, debería existir un paquete de remuneraciones que satisfaga las necesidades básicas del educador y le proporcione el respeto necesario para desempeñar adecuadamente el sensible y crítico papel que le cabe en el desarrollo de la sociedad.

Asociado a la remuneración del docente y a su protagonismo en la reforma educacional, se encuentra la cuestión de reclutamiento. Ante la perspectiva de compensaciones disminuidas y una economía contraída, muchos ingresan a la profesión como último recurso y con la intención de incursionar en otros senderos tan pronto se produzca la oportunidad. Siendo este el caso y, en la ausencia de un compromiso con la profesión, no se advierte interés por liderar iniciativas de cambio que, en general, son psicológicamente dolorosas y demandan ciertos costos en términos de tiempo y energía.

Sería posible mejorar esta situación a través de esfuerzos de capacitación. Además de ofrecer beneficios a todo el profesorado, la capacitación diseñada para orientar al maestro hacia las vías del cambio debería tener al menos dos componentes. Siempre será necesario mantener al maestro al corriente de las vicisitudes del mundo socio-económico de manera que esté

informado sobre las exigencias con que éste confrontará a sus discípulos. De no ser así, es posible que ni los mismos maestros estén conscientes de la urgente necesidad de implementar cambios. Por otra parte, los maestros deben ser expuestos al proceso de cambio de modo que experimenten la transición, el cambio, la pérdida y las diversas exigencias –a veces conflictivas– que compiten por atención.

Sin el beneficio de tal preparación, el maestro se vería abrumado por los cambios externos que pueden ser cataclísmicos o bien, aunque reconociera lo perentorio del cambio y estuviese en condiciones de contribuir a su diseño, podría ser víctima del cambio mismo. Por lo tanto, es importante crear mecanismos que mantengan al maestro informado acerca de los eventos contemporáneos. Se pueden utilizar varios enfoques para lograr este objetivo, incluyendo seminarios realizados durante el horario de escuela. Una ventaja adicional derivada de esta estrategia, es la de proporcionar una interrupción de la rutina que con frecuencia es culpable de asfixiar la enseñanza creativa.

En tanto que la inducción y la capacitación permanente representan una forma factible de proporcionar apoyo al maestro, también se necesitan otros tipos de apoyo continuo para garantizar su buen desempeño en el proceso de administración del cambio. Es importante que el maestro perciba que tanto el medio ambiente organizativo como el nacional son proclives al cambio. En algunos sistemas el sólo hecho de formular preguntas o sugerir alternativas podría considerarse como una amenaza al *statu quo* y estaría sujeto a inmediatas sanciones por parte de la autoridad. Sería necesario estimular el cambio hacia una cultura menos autoritaria y jerarquizada donde el maestro se sintiera motivado a actuar como agente de cambio.

Por último y una vez más dentro del contexto del Caribe, si deseamos que los maestros se vean a sí mismos como agentes de cambio, se debería contar con vías flexibles que permitieran entrar y salir libremente del ámbito de la enseñanza. A menudo, el cambio requerido en un contexto educacional dado implica un cam-

bio a nivel de personal docente. Sin embargo, en Trinidad y Tabago la permanencia en el cargo hace obligatorio que se alcancen ciertos hitos antes de obtener la separación del servicio sin pérdida de beneficios. Estos hitos son las edades de 50, 55 ó 60 años, ó 33 1/3 años de servicio. En estos casos, el maestro puede sentir la necesidad de retirarse, pero se aferra recalcitrantemente a su cargo con el fin de conservar sus beneficios terminales. Un arreglo de mayor flexibilidad que permitiera un cambio de trabajo o la posibilidad de dejar temporalmente la enseñanza para luego regresar a ella sin pérdida de beneficios, facilitaría la participación del maestro en el proceso de reforma.

Por una parte, a los maestros que así lo desearan les estaría permitido renunciar en forma temporal o permanente, liberando al servicio del lastre de cobijar trabajadores renuentes. Otros, ansiosos de promover cambios podrían sentirse menos expuestos al saber que si sus ideas lo expusieran a reacciones negativas, tendrían la oportunidad de seguir carreras alternativas sin la amenaza de pérdida de beneficios o la posibilidad de convertirse en víctima.

El presente trabajo ha descrito un contexto que ha contado con una gran participación de los maestros en el diseño de una estrategia de cambio para el sector educacional. Las directrices políticas formuladas recibieron amplio apoyo de parte de la generalidad del magisterio, aunque una serie de obstáculos salieron al paso del proceso de implementación. Uno de ellos se relacionaba con el rendimiento del maestro en una atmósfera de tensión provocada por la administración de la “deuda” incurrida con el magisterio y otros problemas asociados con las remuneraciones de docentes.

Este artículo sugiere que la participación del maestro en las iniciativas de cambio se reforzaría si se resolvieran cuestiones ligadas a las compensaciones sociales y económicas. Entre las primeras se incluyen el reconocimiento público del esfuerzo del maestro, las oportunidades de capacitación y una vía más expedita para dejar la enseñanza sin pérdida de benefi-

cios terminales. Quizás este foro se vería altamente favorecido si se considerara:

- La necesidad de los gobiernos y las agencias internacionales de financiamiento de equilibrar más acuciosamente sus presupuestos dando mayor ponderación al costo socio-económico.
- La necesidad que los responsables por adoptar decisiones en el campo educacional apoyen un clima conducente al desarrollo de actitudes reformistas y que aliente a las personas a

tomar decisiones que puedan implicar riesgos.

- La continua preparación de los maestros para comprender el mundo que los rodea, confrontar el cambio y habilitar al educando para hacer lo propio.

Si los ámbitos socio-económico y organizativo apoyaran un sistema flexible y orientado al cambio, sería posible involucrar activamente al maestro e incrementar su contribución al desarrollo.

Bibliografía

- Arthur, Owen, Primer Ministro de Barbados (1996), Discurso sobre Las Nuevas Realidades de las Relaciones Económicas Internacionales del Caribe, contenido en la serie Distinguished Lecture Series organizada por el Instituto de Relaciones Internacionales, UWI, St. Augustine. Discurso presentado en abril de 1996 en el hotel Trinidad Hilton.
- Anyon, Jean (1981) Social Class and School Knowledge. Curriculum Inquiry II (i); 3-40.
- Jules, Vena (1994) A Study of the Secondary School Population in Trinidad and Tobago: Placement Patterns and Practices. Informe de Investigación realizado para el Centro de Estudios Etnicos, University of West Indies, St. Augustine.
- Informe Moses (1975) Informe del Comité nombrado por el Gabinete para considerar medidas destinadas a aliviar el problema del sistema de turnos en las escuelas. Edward A. Moses, Presidente - Port of Spain.
- La Comisión Delors. Comisión Internacional de Educación para el Siglo XXI (1995) Informe de la Comisión, Síntesis Preliminar, UNESCO, París.
- Ministerio de Educación, Trinidad y Tabago (1984) Evaluación del Plan para el Desarrollo Educacional en Trinidad y Tabago: 1968-1983. Port of Spain: División Publicaciones, Ministerio de Educación.
- _____. Consulta Nacional sobre Violencia e Indisciplina en las Escuelas. Centro de Convenciones de Chaguaramas, junio 23, 1989.
- _____. The Green Paper on Education, Borrador preparado por el Grupo Nacional de Estudios sobre Educación.
- _____. The White Paper on Education, Documento de Política Educacional, 1993 - 2003, Documento basado en el Informe del Grupo Nacional de Estudios sobre Educación, Ministerio de Educación, Port of Spain.
- _____. (1995), Video Tape of Performance Management, Port of Spain.
- Trinidad y Tabago, Ministerio de Hacienda (1995) The 1995 Budget Presentation.
- The West Indian Commission (1992) Time for Action, Informe de la Comisión, Blade Rock, Barbados.
- Theodore, Karl (1995) Poverty Reduction Strategies: The Role of Health and Education, A Trinidad and Tobago Perspective. Estudio realizado por PAHO, Seminario sobre Reducción de la Pobreza y Política Social en el Caribe, el Rol de la Educación para la Salud, Port of Spain, marzo de 1995.
- Williams, Gwendoline (1995) - Meeting the Challenge of the Twenty-First Century: The role of Management Education and Training in Developing Present and Future Caribbean Leaders in the Public and Private Sectors.

LA CRECIENTE IMPORTANCIA DEL DOCENTE EN UN MUNDO EN CAMBIO

Oswaldo Verdugo*

América Latina, con sus 21 millones de kilómetros cuadrados –dos veces mayor que Europa o China– y más de 400 millones de habitantes, se muestra como el continente más rico en recursos naturales y más vacío del planeta.

Nuestra unidad idiomática admite, por cierto, algunas excepciones, pues el Portugués y el Castellano son lenguas mutuamente comprensibles.

Nos une una misma fe religiosa y tradiciones institucionales relativamente homogéneas.

Los Estados Latinoamericanos forman parte de los más antiguos del globo.

Brasil y México se han situado entre las 15 economías más desarrolladas del mundo.

Contamos con una de las reservas ecológicas más gigantescas del planeta. Y todavía sorprende al viajero la belleza de la geografía americana. Como impresionó a Colón, hace quinientos años, la profunda generosidad de su gente, fecunda simiente de una cultura solidaria. “Nos invitan a compartir todo lo que tienen –decía entonces el navegante– y muestran tanto amor como si al mismo tiempo se despojaban de su corazón. Son muy dulces y para ellos nada es malo...” América era la tierra más bella que jamás había visto Colón, el paraíso que soñó Europa.

Encarnamos el sueño latinoamericano, el Nuevo Mundo de aquella Europa que a mediados de este milenio, en el apogeo de su espíritu creativo e innovador, atravesó el Atlántico y fundó en este acto trascendental los cimientos de la modernidad. Nosotros somos responsables de esa esperanza. Nuestra generación, que observa el crepúsculo del siglo XX, es responsable de realizar esa promesa. Promesa

rota, resquebrajada y escindida por el desencuentro entre la modernidad europea y el mundo de sentido de los pueblos precolombinos. Y otra vez nos enfrentamos a la antigua pregunta: ¿Cómo asumir la modernidad y al mismo tiempo evitar el sufrimiento y la pérdida del sentido de la vida de nuestros hombres, mujeres y niños?

Un nuevo paradigma

En el curso de esta segunda mitad del siglo XX hemos sido observadores y protagonistas de importantes transformaciones en nuestros modos de convivir, de relacionarnos, de producir y hasta de pensar. Tenemos otra perspectiva de la historia. Pues, si es verdad que una era llegó a su término cuando el hombre puso el primer pie en la luna, podemos estar seguros que otra se inició cuando a miles de kilómetros este mismo hombre extendió su mirada sobre el planeta. En ese preciso y crucial instante se alteró nuestra visión del mundo.

Desde entonces empezamos a pensar globalmente mientras los imperativos prácticos nos exigieron actuar localmente y volver a la comunidad. Toda una nueva síntesis se abrió a nuestra comprensión. No sólo comenzamos a descubrir que éramos interdependientes o que nuestros conocimientos nos permitían desarrollar la tecnología necesaria para dar esta otra mirada al planeta, sino que nos dimos cuenta que como especie humana éramos mortales. Que la vida en la tierra dependía de nosotros, de nuestra responsabilidad, de nuestra voluntad. Empezamos a entender que el destino de cualquier persona no es independiente de nuestro propio destino, que los derechos humanos son la piedra angular, la plaza fuerte sobre la cual fundar un orden más justo, más libre y más solidario. Que la democracia es la garan-

* Oswaldo Verdugo P. Educador. Miembro del Comité Ejecutivo de la Internacional de la Educación.

tía de unidad en la diversidad y que los bienes tienen un destino común. En verdad, con ello no hacíamos más que confirmar las grandes intuiciones y esperanzas de los humanistas de nuestro tiempo. La concepción de una democracia pluralista basada en el respeto de los derechos humanos. La noción de la persona humana de una dignidad esencial. La visión de una conciencia universal de la que, aunque pequeños y alejados, también somos tributarios. La idea de un ecumenismo mundial al servicio del encuentro y de la colaboración entre regiones, religiones, ideologías y ciencias.

La naturaleza de los procesos de cambio contemporáneos, el ritmo de la innovación, la expansión de las fronteras de la comunicación, obligan a un esfuerzo de reconciliación entre todos los mundos que enriquecen la vida de nuestros pueblos. Se impone pues una concepción más abierta y desprejuiciada acerca de las relaciones entre todas las esferas de la vida social. La misma interrelación entre lo público y lo privado, supera esa idea un tanto simplista, pero frecuente, que nos lleva a entender el interés privado en contraposición con el interés público y a la persona en contraposición con el Estado. El surgimiento de un sector privado emprendedor es muchas veces visto como una señal que mueve a la tentación de expulsar de la vida social la presencia de lo público.

Somos parte de una sociedad, cada vez más compleja, cuya conducción precisa de nuevas definiciones sobre el ámbito de lo público y de lo privado del Estado y del mercado y de las interrelaciones entre unos y otros. Especialmente después de los cambios acaecidos en el último tiempo. Y cuando la demanda de mayor acumulación de capital, de innovación tecnológica, de eficiencia productiva, aparecen como exigencias de la inserción internacional de la economía. En un momento en que la ampliación y profundización de la democracia no sólo comporta un imperativo ético, sino que una condición fundamental de la modernización. Es una etapa de nuestro desarrollo en que la protección de la naturaleza y del medio ambiente se vuelve inseparable de la justicia,

de la equidad y de la provisión para el futuro.

Así pues, en los umbrales del siglo XXI, se anuncian los albores de un nuevo paradigma. Para algunos postguerra fría, para otros postindustrial, postmoderno o simplemente moderno. Más, cualquiera sea el nombre que al final atrape su verdadero sentido –respuesta que emanará de la reflexión o que nos obliga esta época de transición.

La interdependencia

Porque parece ser claro que ni la autarquía ni el aislamiento son alternativas reales para enfrentar las nuevas tendencias de la economía mundial como la globalización acelerada, la flexibilización de los procesos productivos, la independización de los circuitos monetarios y crediticios y la incorporación de las innovaciones tecnológicas. Sólo la revolución de las comunicaciones nos muestra con elocuencia cuán vano sería el intento de cerrarnos a tales transformaciones. Se ha llegado a pensar que el futuro horizonte industrial será el gran proyecto de la información, cables de fibra óptica que deberían conectar las tres herramientas principales de comunicación de nuestra era: el Teléfono, la Televisión y el Computador. Se calcula que gracias a esta innovación Estados Unidos percibirá en los próximos diez años unos 100 mil millones de dólares y podrá crear 1 millón y medio de empleos de aquí al año 2003.

Pero si la apertura hacia el exterior es inevitable, es también definitivo que ya no basta exportar, que se requiere incrementar el factor tecnológico de los bienes y servicios exportados. En esto consiste la adaptación a los mercados mundiales: competir en tecnologías, en conocimientos, en mano de obra calificada, pero, principalmente, en capacidad de organización.

Porque el problema de nuestra baja productividad no está en las puras carencias de capital, de tecnología y de calificación. El problema radica en las ineficiencias organizacionales de las empresas y de la administración: pre-ca-

rias condiciones de trabajo, falta de incentivos, estructuras jerárquicas, malas comunicaciones y tareas innecesarias.

Las desigualdades sociales

Tampoco podemos aceptar el fatal destino de una apertura sin restricciones. No al costo de profundizar aún más las graves desigualdades sociales ya existentes en América Latina, donde un tercio de la población está excluida del desarrollo y relegada a la pobreza.

Donde el ingreso per cápita promedio apenas supera los 2.000 dólares, cuando en los países asiáticos –como Corea, Taiwan, Singapur– se eleva a cerca de 4.000 dólares y en naciones industriales como Francia, Inglaterra y Estados Unidos, se sitúa lejos en los 17.000 dólares por habitante. En América Latina el 20% más rico obtiene un ingreso 20 veces superior al 20% más pobre. Según un informe del Banco Mundial, en Chile el ingreso de los más ricos es catorce veces más alto que el de los más pobres; en Brasil es 26 veces mayor; y en Perú es 32 veces.

El rol del Estado

Tendencias ideológicas muy en boga en nuestros tiempos, pretenden que la modernización consiste en reducir el rol del Estado, en privatizar la gestión pública y en liberar al mercado de toda regulación social.

Estas posiciones ideológicas, que atacan toda intervención del Estado, pero que lo reclaman cuando hay que sortear una crisis, ignoran que ha sido este mismo Estado el impulsor de la modernización de nuestras sociedades, promoviendo el desarrollo económico social. Olvidan que fue el Estado Latinoamericano quien, durante el presente siglo, fomentó la industrialización substitutiva de importaciones, invirtió en obras de infraestructura, expandió los servicios públicos y promovió cambios estructurales con el fin de integrar a los sectores medios y populares.

Estas posturas ideológicas no toman en cuen-

ta que el desarrollo educativo tuvo su primer impulso a partir de la constitución de los Estados Nacionales. Tanto que la educación llegó a ser percibida como un derecho de todos. Recordemos que no hace mucho la modernización postulaba que a mayor educación correspondía un mayor desarrollo. En varios casos esto se concretó al convertirse la educación en el principal canal de movilidad social. Uno de los ejemplos más notables de este enorme esfuerzo público fue la sostenida expansión del sistema educativo, sobre todo de la enseñanza básica.

En 1960, sólo 27 millones de niños Latinoamericanos de 6 a 11 años estaban matriculados en la enseñanza básica; treinta años más tarde, en 1990, se habían incorporado al sistema 73 millones de niños. La misma expansión ha ocurrido con la educación preescolar.

En otros casos, el Estado ha carecido de efectividad al perder relación con las señales del mercado y con la evolución de la estructura ocupacional. La calidad de la docencia y de la formación impartida ha sido deficiente. La tasa de repetición es una de las más altas del mundo. Si bien el gasto público en educación ha beneficiado principalmente a los estratos pobres, no ha ocurrido lo mismo con los niveles superiores de la enseñanza. En contraste, Corea logró en poco más de una década quintuplicar el número de alumnos en la Universidad.

Por falta de recursos, el Estado no ha logrado asegurar la equidad y la calidad de la educación proporcionada a los sectores de menores ingresos. Las diferencias siguen siendo abismales. Así, por ejemplo, en Chile los alumnos de escuelas situadas en sectores pobres muestran un rendimiento equivalente a un tercio del alcanzando por alumnos provenientes de los grupos de mayores ingresos. Principalmente perjudicada ha resultado la educación rural. Es digno de destacar, a la hora de emprender una genuina transformación productiva, que casi la mitad de la fuerza laboral Latinoamericana no ha completado la educación primaria. Dichas deficiencias se han visto agravadas por el estilo de gestión centralizado y

burocrático que suele caracterizar a la Administración educativa de la región.

Pero una cosa es corregir estas deficiencias y otra muy distinta es tirar el agua de la bañera con la criatura dentro. Dicho de una vez: No hay verdadera modernización sin Estado. O, más precisamente, no hay modernización integradora sin un fuerte papel del Estado. Se precisa integrar y ello no es posible sin un Estado que invierta en aquellas actividades que no son rentables para el sector privado tales como: Salud, Educación e Infraestructura.

Se necesita cohesionar socialmente, pero ello depende de un Estado y de un Gobierno de gestión, que establezca normas, regulaciones y garantías a los grupos más débiles y desprotegidos. Esta exigencia de equidad ya no sólo es un deber moral, un imperativo de justicia social. Ni sólo una condición de la estabilidad política de las democracias. Es cada vez con mayor intensidad, un requisito insoslayable del desarrollo.

Nuevos hallazgos de la ciencia económica demuestran que las brechas en los ingresos pueden dañar el producto interno bruto de un país, al bajar la eficiencia. Asimismo, ponen al descubierto que el crecimiento del empleo y del ingreso es más lento en regiones con amplias desigualdades salariales y más rápido donde se observa una mayor equidad.

Un mercado democrático

Por eso pensamos que no se puede privatizar la gestión pública en educación sino a riesgo de sacrificar el interés colectivo, la garantía de equidad y de igualdad de oportunidades, la regulación de los mercados y la reglamentación de los comportamientos públicos, tareas que son propias del Gobierno, como máximo exponente del Estado. Decididamente, al Gobierno no se le puede pedir que funcione como una Empresa, sino al costo de arriesgar su sentido de equidad y de altruismo. Y esta conclusión no desmerece el valor de la Empresa Privada. Qué duda cabe que el sector privado muestre una mayor capacidad para cumplir ta-

reas económicas, promover la innovación, replicar los experimentos exitosos y adaptarse a los cambios rápidos. Pero lo cierto es que ni la empresa privada ni el mercado son una mano invisible, un ente abstracto, una entelequía. Su funcionamiento se encuentra determinado por instituciones políticas, estructuras sociales y procesos culturales. Por sí solo el mercado no genera ni sustenta un orden social. Al contrario, precisa un cierto orden que garantice tanto la integración al sistema mundial como la integración social de nuestros pueblos. Es en esta función donde el sector público resulta insustituible: en la gestión política, en la regulación, en la garantía de estabilidad y continuidad de los servicios, así como en la garantía de cohesión social.

La concentración estratégica

Se precisa avanzar hacia una educación concertada que se constituya en una auténtica práctica de la democracia y de la libertad.

Esta concertación exige la organización de actores sociales que gocen de un adecuado nivel de cohesión, autonomía y representatividad y que sean capaces de configurar acuerdos. Se necesita que aparezca un vínculo, un lazo de cooperación entre estos grupos y el Gobierno. Porque el Gobierno es el encargado de la gestión pública. El Gobierno, es el mecanismo empleado para adoptar decisiones que afectan a la comunidad. Semejante relación es imperativa no sólo para asegurar la eficacia de la política pública, sino que para garantizar la participación de la gente en la solución de sus problemas. Es de este modo y no de otro que se produce la incorporación de los grupos sociales al diseño y definición de las políticas públicas. Es aquí donde reside el motor de la modernización. En las comunidades, que están más comprometidas ante sus miembros, comprenden y resuelven mejor sus problemas, ofrecen cuidado, son más flexibles y creativas, imponen patrones de conducta de un modo más eficaz y se centran más en sus capacidades que en sus deficiencias. Será en las comunida-

des donde se verificará la intervención inteligente en educación, donde se producirá la concertación estratégica, proceso mediante el cual los ciudadanos analizan las tendencias, desarrollan escenarios alternativos de futuro y establecen recomendaciones y metas para la comunidad.

Una competencia regulada

Una noción muy en boga consiste hoy en asimilar la flexibilidad y la competitividad con el despido de profesores. Definitivamente no aceptamos este falso axioma.

Si hemos impulsado la modernización es porque estamos convencidos que con ella se logrará una mejor calidad de la educación. Prestar un servicio de calidad demanda de profesores que entren en la carrera de la excelencia, que pongan a prueba su entrenamiento, su capacidad y rendimiento y que muestren resultados. Ello porque cuando existe competencia, bajan los costos, se responde rápidamente al cambio en la demanda y se produce un mayor esfuerzo e interés por satisfacer a los beneficiarios. Sin embargo, esta debe ser una competencia controlada, que no signifique la desregulación de todo, que no degenera en una competencia destructiva.

La competencia destructiva debe ser evitada por comunidades educativas plenamente informadas de sus derechos. Y la principal información que demanda la comunidad es la evaluación objetiva de los resultados obtenidos. Por supuesto, la medición del rendimiento debe ser rigurosa, para que sea útil y creíble.

Ello es una exigencia tan primordial como que si no se miden los resultados no se puede distinguir entre el éxito y el fracaso. Si no se puede reconocer el éxito, no se puede recompensar. Si no se pueden recompensar los aciertos, probablemente se premie el fracaso y la mediocridad. Cuando no se reconoce el éxito, no se puede aprender de él ni corregir los errores que conducen al fracaso. Y lo más importante: cuando se muestran resultados se obtiene la adhesión de la comunidad.

La competitividad debe ser una meta de la modernización. Ella debe ser alcanzada gradualmente y no imponerse, porque aún no están dadas las condiciones elementales que garanticen su normal funcionamiento. Los profesores todavía no disponen ni de los incentivos, ni de un medio laboral favorable, ni de metas claras a ser alcanzadas, ni de reglas del juego que aseguren igualdad de oportunidades. En otras palabras, existen enormes disparidades de recursos entre los competidores que no son atribuibles a ellos mismos, sino a desequilibrios estructurales del sistema. Mal se les puede empujar a las pistas y esperarlos al final de la carrera con el premio del despido. Rechazaremos con toda la fuerza de nuestras convicciones y principios esta nueva injusticia del sistema. Nos opondremos a esta desregulación total donde siempre gana la gente con dinero y el resto pierde.

La gestión educacional

Hay posiciones políticas que, por confusas y contradictorias, despiertan la inseguridad y la incertidumbre de los maestros, de las familias y, sobre todo, de los sectores más desprotegidos de nuestra sociedad. Una de estas nociones es la que busca confundir modernización con privatización de la gestión educacional.

Sostenemos que la clave de la modernización consiste en que el gobierno comparta sus funciones de servicio con el ciudadano, con la comunidad, con el sector privado y con instituciones de interés público, reservándose su función primordial que no es otra que gestionar, tomar decisiones colectivas para resolver problemas igualmente colectivos. Aquí radica lo verdaderamente innovador de la modernización: avanzar hacia un gobierno de gestión, que capacite y derive autoridad a los ciudadanos, en lugar de limitarse a servirlos. Aquí descansa lo realmente nuevo en educación: descentralizar las decisiones y depositarlas en los ciudadanos y en sus comunidades.

Es por eso que hemos reafirmado el valor

del aula como espacio de creación y encuentro de profesores, padres, apoderados y alumnos. Porque si es cierto que las personas no sólo trabajan más, sino que son más creativas cuando controlan su propio trabajo, entonces la dirección compartida de las decisiones públicas parece ser la clave de una administración versátil, ágil, eficiente, innovadora y productiva. Esto equivale a estimular el trabajo en equipo y en orientar la organización hacia las tareas – no hacia la jerarquía o hacia las reglas–. Demanda la coordinación entre unidades, fomentando la comunicación permanente y haciendo que la información fluya rápidamente por sus redes. Este espacio de cooperación y codeterminación lo ofrece el aula.

Por eso, también, hemos impulsado el diseño y la ejecución de proyectos educativos por comuna. Porque creemos que ahí será donde se verificará la intervención inteligente en educación, o lo que nosotros entendemos por concertación estratégica, proceso mediante el cual los ciudadanos analizan las tendencias, desarrollan escenarios alternativos de futuro y establecen recomendaciones y metas para la comunidad. Y existen bases sociales suficientes para emprender este desafío. Las comunidades están más comprometidas ante sus miembros, comprenden y resuelven mejor sus problemas, ofrecen cuidado, son más flexibles y creativas, imponen patrones de conducta de un modo más eficaz y se centran más en sus capacidades que en sus deficiencias.

Lo que debemos cambiar en educación

¿Cuál, es el rol de la educación frente al nuevo siglo? ¿Estamos realmente preparando a nuestros niños y jóvenes para enfrentar este mundo? ¿Educa verdaderamente la actual escuela?

Cuando la escuela y la educación pública fueron pensadas para ofrecer oportunidades a todos y cuando ello no ocurre, sólo se puede concluir que esa escuela y esa educación están en crisis. Cuando la escuela y la educación pública fueron creadas, después de fuertes y

prolongadas luchas democráticas, para vencer los privilegios de unos pocos y cuando esos privilegios siguen reproduciéndose en su propio seno, entonces esa escuela y esa educación están en crisis.

¿Es esta una exageración? Veamos el Chile de 1995. Adriana, una menor de 14 años, fue impedida de cursar el primer año de enseñanza media, por ser minusválida. Le falta su brazo izquierdo.

A Margarita, de 16 años, se le exigió firmar su condicionalidad en el colegio por ser madre adolescente. No podía asistir a la graduación de su curso, no podía mencionar que tenía un hijo, no podía asistir a la escuela con él, ni participar en actos cívicos ni en actividades extraprogramáticas. A otros niños se les aparta porque son desordenados, insolentes o hijos de padres divorciados. También por no distinguir los colores en kindergarten, por repetir de curso, o porque su rendimiento escolar es inferior a 4,5. Curiosamente, ninguno de los autores de estas medidas, creyó haber estado incurriendo en un acto de discriminación.

¿No es todo esto distintas formas de discriminación? ¿No se discrimina entre buena y mala calidad de la educación? ¿Entre colegios buenos y malos, entre ricos y pobres, entre privados y municipalizados? ¿No se discrimina entre barrios buenos y malos, entre familias bien y mal constituidas, entre niños con mejores y peores oportunidades? Donde el mérito de las calificaciones es otra medida más de las desigualdad. Y el verdadero mérito, el que se consigue después de sortear las desventajas de origen y llegar donde otros llegaron ayudados por privilegiados recursos.

La actual escuela contribuye a que ciertos factores estructurales, como la pobreza, se transmitan de generación a generación. ¿No fue pensada la escuela para que la acumulación de logros educacionales permitiera superar la pobreza? ¿No era su propósito remover obstáculos que conspiraban contra la promoción y la integración social de nuestros pueblos?

Pero más allá de estos problemas que muestra la escuela para asegurar la cohesión social, ¿sirve realmente para transmitir conocimientos, destrezas y habilidades? ¿Son adecuadas las actuales modalidades de enseñanza en uso?

Un maestro ante una clase de cuarenta o cuarenta y cinco alumnos verbaliza con pizarrón y tiza un conjunto de saberes generales. Los estudiantes apenas pueden mantener la atención en el discurso. No logran captar sus referentes en la experiencia concreta y cotidiana que viven a diario. Más eficaz ha sido esa larga y frecuente exposición a la radio, a la televisión, al computador, etc. que, en pocos minutos, los conecta con el mundo y con las realidades sensibles que les interesan. ¿Puede competir el profesor con el atractivo de estos medios? Ya se torna habitual que los alumnos pregunten a sus profesores de historia ¿para qué sirve lo que me está enseñando? A menudo se les pide a los padres que refuercen la labor pedagógica de los docentes.

Pero es sabido que en los hogares quienes quedan a cargo de los hijos son cada vez menos los padres, ocupados en sus trabajos y más las personas responsables de organizar la casa. Y la familia ¿dónde está? ¿No fue acaso siempre el currículo de la familia el centro de la buena vida? Hoy nos encontramos alejados de ese currículo; es tiempo de volver a él.

¿Qué sabe la escuela de por qué sus alumnos se drogan? ¿Qué le dice la escuela a los hijos que enfrentan la separación de sus padres? ¿Qué les enseña sobre la sexualidad, que ya no sepan a través de los medios de comunicación y de sus grupos de pares? ¿Qué valores entrega para integrarlos al mundo del trabajo? Pareciera pues que la escuela escolariza muy bien, pero no educa.

Esta es la verdad, por dolorosa que sea, nuestras escuelas condicionadas a perversos sistemas de financiamiento, no podrán asumir los retos de la modernización, en cambio, si se privilegia los aspectos técnicos pedagógicos y se incorporan los temas que demandan nuestros niños y jóvenes, la familia, no cabe duda

que estos necesitan más tiempo en nuestras aulas, y por lo tanto el sistema necesitará más educadores.

Necesitamos introducir profundas transformaciones en nuestras formas de producir, transmitir y aplicar el conocimiento. Nuestros sistemas de educación deben responder a los desafíos del nuevo contexto económico internacional. Y, en este plano, la tendencia apunta hacia una educación más creativa y personalizada donde el alumno adquiera un papel central en su formación y el profesor se constituya en guía del conocimiento. Donde la especialización se integra y adquiere sentido en nociones más pertinentes acerca de la historia, de la ciencia, la tecnología y el arte. Y donde ya no es la sala de clases el único lugar privilegiado del proceso de enseñanza aprendizaje, sino comunidades de información que trasciendan al colegio y a la familia.

La escuela no desaparecerá, pero es un hecho, según lo demuestra la experiencia de otros países que la educación está retornando a los hogares, donde preceptores especialmente preparados se están haciendo cargo, con resultados exitosos, de la formación de los niños. En Estados Unidos se ha observado que estos niños parecen estar cinco y hasta diez años más adelantados en su habilidad para pensar, que sus compañeros educados formalmente.

Por todo lo dicho creo que la reforma de la escuela y de la educación va más allá del debate sobre lo público y lo privado. Tiene que ver con la sociedad que queremos construir, con la cultura que deseamos, con las formas de convivencia que anhelamos.

¿Es posible la Reforma?

Queremos ser claros. Nosotros entendemos que en primer lugar la reforma educativa es una decisión de política pública, una acción orientada, desde el punto de vista administrativo, a la planificación y gestión de sectores sociales y a la atención de determinados grupos, y cuya finalidad es reducir las desigualdades, disminuir la pobreza y elevar el bienestar de la po-

blación. Entendemos que esta es una decisión de gestión pública, una decisión de gobierno, que es el mecanismo que empleamos para resolver problemas sociales que afectan a la comunidad. Esto no significa dejar entregado todo al Estado, anulando el papel de las comunidades y de las personas en el impulso y ejecución de este proceso. Por el contrario, significa que el gobierno no debe renunciar a su función básica que es la gestión, la orientación y armonización de los esfuerzos colectivos. Porque aunque se pueden contratar servicios fuera de la administración oficial, e incluso privatizar funciones aisladas de conducción, no se puede hacer lo mismo con el proceso entero de la gestión de gobierno. De hacerlo, perderíamos el mecanismo por excelencia para tomar decisiones coherentes, los modos para regular los mercados y los medios para imponer reglas de comportamiento.

Por eso, hoy decimos que no sólo se requiere un acuerdo. Es indispensable que además este acuerdo sea nacional y regional. Que sume a todos los agentes activos del desarrollo y, en especial, a los agentes educativos. Y esto, a lo menos por dos consideraciones elementales: primero, porque ningún desarrollo será posible sin una fuerte dosis de creatividad social y por lo tanto, sin actores y movimientos sociales y segundo, porque hay que despertar una fuerte adhesión colectiva que brinde apoyo y legitimidad a un proceso no exento de complicaciones.

Se trata de organizar la participación de la sociedad y de la comunidad educativa y de favorecer con ello una auténtica identificación con las metas y vías para alcanzarlas. Es lo que hemos denominado la “educación concertada”, es decir, una obra de cooperación, colaboración, codeterminación, cogestión de las personas y comunidades en la formación de hábitos, destrezas y aptitudes. Una obra que convierte a la escuela en el punto de convergencia y transformación de las energías y valores que se originan en la familia, en la empresa, en las instituciones morales y culturales, en las asociaciones locales y que se pro-

longan hacia el Estado donde son armonizadas con el desarrollo general del país. Un esfuerzo común entre los sectores público y privado, entre gobierno central y gobiernos regionales y comunales, entre municipios y ciudadanos, entre profesores y alumnos, entre padres e hijos. En suma, una obra de todos y para todos.

Pero quizás, el mayor desafío de la reforma educativa sea arribar a un acuerdo político marco entre posiciones diversas y contrapuestas.

Hay posiciones conservadoras que cuestionan lo sustantivo de la modernización. No aceptan las transformaciones acaecidas en el mundo laboral y, por tanto, tampoco la idea de producir una nueva correspondencia entre educación y trabajo. No asumen la internacionalización de la economía y, en consecuencia, tampoco las exigencias de mayor competitividad. No creen en los estímulos al desempeño docente y, consiguientemente, abogan por la rigidez del mercado de trabajo. Resisten la transferencia de facultades hacia la comunidad.

Otras posiciones, que no ocultan sus proyecciones tecnocráticas, ponen el énfasis en las metas de la modernización, sin una especial consideración por los equilibrios políticos y por los costos sociales que ella conlleva. Contrario sensu de aquellas nociones que sacrifican el bienestar actual a un porvenir mesiánico, estas otras parecieran querer anticipar el futuro al precio de la inseguridad presente de las personas. Sus propuestas le dan escasa importancia a las nuevas formaciones y movimientos sociales en el control de la modernización. Esta es concebida como un proceso autónomo, dirigido y ejecutado desde un núcleo formado por “expertos”: una élite central de ingenieros sociales.

Nosotros creemos en la visión progresista, es decir la concertación social como instrumento que garantice la gradualidad y el éxito de las transformaciones. Demandamos la prerrogativa del pluralismo y de la participación como una defensa de nuestras identidades comunes. Reivindicamos el control sobre las

modernizaciones como un seguro en contra del sufrimiento y de la pérdida de valores esenciales que pueden conducir la visión tecnocrática. En una palabra: "No hay modernización exitosa sin participación de los actores".

Nueva actitud docente

La viabilidad de la reforma educativa, depende, de ciertas condiciones culturales. Si se quiere, de una conciencia proclive a la modernización y, más precisamente, de una nueva actitud formativa del docente.

Es un deber irrenunciable de la política pública orientar la formación y el perfeccionamiento de los profesores. Existe amplio acuerdo para ello. La cuestión fundamental estriba en definir hacia dónde y cómo orientar esta formación.

¿Qué tipo de profesor queremos? ¿Para qué fines? ¿Bajo qué condiciones del desarrollo local, nacional y regional?

Queremos un profesor con una actitud formativa, es decir, un educador sensible a la conciencia modernizadora de nuestros días.

Deseamos una actitud formativa que permita alcanzar los fines de progreso técnico y fortalecimiento de la democracia. Esto, cuando las condiciones de nuestro proceso de desarrollo producen fuertes disparidades entre crecimiento económico y equidad social y se espera que los maestros y las instituciones educativas hagan compatibles ambos desafíos.

De cualquier modo, se trata de ir prefigurando una nueva actitud formativa, entre cuyas dimensiones la conciliación de las relaciones entre el hombre y la naturaleza, entre la persona y el medio ambiente, entre el país y sus recursos es un principio central del desarrollo. Como de la vida democrática y de una convivencia pacífica, tolerante y creativa es la educación para la participación responsable. Formación que debe ir ligada al conocimiento objetivo de las prácticas e instituciones de nuestra sociedad.

Ante un mundo signado por la creciente diversificación y por la vertiginosa velocidad de

los cambios, se precisa una educación que estimule la integración y la coherencia teórica, tanto, como el fortalecimiento de las instituciones y la reafirmación de tradiciones que dan sentido a la vida de pueblos y comunidades. Esto significa que la propensión al cambio y al examen crítico, han de ser estimulados simultáneamente con el respeto a las normas, hábitos y costumbres que arraigan y brindan seguridad al hombre y a la mujer contemporáneos.

Enfrentar un futuro de cambio, no es lo mismo que cambiar lo permanente e imperecedero que todavía ha de seguir cobijando el futuro. Lo dicho, se ve mejor precisado a la luz de lo que se espera del desempeño docente: un educador que ejerza un rol específico y estable en el tiempo dentro del sistema, pero que asimismo, esté preparado para enfrentar con flexibilidad la adaptación a nuevos y alternativos papeles y funciones profesionales.

La apertura, de la escuela al mundo de la familia, producción, y comunidades locales, impone nuevos desafíos a las instituciones dedicadas al perfeccionamiento docente.

Desde luego, el diseño de métodos y procedimientos que permitan controlar técnicamente los procesos pedagógicos. Asimismo, las capacidades para adaptar conocimientos y contenidos curriculares que obedezcan a las demandas de la realidad; para estructurar y relacionar conceptos; y para enjuiciar, evaluar y calificar recursos humanos productivos.

La mística de la integración

Seremos capaces de conciliar el bienestar y los valores de nuestros pueblos y asumir el desafío de la modernidad a condición de poner en actividad todas nuestras energías solidarias y mantenernos unidos. Hay signos claros de que caminamos hacia un nuevo horizonte de integración. Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, forman el Mercosur, una unión de 200 millones de consumidores, al cual aspiran incorporarse Bolivia y Chile. El Pacto Andino revive como área de libre comercio. La nueva

Asociación de Estados Caribeños, que liga a las Islas con el Continente entre México y Venezuela, también negocia un tratado regional. Chile se incorpora al APEC y es posible que se integre al NAFTA junto a Canadá, México y Estados Unidos. Es la nueva fuerza de la cooperación y de la solidaridad regional.

Un vigor interior nos conduce a una etapa superior de interdependencia e integración mundial. Un impulso vital que recorre América y que es más fuerte que el desarrollo de las tecnologías y conocimientos, y más profunda

que la revolución de las comunicaciones y que los intercambios económicos. Un salto cualitativo de la conciencia moral que toma impulso en la prosa firme y prístina de Roa Bastos, García Márquez, Vargas Llosa, Cortázar y Paz, y en el verso imperecedero de Gabriela Mistral y Pablo Neruda. Una mística de la integración que arranca del mensaje sorprendentemente actual de Bolívar, cuya palabra irradia tal belleza y lucidez que sólo pudo haber sido obra de un hombre profundamente enamorado de esta tierra y de su porvenir: “Para nosotros, la Patria es América”.

Pedagogía 97

Desde 1986, el Ministerio de Educación de Cuba ha realizado los Congresos Pedagogía con el objetivo de establecer un espacio para que los educadores de América Latina, el Caribe y otras áreas del mundo, puedan intercambiar experiencias acerca de los principales problemas de sus países y buscar puntos en común, divulgar y generalizar posibles alternativas de solución.

Con este objetivo, Cuba –como país sede y en estrecha relación con organismos internacionales como la UNESCO y el UNICEF, organizaciones de educadores tales como la Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe (ADLAC)– ha convocado a los maestros de la región y del mundo a participar en el Congreso PEDAGOGIA 97 a realizarse en la Ciudad de La Habana en los primeros días de febrero de 1997.

En el evento, se pretende que la rica tradición educacional de cada realidad se exprese en la discusión en comisiones, mesas redondas, conferencias y publicaciones a través de temas referidos a: la calidad de la educación; formación de valores; educación ambiental; educación para la paz y la democracia; la relación escuela, familia, comunidad; atención a los niños de edad temprana; la escuela rural; la creatividad y el personal docente; la vinculación del estudio y el trabajo; la educación para niños discapacitados; educación técnica y profesional; educación de adultos; educación superior; la administración y supervisión escolar; educación sexual, entre otros.

Para mayor información dirigirse a: Comité Organizador, Congreso Pedagogía 97. Ministerio de Educación. Obispo N° 160. Ciudad de La Habana, CP 10100. Cuba. Fax: (537) 622547 y 331697

FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACION SECUNDARIA ¿POR QUE? ¿EN QUE? Y ¿QUIENES PUEDEN FINANCIARLA?

Ana María Corvalán*

En general, la atracción de recursos financieros de distinta índole hacia un programa determinado se puede lograr siempre que el planteamiento de la propuesta sea claro y de interés consensuado. En el caso de la educación media aún no esta clara esa propuesta consensuada y por tanto, se desconoce el costo de su implementación. Por ello, es difícil todavía atraer fuentes de financiamiento que estén convencidas de la importancia, interés y conveniencia de invertir en ella. Incluso no hay consenso respecto de la nomenclatura; ¿hablamos de educación secundaria o de educación media? Si hubiera respuestas claras a las interrogantes: ¿por qué invertir en educación secundaria?; ¿a qué tipo de educación secundaria se destinarán los recursos? y ¿quiénes pueden ser los responsables de su financiamiento? creo se podría asegurar la disponibilidad de recursos financieros necesarios para expandirla y mejorarla. Por tanto, el desafío actual es definir una estrategia para determinar la propuesta de educación media (o secundaria) que necesitamos en los países de la región. Intentaré dar algunos elementos frente a cada una de las interrogantes planteadas para concluir con algunas propuestas de agenda.

¿Por qué invertir oportunamente en educación secundaria?

Aunque el valor que la sociedad asigna a la educación secundaria puede resultar de una conjunción de diferentes perspectivas –económica, social, cultural y ambiental– su cuantificación integral es compleja y más aun cuando se intenta una evaluación económica de la inversión en este nivel educativo.

Hace sólo pocos años que comenzaron a surgir en la región algunos intentos aislados de ahondar en el tema de la educación secundaria, entre otros factores, dada la prevista presión de expansión de egresados de educación básica y la propuesta de CEPAL planteada en Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad.

Entre la documentación revisada encontramos –en el Panorama Social de América Latina 1995, preparado por CEPAL– la afirmación que “los aumentos en las retribuciones de los asalariados adultos urbanos con tres años más de educación primaria o secundaria resultan ser entre 6 y 8 veces el valor que tendrían las mensualidades para recuperar –en 10 años– el costo de obtener esa cantidad adicional de educación”.¹

Lo anterior reflejaría, en parte, los aumentos en la productividad laboral derivados de ese mayor nivel educativo. Con tres años suplementarios de educación secundaria, los asalariados adultos urbanos llegarían a percibir entre 42 y 132 dólares adicionales por mes. Por tanto, adquirir una educación media completa (12 años de estudio) permite aumentos todavía

* Ana María Corvalán. Consultora UNESCO/OREALC. noviembre 1996.

¹ CEPAL. Panorama Social de América Latina. 1995.

mayores, como se comprueba al comparar los salarios de los adultos urbanos que se hallan en esta situación con los de quienes tienen sólo 9 años de estudio. Los incrementos en su mayoría oscilan entre 9 y 10 veces el monto de las mensualidades necesarias para repagar en diez años la inversión educacional correspondiente.

Por lo anterior, el hecho de que los aumentos efectivos de ingreso por mayor nivel educativo sean tantas veces superiores a los montos requeridos para repagar en 10 años el gasto adicional, permite sacar las siguientes conclusiones:

- invertir en más y mejor educación es rentable en la mayoría de los países porque sería posible recuperar rápidamente esa inversión; y
- si mejorar la calidad de la educación implicara niveles de gasto por ejemplo, que duplicaran los montos utilizados en el análisis, dicho gasto continuaría siendo económicamente rentable.

Mas aún, si se opta por la alternativa de fortalecer programas compensatorios de educación de adultos, estos registran costos que van desde 1.5 hasta 5 veces el valor que cuesta brindar cuatro años de enseñanza secundaria. Esta diferencia muestra las ventajas que reporta invertir oportunamente en educación.²

Conjuntamente, el debate internacional muestra una gran preocupación por el tema de la equidad en la distribución de la oferta educativa. Importa la calidad y la eficacia de las estrategias aplicadas para resolver el problema de los excluidos de la enseñanza y la capacitación.

Actualmente se reconoce que “una educación media acorde con los requerimientos productivos y sociales, de calidad adecuada que pueda extenderse oportunamente a la mayor parte de un país, es crucial para alcanzar mayores niveles de productividad, mayor eficiencia social, más oportunidades de acceso al bienestar y más posibilidades de equidad en dicho acceso y en

el pleno ejercicio de la ciudadanía.³ Sin embargo, la enseñanza media en América Latina presenta graves problemas de inequidad,⁴ ineficiencia⁵ y falta de calidad similares a la educación básica; padece además de una severa crisis de orientación en relación con el medio externo; esto es con la educación superior, con el sector productivo y el mercado de trabajo y con el mundo contemporáneo de la información y el conocimiento. Hay una profunda ausencia de una concepción claramente orientadora acerca de la pedagogía y la didáctica necesaria para el nivel.

Aceptando que es fundamental y urgente aumentar los años de formación básica, la duda sin embargo es si el incremento de la escolaridad mínima se debe lograr aumentando la educación preescolar o extendiendo la educación post-primaria incrementando el proceso de formación general, y/o iniciando la preparación para el trabajo. Esta duda no está aún resuelta. Pero, cualquiera sea la decisión técnico-política, esta afectará al sentido y finalidades de la educación secundaria y por tanto, también a sus costos.

De cualquier forma se prevé en el corto plazo una expansión de la educación secundaria como consecuencia, por una parte, del aumento de egresados de educación básica por el mejoramiento de las tasas de retención en ésta y, por otra, por la intención de los estudiantes de continuar estudios en educación secundaria

² Guillermo Labarca. *Inversión en la Infancia: Evidencias y Argumentos para Políticas Efectivas*. Naciones Unidas. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, 1996.

³ CEPAL. “Rol Estratégico de la Educación Media para el Bienestar y la Equidad”. LC/G. 1919, 23 de abril de 1996. Preparado por la División de Desarrollo Social de la CEPAL para ser presentado a la Séptima Conferencia regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe (Jamaica, 13-17 de mayo de 1996).

⁴ La tasa bruta de escolarización en 1990 del nivel secundario en sólo tres países de la región alcanzaba a más del 70%; en seis países, entre 46 y 67%; y en ocho países, a sólo el 23 al 42%, es decir, menos de la mitad de la población en edad escolar. Fuente: UNESCO. *Anuario Estadístico 1994*, París. Las áreas rurales acusan situaciones aún más deficitarias.

⁵ Un ejemplo es un país como Chile que registra altas tasas de escolaridad, en 1992, pero en el que menos de la mitad de los adultos jóvenes había completado la educación media.

dadas las demandas de mayor calificación para aumentar la productividad en el mercado laboral. Como alternativa, la expansión de la educación preescolar sólo tendría impactos a mediano plazo en la educación media y en el largo plazo en el sistema económico.

Si la obligatoriedad de la educación se extendiera a dos, tres o cuatro años más sobre la educación primaria para mejorar la formación de recursos humanos requeridos por los procesos productivos de desarrollo económico y aumentar la equidad en la región, ello conllevaría costos adicionales que debería prever el Estado, asegurando el sentido público del financiamiento de la educación media. Hay quienes sostienen que la cobertura, la equidad y la flexibilidad necesarias para ofrecer una formación de nivel medio a la juventud latinoamericana sólo es posible mediante financiamiento y programas que tengan un fuerte sentido público, señalando que “los mecanismos privados no resuelven esos aspectos sino que generan mayores desigualdades”.⁶

Al expandir la educación secundaria ¿en qué tipo de educación habría que invertir?

Expandir la proporción de población que complete educación media (o secundaria) genera costos adicionales. Pero estos serán mayores aún si se espera mejorar efectivamente la calidad de la educación. Hay conciencia de que no se trata de ofrecer más de lo mismo que ya ha mostrado ser insuficiente o ineficiente.

Hay tres tipos de financiamiento que prever en los próximos años, todos íntimamente vinculados; el primero es condición previa para obtener fluidamente los otros:

– financiamiento de la pre-inversión en educación media (o secundaria) destinado a mejorar

el conocimiento de la situación actual de este nivel de educación, disponiendo de información estadística apropiada y de resultados de investigaciones y estudios acerca de sus principales aspectos y problemas –cuantitativos y cualitativos– en los países de la región, y de los cuales pueda surgir el diseño de propuestas claras de reforma, renovación o innovaciones necesarias.

- financiamiento para ampliar la cobertura, mejorar la equidad e innovar las estructuras y el currículo en la educación secundaria.
- financiamiento para mejorar la capacidad de gestión institucional para poner en acción una educación media renovada, abierta y pertinente.

Cada uno de estos requerimientos de recursos necesita de un cierto análisis que se presenta a continuación:

Financiamiento para mejorar la información: estadística y resultados de investigación y estudio acerca de la educación media

En el contexto de la precaria situación actual de producción del conocimiento científico y tecnológico en América Latina caracterizado como insuficiente, con concentración del gasto en sectores de limitado potencial competitivo y predominio de una ciencia académica,⁷ la investigación en educación no ha sido prioridad en la asignación de recursos públicos.⁸ Mas bien los

⁶ María de Ibarrola. “Siete Políticas Fundamentales para la Educación Secundaria en América Latina. Situación Actual y Propuestas”. Documento de trabajo que se presentó a la Mesa Redonda sobre Educación Secundaria en la Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe. Kingston, Jamaica. 13-17 de mayo de 1996.

⁷ CEPAL/UNESCO. “Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad”. Santiago de Chile, 1992.

⁸ En el caso de Chile, de las investigaciones financiadas por FONDECYT entre 1988 y 1995, el área de ciencias sociales ocupa un cuarto lugar de prioridad, siendo notablemente más importante el número de proyectos probados para la investigación en ciencias naturales y matemáticas, tecnologías y ciencias médicas y tecnologías y ciencias de la ingeniería. Dentro de Ciencias Sociales, uno de los 25 subtemas corresponde a “Pedagogía y Educación”. Ver “Evolución del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT) 1982-1995”. Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica. Santiago de Chile, diciembre de 1995.

esfuerzos de los Ministerios de Educación se han concentrado en ofrecer mayor cobertura y mejorar algunos insumos que afectan la calidad de la educación, como material didáctico y otros, usando en la toma de decisiones resultados de investigaciones y modelos foráneos. Guillermo Labarca⁹ señala que “los modelos educativos de referencia están inspirados por el Liceo francés, el Gimnasio alemán y las escuelas comprensivas de Estados Unidos, Suecia o Inglaterra que, en mayor o menor medida, han venido inspirando los sistemas educativos regionales por lo menos desde inicio de este siglo.” ... “Las reformas educativas que se proponen y en parte se llevan a cabo hoy en América Latina corresponden a adaptaciones de esos modelos”. La investigación en educación media ha sido escasa, puntual y dispersa; la investigación educativa realizada en la región ha estado más orientada al conocimiento de los problemas cualitativos y cuantitativos de la educación básica, teniendo en cuenta su prioridad política. El financiamiento del mejor conocimiento ha sido más bien asumido por los Bancos que otorgan préstamos para la educación en los proyectos que están dispuestos a financiar considerando estudios de base para el diseño del programa educativo respectivo.¹⁰

Por otra parte, la disponibilidad de información estadística para construir algunos indicadores básicos en educación media es limitada, en especial lo relativo a gastos en educación.

Es preocupante la magnitud del esfuerzo que deberá hacer la región para generar una buena información –estadística y resultados de investigaciones– necesaria para conocer la realidad de la educación media en los países y que sea además oportuna y confiable para ser usada en la toma de decisiones, facilitando las respuestas al conjunto de interrogantes planteadas.

En especial, el Estado y las agencias de cooperación internacional podrían asumir los costos de investigaciones sobre la educación media que permitan encontrar respuestas apropiadas a las múltiples interrogantes planteadas sobre los problemas esenciales e integrales de la educación secundaria. Se trata de investigaciones clarificadoras que puedan realizarse con alianzas entre los Ministerios de Educación y las universidades y el apoyo de algunos organismos internacionales. Es imprescindible generar evaluaciones de experiencias realizadas y estudios comparativos integrales que permitan determinar las mejores decisiones acerca de estructuras y modelos curriculares y profundizar en estudios de costo/beneficio en función de objetivos precisos que ayuden a elegir las estrategias más apropiadas.

El financiamiento requerido para ampliar cobertura e innovar para asegurar equidad y calidad en educación media

Una estimación de la CEPAL supone que el costo por cada nuevo educando retenido por el sistema educativo es el doble del costo actual al incorporar mejoras salariales, cambios en las técnicas educativas, materiales, aspectos de transporte y de infraestructura. Afirma que se requiere aumentar el gasto anual en educación secundaria entre medio punto y un punto del PIB.¹¹

La educación secundaria no ha sido prioridad en las políticas de educación de los países de la región. Ha recibido la menor proporción de los recursos públicos para educación en la región, en relación con educación básica y educación superior.¹² Esta puede ser una

⁹ ¿Cuánto se puede gastar en educación? Guillermo Labarca En: Revista CEPAL N° 56 de agosto 1995.

¹⁰ Ejemplos: el Banco Mundial en el Programa MECE Media de Chile, y el Banco Interamericano de Desarrollo en el Programa de Mejoramiento de la Educación Media en el Estado de Paraná en Brasil.

¹¹ Ver cuadro 3 del documento: “Rol Estratégico de la educación media para el bienestar y la equidad”. Documento presentado por la División de Desarrollo Social de la CEPAL a la Séptima Conferencia Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, Jamaica, 13 al 17 de mayo de 1996.

¹² Ver Cuadro Anexo I: América Latina y el Caribe. Distribución porcentual de los gastos corrientes según nivel. 1980 y 1992.

de las limitantes a la incorporación de experiencias y alternativas innovadoras; una de las posibles explicaciones por esta escasez de recursos es la falta de propuestas interesantes y pertinentes al respecto unido a la prioridad dada a la educación básica y la educación superior.

Existen serias dificultades para realizar estimaciones comparadas entre países del indicador costo por alumno en educación secundaria porque las informaciones acerca del gasto destinado a educación es por lo general incompleta y heterogénea. Una estimación hecha con la información disponible muestra que en América Latina el país que destina más recursos por alumno, tanto en educación primaria como secundaria, es Cuba (US\$ 904, costo por alumno en secundaria y US\$ 355 en educación primaria).¹³ Por el contrario, Haití sólo destina US\$ 43 por alumno en educación primaria y US\$ 44 en educación secundaria. En el Caribe hay países, como las Islas Vírgenes, en que el costo promedio por alumnos en educación Secundaria alcanza a más de US\$ 2 500. En general se aprecia que los márgenes del intervalo entre los que se mueve el costo promedio por alumno es mucho más dispar en Educación Secundaria que en Educación Básica, lo que podría indicar la diversidad de políticas y medios educativos aplicados en los países de la región en el nivel de educación media o las dificultades de disponer de información comparable entre países para la construcción de indicadores.

Mas aún, si se observa el costo promedio por alumno de educación superior en los países de América Latina, comparado con el costo promedio de un alumno en educación me-

dia, es notable su mayor magnitud.¹⁴ Los recursos promedios destinados a alumnos de educación superior alcanza a US\$ 3 344 en Brasil y disminuye hasta US\$ 456 en Colombia, siendo sobre US\$ 1 000 en casi la mitad de ellos, es decir, es el doble o más de lo que se destina a un alumno promedio de educación secundaria.

Vale la pena efectuar un serio análisis de las políticas que muestran las distribuciones de recursos públicos y privados entre los diferentes niveles educativos y prever el lugar o prioridad que ocupará la educación secundaria en las políticas futuras y su asignación de los recursos.

Financiamiento para mejorar la capacidad de gestión institucional para poner en acción una educación media renovada, abierta y pertinente

Además, habrá que asumir costos de la transformación institucional que de cuenta de las nuevas formas de ofrecer y atender la demanda de educación secundaria.

Una de las recomendaciones de los Ministros de Educación en Kingston, Jamaica, fue “mejorar la capacidad de gestión: mayor protagonismo de la comunidad educativa local y un papel más estratégico de la administración central”. La entrega de mayor autonomía de los establecimientos educacionales es una tendencia que se observa en la región. En la educación media es preciso además mejorar su capacidad institucional para establecer estrechos vínculos con el sistema de educación superior; fortalecer las relaciones con el sistema de capacitación para el trabajo así como con el sector productivo y empresarial; precisa generar relaciones efectivas con las instituciones dedicadas a la investigación científica y tecnológica. En otras palabras, crear una red de relaciones con los actores de la sociedad relacionados con la formación de los jóvenes. Se requiere, además, incorporar tecnologías modernas de gestión tales como la planificación estratégica, uso de informática, entre otras. Todo ello conlleva

¹³ Ver Cuadro Anexo 2a-: América Latina. Educación Secundaria (Media). Estimación de gastos corrientes por alumno. Ultimo año disponible.

Ver Cuadro Anexo 2b-: Caribe Anglófono. Educación Secundaria. (Media). Estimación de los gastos corrientes por alumno. Ultimo año disponible.

¹⁴ Ver Cuadro Anexo 3: América Latina y el Caribe. Educación Superior. Estimación de los gastos corrientes por alumno. Ultimo año disponible.

aumentar la capacidad profesional del sistema.

Mas aún, es imprescindible crear capacidad de evaluación y diseño de nuevos mecanismos de financiamiento de la educación más allá de los tradicionales y en especial de la educación secundaria, teniendo en cuenta que es responsabilidad de todos lograr equidad y calidad. Se requiere analizar y discutir algunas alternativas ya en aplicación en algunos países como Chile de participación del sector productivo en la administración de la educación técnica profesional o de sistemas especiales de tributación¹⁵ así como de mecanismos de focalización o de asignación de recursos a través de concursos de proyectos institucionales entre unidades educativas. Cualquiera sea el camino elegido, un requisito indispensable es mejorar la capacidad de interlocución de las autoridades y profesionales de la educación con autoridades y responsables técnicos del financiamiento tanto público como privado en los distintos ámbitos de acción, nacional, regional y local.

¿Quién debe financiar la educación secundaria?

Aunque hay consenso en la región de la necesidad de expandir la cobertura de la educación en todos sus niveles y de mejorar su calidad estableciendo una relación más fluida con los niveles superiores de la educación y con el mercado de trabajo; y que se deben crear condiciones que contribuyan a transformar las estructuras productivas de la región y amplíen la equidad social, no hay aún consenso sobre qué tipo de educación es la más apropiada y cómo se debe financiar esta expansión y mejoramiento cualitativo; ¿son los gobiernos, los empresarios, las familias, o financiamiento compartido y en qué proporciones?

UNESCO ha planteado que “Es hora de

implementar reformas educativas eficaces y llegar a consensos sociales en cada país sobre el financiamiento de la educación que de el sector público y el privado”.¹⁶ Mas aún, los Ministros de Educación recomendaron en Jamaica,¹⁷ que: “En general, a pesar de que los Gobiernos han aumentado el presupuesto asignado a educación, este sigue siendo insuficiente al ser considerado en relación con el lugar que la educación ocupa en el desarrollo de los países. Por ello, es necesario continuar incrementando los recursos para el cambio educativo y mejorar al mismo tiempo la eficiencia de su utilización, tanto a nivel de la institución escolar como del sistema en su conjunto”.

Siguiendo recomendaciones de organismos internacionales, muchos gobiernos de la región han manifestado la intención de aumentar el gasto actual en educación a entre 6% y 8% del Producto Interno Bruto. Sin embargo, en América Latina el promedio regional alcanzaba sólo a 4.2% en 1991¹⁸ y los recursos necesarios para lograr un sistema eficiente de cobertura universal superan con mucho esa cifra.¹⁹

Pero, es necesario considerar las limitaciones o rigideces presupuestarias generadas en políticas macroeconómicas y de equilibrio fis-

¹⁵ Ley 19.247 promulgada en Chile que permite que las empresas donen ganancias a establecimientos educacionales, rebajando impuestos.

¹⁶ “Educación para el desarrollo y la paz: valorar la diversidad y aumentar las oportunidades de aprendizaje personalizado y grupal”. UNESCO. ED. 96/MINEDLAC VII/3. Séptima reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe. Kingston Jamaica 13-17 mayo 1996.

¹⁷ Informe Final. Séptima Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe. Sexta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. UNESCO. ED/MD/201. Kingston, Jamaica 13-17 mayo 1996.

¹⁸ Cuadro 42 del Anexo Estadístico de “Situación Educativa de América Latina y el Caribe, 1980-1994”. UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Proyecto Principal de Educación. Santiago, abril de 1996.

Ver Cuadro Anexo 4: “América Latina y el Caribe. Gasto Público en Educación como porcentaje del PNB. 1980 y último año disponible.

¹⁹ “¿Cuánto se puede gastar en educación?”. Guillermo Labarca. En: Revista de la CEPAL N° 56. agosto de 1995.

cal; tener en cuenta la falta de infraestructura de los sistemas educativos en América Latina –arrastrada en las últimas décadas– que ha permitido operar con costos más bajos, pero con deterioro de la calidad de los servicios educativos;²⁰ la escasez de recursos humanos calificados, especialmente en la educación media y técnica profesional unido a las bajas remuneraciones del personal de educación en comparación con otras profesiones, a lo que se agrega el escaso interés demostrado por el sector empresarial en el sistema educativo propiamente tal.

Es ineludible tener en cuenta que la gratuidad de la educación es sólo para aquella obligatoria. En la educación media, el porcentaje de matrícula en establecimientos privados es más alta que en la educación primaria. El rol del Estado ha sido menor en este nivel de educación que en el de educación básica.²¹

Algunas propuestas para una agenda que permita financiar la expansión y mejoramiento de la educación secundaria

En forma tentativa y a modo de sugerencia para discutir se presentan seis estrategias básicas que permitirían crear las condiciones en el corto plazo y mediano plazo para la captación de recursos de financiamiento de la educación media (secundaria) en la región

– Formular, concertar e implementar una agenda regional para el mejoramiento del conocimiento y la información sobre educación secundaria en la cual las estadísticas y la sistematización de la investigación sobre educación media son fundamentales así como el registro de las innovaciones a nivel de estable-

cimientos educativos que se están desarrollando en la región y sobre las cuales poco o nada se conoce y difunde. Ello permitiría aprender de las lecciones y experiencias ya desarrolladas y sentar las bases de posibles respuestas al conjunto de interrogantes actuales que limitan la toma de decisiones por incertidumbre. En la definición de esta agenda es conveniente que participen tanto organismos de investigación como de decisión política para aunar criterios de prioridad, pertinencia y oportunidad de la información y que sean asistidos por organismos internacionales de financiación como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, entre otras agencias que aportan recursos al sector educación en la región.

– Aumentar el conocimiento de la importancia de la educación secundaria (media) y generar consensos a nivel de los países y de la región, teniendo en cuenta en especial el nivel político, acerca de:

- la trascendencia estratégica de fortalecer la educación secundaria para mejorar la competitividad en los mercados internacionales y de la urgencia de lograr una mayor equidad en el acceso y rendimiento educativo;
- generar propuestas de reformas fundamentadas en información adecuada y en resultados de estudios e investigaciones de experiencias innovadoras sobre el nivel educativo y la apertura del sistema a la relación con otras instituciones productivas y culturales y los otros niveles educativos, básico y superior.
- Temas que forman parte de la agenda como: la finalidad de la educación secundaria – individual, social y cultural– y su estructura; su apertura a la sociedad; cómo se hace el currículo y se vincula con el tema de valores y considera la demanda juvenil cultural; la gestión escolar; cómo incorporar a jóvenes excluidos y mejorar su cobertura, calidad y equidad; su relación con los temas de ciudadanía y gobernabilidad; su vinculación con la ciencia y la tecnología y el sector productivo; la evaluación y supervisión de

²⁰ A modo de ejemplo, en el Estado de Paraná en Brasil la mayor parte de los establecimientos de educación secundaria pública han funcionado en jornada vespertina, utilizando la capacidad instalada de los establecimientos de educación básica existentes.

²¹ Ver Cuadro Anexo 5: América Latina. Porcentaje de Matrícula Privada en los niveles de Preescolar, Primaria y Media. (1980-1992).

- la educación media; formación docente; su financiamiento.
- Establecer una red específica de relaciones entre las instituciones de los países vinculadas al tema para generar una sinergia frente a la educación secundaria y ayudar a generar consensos y el desarrollo de una agenda cumpliendo los puntos anteriormente señalados. Puede ser de gran importancia y sin incurrir en costos significativos al usar las nuevas tecnologías de la comunicación como el correo electrónico e INTERNET.
 - Al liberarse recursos financieros de parte de la educación básica por disminución sustancial de las tasas de repitencia y mejoras en la calidad de la educación debido a programas en desarrollo en la mayoría de los países, esta mayor eficiencia puede significar un ahorro que se puede destinar a fortalecer la educación secundaria o visto de otra manera, a expandir la educación obligatoria.
 - Las instituciones de educación superior cada vez mas podrían intensificar la tendencia manifestada de asumir parte de su financiamiento al prestar servicios a la sociedad, lo que enriquece su quehacer. Los recursos que liberaría el Estado por esta razón podrían ser orientados a la educación secundaria.²²
 - Establecer alianzas con el sector productivo quien es el mayor beneficiario de una educación secundaria fortalecida al contar con personal mejor preparado para asumir nuevas tecnologías y lograr mayor productividad. El cofinanciamiento puede surgir de un sistema mixto, combinando los recursos destinados a capacitación que algunos países han establecido con los que pudieran destinarse a formación profesional, lo que obliga a repensar las relaciones entre el sistema de capacitación con el de formación profesional que por lo general no se vinculan en forma fluida.
 - Generar puentes desde una situación deficitaria hasta una de financiamiento apropiado con recursos nacionales. Se puede gestionar el aporte externo con proyectos de desarrollo de la educación secundaria que incluyan el estudio de alternativas de financiamiento posible para su continuidad, según las condiciones de la realidad de que se trate.

²² Ver cuadro anexo: “América Latina y el Caribe: Distribución porcentual de los gastos corrientes según nivel. 1980 y 1992”. Fuente: UNESCO. World Education Report 1995.

Anexo

Cuadro 1

AMERICA LATINA Y EL CARIBE. DISTRIBUCION PORCENTUAL DE LOS GASTOS CORRIENTES SEGUN NIVEL. 1980 y 1992

País	1980			1992		
	Primaria	Media	Superior	Primaria	Media	Superior
Argentina	40.1	25.6	22.7	50.5	26.1	17.6
Barbados	32.0	32.0	18.1	37.5	37.6	19.2
Bolivia	58.9	11.4	17.1	-	-	-
Brasil	44.8	7.1	18.9	48.8	6.9	25.6
Colombia	44.5	27.0	24.1	43.6	37.3	19.1
Costa Rica	28.0	21.5	26.1	38.2	21.6	36.1
Cuba	29.4	40.8	6.9	25.7	39.0	14.4
Chile	44.7	18.0	33.2	56.0	14.9	20.6
Dominica	-	-	-	59.5	27.1	2.5
Ecuador	20.6	18.5	15.6	32.1	33.7	22.7
Guatemala	37.4	12.4	18.4	32.7	12.0	16.6
Guyana	40.1	28.5	12.6	-	-	-
Haití	59.3	20.4	9.6	53.1	19.0	9.1
Honduras	61.9	17.9	19.3	49.1	17.2	18.2
Is. Vírgenes Británicas	45.1	42.7	4.3	27.8	31.3	24.7
Jamaica	34.7	36.9	19.2	32.2	20.8	21.4
Nicaragua	45.1	25.1	10.5	-	-	-
Panamá	46.3	22.0	13.4	31.5	20.4	26.1
Paraguay	-	-	-	42.2	25.0	19.3
Perú	47.9	19.9	-	-	-	-
Rep. Dominicana	36.8	22.9	23.9	-	-	-
San Cristóbal y Nieves	50.0	40.6	2.9	34.7	45.4	12.2
Santa Lucía	45.6	23.7	14.7	48.5	23.0	13.2
Suriname	64.0	8.4	7.4	60.5	14.5	8.8
Trinidad y Tabago	46.9	34.9	10.2	42.5	36.8	11.9
Uruguay	48.4	33.2	16.1	35.7	29.9	24.6
Venezuela	-	-	-	-	-	-

Fuente: UNESCO. WORLD EDUCATION REPORT 1995.

Cuadro 2a

AMERICA LATINA: EDUCACION SECUNDARIA (MEDIA) ESTIMACION DE LOS GASTOS CORRIENTES POR ALUMNO, ULTIMO AÑO DISPONIBLE

<i>País</i>	<i>Año</i>	<i>Gastos corrientes en educación media (Miles US\$)</i>	<i>Matrícula de educación media (Miles)</i>	<i>Costo por alumno Ed. media (US\$)</i>	<i>Costo por alumno Ed. primaria (a) (US\$)</i>
Cuba	1990	906471	1002	904	355
México	1993	3583058	6977	514	–
Costa Rica	1991	67405	139	484	280
Brasil	1989	1 365903	3441	397	213
Uruguay	1992	86264	273	316	229
Panamá	1992	62628	204	307	280
Chile	1993	155244	653	238	160
Venezuela	1990	55023	281	196	123
Colombia	1992	489567	2687	182	79
Paraguay	1993	37991	214	177	45
Ecuador	1992	91483	814	112	64
El Salvador	1980	7936	73	109	110
Honduras	1991	19604	194	101	100
Guatemala	1993	28584	334	85	58
Rep. Dominicana	1993	16165	233	69	26
Bolivia	1989	13440	208	65	109
Perú	1985	90694	1427	64	87
Nicaragua	1992	9845	195	51	117
Haití	1990	8208	185	44	43

Fuente:UNESCO. Statistical Yearbook 1995. PARIS, 1995

a)Circa 1991. (UNESCO. Situación Educativa de América Latina y El Caribe 1980-94)

NOTAS:

La matrícula de educación media de algunos países fue estimada con base en cifras de años cercanos.

Bolivia: No se incluye gasto de universidades.

Brasil: Se incluye gasto de capital.

Colombia: Se incluye gastos de capital.

Costa Rica: Gastos del Ministerio de Educación solamente.

Guatemala: Gastos del Ministerio de Educación solamente y se refieren a presupuesto programado.

México: Gastos del Ministerio de Educación solamente.

Nicaragua: Gastos del Ministerio de Educación solamente, Incluidos gastos de capital-primaria y media.

Rep. Dominicana: Gastos del Ministerio de Educación solamente.

Venezuela: Solamente gastos del Ministerio de Educación, incluidos los gastos de capital.

Cuadro 2b

CARIBE ANGLOFONO: EDUCACION SECUNDARIA (MEDIA) ESTIMACION DE LOS GASTOS CORRIENTES POR ALUMNO, ULTIMO AÑO DISPONIBLE

<i>País</i>	<i>Año</i>	<i>Gastos corrientes en educación media (Miles US\$)</i>	<i>Matrícula de educación media (Miles)</i>	<i>Costo por alumno Ed. media (US\$)</i>	<i>Costo por alumno Ed. Primaria (a) (US\$)</i>
Is. Virgenes Británicas	1992	3 130	1.2	2 562	–
Barbados	1990	40 760	24.0	1 698	450
Montserrat	1993	1 006	0.9	1 118	–
Suriname	1993	31 507	30.0	1 050	–
Trinidad y Tabago	1990	62 950	97.5	646	374
Sta. Lucía	1992	6 090	10.4	588	208
San Cristóbal y Nieves	1991	2 498	4.4	568	200
Belize	1986	2 790	7.0	396	149
San Vicente y las Gdinas.	1990	3 053	10.7	285	214
Dominica	1989	2 007	7.4	272	347
Granada	1986	1 363	9.6	142	131
Jamaica	1992	32 346	235.1	138	750

Fuente: UNESCO. Statistical Yearbook 1995. PARIS. 1995.

a) Circa 1991. (UNESCO. Situación Educativa de América Latina y el Caribe 1980-94).

Nota: La matrícula de educación media de algunos países fue estimada con base en cifras de años cercanos.

Jamaica. Ministerio de Educación solamente San Cristóbal. No se incluyen gastos de Ed. Superior, San Vicente y Las Granadinas. No se incluyen gastos de Ed. Superior.

Cuadro 3

AMERICA LATINA Y EL CARIBE: EDUCACION SUPERIOR ESTIMACION DE LOS GASTOS CORRIENTES POR ALUMNO, ULTIMO AÑO DISPONIBLE

<i>País</i>	<i>Año</i>	<i>A</i> <i>Total gastos corrientes en educación (Millones MN)</i>	<i>B</i> <i>% corresponsable a E. Superior</i>	<i>C</i> <i>Gastos corrientes en E. Superior (Millones MN)</i>	<i>D</i> <i>tasa de cambio MN por 1 US\$</i>	<i>E</i> <i>Gastos corrientes en E. Superior (Miles US\$)</i>	<i>F</i> <i>Matrícula de educación Superior</i>	<i>G</i> <i>Costo por alumno (US\$)</i>
Brasil	1989	56 101	25.6	14 361.9	2 834	5 067 697 953	1 515 503	3 344
México	1993	43 107 371	13.7	5 905 709.8	3 116	1 895 285 567	1 358 271	1 395
Cuba	1990	1 627	14.4	234.3	0,7	334 697 143	242 434	1 381
Costa Rica	1991	28 578	33.8	9 659.4	91 579	105 475 753	80 442	1 331
Panamá	1992	307	26.1	80.1	1	80 127 000	64 561	1 241
Uruguay	1992	873 317	24.6	214 836.0	3 027	70 973 235	68 227	1 040
Venezuela	1990	57 347	40.7	23 340.2	46 901	497 648 856	550 030	905
Paraguay	1993	338 107	19.8	66 945.2	1 744,35	38 378 299	42 654	900
Chile	1993	468 452	21.0	98 374.9	404 349	243 292 107	327 435	743
Guatemala	1993	1 081	19.5	210.8	5 635	37 408 163	52 848	708
Honduras	1991	606	18.2	110.3	5 317	20 743 276	44 233	469
Haití	1990	216	9.1	19.7	5	3 931 200	8 465	464
Colombia	1992	996 567	19.1	190 344.3	759 282	250 689 858	549 220	456

Fuente: UNESCO. Statistical Yearbook 1995.

Costa Rica; solamente instituciones reconocidas por el Consejo Nacional de Educación Superior.

Cuadro 4

AMERICA LATINA Y EL CARIBE: GASTO PUBLICO EN EDUCACION COMO PORCENTAJE DEL PNB, 1980 Y ULTIMO AÑO DISPONIBLE

<i>Subregión y país</i>	<i>1980</i>	<i>Cifra</i>	<i>Año</i>
Antigua y Barbuda	2.9	2.5	1984
Antillas Neerlandesas	6.3	5.7	1988
Argentina	3.6	3.1	1992
Barbados	6.5	7.3	1991
Belize	–	4.5	1991
Bolivia	4.4	3.0	1991
Brasil	3.6	4.6	1991
Colombia	1.9	3.0	1993
Costa Rica	7.8	4.4	1993
Cuba	7.2	6.6	1991
Chile	4.6	3.7	1991
Dominica	–	5.2	1989
Ecuador	5.6	2.7	1993
El Salvador	3.9	1.6	1992
Granada	–	5.3	1993
Guatemala	1.9	1.7	1993
Guyana	9.7	6.3	1990
Haití	1.5	1.4	1990
Honduras	3.2	4.0	1991
Jamaica	7.0	5.7	1993
México	4.7	4.2	1993
Nicaragua	3.4	6.2	1987
Panamá	4.9	5.2	1992
Paraguay	1.5	2.6	1993
Perú	3.1	3.4	1993
República Dominicana	2.2	1.1	1993
San Cristóbal y Nieves	5.2	3.1	1992
San Vicente y las Gdinas.	4.0	5.0	1990
Santa Lucía	–	5.2	1992
Suriname	6.7	7.2	1992
Trinidad y Tabago	4.0	3.5	1993
Uruguay	2.3	2.5	1992
Venezuela	4.4	5.2	1992

Fuente: The World Bank. World Development Report 1993. Washington, 1991; -1990; Cepal. Anuario estadístico de América UNESCO. Statistical Yearbook 1994. Paris, 1994-1995.

Cuadro 5

AMERICA LATINA Y EL CARIBE: PORCENTAJE DE MATRICULA PRIVADA EN LOS NIVELES DE PREESCOLAR, PRIMARIA Y MEDIA

País	<u>Educación Preescolar</u>			<u>Educación Primaria</u>			<u>Educación Secundaria</u>		
	1980	1991	1992	1980	1991	1992	1980	1990	1992
Argentina	32	29	-	-	19	20	39	29	-
Aruba	-	92	-	-	89	-	-	-	-
Barbados	20	19	-	9	8	10	16	15	-
Bolivia	14	11	10	-	11	10	17	26	26
Brasil	46	31	26	13	12	12	-	28	-
Chile	20	45	49	20	39	40	24	42	43
Colombia	64	58	58	14	21	17	45	39	40
Costa Rica	13	21	10	3	5	5	9	10	10
Cuba	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ecuador	42	37	40	16	17	16	34	-	-
El Salvador	20	37	33	7	11	14	50	61	62
Guatemala	38	48	32	14	16	17	38	-	-
Guyana	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Haití	100	72	86	57	43	61	82	82	82
Honduras	16	18	21	5	6	5	46	-	-
Jamaica	85	88	86	4	4	8	4	-	-
México	11	9	9	5	6	6	19	12	12
Nicaragua	43	26	28	12	13	14	18	19	19
Panamá	34	26	27	6	8	8	11	14	13
Paraguay	63	50	50	15	14	14	27	22	22
Perú	27	12	20	13	12	12	15	-	16
República Dominicana	87	-	55	18	23	22	24	30	32
Uruguay	25	29	29	16	16	16	17	17	16
Venezuela	17	16	17	11	14	15	26	29	35

Fuente: UNESCO. Informe Mundial sobre la educación 1993 - 1995.

The World Bank. World development Report 1993. Investing in Health. World development indicators.

Actividades OREALC

VI Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno

El evento tuvo lugar en Santiago de Chile y Viña del Mar, del 7 al 11 de noviembre de 1996. Congregó 22 mandatarios y Jefes de Estado representando a 21 naciones iberoamericanas.¹ La UNESCO fue invitada a participar como observador en el evento.

El tema central de la Cumbre fue “Gobernabilidad para una Democracia Eficiente y Participativa”. La UNESCO, a través de su Oficina Regional de Educación y en permanente coordinación con el Gabinete del Director General participó en los trabajos de la VI Cumbre a través de diversas iniciativas: *Laboratorio de análisis social*. En el marco del Proyecto “América Latina: una nueva cultura política para el nuevo siglo”, la UNESCO organizó el V Laboratorio de Análisis Social “La gobernabilidad democrática en América Latina y el Caribe” Santiago de Chile, 21-22 de septiembre de 1996. El evento contó con la asistencia de 20 parti-

cipantes de alto nivel y representatividad continentales.² La temática desarrollada puso énfasis en la consolidación de regímenes democráticos de gobierno, el control de presiones inflacionarias y los efectos del término de la guerra fría entre las dos grandes superpotencias, enfatizando la necesidad del reforzamiento de una sociedad civil autónoma, responsable y dotada de la cultura política necesaria para la estabilidad democrática que facilite los principios de justicia, libertad, igualdad y solidaridad *Edición especial de PERIOLIBROS*. La Oficina de la UNESCO en México programó y produjo una edición especial de Periolibro, con la obra “Naturaleza muerta con Cachimba” del escritor chileno José Donoso (recientemente fallecido) e ilustraciones del pintor boliviano Raúl Lara. *Entrega del ANUARIO 1996 de la UNESCO a los Jefes de Estado y de Gobierno*.

Catedra UNESCO sobre “Ética y Política”. Al término de los trabajos de la VI Cumbre, los Jefes de Estado y de Gobierno suscribieron “La Declaración de Viña del Mar”. Los distintos puntos políticos contenidos en la declaración abrieron nuevas posibilidades de cooperación de la UNESCO a nivel regional. De este modo, se consideró que la reciente creación de una Cátedra UNESCO sobre “Ética y Política” podría constituir un valioso insumo para la próxima VII Cumbre cuyo tema central será “Valores éticos de la democracia” y tendrá lugar en Isla Margarita, Venezuela. En este sentido se conversó con el ex-Presidente de Chile don Patricio Aylwin y con algunos colaboradores y ha habido acuerdo para iniciar esta Cátedra con un aporte de la UNESCO de U.S. \$ 25.000 para los trabajos preparatorios.

VIII Seminario-Taller Regional de Políticas y Gestión Educativas

Santiago de Chile, 9 al 2 de noviembre de 1996

El marco del Seminario Taller

Desde 1989, anualmente UNESCO-Santiago ha realizado Seminarios-Talleres Regionales sobre po-

líticas, planificación y gestión educativas destinados a funcionarios de alto nivel de los Ministerios de Educación y universidades con programas de posgrado en administra-

ción educacional de América Latina, el Caribe y España.

El objetivo de los Seminarios-Talleres es fortalecer las capacidades de desempeño profesional del grupo-meta que ocupa posiciones estratégicas, tanto en el campo de la formulación de políticas como en lo relativo a las vinculaciones del mundo académico con lo político. Tomando en cuenta las experiencias acumuladas durante los siete Seminarios-Talleres realizados anteriormente, este octavo Seminario

¹ Participaron los Jefes de Estado o de Gobierno de: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

² Entre otros, el Vice-Presidente de Bolivia, el Ministro Secretario General de la Presidencia de Chile, investigadores sociales, científicos políticos, Ministros y ex-Ministros de Estado, economistas, educadores, universitarios, directores de medios masivos de comunicación, el Secretario Ejecutivo de la CEPAL y el Representante residente del PNUD en Chile.

Taller se desarrolló en el marco de los siguientes objetivos:

- analizar al papel de la educación en un contexto latinoamericano; y
- desarrollar las capacidades para la toma de decisiones en la formulación y el análisis de políticas, y en la planificación y gestión educativas.

Contenidos y metodología del VIII Seminario-Taller

Los contenidos y las metodologías de los Seminarios-Talleres se adaptan continuamente a la situación de la educación, en general y a la planificación y gestión educativas, en particular, como también a los cambios que ocurren en ellas. Este año, el Seminario-Taller se desarrolló en torno al estudio de innovaciones educativas que actualmente están en funcionamiento en cada país, las que fueron escogidas individualmente por los participantes.

Otro eje temático lo constituyeron las capacidades de gestión, tales como el análisis de políticas educativas; la comunicación en la gestión; la negociación con grupos de diversos intereses; la integración de la visión, la planificación y la gestión. También se estudió el tema de la educación secundaria dada la prioridad que tiene en las agendas educativas de los países de la región,

especialmente ahora que la mayoría de los sistemas educativos ofrecen amplia cobertura en lo que a educación primaria se refiere.

El Seminario-Taller puso énfasis principalmente en el aprendizaje activo de los participantes y en el trabajo individual. En años anteriores el trabajo que presentaban los participantes era una propuesta de innovación educativa realizada por un grupo, casi siempre del mismo país. Sin embargo, este año (en aras de aumentar la participación, de focalizar los trabajos hacia la realidad y ejercitar a los participantes en el uso de las herramientas de análisis expuestas en el Seminario-Taller) el proyecto fue de carácter individual y estuvo centrado en el análisis y evaluación de algún proyecto educativo en marcha en cada uno de los países. En cuanto a la etapa presencial, se mejoró la guía metodológica del participante mediante el uso de color en la impresión y una reorganización que la hiciera más didáctica.

El Seminario-Taller estuvo compuesto por ocho (8) módulos:

Módulo I: Educación Secundaria; Abriendo una Agenda; Módulo II: Planificación y Gestión Educativas; Módulo III: Destrezas Comunicacionales para la Gestión; Módulo IV: Visitas a Terreno; Módulo V: El Modelo de Gestión Edu-

cativa - GESEDUCA; Módulo VI: EDUPLAN: Aplicación de la Informática a la Planificación y Gestión; Módulo VII: Una Nueva Oportunidad: Un Juego de Simulación; Módulo VIII: Los Maestros en la Educación.

Evaluación de los "Conversatorios"

La serie de conversatorios que formaron parte del Seminario-Taller fueron evaluados por los participantes en tres aspectos: pertinencia, relevancia y participación.

Evaluación Global

La evaluación global se dividió en cuatro partes: Aspectos Generales, Temática, Informe Final y Organización. El tiempo de tres semanas establecido como duración del Seminario-Taller fue considerado como ligeramente insuficiente.

La evaluación de la temática arrojó como resultado que los temas de *Destrezas Comunicacionales para la Gestión y Planificación y Gestión educativas* fueron los más relevantes. Los temas considerados por los participantes como de mayor pertinencia fueron: *Destrezas Comunicacionales para la Gestión, Una Nueva Oportunidad: Juego de Simulación y Planificación y Gestión Educativas.*

La UNESCO y la Reforma Educativa chilena

En reunión sostenida con el Director a.i. de la OREALC, el Ministro de Educación de Chile José Pablo Arellano, ha solicitado oficialmente la asesoría de esta Oficina Regional para los cambios sustanciales anunciados por el Presidente de la República, Eduardo Frei en aspectos de infraestructura y equipamiento escolar. El tema es crucial para la Reforma educativa chilena

pues en la búsqueda de mejorar la calidad y la equidad de la educación, el Gobierno chileno ha decidido la extensión de la Jornada escolar en todas las escuelas con financiamiento público del país, pasando de 800 a 1200 horas de clase anuales en promedio. Ello requerirá la ampliación y el mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento escolar en plazos muy

breves. La colaboración de la UNESCO, se traduciría en un Proyecto de aproximadamente 650 mil dólares. Para el efecto, Almeida Durán, Jefe de la sección de Arquitectura educativa de la Organización realizó una misión de trabajo con el Departamento de inversiones del Ministerio de Educación de Chile en el mes de noviembre.

Relaciones con el Parlamento Latinoamericano (PARLATINO)

La OREALC cooperó con el Parlamento Latinoamericano (PARLATINO) en un Plan de Educación para el Desarrollo y la Integración de América Latina que fue aprobado por la Comisión de Educación de esta organización, en su reunión de La Habana (18-20 octubre de

1996). Este Plan, que se inscribe en el Acuerdo de Cooperación UNESCO/PARLATINO, tiene un presupuesto previsto de U.S. \$ 506.000 y existen conversaciones en curso con la Comisión Europea para su financiación. La Dirección Ejecutiva del Plan estará en la sede del

PARLATINO (Río de Janeiro, Brasil) y la Dirección Técnica del Plan, en la OREALC (Santiago, Chile). El Plan contempla actividades de orden educativo y promocional; actividades de orden administrativo, jurídico, programación de actividades y aspectos financieros.

Relaciones con la Unión Europea

Virginia Muller, Consultora de la Unión Europea, visitó la Oficina a fin de conocer las políticas de cooperación de la UNESCO en materia de educación a los países de la región y estudiar posibilidades conjuntas de cooperación Unión Europea/UNESCO en América Latina y el Caribe. A su vez,

Gonzalo Febrer, Consejero de la Comisión Europea en Chile visitó OREALC a fin de analizar posibles acciones de cooperación conjunta entre ambas organizaciones. Al respecto, hubo acuerdo en presentar un Proyecto sobre mejoramiento de las estadísticas educativas ante la representación de la

Unión Europea en Chile y otro acerca de Integración ante la Representación en Brasil. El Proyecto sobre Estadísticas educativas será elaborado por OREALC y el que se refiere al PARLATINO lo redactará Alfredo Jiménez en Brasil.

Relaciones con la Fundación “Simón Wiesenthal”

El 10 de octubre de 1996, dos representantes de la Fundación Simón Wiesenthal, los señores Schimon Samuels y Sergio D. Widder, visitaron OREALC. En dicha ocasión,

hubo coincidencias entre los objetivos de dicha Fundación y los principios éticos que rigen la acción de la UNESCO que se traducirían en acciones comunes OREALC/Fun-

dación Wiesenthal. Los representantes de la Fundación expresaron su preocupación por ciertos programas de la Red INTERNET que incitan al racismo y a la xenofobia.

Relaciones con los gremios de profesores

Las actividades de la OREALC con organizaciones de docentes ha continuado. Durante el último semestre se ha apoyado al Colegio de Profesores de Chile en la organiza-

ción del Congreso Nacional de Educación previsto para comienzos de 1997, al CTERA de Argentina en Proyectos y Talleres de Formación en Investigación en Institu-

tos Formadores de Docentes y al Sindicato de Docentes de Educación Superior del Perú (SIDESP) en actividades de intercambio de experiencias educativas.

Conferencia Regional de Educación Superior

La OREALC cooperó estrechamente con el CRESALC y División de Educación Superior de la UNESCO en la celebración de la Conferencia

Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación sobre Educación Superior en América Latina (La Habana, Cuba, 18-22

noviembre de 1996) al que asistieron 110 Rectores de Universidades Latinoamericanas. Para tal efecto, OREALC elaboró

el documento "La educación superior y el conjunto del sistema educativo" (en español e inglés) que sirvió como documento de trabajo de la Comisión 1 y de sesiones

plenarias de dicha reunión. En ese trabajo se constata que han sido escasos los intentos por analizar la asociación de la educación superior con el conjunto del sistema

educativo y se hacen propuestas específicas para la mayor incorporación de la universidad al actual cambio educacional.

Seminario Taller Internacional de Escuelas Asociadas

El Programa de Escuelas Asociadas de la UNESCO celebró su Segundo Seminario Taller Internacional en la sede de la OREALC (2-6 diciembre de 1996) organizado conjuntamente con ED/HCI.

Entre los objetivos perseguidos por el Seminario figuran el de definir la política y los planes de acción futuros del Programa a nivel mundial y evaluar los resultados que se han obtenido a nivel nacional, sub-regional, regional y mundial.

Junto con los 2 mejores coordinadores nacionales seleccionados de África, América Latina y el Caribe, Asia y el Pacífico, los Estados Arabes y Europa, esta actividad contó con la participación de especialistas de la UNESCO de la Sede, de las Oficinas Regionales y Sub-Re-

gionales de Bangkok, Beirut, Dakar, Harare, Amman, Apia, Doha, Port of Spain, San José y Santiago de Chile.

Al término de los trabajos, entre otros hubo consenso en implementar "Proyectos señeros" (*Flagship projects*) en materia de escuelas asociadas, especialmente en el caso de países que viven en estado de guerra o que están saliendo de ésta y de aquellos que entran a un estado de paz tras duros y variados conflictos; estudiar el rol de las escuelas asociadas a la luz de los "Pilares" de la Comisión Internacional de la UNESCO para la Educación en el Siglo XXI y presentar insumos de la experiencia de las escuelas asociadas de la UNESCO con ocasión del 50° Aniversario de la adop-

ción de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre (10 diciembre de 1998), el Año Internacional de los Océanos (1998) y el Año Internacional de la Infancia (1999). Se acordó, además, buscar nuevas fórmulas extra-presupuestarias para ampliar la acción de las escuelas asociadas y su evaluación, a la luz de estrategias regionales que permitan la presencia de escuelas asociadas en cada subregión, en estrecha relación con la respectiva Oficina Regional de la UNESCO. La feliz circunstancia de una breve escala en Santiago del Director General de la UNESCO, Federico Mayor, posibilitó un intercambio de mensajes entre éste y los participantes.

La OREALC y la Recomendación de Kingston

Las actividades y acciones de la Oficina Regional han estado orientadas al cumplimiento de los acuerdos y recomendaciones de la VII Reunión de Ministros de Educación y en este sentido se han hecho esfuerzos para cooperar con los Gobiernos en una mayor inserción política, económica, cultural y educacional de América Latina en el concierto mundial.

Las acciones de difusión de la Recomendación se concentran en la

publicación/distribución masiva de una separata con el texto de la Recomendación y el documento base de la Conferencia. La misma separata a 3.500 ejemplares será también distribuida como aporte especial a la próxima "Pedagogía 97" a celebrarse en febrero próximo en La Habana, Cuba.

Se ha previsto desarrollar en mayo de 1997 una Teleconferencia sobre los contenidos y la proyección de la Recomendación a un año de

su vigencia. El uso del satélite Hispasat y la participación de ministros de educación así como de entidades de educación superior, serán características de este Teleseminario.

Otro medio por utilizar con este objeto será INTERNET, a través de una "home page" que desde febrero de 1997 la OREALC pondrá a disposición de instituciones y educadores de la región.

Apoyos a formación docente

En el marco de la consideración de la educación como política de Estado –recomendado por los Ministros en Kingston– para la OREALC los docentes han constituido una prioridad, especialmente los aspectos relacionados con la formación inicial antes del empleo.

Al respecto, las decisiones gubernamentales en relación con el tema distan de ser unánimes en la región. Mientras en la Argentina hay decisiones gubernamentales que han llevado al cierre progresivo de escuelas formadoras de docentes, en Bolivia la acreditación y elevación del rango de la profesión docente constituye una prioridad, especialmente en los Proyectos que con financiamiento del AGFUND tie-

nen por objetivo elevar la calidad de los maestros. A su vez, en el Perú se hacen esfuerzos por llegar a una racionalización del número de instituciones que imparten docencia (se calcula unas 300 instituciones) y en Chile la carrera docente sigue siendo no apetecida por los egresados de la escuela secundaria, no obstante que se haya dictado una ley de extensión de la jornada escolar que aumenta sensiblemente el número de horas anuales en los establecimientos educacionales chilenos.

En Uruguay se está constituyendo un Centro de capacitación de maestros moderno y a la vez se está elaborando un plan piloto de mejoramiento de la educación secunda-

ria en el que participan actualmente 10 liceos, cuyo número se espera aumentar a 20 en 1997. Para esta iniciativa se cuenta con el apoyo del BID.

La OREALC ha cooperado en la materialización de estos esfuerzos prestando especial apoyo al “Proyecto Educación Alternativa de Bolivia”, en el marco de la Reforma educativa del país a la que la UNESCO comprometió US\$ 100.000 para ésta y otras actividades. Asimismo, se desarrolló un estudio de casos sobre investigación educativa que cubre 10 países y se publicó en coedición con la Editorial “Santillana” el libro “Transformar la formación docente inicial”.

Nuevas modalidades

Con miras a apoyar los esfuerzos de ciertos países que han iniciado reformas educativas, la OREALC ha ido reforzando nuevas modalidades de educación a distancia tanto para niños como para docentes. El programa “Guías de Aprendizaje para Niños” –cuyo objetivo fundamental consiste en reforzar la comunicación horizontal entre los niños y sus relaciones grupales, familiares y con la comunidad–

ha tenido amplia aceptación en Chile, Colombia, Paraguay y México. Se trata de medios impresos de bajo costo para el aprendizaje, en una perspectiva constructivista, que permitan destacar el protagonismo individual del niño facilitando su capacidad de comunicación oral y escrita, poniendo especial énfasis en valores como la solidaridad y el respeto al otro.

La Organización Panamericana de la Salud, los Ministerios de Salud, las Universidades de Chile, Católica y de Santiago (todas de Chile) y la “Fundación Mexicana de Educación para la Salud” expresaron su interés en el diseño de las guías educativas para la salud de los niños con discapacidades, a la luz de la experiencia de la OREALC

Planeamiento y gestión

El planeamiento y gestión de la educación continúan siendo elementos importantes de las reformas educativas y el apoyo de la OREALC en este campo se ha mantenido. En América Latina han surgido importantes discrepancias en los resultados de la descentrali-

zación de los sistemas educativos. Este tema se trató en profundidad en el seminario “Las ventajas y los riesgos de la descentralización educativa” organizado por PREAL (Managua, Nicaragua, 25-26 julio 1996). Parecería que la actual implementación de la descentrali-

zación está reforzando la centralización en los métodos y procedimientos. Ello se debería, con excepción del Perú, a que se carece de los fundamentos científicos para su implementación; a que no existe consenso en relacionar la descentralización de los sistemas educativos con la ca-

lidad de la educación; a que la equidad no constituye un resultado positivo de la descentralización sino, por el contrario, habrían claros indicios que profundizan las desigualdades regionales; que aún cuando existen teorías de descentralización en la economía y la gestión, no

existirían teorías que relacionen la descentralización con la educación. Se trata en definitiva de buscar las pistas cómo administrar sistemas que adquieren mayor complejidad interna y cómo asegurar una visión administrativa y de control en un contexto de descentralización.

Estas constataciones se hacen en un momento en que en América Latina el rol del Estado se ha debilitado en materia de descentralización, dejando en inferioridad de condiciones a los grupos más desfavorecidos.

Hacia una propuesta regional en materia de educación de jóvenes y adultos

La UNESCO, en asociación con otros organismos internacionales, ha convocado la Quinta Conferencia de Educación de Adultos (CONFITEA V), a realizarse entre el 14 y el 18 de julio de 1997, en Hamburgo, Alemania.

El objetivo principal de la CONFITEA V es intensificar la importancia de la educación de los adultos y forjar compromisos mundiales en una perspectiva de aprendizaje permanente dirigido a:

- facilitar la participación de todos a un desarrollo sostenido y equitativo;
 - promover una cultura de paz basada en la libertad, justicia y respeto mutuo;
 - capacitar hombres y mujeres; y
 - construir una sinergia entre la educación formal y no formal.
- Para ello, la UNESCO y sus socios harán un esfuerzo para asegurar

aportes equivalentes y representación tanto de todas las regiones del mundo, como de todos los actores comprometidos en la educación de adultos.

En ese marco, la UNESCO/OREALC, el CEAAL y otros organismos de las Naciones Unidas y GTZ, con el apoyo técnico y financiero del Gobierno del Brasil, están convocando a una Reunión Regional Preparatoria a la CONFITEA V alrededor del tema: "La Educación de las Personas Jóvenes y Adultas para el Siglo XXI".

Este evento se llevará a cabo entre el 22 y el 24 de enero de 1997 en Brasilia. Se espera la participación de los responsables de Educación de Jóvenes y Adultos de los Ministerios de Educación de todos los países de América Latina y del Caribe, así como de representantes de las principa-

les ONGs de la región que se desempeñan en ésta área, más la presencia de destacados especialistas.

La Conferencia Regional, luego de examinar los aportes nacionales que serán presentados, discutirá once áreas temáticas que se refieren, entre otros, al mejoramiento de las condiciones y calidad del aprendizaje de jóvenes y adultos; la promoción de la educación de las mujeres; la evolución del mundo del trabajo; la prevención en el marco del medio ambiente, salud y población; los medios de comunicación de masas y la cultura; la educación bilingüe intercultural y de otros grupos especiales; etc.

Como resultado de esta Conferencia se obtendrá una Propuesta Regional para una Educación de Jóvenes y Adultos que responda a los desafíos del Siglo Veintiuno.

Avances en materia de estadísticas educacionales en la región

La necesidad de mejorar las estadísticas educativas ha sido reconocida ampliamente. Durante 1995 hubo dos recomendaciones importantes relativas a este tema en la región que están orientando el quehacer de la Oficina Regional de Educación de UNESCO.

- la reunión de organismos donantes, efectuada en enero de

1996 en Washington,³ recomen-

³ Realizada el 16 y 17 de enero de 1996. Fue coordinada por UNESCO y cofinanciada por UNICEF, el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y la colaboración de la OEA. Participaron representantes del BID, USAID, OEA, Banco Mundial, la Unión Europea, UNICEF y la Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe.

dó "realizar actividades que mejoren el intercambio de información entre organizaciones de cooperación que están trabajando en el sector educación en la región de América Latina y el Caribe; entre esas organizaciones y los países de la región y la comunicación horizontal entre los países" (párrafo 149, sección c. del Informe sobre coordinación de

la cooperación a la educación) y la Recomendación de los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe⁴ sugiere “establecer un sistema para el intercambio de información entre organizaciones internacionales y entre los países de la región y sus sectores de educación...” priorizando entre los temas el del mejoramiento de la estadísticas de la educación.

Siguiendo estas recomendaciones, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe a través del SIRI presentó en junio

pasado una propuesta de proyecto a la Fundación Ford, obteniendo su aprobación y el financiamiento para dar el primer paso en el mejoramiento de las estadísticas educativas y el intercambio de información de la región a través de un proyecto de nueve meses de duración. Este se inició en julio de 1996 y su objetivo es disponer de un estado del arte acerca de la situación de producción y uso de estadísticas e indicadores en educación en los países de la región.

Paralelamente se ha elaborado una propuesta de programa más

amplio y de más largo plazo que incluye el mejoramiento de las estadísticas e indicadores de educación, la generación de un sistema de intercambio de información sobre experiencias exitosas y programas innovativos en educación, la situación del director de la escuela y acerca de la medición y evaluación educativa. Esta propuesta ha sido presentada a organismos de financiamiento internacional al sector para ser llevada a cabo a partir del segundo semestre de 1997.

Actividades del programa de educación especial durante el segundo semestre de 1996

Seguimiento y apoyo técnico al Proyecto UNESCO/DANIDA “Integración de niños con Discapacidad a la Escuela Común en Perú, Bolivia y Ecuador”

Se han realizado las siguientes actividades de capacitación dentro del marco de este proyecto:

- Taller sobre el Proyecto de la UNESCO de Formación Docente “Necesidades Especiales en el Aula” dirigido a asesores pedagógicos y directores provinciales de Educación Especial. La Paz, Bolivia, 29 de julio al 2 de agosto.
- Taller subregional sobre integración escolar, Lima, Perú, 30 de septiembre al 3 de octubre. Asistieron 7 representantes de Bolivia, 7 de Ecuador y 22 de Perú. Este taller tenía como finalidad conocer y analizar el proceso de integración seguido en Perú y establecer líneas de colabora-

ción entre los tres países para optimizar el proceso de integración en los distintos contextos nacionales.

- Taller Nacional sobre Proyecto Educativo y Adaptaciones Curriculares, Lima, Perú, 7 al 11 de octubre, dentro de las acciones de capacitación del proyecto UNESCO/DANIDA. Se realizaron dos talleres simultáneos, dirigidos a directores y profesores de Educación Especial y de escuelas de integración y al equipo interdisciplinario que coordina el Proyecto UNESCO/DANIDA.

Actividades de apoyo a la política educativa en el área de las necesidades educativas especiales

- Firma del convenio UNESCO-JUNJI (Junta Nacional de Jardines Infantiles-Chile) el 19 de diciembre de 1996 para la realización de actividades conjuntas dirigidas a potenciar y optimizar la integración de niños con necesidades educativas especiales en los jardines infantiles de la JUNJI.
- Reunión Regional sobre Perspectivas de la Educación Especial en los países de América

Latina y el Caribe, Viña del Mar, Chile, 26 al 28 de agosto de 1996. Asistieron 17 Directores de Educación Especial de los Ministerios de Educación (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, Honduras, El Salvador, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, República Dominicana, Uruguay y Venezuela), una asesora del Ministerio de Educación de Guatemala y la coordinadora de Perú del Proyecto UNESCO/DANIDA “Integración de niños con discapacidad en la escuela común en Perú, Bolivia y Ecuador”. Participaron asimismo representantes de diversas instituciones: Instituto Interamericano del Niño, Fondo Nacional de la Discapacidad de Chile (FONADIS), Centro de Perfeccionamiento e investigación Pedagógica de Chile (CPEIP) y del proyecto de mejoramiento de la calidad de la Educación de Chile (MECE).

Esta reunión tuvo como finalidad fundamental analizar la situación de la región en relación con los principios, recomendaciones y marco de acción de la Conferencia

⁴ Séptima Conferencia de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe y la Sexta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal, Kingston Jamaica, 13-17 mayo 1996.

Mundial de Salamanca, para identificar los problemas más relevantes y establecer líneas de colaboración entre los países para dar solución a dichos problemas.

Actividades de formación

– Taller Nacional de Formación de Facilitadores sobre el Proyecto de Formación Docente de la UNESCO “Necesidades Especiales en el Aula”, Brasilia,

Brasil, (4- 8 de noviembre). Este taller Nacional supone una continuidad del desarrollado en 1994 en Buenos Aires, para formar facilitadores de dicho proyecto para los países de MERCOSUR. El taller fue convocado, organizado y financiado por la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación. Asistieron 120 personas: 3 responsables de los 27 estados (Educación Especial, Educación Básica

y Formación Docente) y 20 representantes del movimiento asociativo de padres de niños con discapacidad. El taller finalizó con el diseño y puesta en común sobre los planes para replicar el proyecto en cada uno de los estados.

– Realización de la primera fase del Plan de formación dirigido a la formación de facilitadores de la JUNJI. Participaron supervisores y maestros de aula de todas las regiones de Chile.

LABORATORIO LATINOAMERICANO DE EVALUACION DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION

Más de 14.000 pruebas de lenguaje y matemáticas de 14 países de la región se encuentran en proceso de evaluación en el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (el "Laboratorio"). Organizada y ejecutada por la OREALC, esta es la primera etapa de experimentación tanto de los instrumentos de medición como de la muestra utilizada para la validación de la aplicación definitiva que se realizará en el curso de 1997.

Esta actividad responde a los requerimientos que los Ministerios de Educación de la región han manifestado en diversos foros internacionales sobre la necesidad de constituir y/o mejorar los sistemas de evaluación de la calidad de la educación, a fin de que sean capaces de establecer en forma confiable y objetiva los reales impactos que tienen en sus sistemas educacionales las importantes inversiones que se realizan en este sector de la acción gubernativa.

La experiencia previa realizada por la OREALC entre 1989 y 1993 en un estudio en siete países de la región y cuyos resultados fueron presentados en la *VI Reunión Técnica de la Red Regional de Investigación y Capacitación en Políticas, Planificación y Gestión Educativas (REPLAD)*, estimuló el inicio de un proceso de acuerdo mutuo y de coordinación entre los países de la Región, con el objeto de realizar evaluaciones de los niveles de calidad de los aprendizajes.

Como resultado de lo anterior, en reunión celebrada en ciudad de México el 10 de noviembre de 1994, se creó oficialmente el *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación* en el que actualmente participan 15 países : Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela. El Laboratorio opera en red en los sistemas nacionales de medición y evaluación y en forma descentralizada en estos países, con una coordinación desde la UNESCO/OREALC.

El Laboratorio se concibe como un recurso técnico para la experimentación, la reflexión y el rediseño de modalidades de evaluación de la calidad de la educación, que estimule y facilite la toma de decisiones sobre política educativa.

Para ello se han planteado las siguientes líneas de acción:

- Realizar estudios comparativos sobre calidad de la educación en lenguaje y matemáticas; estudios internacionales sobre temas especiales, tales como objetivos transversales, multiculturalidad, competencias sociales; y experimentar nuevas modalidades de evaluación.
- Generar estándares regionales y establecer un sistema de información y de diseminación de los avances.
- Desarrollar un programa de investigaciones sobre los factores asociados a la calidad de la educación básica.
- Fortalecer la capacidad técnica de los Ministerios de Educación en el área de la evaluación de calidad.

El Laboratorio ha realizado las siguientes acciones en el bienio 1995-1996:

- Está en implementación el primer estudio latinoamericano de lenguaje y matemática sobre rendimiento académico en el primer ciclo de la educación básica.
- Se han establecido elementos teóricos y metodológicos para la generación de estándares regionales.
- Se ha constituido la base computacional en la UNESCO/OREALC para el sistema de información que operará en red con los sistemas nacionales de evaluación.
- Se han realizado cuatro seminarios y reuniones técnicas de coordinación. Se han generado instancias de formación y consultoría a solicitud de los propios países participantes.

SUSCRIPCION

El Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe es una publicación cuatrimestral que edita en español e inglés, la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC).

A las instituciones o personas que deseen seguir recibiendo este Boletín se les ruega se sirvan completar el formulario que se adjunta y enviarlo acompañan-

do de cheque dólar u orden de pago bancaria a la orden de UNESCO/OREALC, a nuestra dirección: Enrique Delpiano 2058, Casilla 3187, Santiago, Chile.

La suscripción anual (tres números) en su versión española incluye el envío por correo aéreo y su valor para América Latina y el Caribe es 20 US\$.

Para el resto del mundo, 30 US\$.

SOLICITUD DE SUSCRIPCION

Deseo suscribirme al Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe por un año (3 números).

Edición española

año(s)

América Latina y el Caribe, 20 US\$

Resto del mundo, 30 US\$

Edición inglesa

Adjunto la cantidad de _____ (gastos de envío incluidos)

Nombre _____

Dirección _____

(Se ruega escribir a máquina o con letra impresa)

Firma

Publicaciones OREALC

Serie Libros

49. *Necesidades básicas de aprendizaje. Estrategias de acción.* UNESCO/IDRC. 1993. 343 pp.
50. *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo.* UNESCO/UNICEF 1994, 270 pp.
51. *Mujer y educación de niños en sectores populares.* P. Ruiz. UNESCO/Convenio Andrés Bello. 1995. 91 pp.
52. *Educación en población.* UNESCO/OREALC-IEU. 1994. 142 pp.
53. *Innovaciones en la gestión educativa.* UNESCO, 1995. 166 pp.
54. *Hacia una nueva institucionalidad en educación de jóvenes y adultos.* Luis Oscar Londoño. UNESCO-Convenio Andrés Bello. 1995. 180 pp.
55. *Vamos creciendo juntas. Alfabetización de la mujer campesina indígena en Perú.* Gonzalo Portocarrero. UNESCO. 1995. 65 pp.
56. *Analfabetismo femenino en Chile de los '90.* María E. Letelier. UNESCO/UNICEF. 1996. 172 pp.
57. *Construyendo desde lo cotidiano. Pedagogía de la lectoescritura.* María Domínguez, Mabel Farfán. UNESCO-Convenio Andrés Bello. 1996. 146 pp.
58. *Perspectiva educativa del desarrollo humano en América Latina.* UNESCO-PNUD. 1996. 176 pp.
59. *Situación educativa de América Latina y el Caribe. 1980-1994.* UNESCO. 1996. 702 pp.
60. *The state of education in Latin America and the Caribbean. 1980-1994.* UNESCO. 1996. 700 pp.
61. *Nuevas formas de aprender y enseñar.* UNESCO, 1996. 232 pp.

Serie Estudios

26. *Género, educación y desarrollo.* G. Messina. 1994. 96 pp.
27. *Medición de la calidad de la educación: ¿Por qué, cómo y para qué?* Vol. I. 1994. 90 pp.
28. *Medición de la calidad de la educación: instrumentos.* Vol. II. 1994. 196 pp.
29. *Medición de la calidad de la educación: resultados.* Vol. III. 1994. 92 pp.
30. *Modelo de gestión GESEDUCA.* 1994. 162 pp.
31. *VI Reunión Técnica de REPLAD. Los desafíos de la descentralización, la calidad y el financiamiento de la educación.* 24 UNESCO. 1994. 100 pp.
32. *Innovaciones en educación básica de adultos. Sistematización de 6 experiencias.* UNESCO. 1995. 106 pp.
33. *Los materiales de autoaprendizaje.* Mario Kaplún. UNESCO. 1995. 166 pp.

Serie UNESCO/UNICEF

4. *La educación preescolar y básica en América Latina y el Caribe.* 1993. 80 pp.
5. *Pre-school and basic education in Latin America and the Caribbean.* 1993. 80 pp.
6. *Guías de aprendizaje para una escuela deseable.* E. Schiefelbein, G. Castillo, V. Colbert. 1993. 120 pp.
7. *Nuevas guías de aprendizaje para una escuela deseable.* E. Schiefelbein, G. Castillo. 1993. 115 pp.
8. *Guías de aprendizaje para iniciación a la lectoescritura. 1º y 2º grados.* UNESCO/UNICEF. 162 pp.

Serie resúmenes analíticos monotemáticos

4. *Factores determinantes del rendimiento y de la repetición.* 1993. 116 pp.
5. *Formación, perfeccionamiento y desempeño de los docentes de educación primaria y secundaria.* 1994. 244 pp.
6. *Valores en educación.* 1994 168 pp.

Estas publicaciones se encuentran a la venta a todos los interesados. Para consultas y precios dirigirse a: Centro de Documentación, UNESCO/OREALC, Enrique Delpiano 2058, Casilla 3187, Fax 209 1875, Santiago, Chile.