



BOLETIN

PROYECTO
PRINCIPAL DE
EDUCACION

en América Latina
y el Caribe



unesco

OFICINA REGIONAL
DE EDUCACION
PARA
AMERICA LATINA
Y EL CARIBE

OREALC

35

PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACION

en América Latina y el Caribe

Sumario

Presentación 2

Tendencias actuales de las reformas educativas
Juan Carlos Tedesco 3

Educación y cambios en la estructura social de América Latina
Germán W. Rama 9

Las retóricas educativas en América Latina: la experiencia de este siglo
Luis Ratinoff 22

Las pruebas y la evaluación de los logros académicos
Bernadette E. Nwafor 39

Avances en la enseñanza de la economía doméstica
Rita Dyer 43

La igualdad de oportunidades educativas de las mujeres: mitos y realidades
María Luisa Jáuregui 47

¿Educación para la tolerancia? equívocos, requisitos y posibilidades
Pablo Latapí 59

Actividades OREALC 67

Publicaciones OREALC

BOLETIN 35

Santiago, Chile, Diciembre 1994

Presentación

Cada vez hay una mayor coincidencia en la urgencia con que se deben adecuar los procesos y sistemas educativos a los requerimientos sociales del presente y futuro, pero falta mayor reflexión sobre las maneras más efectivas de responder al desafío. La urgencia ha sido asimilada en todos los sectores sociales y en cada uno de los países de la región, pero los numerosos esfuerzos realizados hasta ahora para llevar a cabo las reformas requeridas no han sido suficientes.

El protagonismo que logra la educación en este momento de la historia es un hecho inédito. Cada vez hay un mayor número de actores comprometidos que han hecho suya la necesidad de mejorar la calidad y equidad de los procesos educativos. Lo consideran esencial para mejorar las condiciones de vida de los individuos que conforman cada sociedad, no sólo como un mandato ético, sino que como condición para que el sistema económico se proyecte al futuro. Estamos en un nuevo período de gran actividad en el diseño de políticas educativas en el que se requiere avanzar consensualmente desde las intenciones y proposiciones, a fórmulas efectivas para la transformación de la educación como uno de los ejes del desarrollo económico y social equitativo. Hay que asegurar que este nuevo ciclo de reformas tenga la fuerza y el respaldo para que se definan políticas educativas efectivas.

En este Boletín presentamos valiosos aportes para el diseño de estrategias educativas pertinentes. Tres análisis de esfuerzos anteriores ofrecen un excelente punto de partida para diseñar nuevas estrategias. Juan Carlos Tedesco resume las lecciones que ha dejado el cambio educativo en las últimas décadas señalando que las muchas propuestas de reformas, a pesar de ser realizadas con las mejores intenciones, fortalecieron la rigidez e inmovilismo, creando escepticismo en lugar de capacidad de respuesta a demandas nuevas. Germán W. Rama, por su parte, ubica a la educación en el marco histórico del desarrollo de América Latina, uniendo cada una de esas realidades a los cambios en la estructura de nuestra región. Luis Ratinoff realiza una profunda reflexión sobre la función política de las retóricas educativas, indicando que la praxis lleva a distinguir entre la preocupación intelectual por los temas relativos a los ideales educativos y la prioridad que las fuerzas sociales asignan a las actividades docentes.

Dos contribuciones de educadoras de la región del caribe angloparlante examinan innovaciones específicas en sus sistemas educativos. Bernadette E. Nwafer comenta las pruebas y la evaluación de los logros académicos y Rita Dyer destaca el papel que juega la economía doméstica en la educación de esta zona de nuestra región, analizando algunos de los modelos experimentados cuyos resultados han sido positivamente evaluados.

La igualdad de oportunidades y la tolerancia son elementos que forman parte del camino a la existencia de una sociedad mejor. María Luisa Jáuregui nos entrega la experiencia conjunta de la UNESCO/CEPAL sobre mitos y realidades que tiene la mujer en el campo educativo en nuestra región y Pablo Latapí se refiere a la tolerancia como elemento central de una educación para la paz, los derechos humanos y la democracia.

Como siempre, se incluyen las secciones sobre las actividades de las cuatro redes regionales y las últimas publicaciones de la OREALC.

TENDENCIAS ACTUALES DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS

Juan Carlos Tedesco*

Este documento intenta resumir las principales lecciones aprendidas en el proceso de cambio educativo llevado a cabo en las últimas décadas. Se trata de una serie de reflexiones a partir de la información y la experiencia recogida en el trabajo de cooperación internacional. En este sentido, es preciso advertir que las reflexiones están inspiradas fundamentalmente en las experiencias de los países de América Latina, Europa y EE.UU. El caso de los países asiáticos merece una consideración aparte, debido a la significativa influencia de los factores culturales en general y del rol de la familia en particular.

En el caso de los países de África, además de la importancia igualmente significativa de los factores culturales, el análisis del cambio educativo está íntimamente asociado al problema más general de las condiciones materiales de vida de la población, que inciden directamente sobre las posibilidades de éxito de cualquier estrategia de aprendizaje.

Los países árabes se asemejan a alguna de las situaciones anteriores, salvo el caso de los países con fuerte influencia del integrismo islámico, donde los cambios educativos se asocian al problema de la pugna entre tradicionalismo y modernización.

Efectos perversos de los cambios educativos permanentes

Al menos en las tres últimas décadas y para enfrentar los nuevos desafíos del desarrollo social, el sistema educativo estuvo sujeto a sucesivas y cambiantes propuestas de reforma que, paradójicamente, han fortalecido su rigidez y su inmovilismo.

Por esta razón, en ciertos sectores políticos y sociales existe un fuerte escepticismo acerca de las posibilidades de modificar el funcionamien-

to del sistema educativo. Una rápida ojeada a la historia de las últimas décadas permitiría sostener que en educación ya ha sido intentado todo y que, sin embargo, los resultados son escasos.

Este escepticismo es particularmente visible con respecto a las posibilidades de cambio desde dentro del sistema y promovido por sus propios actores. Los docentes y el resto del personal de la educación tienden a ser percibidos cada vez más intensamente como parte del problema y no como parte de la solución. Las explicaciones de este fenómeno son varias y bien conocidas: cambios permanentes decididos sin consulta y sin evaluación de resultados, desprofesionalización del personal –acentuada en la última década, particularmente en los países en desarrollo por la disminución de los salarios como producto de políticas de ajuste– y fortalecimiento de los comportamientos corporativos.

En consecuencia, uno de los primeros obstá-

* Juan Carlos Tedesco. Director de la Oficina Internacional de Educación.

Por su naturaleza, este documento constituye más bien un *position paper*. Las opiniones expresadas son de responsabilidad personal y no comprometen de ninguna manera a la UNESCO ni a la OIE.

culos de todo proceso de reforma educativa es la necesidad de superar el escepticismo acerca de las posibilidades de modificar el funcionamiento de las administraciones educativas. Estrategias de cambio radical provenientes del exterior provocan la resistencia de los actores internos. Estrategias basadas exclusivamente en la capacidad interna para autotransformarse son muy lentas y generalmente terminan cediendo a las presiones por satisfacer las demandas corporativas.

Por esta razón, actualmente existe una tendencia a colocar la prioridad del cambio educativo en el aspecto institucional. El objetivo consiste en abrir las instituciones a los requerimientos de la sociedad e introducir factores de dinamismo en los mecanismos internos de gestión educativa. En síntesis, una gestión donde exista mayor capacidad de reacción frente a las demandas y a los resultados.

Consenso nacional y largo plazo como condiciones de éxito

Una de las lecciones aprendidas a partir del "reformismo permanente" señalado en el punto anterior es que las políticas educativas no son políticas de corto plazo ni políticas que dependen exclusivamente de un sector. El éxito de las estrategias educativas depende, entre otros factores, de la continuidad en su aplicación. Pero para que exista continuidad es necesario el consenso y el compromiso de todos los actores en su aplicación.

En este sentido, el debate internacional muestra que actualmente existen condiciones favorables para establecer nuevas alianzas en torno a estrategias educativas. Sectores que en el pasado tenían intereses diferentes, tienden hoy a coincidir acerca de ciertos objetivos educativos básicos que pueden, por esa razón, convertirse en objetivos de consenso nacional. Responsabilizar a la sociedad en su conjunto por las acciones educativas implica otorgarle la autoridad para definir orientaciones. En este marco, las políticas educativas tienden a superar el

carácter de políticas de gobiernos y asumir lo que ha dado en llamarse políticas de Estado. La traducción práctica de esta tendencia es, paradójicamente, la revalorización de ciertas fórmulas de gobierno educativo propias de los orígenes de nuestros sistemas: consejos nacionales de educación con representación plural sujeta a consensos nacionales, consejos educativos locales, autonomía de los establecimientos, etc. En síntesis, despartidizar la gestión educativa.

Reconocer que las políticas educativas son políticas de largo plazo, también implica admitir que para definir sus estrategias es necesario disponer de una fuerte capacidad de anticipación a demandas y problemas futuros.

Desde el punto de vista político, la capacidad de anticipación exige un acuerdo que oriente el comportamiento de los actores en función de metas nacionales. Sin embargo, el acuerdo político es una condición necesaria pero no suficiente. La capacidad de anticipación también exige disponer de diagnósticos acertados sobre la situación presente, un alto grado de información sobre las tendencias mundiales y mecanismos de evaluación de los resultados de las acciones emprendidas, que permitan efectuar cambios antes que ciertos resultados se consoliden y su modificación sea difícil y costosa. Por esta razón, el fortalecimiento de los sistemas de información (medición de resultados, observatorio de tendencias internacionales, etc.) constituye actualmente una de las áreas de más intensa actividad en la modificación de los sistemas de gestión educativa.

Recursos financieros: condición necesaria pero no suficiente del cambio educativo

La escasez de recursos financieros ha sido uno de los argumentos más recurrentes para explicar los bajos resultados de la acción educativa.

No cabe duda alguna que los recursos destinados a educación, en la mayoría de los países, son escasos y, además, han estado sujetos a variaciones constantes producto ya sea de la inestabilidad política o de la inflación. Sin embargo, la comparación internacional indica que en casos

donde los recursos financieros han existido, los resultados educativos fueron igualmente insatisfactorios. El ejemplo de EE.UU. es, probablemente, el más ilustrativo. Al respecto, la siguiente cita exime de mayores comentarios:

“Por más de tres décadas, desde la inauguración por los soviéticos del primer satélite del mundo, el Sputnik, sucesivos gobiernos de los Estados Unidos se han esforzado (a veces en forma muy enérgica) por mejorar la situación. Los gastos reales por alumno alcanzaron una tasa anual de 3 3/4, casi triplicándose entre 1960 y 1988. Además, los gastos adicionales generaron exactamente lo que pedían los defensores de expendios más elevados: clases reducidas y maestros más educados y experimentados. Durante el pasado cuarto de siglo, la tasa promedio alumno/maestro en las escuelas públicas disminuyó de más de 25 a menos de 18, una merma del 30%. Más de la mitad de los maestros actuales poseen por lo menos un Master. Ya en 1986, la mitad de los maestros tenían un mínimo de 15 años de experiencia en enseñanza. Estos datos, considerados en su conjunto, indican la magnitud real del problema. Los gastos se triplicaron y el rendimiento bajó. Los recursos adicionales han aumentado claramente los gastos del sistema educativo en relación al pasado, pero, sin embargo, no parecen haberlo mejorado. Los Estados Unidos no pueden esperar invertir las tendencias en educación simplemente desembolsando más dinero. En nuestra opinión, tendrían que emprender una reforma que cambie en profundidad la manera de gastar. Esta nación tiene que examinar detenidamente la organización de la educación”.¹

El tema del financiamiento de la educación merece un análisis por separado. Aquí sólo interesa mencionarlo como un elemento adicional que confirma la hipótesis de la necesidad de un cambio educativo global y no simplemente seguir agregando recursos al sistema tal cual existe.

Las reformas educativas: del aumento de cobertura al cambio y mejoramiento de la calidad

Se ha superado el concepto según el cual más años de estudio estaban asociados linealmente a mayor productividad y a mayor participación social. Los esfuerzos realizados para aumentar la cobertura del sistema educativo han sido enormes. Sin embargo, los países donde la expansión cuantitativa ha sido exitosa comprueban hoy que los resultados obtenidos no son congruentes con el esfuerzo realizado tanto por los gobiernos como por las familias: tasas de repetición muy altas o logros de aprendizaje muy bajos indican que, aun para resolver el problema de la cobertura, es necesario modificar la calidad de la oferta pedagógica.

El énfasis en la calidad está actualmente reforzado por los cambios en las demandas sociales por educación. Las modificaciones tecnológicas y organizacionales en los lugares de trabajo, así como el fortalecimiento de la democracia política, exigen un comportamiento ciudadano basado en el desarrollo de ciertas capacidades que los sistemas educativos tradicionales no promueven en forma sistemática: dominio de los códigos en los cuales circula la información, capacidad para procesar la información, para resolver problemas, para trabajar en equipo, para expresar demandas.

El problema consiste en definir *cómo* se enseñan o se desarrollan estas capacidades. La experiencia de las reformas curriculares y pedagógicas efectuadas hasta ahora nos indica, al menos, dos grandes interrogantes:

La primera se refiere a la posibilidad de definir políticas sobre métodos de aprendizaje. En este sentido, la experiencia internacional indica que existe una gran diversidad de procedimientos y que los métodos son definidos por los docentes, aun en casos donde existen fuertes regulaciones y normas exhaustivas. La estrategia alternativa a la definición de políticas o normas sobre métodos de aprendizaje consiste en fortalecer el profesionalismo de los docentes a través de su formación inicial y en servicio.

¹ Fuente: Chubb, John E.; Hanushek, Eric A. en: “Setting National Priorities: Policy for the Nineties”; The Brookings Institution, Washington D.C.

La segunda interrogante es técnicamente más compleja. Hasta ahora, las teorías del aprendizaje resolvieron relativamente bien el problema de cómo se aprenden conceptos científicos o informaciones. Pero los nuevos desafíos plantean el problema de cómo se aprenden o desarrollan capacidades, valores, actitudes. En este aspecto, las respuestas son menos categóricas tanto desde el punto de vista de la teoría del aprendizaje como de sus aplicaciones en instituciones escolares.

El énfasis en la calidad se expresa actualmente a través de la preocupación por los resultados del aprendizaje. Uno de los aspectos centrales de las actuales tendencias de cambio educativo consiste, precisamente, en diseñar eficaces mecanismos de evaluación de resultados.

La demanda educativa como factor de cambio

Entre las características más importantes de las reformas educativas se encuentra su focalización en el cambio de la oferta. El papel de la demanda fue subestimado o considerado solamente en ciertas etapas iniciales del proceso de cambio. Uno de los rasgos más novedosos de las actuales tendencias de reforma educativa es, al contrario, el rol protagónico que se otorga a la demanda social. Esta tendencia se expresa a través de dos tipos diferentes de acciones:

- medidas y programas destinados a otorgar mayor poder de decisión a los usuarios del sistema educativo (padres o estudiantes), a través de mecanismos específicos (vouchers, autonomías institucionales, privatización), y
- programas destinados a mejorar la calidad de la demanda educativa, a través de mayor información a los usuarios.

Las estrategias de cambio educativo tienen un carácter sistémico

Otro de los rasgos importantes de las estrategias de reforma aplicadas en el pasado ha sido su focalización en el cambio de determinado insumo considerado como factor clave del cambio edu-

cativo: aumento de los salarios docentes, reformas de los contenidos, cambio administrativo (descentralización), equipamiento, infraestructura, etc. La evaluación de estos cambios ha permitido apreciar que sus modestos resultados se explican porque los cambios han operado en forma relativamente aislada del resto de los factores. Los cambios educativos dependen de la interacción de múltiples factores, que actúan en forma sistémica.

Pero reconocer el carácter sistémico no significa que sea necesario o posible modificar todo al mismo tiempo. Significa, en cambio, que en determinado momento es preciso hacerse cargo de las consecuencias de la modificación de un insumo específico sobre el resto de los factores. Una medida de cambio institucional -la descentralización, por ejemplo- que no considere en qué momento y con qué orientación serán efectuadas las acciones de capacitación del personal, de la reforma de los contenidos, de la estructura salarial o de los métodos para la provisión de equipamiento y material didáctico, tendrá seguramente impacto reducido sobre los resultados educativos.

El problema central de las reformas consiste, por lo tanto, en establecer la secuencia y el peso en el que deben cambiar cada uno de los insumos. La experiencia indica que estos aspectos (secuencia y peso) pueden ser definidos más fácilmente a nivel local y no a nivel central. Resulta prácticamente imposible determinar una secuencia de cambio educativo similar para contextos sociales, geográficos y culturales muy diferentes. Por esta razón, actualmente existe una fuerte tendencia a otorgar la prioridad a los cambios institucionales destinados a brindar mayor grado de autonomía a las instituciones para definir su propia estrategia de mejoramiento (“proyecto por establecimiento”, autonomía institucional, etc.).

El cambio institucional es la prioridad

El punto clave de la discusión acerca de la transformación institucional es, obviamente, el rol del Estado.

Al respecto, también el análisis comparativo internacional permite apreciar que no existen salidas simples ni fáciles, tales como la estatización o la privatización, la centralización o la descentralización. La experiencia internacional muestra que los casos exitosos de descentralización son aquellos en que hay una administración central fuerte y los casos exitosos de privatización también están asociados a la presencia de administraciones estatales sólidas.

La cuestión pasa, en definitiva, por definir claramente cuál es el rol de la administración central-estatal. En este sentido, el resumen de las discusiones actuales permite fijar al menos tres grandes áreas de responsabilidad:

- la primera, se refiere a la determinación de prioridades a través de mecanismos de discusión democrática;
- la segunda se refiere al diseño y operación de mecanismos que permitan evaluar los resultados obtenidos en el cumplimiento de dichas prioridades, otorgando niveles altos de autonomía a las instituciones e instancias locales para definir los procesos mediante los cuales se llegan a esos resultados;
- la tercera, particularmente importante en países con fuertes desequilibrios sociales, se refiere a la aplicación de eficientes mecanismos de compensación de diferencias que neutralicen los riesgos antidemocráticos de las estrategias descentralizadoras.

En síntesis, cambiar el tipo de organización institucional a través del cual se brindan los servicios educativos es una prioridad desde el punto de vista estratégico. Mayor autonomía a las instituciones educativas y mayor control de resultados, con mecanismos de compensación que garanticen la equidad, parece ser el eje de las transformaciones más prometedoras en este campo.

¿Reforma o innovación institucional?

La tendencia a la mayor autonomía institucional supone modificar el esquema tradicional de “reforma del sistema” por un enfoque basado en las innovaciones institucionales o interinstitucionales.

En los sistemas educativos de tradición centralista, la innovación estaba reducida al sector privado o a “experiencias piloto” en el sector público. En el mejor de los casos, las experiencias exitosas servían de base para medidas de cambio generales, con resultados no siempre muy favorables.

Actualmente, se reconoce cada vez más que el éxito de las innovaciones está asociado a la adecuación a condiciones locales. Por esta razón, parece más importante generalizar la capacidad de innovar que generalizar las innovaciones en sí mismas.

Las innovaciones exitosas juegan un papel importante desde el punto de vista de la generalización de la capacidad de innovar, si son utilizadas como centros de demostración para la formación de personal. Desde este punto de vista, también se reconoce que la capacidad de innovar está asociada directamente al profesionalismo del personal.

El tema de la privatización

En los últimos años se ha producido un intenso debate acerca de la privatización como estrategia de cambio educativo. Esta discusión se ubica, obviamente, en el contexto más global de privatización de empresas y servicios públicos. Sin embargo, la especificidad de la acción educativa y de sus efectos sociales merece que este tema sea considerado con atención. La información disponible permite, al menos, postular las siguientes conclusiones:

- no existe una asociación unívoca entre privatización de la educación, desarrollo económico y modernización. Países con fuertes porcentajes de educación privada alcanzan resultados tan satisfactorios como países con fuerte predominio estatal y, a la inversa, mayor cobertura de enseñanza privada no está asociada con resultados satisfactorios ni desde el punto de vista económico ni educativo. De hecho, globalmente considerados, el sector privado de la educación en los países en desarrollo es más importante que en los países desarrollados.

– los buenos resultados educativos están generalmente asociados a factores de tipo institucional: existencia de un proyecto pedagógico, liderazgo, trabajo en equipo, responsabilidad por los resultados. Todos estos factores y posibilidades están normalmente asociados al funcionamiento de instituciones educativas privadas. Sin embargo, allí donde el sector público otorga estas posibilidades a sus instituciones, los resultados son igualmente satisfactorios. El problema reside, en consecuencia, en cómo introducir el dinamismo del sector privado en la gestión educativa pública, sin que esta última pierda sus características democráticas. Este desafío remite, nuevamente, al tema de la autonomía institucional, al control de los resultados y a la compensación de diferencias.

Capacidad de innovar y la autonomía institucional: ¿patrimonio de los países ricos?

La reforma educativa basada en la mayor autonomía y responsabilidad de los actores locales supone aceptar la necesidad de niveles más altos de personalización de los servicios.

Al respecto, es necesario reconocer que existe cierta tendencia a atribuir la posibilidad de estas estrategias sólo para los países desarrollados o sólo para los sectores sociales medios y altos de los países en desarrollo.

Uno de los fundamentos de esta posición es el hecho que en los países en desarrollo coexisten procesos de diferenciación y procesos de des-

igualdad. El riesgo de aceptar que la personalización está asociada a la disponibilidad de recursos es establecer un funcionamiento dual donde las demandas de los sectores pobres sean atendidas a través de programas masivos y las demandas de los sectores medios y altos a través de acciones personalizadas. Sin embargo, nadie puede suponer, bajo el pretexto de la necesidad de atender necesidades masivas, que la atención personalizada es menos necesaria en los servicios destinados a sectores de bajos recursos que en los servicios para población de altos recursos. En el caso de la educación, por ejemplo, son numerosas y diversas las evidencias acerca de las peculiaridades con las cuales los niños provenientes de familias de bajos recursos enfrentan las exigencias del proceso de aprendizaje.

La aplicación de estrategias diferenciadas para el logro de resultados homogéneos constituye, por lo tanto, un criterio necesario para el logro de objetivos democráticos. En este sentido, parece necesario destacar que las orientaciones de los cambios educativos en los países en desarrollo están íntimamente vinculadas al rol de la cooperación internacional. Los recursos nacionales, como se sabe, además de escasos están normalmente concentrados en el pago de salarios.

El margen disponible para inversiones en capacitación de personal, innovaciones pedagógicas, equipamientos, sistemas de información, etc., es muy reducido. Por esta razón, el rol de la cooperación internacional es, desde el punto de vista estratégico, un rol crucial. Definir orientaciones adecuadas en este campo constituye, por lo tanto, una tarea de enorme responsabilidad.

EDUCACION Y CAMBIOS EN LA ESTRUCTURA SOCIAL DE AMERICA LATINA

Germán W. Rama*

La evolución histórica de la educación y transformación social en América Latina han venido unidas desde el inicio de los procesos de independencia en la región en el siglo pasado.

Así, ya la revolución independentista de las colonias españolas reconoció la educación como un proceso de sociabilización política de enorme importancia para la formación de las Repúblicas y de los ciudadanos.

Esta idea central fue interpretándose de distintas formas a medida que la evolución histórica de la región avanzaba. Lo destacable, sin embargo, es que todos los tipos de procesos de constitución de la nación-estado le han conferido una importancia enorme al desarrollo de la educación.

De esta forma, en algunos casos el fenómeno de la marginalidad urbana fue percibido como un riesgo para el orden social y los esfuerzos se concentraron en lograr una nueva estructura de distribución del ingreso o en crear un tipo de desarrollo generador de empleo a través del sistema educativo y de la asignación de servicios sociales. En otros, los objetivos fueron movilizar a esa masa social, incorporarla aunque fuera simbólicamente a una nueva alianza de poder y darle educación a los niños y capacitación a los adultos para una futura y plena participación.

Sea como fuere, los procesos de cambio social por modificación de las estructuras productivas y de sociedades en situación de movilización hicieron que la política dominara la expansión educativa y se creara una oferta de servicios en relación directa al poder social de los grupos demandantes. Y este esfuerzo se centró en lo cuantitativo.

En la primera mitad del siglo XX la reivindicación de la educación como derecho social tuvo características asociadas a las organizaciones populares, a los movimientos agrarios, a los movimientos estudiantiles y a los proyectos de transformación representados por alianzas con fuerte participación de clase media y apoyo de grupos obreros organizados.

Los proyectos de acentuar o acelerar la movilidad social por la educación tuvieron en común concentrar los esfuerzos en la educación primaria y considerar que la transformación cultural es un proceso de larga duración. El gran ciclo de expansión de la matrícula en la mayoría de los países de la región está bajo el signo del populismo, en cuanto a igualdad de oportunidades. En la práctica social, sin em-

* Germán W. Rama. El autor es ex Director de la Oficina de Montevideo (Uruguay) de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), ex Director de la División de Desarrollo Social de la CEPAL en Santiago de Chile y actual consultor del Banco Interamericano de Desarrollo. Las opiniones que emite son a título personal. Por razones de espacio, se ha resumido el primer capítulo de este artículo.

bargo, las orientaciones igualitarias hubieran requerido para ser efectivas de un profundo cambio en el acceso al patrimonio económico, lo cual era incompatible con una alianza que incluía a empresarios industriales y con una política económica que practicó una transferencia de ingresos de los propietarios rurales hacia la industria y el consumo urbano, pero que nunca tuvo por objetivo afectar la propiedad privada y menos aún socializarla.

El camino seguido fue el de lograr un acceso universal a los distintos niveles educativos y en reducir los requerimientos para aprobar los distintos grados y niveles que prevé normalmente un sistema educativo.

La educación institucionalizada no fue la culminación de un proceso de integración cultural previo, expresado en la alfabetización sino que la escuela se estableció en un universo social analfabeto con un modelo educativo tradicional, de tipo europeo de preguerra, que supone que el educando tiene los atributos culturales de un niño de clase media intelectual. La resolución de esta incongruencia tuvo dos opciones: en la mayoría de los casos consistió en bajar el nivel educativo al del medio social; en los pocos países que tenían propiamente una institución docente de antigua data y firmes criterios de evaluación la escuela sancionó con la repetición y la deserción a los niños que carecían del nivel cultural exigido por la escuela. Obviamente los castigados fueron y son los niños de hogares de bajo nivel socio-cultural.

Por diversos caminos las discriminaciones socioculturales de raza, clase y cultura persistieron y se podría hablar de una discriminación relativa mayor de los que aún no logran terminar la escuela primaria frente a los sectores medios y superiores, que masivamente acceden a la educación superior.

Sin embargo las igualdades de oportunidades por la vía educativa fueron comparativamente altas en el período comprendido entre la década de 1950 y 1980. Primero cuando se compara la educación, como ascensor social, con la distribución de los ingresos y al ascen-

so al poder hay que concluir que la educación fue el principal motor de la movilidad y del cambio de las sociedades latinoamericanas, porque su expansión se inscribió en el gran ciclo de cambio estructural de las sociedades. Movilidad educativa y movilidad estructural fueron los procesos que en breves años permitieron saltar históricas barreras: se pasó del analfabetismo a la escolaridad masiva, de lo manual no calificado como actividad dominante de los ocupados al desarrollo de una diversidad de ocupaciones, muchas calificadas y en muchos países con las no manuales como dominantes. Las estructuras de la ocupación, de los ingresos y de la educación que antes tenían forma de mastaba con un obelisco arriba pasaron a tener forma romboidal.

La expansión educativa tuvo un enorme efecto en el cambio de las expectativas y en la capacidad de los grupos socialmente subordinados de reclamar por la vía política una modificación de la estructura social hacia una distribución más equitativa. Tal fue a través de la politización de una masa social más educada que presionó al poder hacia cambios que se produjo el mayor avance en la igualdad de oportunidades. La educación creó las condiciones de la democracia política de la que podría emerger la democracia social.

Tendencias a la igualdad en sociedades con fuerte concentración de ingreso y de poder

La distribución del ingreso y de la educación en los países desarrollados y en América Latina

Los análisis conceptuales y empíricos sobre la igualdad han puesto de relieve que la distribución del ingreso es la más relevante de las variables y que, si no se efectúan cambios en el patrón de distribución, consistentes en una reducción del abanico de ingresos, los esfuerzos en mejorar la igualdad de oportunidades vía educación tienen un papel menor (véase el aporte empírico de C. Jenks y la obra *Democracy and Capitalism*).¹

En la literatura actual se presentan múltiples discrepancias sobre la incidencia de la educación en comparación con el contexto familiar, CI medido por test, competencia en el sistema económico, segmentación de mercados laborales y papel del capital en el patrón de distribución del ingreso.

Relevar y sintetizar esa discusión está más allá de las posibilidades de este texto. Sin embargo, se debe anotar la importancia del capital cultural familiar y, en particular, la educación de la madre en los logros educativos medidos en conocimientos adquiridos por los hijos. En las investigaciones dirigidas por este autor y realizadas con un equipo de la CEPAL en Montevideo sobre aprendizajes de escolares y estudiantes del 1er. ciclo de enseñanza media, se pudo comprobar el papel determinante de la educación de los padres en los logros de los hijos. La educación se presenta muy asociada con los niveles de ingreso de los hogares, pero, toda vez en que se presenta incongruencia entre ambas variables, predomina la educación materna como variable explicativa de la adquisición de conocimientos de los escolares.

Cabe agregar que el caso de Uruguay no es prototípico de América Latina. Por una parte, el patrón de distribución del ingreso es más mesocrático y el porcentaje de hogares bajo la línea de pobreza sensiblemente inferior al predominante en la región.² Por otra parte, a pesar del deterioro cualitativo que presenta el sistema educativo a inicios de la década del '90, éste no ostenta los rasgos de segmentación entre una educación privada con unidades de élites y un sistema oficial transformado en una

educación pobre y para pobres, como es común en muchos países de la región.

Pero antes de analizar la situación específica de la región, parece pertinente introducir algunas observaciones sobre distribución del ingreso en los países desarrollados y en América Latina, como contexto de la democratización educativa.

En los primeros, en virtud de la acción de diferentes causas –capacidad de organización y reivindicación de los sectores populares, orientación de las políticas sociales hacia la superación de los conflictos, diferenciación técnica y laboral, papel del consumo en la dinamización del capitalismo, etc.– el crecimiento económico fue acompañado de una participación creciente del ingreso por trabajo en el ingreso total y de una distribución que redujo la distancia entre los ingresos de los perceptores de las categorías extremas de la escala. Los resultados, especialmente para los países europeos, consistieron en que, vía ingresos monetarios, redistribución de ingresos por políticas sociales (asignaciones para salud, maternidad, vivienda, etc.) e impuestos de renta diferenciados, se logró una mayor equidad en la distribución.³

A “grosso modo”, podría afirmarse que en los países europeos más desarrollados los logros en igualdad fueron mayores vía distribución del ingreso monetario y redistribución por las políticas sociales que los obtenidos en cuanto a ampliación de oportunidades por la educación, especialmente en lo que se refiere a acceso y continuidad de estudios más allá de la enseñanza básica –de duración variable en el tiempo– y, especialmente, en cuanto a acceso a la educación superior.

La expansión de la educación en esos países tuvo más que ver con el propósito de asegurar la formación básica que se requería para cada etapa de desarrollo –mayores complejidades

¹ Samuel Bowles y Herbert Gintis, *Democracy and Capitalism*, Basic Books, New York, 1986.

² Ruben Kaztman, “La Heterogeneidad de la pobreza: una aproximación bidimensional”, *Pobreza y necesidades básicas en el Uruguay*, Ed. Arca, 1989. Rafael Diez de Medina, *Estructura socioocupacional y distribución del ingreso en el Uruguay*, CEPAL, Oficina de Montevideo, 1989. *Hogares con necesidades básicas insatisfechas en Uruguay. Análisis por Departamentos y barrios de Montevideo*, CEPAL, Oficina de Montevideo, 1989.

³ Para Francia véase “Centre d'étude des revenus et des couts”, *Les revenus des français. Troisième rapport de synthèse*, Document N° 58, segundo trimestre de 1981.

en la interacción social, mayores requerimientos de calificación de los recursos humanos, etc.— y la necesaria para que una parte de la sociedad no quedara rezagada frente a la cultura promedio. De esta forma la participación de los estratificados grupos sociales en los distintos niveles de la educación fue resultante más de los cambios inducidos por la diferenciación técnica y social (que modificó la estructura de las ocupaciones y sus calificaciones), por los cambios en el consumo cultural (y por ende de los requerimientos educativos) que de los resultantes de una movilización social por la participación en la educación.

Más aún, los sistemas de exámenes, los tribunales de orientación y la creación de “filieres” en sistemas diversificados de educación media actuaron como frenos culturales de una demanda social por educación, que podría haber sido indiscriminada como lo es en América Latina.

Por su parte, el sistema educativo actuó con la lógica propia de un sistema diferenciado y especializado en la transmisión del conocimiento. Si bien se masificó, y si bien sus niveles de exigencias descendieron, continuó seleccionando por conocimientos y estratificando las “filieres” educativas; aceptando la masificación en la universidad, por ejemplo, mientras mantenía el carácter elitista en “les grandes écoles”⁴ o en las carreras de más alto status⁵; en conjunto se podría hablar de una “controlada” democratización social de la educación.

Inversamente, en América Latina, en igual

período de la postguerra, se produjo una más alta y aparente igualación de oportunidades educativas para los sectores urbanos integrados (proletariado industrial y clases medias) en cuanto a acceso a la educación secundaria y universitaria, que la que se logró en materia de distribución de ingresos. Por su parte, los sectores campesinos casi no conocieron beneficios en ninguna de las dos dimensiones y los sectores marginales urbanos tuvieron, en ambas, participaciones de mediocres a bajas.

Los estudios sobre distribución del ingreso de la CEPAL⁶ muestran que, en la postguerra y hasta la crisis de 1980, el ingreso de la población se incrementa por el crecimiento del Producto Interno Bruto por habitante, pero que, en general, se mantienen estructuras de distribución del ingreso de patrón concentracionario, salvo para algunos países que registran patrones mesocráticos (entre ellos figura Argentina, Costa Rica y Uruguay, que históricamente fueron mesocráticos y de educación básica universalizada a toda la población), o que se incorporaron a dicho patrón a partir de incrementos excepcionales del producto interno bruto (PIB) derivados de la renta petrolera como fue el caso de México en la década de 1970.

El rápido crecimiento económico influyó en una expansión del volumen de los sectores medio-altos, pero no disminuyeron sensiblemente las distancias entre los ingresos promedio del 20% más pobre y el 10% más rico (en Brasil una relación en el orden de 1 a 40). Más aún, la reducción del porcentaje de población por debajo de la “Línea de Pobreza” fue proporcionalmente muy inferior a la tasa de crecimiento del ingreso nacional.

Obviamente, estas tendencias se agravaron

⁴ Ezra N. Suleiman, *Les élites en France. Grands corps et grandes écoles*. Ed. du Seuil, París, 1979.

⁵ Henri Janne y Torsten Husen, *Egalité des Chances d'Acces a l'Enseignement: Deux Points de Vue*. Ed. Fondation Européene de la Culture, Amsterdam 1981. Ministère de l'Education Nationale, *Le Baccalaureat. L'Evolution du Nombre des Bacheliers(1851-1979) et ses Consequences sur le Niveau d'Instruction de la Population Totale*. Etudes et Documents No. 81.2. Así, por ejemplo, el incremento de la probabilidad de que un hijo de obrero apruebe el bachillerato que pasó del 2.5% al 10.9% entre 1962 y 1976 pudo deberse más a la emergencia de una nueva clase obrera técnica que a un ascenso social de los obreros como categoría.

⁶ CEPAL, *La pobreza en América Latina: dimensiones y políticas*, Estudios e Informes N° 54, Santiago de Chile, 1985; Oscar Altimir, *La dimensión de la pobreza de América Latina*, Cuadernos de la CEPAL, N° 27, Santiago de Chile, 1979; J. Graciarena, *Tipos de concentración del ingreso y estilos políticos en América Latina*, Revista de la CEPAL N° 2, Santiago, segundo semestre, 1976.

en la década de 1980 con la crisis del endeudamiento externo y las políticas de ajuste estructural, con la característica de que se incrementó el porcentaje de hogares bajo la línea de pobreza, como consecuencia de la caída de los ingresos y el deterioro de los servicios sociales disponibles para la franja de hogares que anteriormente se encontraba inmediatamente por encima de la línea de pobreza.⁷

A la no distribución monetaria debe agregarse la no universalización de las políticas sociales en cuanto a cobertura de servicios de salud, asistencia materno-infantil, jubilaciones y pensiones, etc.

A pesar de la concentración de ingreso y de capital, a pesar de la distancia efectiva en cuanto a calidad de vida que media entre los estratos en América Latina, los sectores populares no creen que sus deprimidas condiciones sociales constituyan un obstáculo insalvable para que sus hijos puedan realizar estudios prolongados y obtener los grados universitarios más elevados. La educación no es percibida como vinculada a la clase social; en la representación colectiva el acto de aprendizaje y conocimiento educativo aparece como desprendido de cualquier impedimento proveniente de la escasa o nula cultura familiar.

Esta percepción encuentra apoyo en la debilidad de la educación como institución y en cuanto a cuerpo profesional. Desde los mecanismos de promoción automática hasta los cambios anuales totales de planes y programas, pasando por la escasísima formación profesional de los educadores, constituyen indicadores para la población de que la adquisición de conocimientos no es resultado de etapas técnicas y de arduos esfuerzos. De hecho, parece haber una creencia casi mágica en el poder de transformación que tendrían los centros de enseñanza. Bastaría asistir y cumplir determinados ritos para que se produjera una transformación en las competencias individuales. Esta imagen

tuvo como refuerzo la fácil incorporación a mejores empleos de los egresados universitarios que depararon altos ingresos a estas masivas y primeras generaciones de titulados.

El patrón de distribución de ingresos de los asalariados se caracterizó por una alta asociación con educación. Es difícil asegurar si la tasa de retorno de la educación es auténtica o espuria. Se puede sí señalar que la polarización de ingresos entre educados ocupados en los sectores productivos modernos (y en el Estado) y las actividades manuales rurales, informales urbanas, e incluso industriales tradicionales, tiene mucho que ver con la segmentación social y no necesariamente con la producción y la productividad. (En Brasil, por ejemplo, mientras una limpiadora percibía en los años 1970 un ingreso salarial igual a 1, un técnico universitario de la misma repartición estatal percibía un ingreso igual a 30).

La desigualdad de ingresos y la considerable asociación de los superiores con los títulos universitarios, que se registró hasta los años 1970 —comenzaron una serie de cambios desde entonces vinculados a la desvalorización por masificación de los títulos y a la caída de los ingresos de los funcionarios estatales (donde se concentran los egresados universitarios), asociada a las políticas de reducción del gasto público—, fue un factor de enorme peso en la presión sobre la educación.

En resumen, la paradoja de la acción igualitaria en el acceso a la educación media y superior en América Latina es que ésta se produjo en sociedades que continuaron siendo profundamente no igualitarias. No se modificó la equidad en la distribución de los ingresos, no se superó la pobreza⁸ de amplios sectores de la sociedad y no se creó una base educativa común con un estándar de conocimientos e instrumentos similares para el conjunto de los niños que accedían a la escuela primaria.

⁷ CEPAL, *Panorama social de América Latina*, LC/G. 1688, Santiago de Chile, octubre de 1991.

⁸ CEPAL, *Desarrollo y transformación: estrategias para superar la pobreza*, Col. Estudios e Informes N° 69, Santiago de Chile, 1988.

El control social de la democratización educativa

La democratización fue, de hecho, restringida a través de dos grandes tipos de mecanismos:

El desarrollo de sistemas educativos segmentados

Esquemáticamente, se puede decir que, por una parte, se desarrolló un sistema educativo populista. Grandes masas de estudiantes, desde la primaria a la universitaria, recibieron una educación de limitados contenidos cognoscitivos, a cargo de docentes reclutados en unos casos sin formación previa y en otros con una preparación muy deficitaria, que transmitieron un currículo de imitación del Sistema Educativo Tradicional (SET)⁹ del ciclo humanista previo a la masificación. Este se caracteriza por el escaso desarrollo de los códigos lingüístico y matemático y por la pobreza de los contenidos científicos y de los relativos a la estructura social contemporánea; pedagógicamente no está concebido para la educación de masas (y menos aún para esta primera generación de “nuevos educandos”) y la aprobación de los grados y niveles se realiza automáticamente, ya sea por reglamentación expresa o por la mera práctica cotidiana.

Las inversiones en edificios y equipamientos fueron limitadas y los docentes perciben remuneraciones generalmente incompatibles con un cuerpo profesional.

Por otra parte, se protegió y se desarrolló un sistema educativo elitista. Generalmente se inicia en una escuela preescolar privada –la oficial fue marcadamente limitada en la región–, se continúa con una primaria y secundaria pública o privada, social y académicamente selectivas, y se completa con universidades mo-

dernas, privadas u oficiales adecuadamente sostenidas por el Estado y rigurosas en la selección inicial y en la actualización de conocimientos, de donde egresa el personal técnico superior y la elite dirigente.¹⁰

No se trata de la estratificación habitual que, en lo académico y social, rige en cualquier sistema educativo de masas. Se trata de sistemas segmentados, porque en uno se enseña y en el otro se cumplen ritos que sólo en forma simbólica constituyen un sistema de transmisión de conocimientos.

La selección por el mercado de empleo

Al no ser equiparables los certificados y títulos, la función de selección se transfirió al poder social del mercado. Los empresarios y el Estado decidieron sobre el valor de la calificación educativa, distinguiendo entre reconocible y descartable.

Como los elementos para realizar tal selección eran y son muy primarios, y como los empleadores son más “clasistas” y “racistas” en su evaluación que los tribunales educativos, los indicadores se fijaron más de acuerdo al status social del establecimiento educativo que a su status académico, y las imágenes de prestigio tienden a permanecer con independencia de los cambios que, a pesar de todo, se producen entre las instituciones del sistema educativo.

En una primera etapa, en que regían grandes necesidades de recursos humanos por la transformación de las estructuras de producción y empleo y en que la educación seguía siendo portadora del status anterior, la selección por el mercado fue socialmente menos rígida.

Luego se produjo la “devaluación educativa” de los certificados y títulos correspondientes a la educación populista, pero no así de la

⁹ Juan C. Tedesco, “Elementos para un diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina” en Ricardo Nassif y otros, *El sistema educativo en América Latina*, UNESCO-CEPAL-PNUD/Kapelusz, B. Aires, 1984.

¹⁰ Un desarrollo más completo y sofisticado de la segmentación educativa se encuentra en G.W. Rama “Condiciones sociales de la expansión y segmentación de los sistemas universitarios” en G. W. Rama (compilador), *Universidad, Clases Sociales y Poder*, Ed. Ateneo de Caracas/CENDES, Caracas, 1982.

formación reputada superior. Este es un tema a destacar cuando se habla de la “inflación de diplomas” y de la desocupación de los diplomados. Hay un fenómeno general derivado de que no existe correspondencia entre la tasa de crecimiento de los puestos medios y altos en la estructura ocupacional y la tasa de crecimiento de los diplomas de la educación secundaria y la superior. Pero los diplomas del circuito educativo de status superior no se han desvalorizado, y diversos indicadores permiten afirmar que no sólo no hay desocupación para sus egresados, sino que sus niveles de remuneración se han apartado de la media de la profesión respectiva, y tienden a aproximarse a las remuneraciones del circuito internacional.¹¹

Los títulos universitarios, según la institución que los dispensa, son válidos para distintos segmentos del mercado de empleo. De cierta forma, la proliferación de universidades (más de 150 en Colombia; más de 2.000 en Brasil, contando las llamadas “facultades aisladas”) respondió a una función de mercado, ya que cada tipo de universidad se conecta con un segmento del mercado de empleo y, a la vez, canaliza demandas sociales estratificadas a centros académicos tan estratificados social y académicamente como la demanda de educación.

El futuro de la movilidad social y de la educación

El escenario económico y los requerimientos de calificación de los recursos humanos

Uno de los efectos de la crisis de la deuda externa es que la región se está incorporando en forma acelerada al circuito de competencia comercial internacional. Por una parte, para pagar el servicio de la deuda, incentiva sus

exportaciones, a la vez que se registra un alto deterioro en los términos de intercambio, lo que fuerza a mayor eficiencia productiva en los rubros tradicionales y a la incorporación creciente de nuevos bienes industriales en la canasta exportadora. Por otra parte, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial obligan, con sus acuerdos, a reducir los aranceles aduaneros a la importación con el argumento de que ello redundará en una mayor competitividad. Finalmente, esos mismos acuerdos obligan a reducir el déficit fiscal, con la consecuencia de que el Estado está dejando paulatinamente de ser el “gran empleador” y se ve obligado a encarar su propia modernización.

Como resultado, el período de la sustitución de importaciones, del proteccionismo y de la ineficiencia en la producción de bienes y servicios está llegando a su fin.

Estos duros tiempos de la competencia tienen una serie de consecuencias en la fuerza de trabajo:

- Ciertos tipos de industrias de exportación exigen altas y específicas calificaciones de la mano de obra a contratar.
- Las nuevas incorporaciones al Estado son igualmente de características muy específicas para llevar a cabo reorganización y modernización.
- La mano de obra sin calificación educativa mínima registra bajas considerables de sus salarios reales y elevada subocupación, mientras que el personal de oficinas y de servicios sociales y comunitarios del Estado (egresados y desertores de la educación secundaria y universitaria) experimentó un agudo descenso de sus ingresos.
- El sector informal en unos casos se expande y en otros registra descenso de ingresos por menor consumo nacional y mayor competencia con productos industriales –nacionales o extranjeros– de menor costo.
- Los ingresos por trabajo se están polarizando según tipo de actividad y según valor económico de la calificación y, en relación a los activos más desfavorecidos o desocupados, las políticas de redistribución social tienen muy poco o nulo alcance.

¹¹ A la transnacionalización de los mercados ha correspondido la formación de un segmento de empleos de alta remuneración que, por su inscripción en sociedades no desarrolladas, deparan capacidades reales de consumo muy elevadas.

Sociedades en proceso de cristalización

El gran ciclo de la movilidad por cambio de estructura social está llegando a su fin. La población rural es ahora un porcentaje relativamente bajo del total que ya no puede aportar un volumen considerable a las migraciones rural-urbanas; la masa obrera en algunos países ya se estabilizó y en otros ve reducida su participación porcentual, e incluso en volúmenes absolutos; el desarrollo del empleo en el Estado y en los servicios sociales y comunitarios parece difícil que se recupere en los próximos años.

Las nuevas generaciones jóvenes son hijos de urbanos y se enfrentan a una estructura social sin ampliación; al término de esta “década perdida” apenas se logró hacia 1990, en el mejor de los casos, la recuperación del ingreso per cápita de diez años atrás.

Luego de ser la sociedad de la movilidad y de la movilización, la región comienza a ser una sociedad de clases sociales definidas donde impera la “reproducción social” del sistema socio-cultural.¹² (Estas afirmaciones no son necesariamente válidas en el futuro porque las tensiones que está creando el ajuste estructural puede generar desde la reaparición de las Fuerzas Armadas en la política liderando la insatisfacción social, como nuevos procesos de movilización política de masas reivindicando cambios en el sistema de estratificación social). Los senderos del ascenso social dependen en la actualidad del contexto familiar, de la calidad de las calificaciones educativas y técnicas y de la competencia individual en el mercado laboral y en el seno de las empresas.

La protección de las posiciones sociales adquiridas y la movilidad ascendente son fenómenos más dependientes del estrato social de pertenencia y de las historias individuales que de los procesos de cambio societal.

Pero no todos los grupos hoy privilegiados en su status tienen asegurado el destino de sus hijos, porque la tendencia a obtener posiciones ocupacionales por adscripción comienza a deteriorarse ante la exigencia de logros competitivos. Esto explicaría ciertos fenómenos de descenso social de clases medias tradicionales o residuales de baja educación que aún tienden a elegir para sus hijos una educación por el status y no por el carácter instrumental y para las hijas, en algunos casos, siguen considerando que no es necesario ni el estudio ni la incorporación al mercado laboral.¹³

Las nuevas demandas a la educación

El sistema económico que antes se satisfacía con la socialización cultural de la mano de obra, y que ante bajas en la calidad incrementaba la exigencia de más años de estudio, ahora, en sus sectores modernos y competitivos, reclama de conocimientos y competencias técnicas acordes con su desarrollo tecnológico.

Por su parte, las familias y los propios estudiantes que consideraban la educación como una institución “sacralizada”, en relación a la cual eran meramente asistentes ante el ritual de los oficiantes-docentes, comienzan a reclamar resultados instrumentales de una institución ya percibida como secular y, por tanto, sujeta a evaluación.

El proceso es aún incipiente, porque la demanda social se encuentra constreñida ante una oferta extremadamente rígida y bajo manejo de una organización burocrática muy poco sensible a las demandas sociales.

Estas se están expresando, en la región, en el desarrollo de sistemas educativos privados que, a diferencia del pasado, no compiten con la formación del sistema regular, sino que ofrecen especializaciones de nivel medio o superior dirigidas a los nuevos campos profesiona-

¹² Sobre la reproducción intergeneracional véase información sobre los años 1980 en G. W. Rama, *Latin American youth between development and crisis*, CEPAL Review No. 29, Santiago de Chile, agosto de 1986.

¹³ Para Argentina fue advertida la elevada proporción de jóvenes que no estudian ni trabajan por Cecilia Braslavsky, *La juventud argentina: Informe de situación*, Ed. CEAL, B. Aires, 1987.

les producidos por la modernización productiva o en los niveles de educación inicial y básica ofrecen la atención a tiempo completo, lenguas extranjeras y conocimientos matemáticos y computacionales modernos.

La educación privada en el pasado fue dominada por el sesgo clasista o religioso. Hoy ha emergido un tipo instrumental de rápida respuesta a necesidades sociales del mercado laboral.

Paralelamente, la concepción de “universidad militante” ha hecho crisis, salvo en los países aún enfrentados a una radical oposición sociedad-estado. A pesar de la coyuntura económica, con sus consecuencias negativas en lo laboral para los profesionales, a pesar de la disminución del gasto educativo, la movilización política estudiantil es escasa. Las organizaciones gremiales y las representaciones estudiantiles en los consejos universitarios decrecen en interés para los estudiantes.¹⁴

Lo anterior indica una tendencia a la diferenciación de funciones: política por un lado e instituciones educativas por el otro. Comienza a primar una orientación a la profesionalización entendida como opuesta al comportamiento de “intelectuales” —en el sentido de actores políticos “antistablishment”, en términos de Schumpeter— característico de los universitarios latinoamericanos de décadas pasadas.

El escenario social del futuro de la educación

Al igual que en los países desarrollados —y también en los que fueron de economía centralmente planificada— dos grandes escenarios alternativos se presentan para el futuro de la educación de la región.

El primero, consiste en una progresiva escisión entre dos circuitos educativos, que estarán definidos por la línea divisoria de la calidad de los conocimientos, de la actualidad e instrumentalidad de los mismos, de la capacidad de transferir actitudes y generar aptitudes para aprendizajes permanentes y, a partir de fuertes componentes científicos y culturales de base, crear una capacidad de innovación en los estudiantes.

El circuito superior, ahora menos adscriptivo y más instrumental, se caracterizará por los atributos anteriores, mientras el circuito inferior sólo constituirá una aproximación de contenidos obsoletos, con más dogmatismo que experimentación, con resultados medibles por el inadecuado desarrollo de capacidades e instrumentos en los egresados de los distintos niveles.

La tendencia no es distinta de la reconocida en los países desarrollados —y en especial de los EE.UU.— y se vincula con una fuerte segmentación de los mercados de empleo entre uno superior vinculado a la “sociedad tecnológica” y uno inferior que se expresa en los llamados “servicios pobres” (comercio minorista, servicios personales, personal temporario, etc., que se expanden a causa de la recesión y tal vez porque constituyen una forma de acomodación a las tendencias de la polarización social) y en las actividades de producción de bienes con baja calificación de su mano de obra. Esta escisión ha sido incrementada en EE.UU. por la concentración de ingresos en el tramo superior de los perceptores (demandantes de “Welfare services” privados) y por la reducción del gasto público en educación y servicios sociales¹⁵ mientras que en la mayoría de los países de la Comunidad Europea el factor desencadenante de la polarización social es la alta tasa de cesantía que está caracterizando a la transformación tecnológica-productiva.

En América Latina esa tendencia tendría el

¹⁴ En Uruguay, por ejemplo, en una clásica universidad militante con cogobierno estudiantil, las organizaciones gremiales sólo obtuvieron como electores a alrededor de un sexto de los estudiantes de 1988 y, en el año anterior, las elecciones de representantes estudiantiles a los consejos directivos universitarios —de votación obligatoria— registraron abstenciones del orden de un tercio de los electores.

¹⁵ Véase Emma Rothschild, “The Real Reagan Economy” y “The Reagan Economic Legacy” en *The New York Review of Books*, junio 30 y julio 21, 1988.

fértil terreno de la segmentación social previa, de la concentración del ingreso y de la no reducción de la pobreza y en materia educativa de la segmentación entre circuito “populista” y circuito “elitista”

Sin embargo, se puede postular que ese escenario no es el que, necesariamente, tiene que ocurrir. Ante todo, no es una tendencia universal. Los países de pequeña escala de Europa, en especial los agrupados en la EFTA (European Free Trade Association) no han registrado altas tasas de desocupación, ni una reducción del gasto público en beneficio del consumo privado. En algunos de ellos los esfuerzos en formación educativa básica y en servicios de protección a la reproducción biológica y social de las familias, en forma paralela a activos programas de capacitación y “reciclaje” de adultos, han permitido afrontar la reestructuración tecnológica sin segregar socialmente a ciertas categorías de la población.

El segundo escenario latinoamericano surgiría a partir de un esfuerzo por mejorar simultáneamente la calidad del sistema educativo global –en especial de su circuito “populista”– y de la formación en el nivel básico incrementando, en consecuencia, la verdadera igualdad de oportunidades.

Ese escenario tiene algunas y nuevas condiciones favorables en el sistema social que está emergiendo en la región. Entre ellas se pueden citar las siguientes:

El descenso de la tasa de natalidad

En un lapso muy breve se ha producido un gran cambio en el comportamiento reproductivo, con caídas muy fuertes de la tasa de natalidad en países que no habían realizado aún la transición demográfica (por ejemplo, Brasil y Colombia). Este cambio va a determinar que descienda la presión demográfica sobre el sistema educativo (como ya ocurrió en países como Chile) y, por primera vez en las últimas cuatro décadas, se tenga una cierta capacidad en cuanto a recursos para mejorar el tiempo de atención a los niños y la calidad de la educación.

La consolidación de la cultura política democrática

La convivencia democrática comienza a ser un valor estimado en las sociedades. A pesar de la gravedad de las crisis sociales de la década de los ‘80 no se han manifestado ni la reemergencia del Estado autoritario ni de la revolución “fundamentalista”; los gobiernos conocen la alternativa de partidos o se encuentran, a su pesar, que los electores la quieren, y aquéllos deben obtener el apoyo en una población de comportamientos y expectativas más racionales que solicita respuestas de desarrollo y solución a carencias sociales específicas. La política ha dejado de ser una fórmula de identidad simbólica y de movilización, y se ve obligada a presentar alternativas a problemas tales como el empleo, el salario, los servicios comunales, etc. Esto abre un campo –aún no labrado– de reivindicaciones por la eficiencia y calidad de los servicios educativos para la colectividad, identidad de reciente constitución en la región.¹⁶

La emergencia de un ámbito político diferenciado

Junto al Estado y a los partidos ahora actúan sindicatos, grupos de opinión, asociaciones técnicas y de interés social, que comienzan a plantear críticas sobre el funcionamiento de los sistemas educativos, a la luz de criterios que no son los de la gratificación política ni los de la liturgia educativa.

¹⁶ En lengua portuguesa, la forma idiomática SE, como expresión de una globalidad impersonal, no tenía el papel que registra en la lengua española. En años recientes, y en forma paralela a la urbanización e integración de Brasil, se desarrolló la expresión “a gente” que indica un nosotros colectivo (la nación, el pueblo, los hombres) y ha sido notable su difusión en el lenguaje en forma paralela a la noción de los derechos sociales, como lo revelan expresiones como “a gente” necesita escuelas, “a gente” pide trabajo, “a gente” quiere elecciones directas, etc.

Mayor poder social de grupos relegados y emergencia de grupos sociales intermedios

Los campesinos, que fueron los relegados por excelencia, comienzan a tener un poder de negociación que proviene de la escasez de mano de obra y de la necesidad de una producción más técnica que reclama de categorías de trabajadores de mayor formación educativa. A su lado han surgido ciertos sectores de “campesinos capitalizados”, especies de “protofarmers” que reivindican igualmente servicios y, en especial, educación.

En el mercado urbano, las transformaciones no son menores. En los sectores productivos de punta hay una nueva clase obrera cercana a los técnicos que reivindica por la calidad de la educación de sus hijos. En los sectores de servicios de apoyo a la producción y en los servicios vinculados a los nuevos consumos, se está produciendo una diferenciación ocupacional y de conocimientos que promueve el incremento de las personas con status medios en cuanto a competencias ocupacionales –aunque no se noten aún claros efectos en distribución del ingreso– que tienen una clara percepción de lo obsoleto de los sistemas educativos.

El acercamiento entre la “cultura escolar” y la de las familias populares

El avance educativo mismo y la integración vía sistemas de comunicación de masas (TV especialmente) están generando un espacio más continuo entre los ámbitos de cultura indicados. A futuro, la escuela ya no se enfrentará con el analfabetismo como origen de sus educandos, lo que, aún en el supuesto que la escuela no cambie, facilitará las tareas del aprendizaje y de la socialización.

La constitución de un cuerpo profesional docente

Después de décadas de composición aluvional del cuerpo docente, de impresionantes tasas de “turn-over” de los elencos magisteriales, de

formaciones y capacitaciones sobre la marcha, de politización y partidización gubernamentalista o “antistablishment”, de tanto recién llegado que optó por la docencia como etapa obligada de una carrera laboral –y que posiblemente la “sufrió” tanto que añoró algún tipo de desescolarización o de destrucción del sistema educativo– comienza a estabilizarse un cuerpo docente y la profesionalización –con todas sus debilidades– avanza en varios países. Paralelamente, se han ampliado y fortificado los centros de investigación sobre educación, las publicaciones especializadas y la red latinoamericana de intercambio profesional y de investigación.

En conjunto, se está pasando de un discurso político sobre la educación al análisis de problemas y a la identificación de las insuficiencias en el funcionamiento de los sistemas educativos. El espacio de irresponsabilidad, desde la dirección política a la ejecución local educativa, comienza a ser acotado.

Pero este escenario señalaría factores para un posible desarrollo social y educativo de la región en el largo plazo, que se contradice con las políticas efectivas que se están aplicando en el corto plazo, en el marco del llamado ajuste estructural de las economías y del nuevo papel del Estado que es impulsado en la región a partir de la condicionalidad de los apoyos financieros del Fondo Monetario, el Banco Mundial y el Plan Baker.

La reducción del gasto público en el sector educación ha aparejado una serie de consecuencias inmediatas y mediatas. Los sueldos docentes han descendido a grado tal que la vieja expresión “más pobre que maestro” ha vuelto a expresar gráficamente la situación presente. Un sector de docentes capacitados abandona la docencia en búsqueda de ocupaciones mejor remuneradas, otro agrega simultaneidad de ocupaciones docentes y no docentes en búsqueda de lograr ingresos adicionales y los centros de formación docente asisten a una selección negativa de aspirantes habiendo eliminado esa opción jóvenes competentes que no aceptan la pobreza como destino. El resultado

general es que la calidad de la enseñanza ha descendido considerablemente en los institutos fiscales, a los que es bueno recordar asisten cada vez más estudiantes, en los que ahora predominan aquellos que provienen de los estratos socioculturales más deficitarios de la sociedad.

La crisis del endeudamiento y la aplicación de las políticas de ajuste se producen en una etapa de “maduración” de la universalización de la educación básica y de fuerte expansión de la educación media y superior, como consecuencia tanto de un proceso social que viene desde la década de 1970, como por las nuevas características que ostenta el mercado de trabajo. Es muy difícil para la juventud acceder a una ocupación –la mitad de los puntos de desocupación abierta de la región corresponde a los menores de 25 años– y menos aún, a aquellas que deparan protección social y que ofrecen posibilidades de calificación a lo largo del desempeño.

El resultado es que para vencer esas barreras, los estratificados hogares, en forma proporcional a sus ingresos y a la visualización de la competitividad existente en el mercado de trabajo, refuerzan sus demandas de educación institucionalizada y de capacitación.¹⁷

Esta creciente masa de educandos se encuentra con una infraestructura educativa, un

equipamiento, estado de bibliotecas, etc., en progresivo deterioro y cada vez más insuficientes para el volumen de educandos que deben recibir (en muchos países son comunes los liceos con turnos de 3 horas de enseñanza e incluso hay –por ejemplo en la Provincia de Buenos Aires– no pocas escuelas que atienden a los escolares 2 horas al día para poder recibir 4 turnos diarios) y que progresivamente carecen hasta de manuales de enseñanza. Mientras en los países desarrollados la computación avanza en la enseñanza, en América Latina –que no llegó a realizar la “revolución del libro de enseñanza”– se asiste a una “desescolarización” por falta de los instrumentos en los que se apoya un proceso educativo.

A lo largo de la década de 1980 y en forma paralela a la crisis de recursos, dejan de registrarse proyectos de reforma educativa o acciones sistemáticas para elevar la calidad de los conocimientos, profundamente afectada por una precedente expansión de los volúmenes de matrícula, sin simultáneo proyecto pedagógico adecuado a los problemas de incorporación de una masa de población que por primera vez en la historia de sus familias accedían a un cierto nivel, desde la primaria hasta la universitaria.

Es sintomático que la nueva propuesta educacional sea la descentralización. A los argumentos neoliberales aplicados a la economía en cuanto a desregulación de su funcionamiento, privatización de empresas y libre competencia internacional y nacional en los mercados latinoamericanos se agregan las conocidas –y compartibles– apreciaciones sobre la rigidez y burocratización de la gestión estatal de la educación y se reivindica un papel de conocimientos innatos que sobre sus necesidades, la cultura y las vías de la modernización tendrían las comunidades locales o el grupo de docentes de un establecimiento para elegir libremente unos currículos o la forma de reclutar a los docentes, o se proclama la mayor versatilidad que tendrían gobiernos estatales o autoridades municipales para gestionar la educación.

Paralelamente se expresa que la descentrali-

¹⁷ La reciente publicación de CEPAL, Oficina de Montevideo, *Los jóvenes de Uruguay. Esos desconocidos*, 1991 y que analiza los resultados de la “Encuesta Nacional de Juventud”, única en su tipo en América Latina por tener una cobertura urbana de toda la población comprendida entre 15 y 29 años, demuestra lo dicho y señala la segmentación social creciente entre quienes abandonan el sistema de enseñanza al término de la primaria e ingresan a ocupaciones no calificadas ni protegidas por la seguridad social, en las que van registrando sucesivas desocupaciones, frente a los que “invierten” en formación educativa avanzada, se capacitan en forma paralela en centros privados y difieren también la constitución de familia como estrategias necesarias para la competencia por los puestos de trabajo que deparan ingresos medios y/o altos en los sectores o “nichos” de la economía que registran expansión.

zación educativa sea el gran instrumento para transformar la educación, incorporar las ciencias en su versión moderna, formar las personas imbricadas con la frontera científico-tecnológica y lograr la apertura al saber universal. Propuestas que, a lo largo del siglo XX en los países desarrollados, fueron ejecutadas a partir de un proyecto de desarrollo nacional a cargo de una elite cultural vinculada al proyecto político que hizo uso de múltiples instrumentos de intervención en la educación, como fueron, por ejemplo, los ambiciosos planes bajo De Gaulle o Adenauer en Francia y Alemania, o el programa educativo y de investigación para enfrentar el desafío espacial de J.F. Kennedy en los Estados Unidos.

Más allá del plano teórico, lo que se comienza a implantar en algunos países de la región es la transferencia pura y simple de la educación primaria y media a los gobiernos provinciales con transferencias financieras tan magras –como ha ocurrido en la Argentina a fines de 1991– que todo permite prever que la enseñanza tendrá tantas desigualdades como las que rigen entre provincias y Estados ricos

y pobres, fenómeno que un país como Brasil conoce desde hace muchas décadas entre los pobres Estados y Municipios del Nordeste y los prósperos del Sur.

El panorama no permite en el presente una visión optimista porque la prioridad es el ajuste fiscal y no el desarrollo social para la integración nacional, equidad de oportunidades y la formación universal de las capacidades de las personas.

Sin embargo, una visión histórica de los cambios sociales que registró la región y de los grupos sociales que han emergido con la estructura social conformada en las últimas décadas permite pensar en una reversión de tendencias a cierto plazo. Lo propio de las sociedades latinoamericanas –en el contexto internacional– ha sido la prioridad asignada a la educación por los grupos sociales medios y populares organizados y todo permite suponer que luego de este período de “administración de la crisis” emerjan movimientos sociales portadores de un proyecto societal en el que la transformación de la educación sea uno de los componentes básicos.

Pregunta para latinoamericanos concedores de la computación

Con el propósito de proporcionar acceso a información computacional relevante a toda América Latina, el Programa de Desarrollo Comparativo e Internacional organizado por el Departamento de Sociología de la Universidad Johns Hopkins, está proyectando la creación de un ARCHIVO DE DESARROLLO LATINOAMERICANO (LADARK). Este archivo computacional, incluirá conjuntos de datos basados en estudios empíricos conducidos por investigadores de la Universidad Johns Hopkins y por colegas en otros rincones del mundo. Dicho archivo se verá constantemente enriquecido en la medida que los investigadores de los distintos países contribuyan sus propios conjuntos de datos, documentos de trabajo, etc. Los intelectuales de todas las naciones del mundo tendrán libre acceso a esta información, a través de Internet. Sin embargo, durante el proceso de creación de este archivo, ha surgido la siguiente pregunta:

LADARK ciertamente tendrá su propia instalación “gopher” dentro del sistema computacional de la Universidad Johns Hopkins, lo que significa que todo investigador que tenga acceso a programas “gopher” o “telnet”, estará en condiciones de recuperar datos de este archivo.

Necesitamos la opinión de todo Latinoamericano que esté familiarizado con las actuales características de acceso a redes computacionales, con el objeto de determinar si el esfuerzo y tiempo que tomaría instalar directorios dobles para LADARK, es digno de atención. Cualquiera observación sobre el tema de acceso a redes de computación será bien recibida.

De manera que si Ud tiene alguna idea general de cuán diseminado está el acceso a tecnología “gopher” y “telnet” en América Latina, le rogaríamos nos lo hiciera saber. Y, lo que es aún más importante, coméntenos si cree que muchos Latinoamericanos sólo tienen capacidades “ftp” y necesitarían, por lo tanto, un sistema de acceso separado.

Sírvase dirigir sus comentarios a:
Bruce Podobnik (Asistente del Comité de Desarrollo LADARK)
Department of Sociology
Johns Hopkins University
34th and Charles Street
Baltimore, Maryland 21218 USA

LAS RETORICAS EDUCATIVAS EN AMERICA LATINA: LA EXPERIENCIA DE ESTE SIGLO

Luis Ratinoff*

Cada época ha justificado la necesidad de destinar tiempo y recursos a la educación desde perspectivas que reflejan las preocupaciones y propósitos centrales del momento, pero no todas estas justificaciones han atribuido a la educación la misma prioridad social.

Durante siglos la enseñanza en cuanto actividad formal estuvo relacionada con menesteres especializados como el culto, la guerra, la producción artesanal, el comercio y la navegación. El concepto de una formación general para la vida tardó un largo tiempo en traducir las reflexiones filosóficas en objetivos específicos, instituciones y procesos.

Comenzó cuando la complejidad de las tareas de dirección y liderazgo hicieron indispensable forjar ideales comunes de formación humana que fueran adecuados para las elites y al mismo tiempo instrumentar prácticas socializadoras consonantes con estos propósitos. Luego, la gradual extensión de la enseñanza como intervención "civilizadora" hacia otras capas sociales que alcanzaban alguna preeminencia económica y política constituyó un factor significativo en la universalización de los objetivos de la formación general.

El paso de las acreditaciones educativas implícitas a las explícitas fue facilitado por el progreso tecnológico y el alto grado de diferenciación de las nuevas organizaciones humanas, que contribuyeron a difundir la idea de que el desempeño individual adecuado requería de un piso común de conocimientos y de la participación en tradiciones culturales compartidas.

Es lógico que la prioridad que se atribuye a las actividades docentes como temas de debate público aumente en sociedades en que la enseñanza ha dejado de ser un privilegio. Donde esto sucede, hay enormes recursos e importantes intereses comprometidos, además las elites educadas perciben que la escolarización influye de alguna manera en la reproducción del orden.

Esto sugiere la conveniencia de distinguir la preocupación intelectual por los temas relativos a los ideales de socialización, del problema de convenir cuál es la prioridad que las fuerzas sociales asignan a las actividades docentes. La idea contemporánea que todos los individuos deben tener amplio acceso a los códigos del conoci-

miento es relativamente nueva, pero aun en las naciones más avanzadas constituye todavía una meta más que una realidad, toda vez que como consecuencia de la rápida evolución económico-social las habilitaciones educativas son cada día más complejas. Se observa, además, que la influencia socializadora de la escuela no ha marchado a la par de esos desafíos y que han surgido factores sociales que desincentivan la escolarización y limitan su éxito.

Durante este siglo, el problema del papel estratégico que la educación juega en el progreso

* Luis Ratinoff. Banco Interamericano de Desarrollo. (BID). Las opiniones contenidas en este artículo son las del autor y no las de la institución en la que trabaja.

de la sociedad ha sido reiterado y conceptualizado desde los más distintos ángulos, pero independientemente de la calidad analítica de los argumentos se observa que sólo algunas de estas retóricas han tenido ascendente sobre las decisiones. Esto parece haber ocurrido donde las circunstancias incitaban a optar por nuevos rumbos y había una simbiosis entre esas ideas y los objetivos que perseguían algunas fuerzas sociales dinámicas.

Si bien estas apologías de la escuela fueron validadas en cada caso por las complejas abstracciones que permitía el estado de las artes en algunas áreas del conocimiento social, es difícil afirmar que hubo un significativo progreso en la fundamentación de los argumentos utilizados.

Esto no debe entenderse en el sentido de que la comprensión analítica del papel de la escuela no mejorara durante este siglo; de hecho hubo una valiosa acumulación de conocimientos especializados provenientes de estudios y experimentos pedagógicos. Incluso hay que destacar que nuestro entendimiento de estos problemas ganó en profundidad gracias al contrapunto dinámico entre la evolución de los problemas del sector, las retóricas y el avance de la investigación y de los análisis.

Sería un error sin embargo, identificar la visión de síntesis implícita en cada retórica con el mayor entendimiento de los múltiples factores e interacciones. Hasta ahora, las sucesivas macrovisiones de la educación que se han formulado durante este siglo seleccionaron y pesaron las variables de una manera selectiva, destacaron aquellas implicaciones que eran consistentes con los objetivos profesados e ignoraron las informaciones y criterios que socavaban la validez de los supuestos utilizados.

Desde este punto de vista se observan dos grandes tendencias: (i) en la medida que los objetivos políticos en que se apoyaban las macrovisiones evolucionaron desde la pluri-dimensionalidad hacia la unidimensionalidad se produjo también una especialización de los supuestos y de los criterios y (ii) paralelamente, los estilos de presentar las ideas cambiaron. Durante la primera mitad del siglo las persuasiones

recurrieron a normas ideológicas amplias que cristalizaron en prescripciones de “corrección política” o de “corrección moral”; a partir de entonces los argumentos han utilizado cada vez más supuestos filosóficos utilitarios cuya lógica se expresa en criterios de “corrección técnica”.

Es inadecuado tratar de evaluar las retóricas en función de normas de demostración científica; su debilidad analítica y factual es obvia y la precaria consistencia de sus proposiciones y supuestos es marcadamente simplista. La principal virtud que tienen estos argumentos públicos es su capacidad para aglutinar voluntades y para proporcionar conceptos de orden que facilitan organizar factores. Además, sería imposible demostrar que los cambios que inducen sean las soluciones más convenientes. Su valor se prueba en la capacidad para generar acción.

En este sentido las retóricas tienen tres funciones principales. En primer lugar “coordinar”, contribuyendo a unir un conjunto de intereses distintos mediante la provisión de valores y propósitos compartidos. En segundo lugar “movilizar”, facilitando la incorporación de nuevos grupos comprometidos a través de fines y justificaciones especiales. En tercer lugar “legitimar”, construyendo una imagen de criterios de corrección aceptable para el resto de la comunidad.

Evolución de las retóricas educativas: la creciente internacionalización de las macrovisiones de la enseñanza formal

Las retóricas educativas del siglo XX reflejan el gradual progreso de la internacionalización de las ideas y de los intereses.

Desde la perspectiva latinoamericana sería muy difícil abstraer los argumentos que se hicieron en cada oportunidad de las preocupaciones de la política internacional: la construcción de naciones y el nacionalismo hasta poco antes de la Segunda Guerra Mundial, la lucha contra los totalitarismos mediante la afirmación de la democracia durante la última guerra mundial y en la post-guerra temprana, los problemas planteados por la confrontación ideológica en los años tensos de la Guerra Fría y finalmente, el período

de lo que en tiempos recientes se ha llamado el “fin de la historia” con los intentos para institucionalizar una sociedad global sin estado. Pareciera que las modernas retóricas educativas respondieron a los desafíos de una dimensión internacional de los problemas y se difundieron en función de crisis y ajustes mundiales.

La Primera Guerra Mundial, los efectos prolongados y profundos de la Gran Depresión de 1929-1930 y las respuestas que se improvisaron para aminorar sus consecuencias, mostraron la importancia estratégica que tenía la integración de la nación y el nacionalismo para fomentar seguridad en climas de incertidumbre colectiva.

La Segunda Guerra puso en evidencia los efectos desestabilizadores a nivel mundial que producían los nacionalismos desbocados y, al mismo tiempo, cómo la democracia podía ser usada como antídoto eficaz para los movimientos tumultuosos que finalmente florecían en nihilismos políticos e ideológicos.

El desafío de impedir la subversión ideológica durante los años de la Guerra Fría planteó el problema de conservar el orden a través de sistemas modernos de selección y control de las élites locales.

Finalmente, en el mundo actual, sin los antagonismos ideológicos que en los decenios anteriores limitaron la mundialización, la seguridad colectiva tiende a identificarse con el juego de ventajas compensatorias que se producen a través de la concurrencia en el mercado global.

Las incitaciones señaladas favorecieron que las retóricas del nacionalismo educativo predominaran entre 1910 y 1940, las del pluralismo entre 1940 y 1950, las del culto de la meritocracia desde entonces hasta aproximadamente la segunda mitad de los años setenta y los argumentos en favor de la programación del capital humano como factor de la competencia global desde fines de los años ochenta.

Estas macrovisiones han demostrado su éxito, en la medida que logran movilizar fuerzas internas y proporcionar un marco racionalizador para la búsqueda de soluciones formalmente coherentes para los problemas que plantea el desarrollo educativo local.

Desde el punto de vista agregado de la región, la recepción de estas retóricas y su conversión en propuestas locales de reformas fue y continúa siendo un proceso complejo. Las respuestas creadoras a la incitación de las macrovisiones externas ocurrieron de preferencia en los países que tenían sociedades más diferenciadas, pero los modelos adoptados tendieron a difundirse gradualmente desde estos centros regionales hacia los países menos diferenciados de la región, donde quizás los problemas y las fuerzas sociales tenían pocas afinidades con las nuevas soluciones.

Finalmente, sería un error pensar que estos discursos técnico-políticos y sus macrovisiones habrían incidido de manera lineal y directa en la evolución de los sistemas educativos de América Latina. Las informaciones muestran que en cada oportunidad el significado abstracto y general de las retóricas estuvo influido por los problemas locales planteados y también por las fuerzas sociales comprometidas con la educación. No hay duda que estas ideas unificadoras formaron parte de los procesos y además les dieron dirección y significado, pero la manera como fueron utilizadas estuvo teñida en cada país con los colores de las circunstancias y de los actores.

El discurso fundacional: la retórica del nacionalismo educativo

Entre 1919 y 1940, en un mundo dominado por los nacionalismos, el discurso público caracterizó a la escuela como un instrumento al servicio de la integración nacional; su función principal era contribuir a la continua construcción, modernización e integración de la nación.

El nacionalismo tuvo una profunda influencia en la organización de los sistemas escolares de América Latina. Esto fue el resultado de una significativa convergencia entre las demandas políticas locales y los paradigmas institucionales que algunos nacionalismos europeos difundían más allá de sus fronteras.

Así como los príncipes del pasado se habían beneficiado políticamente del halo de prestigio de una cultura patrocinada, los nacionalismos

Europeos modernos habían adoptado políticas culturales destinadas a integrar y fomentar los valores de la nación y por cierto a enriquecer sus creaciones. Lo que se expresaba en instituciones, programas, regulaciones y procesos. Estos sistemas de la “cultura nacional” incluían desde la escuela básica hasta las expresiones superiores del arte y de la ciencia; reconstruían y recreaban el pasado para definir la identidad colectiva y motivar a los individuos para los sacrificios que demandaba el culto de la nación, pero a la vez establecían mecanismos especializados para el permanente enriquecimiento y progreso cultural. La educación pública era parte de un proyecto nacionalista más amplio; sin esta inclusión dentro de un sistema de grandes utilidades colectivas se convertía en una ventaja privada para los grupos que recibían ese beneficio.

Estos éxitos culturales que estaban profundamente anclados en las realidades europeas ejercieron sin embargo una atracción universal. Desde fines del siglo XIX, los países que aspiraban a convertirse en naciones soberanas los adoptaron rápidamente.

América Latina entró tarde en esta fase de modernización, pero no fue excepción en cuanto a la incorporación de los fines y de las instituciones típicas del nacionalismo educativo. El ascendiente que ejercieron en la región estos paradigmas culturales se aprecia al examinar los modelos específicos que sirvieron de inspiración, la interpretación que los movimientos políticos de apertura de comienzos de siglo dieron a la modernización de los sistemas de enseñanza y, finalmente, en la estructura sectorial de instituciones y fuerzas sociales que resultó de estos esfuerzos.¹

¹ Los supuestos del nacionalismo educativo fueron simples y aparentemente autoevidentes: era imperativo formar ciudadanos comprometidos con la proyección racional del orden social, legal y ético, de modo que este acatamiento voluntario que ataba a los individuos con la comunidad facilitara la autonomía de cada uno, la reflexión y la libertad para escoger, lo cual era posible si cada uno convertía a la nación en el objeto prioritario de su respeto y devoción. Esta idea de nación contenía algunas ambigüedades.

La recepción regional del nacionalismo educativo se entiende mejor examinando brevemente lo que significó la influencia de los modelos externos en la constitución de los paradigmas locales, al papel asignado a la educación por los movimientos antioligárquicos de las clases medias y a la estrategia institucional que se adoptó entonces para resolver el problema de compatibilizar el centralismo paternalista del Estado en el campo educativo con la libertad académica.

Influencias externas en la creación de un paradigma institucional local

El prestigio de los modelos nacionalistas europeos produjo una transferencia lineal de los propósitos y valores de esas instituciones, cuyo sentido estaba referido a los dilemas y desafíos de estructuras sociales en que el culto de la nación era el producto de una evolución histórica particular.²

Los latinoamericanos tendieron a ignorar estas condiciones especiales y a percibir el nacionalismo educativo más bien como un factor ge-

De una parte la sociedad nacional era concebida como una realidad operante, tal vez el condicionante más general de las normas y de las conductas y, por lo tanto, de los procesos educativos; pero, de otra parte, era también el producto de la conducta de sus miembros y en este sentido constituía un ideal.

² Los historiadores anotan tres aspectos en la evolución de los estados europeos que contribuyeron a consolidar el moderno nacionalismo: un sistema de intereses urbanos estratificados basado en la producción industrial y en la burocratización de los servicios; una máquina burocrática pública comprensiva capaz de ejecutar los mandatos de un aparato político relativamente consolidado; y la participación en un sistema internacional basado en la competencia de los estados, que los clasificaba jerárquicamente y creaba áreas de influencia para las así llamadas potencias.

A comienzos de siglo las potencias europeas habían asumido además un papel “civilizador” mediante la creación de imperios coloniales no sólo dentro sino también fuera del ámbito europeo. Estas eran las condiciones económicas y sociales que habían incentivado la formación de sistemas culturales que cultivaban transmitir y fomentar de una manera sistemática la creación de valores seculares.

nérico del éxito de los países modernos; convirtieron el producto de una composición de circunstancias y desafíos particulares en el instrumento central de la política cultural. Los historiadores de la educación anotan el extraordinario ascendente que tuvo el modelo escolar francés en la constitución del esqueleto institucional básico de los sistemas de la región.

Hubo sin duda otras influencias, pero éstas estuvieron circunscritas a campos y problemas específicos (o afectaron algunos sectores de enseñanza privada), como ocurrió, por ejemplo, con la enseñanza superior de ciencias y a veces con la formación de oficios y carreras técnicas. En sociedades pre-industriales, estos énfasis especiales tuvieron efectos inmediatos poco significativos; las informaciones muestran que las primeras consecuencias acumulativas de la introducción de la ciencia y de la formación técnica en los programas docentes comenzaron a ocurrir tras varios decenios de ensayos y errores, cuando la transformación económica y social de los países había cristalizado en ambientes más propicios para esas actividades.

Los antecedentes indican que el desafío educativo de América Latina en la primera mitad del siglo estuvo más relacionado con el diseño institucional de los sistemas que con la solución de problemas específicos o con el logro de metas. La educación pública era todavía un territorio insuficientemente colonizado por intereses e instituciones. En efecto, la reforma de las precarias estructuras escolares pre-existentes constituyó un problema ideológico político de secularización y apertura que afectó a sistemas que tenían alcances limitados. Esto facilitó sin duda la reproducción interna de modelos externos cuya lógica estructural era consonante con la idea de un Estado comprometido en la creación de la nación.

Las simplificaciones conceptuales y operativas del sistema escolar francés, con su énfasis en el centralismo y en la homogeneidad de las grandes categorías nacionales, era un esquema institucional atractivo y adaptable que tenía la ventaja de ordenar la diversidad y jerarquizar las responsabilidades, es decir, de definir y or-

ganizar los medios en función de propósitos abstractos derivados de una ética cívica de valores seculares. En resumen, una triple consonancia de circunstancias y factores facilitó el proceso de recepción: de una parte, la oferta de una lógica educativa formal adaptable a realidades distintas; de otra, paquetes institucionales y experiencias prefabricadas; finalmente, intereses locales cuya autopromoción estaba asociada a la instauración de valores universalistas.

Las bases políticas del “Estado Docente”

La afinidad entre los modelos nacionalistas europeos de política educativa y las condiciones económicas y sociales que predominaban en la región, es un tema todavía no bien estudiado.

Se ha señalado reiteradamente la importancia de la orientación europeizante de las oligarquías locales y es muy probable que esto sea un factor que facilitó la recepción de los modelos. Sin embargo, sería un error ignorar la influencia decisiva de las circunstancias locales y de los actores que influyeron en la temprana formación de los modernos nacionalismos latinoamericanos.

En este contexto, es indiscutible la importancia de los movimientos renovadores de las clases medias que desde 1910 en adelante comenzaron a expresarse de manera creciente en la vida pública y que hicieron eclosión con motivo de la gran crisis económica de 1929-1930.

Estos movimientos políticos interpretaron el problema educativo en términos de un compromiso histórico entre el Estado y la Nación. El concepto normativo de “Estado Docente” tuvo dos objetivos paralelos que reflejaban la visión y los compromisos de esas nuevas clases medias: el uso de la enseñanza primaria obligatoria para consolidar las bases electorales de la sociedad política y la gratuidad y apertura de los niveles educativos medios y superiores para la formación de una elite amplia comprometida con los valores seculares de la nación.

No hay duda que la educación pública constituyó uno de los campos estratégicos en esta temprana rebelión de las clases medias latinoameri-

canas contra los sectores oligárquicos tradicionales y que esto a su vez influyó decisivamente en la orientación política de esos sistemas y en los intereses que intervinieron en su institucionalización.

La asociación entre la retórica nacionalista y la expansión de la política electoral facilitó el proceso de quebrar las barreras tradicionales y las lealtades típicas de las sociedades agrarias latinoamericanas. La introducción de sistemas de educación popular de cobertura masiva controlados por el Estado estuvo asociada a la aceptación pública de dos conceptos políticos fundamentales, cuya influencia se mantuvo casi a todo lo largo de este siglo: la validez presente de la comunidad nacional imaginada que se quería crear y que no era producto de la historia sino de un vago compromiso fundacional con el progreso y la meta vagamente definida de construir una cultura nacional capaz de sintetizar la heterogeneidad heredada en valores unitarios y expresiones compartidas.

El centralismo docente y la libertad académica

Estos grandes propósitos educativos del nacionalismo antioligárquico latinoamericano demandaron una organización centralizada en la base que asegurara la logística casi militar de extender la influencia de la enseñanza primaria y secundaria pública y de los valores seculares en medios sociales poco favorables. Sin embargo, requirieron también de instituciones descentralizadas en la educación superior, cuya autonomía garantizara la libertad académica e ideológica que se necesitaba para romper las tradiciones culturales autoritarias.

La paradójica mezcla de paternalismo para unos y a la vez de autonomía para otros facilitó la formación de las coaliciones políticas y de los consensos sociales en que se apoyó la temprana formación de los sistemas nacionales de educación en los países de la región.

La historia de este siglo muestra la importancia que esta combinación tuvo en la evolución política de los países latinoamericanos. Las uni-

versidades fueron los centros donde encontraron refugio las ideas liberales, en tanto que las escuelas contribuyeron a acumular lentamente la base ciudadana que facilitó la modernización de las instituciones políticas.

En la medida que el nacionalismo constituyó el vehículo de esta transición modernizante, la educación fue uno de los principales canales que facilitó la expansión de la base de poder de las nuevas clases medias.

Renovación del diálogo: el papel de la retórica pluralista

La experiencia de los horrores de dos guerras consecutivas fomentó un corto interludio histórico de esperanzas y de generosidad, que favoreció a tradiciones escolares que habían cristalizado al amparo del pluralismo político. Esto determinó que hacia mediados de siglo cambiara la retórica educativa. Las escuelas fueron concebidas como viveros sociales para la formación de una población comprometida con el estilo de vida democrático. Los objetivos pluralistas reemplazaron en el discurso público a los objetivos nacionalistas, el culto de la nación fue reemplazado por el culto de la democracia.

El éxito de las naciones que habían triunfado en el conflicto armado y que se identificaban con el pluralismo político como la alternativa histórica a los excesos de los nacionalismos totalitarios, condicionó sin duda la apertura latinoamericana hacia reformas inspiradas en ideas provenientes de la experiencia liberal de los Estados Unidos. Los nuevos conceptos estaban anclados en cuatro proposiciones centrales: en escenarios no autoritarios la integración social y del orden acordado eran pre-requisitos para el progreso material y la libertad, al mismo tiempo que constituían la posibilidad de cualquier avance sostenible en materia de equidad social; había que difundir de manera masiva los valores pluralistas, es decir, formar una cultura cívica basada en la competencia por el poder de acuerdo a reglas justas y en el equilibrio de los actores políticos influyentes; en una poliarquía, la escuela tenía un papel social y político ineludi-

ble, debía contribuir a la difusión de los valores en que se apoyaba la gobernabilidad democrática; y para cumplir esta tarea, las instituciones docentes tenían que adoptar una pedagogía pluralista que reemplazara el formalismo académico y la homogeneidad cultural, por la preparación para enfrentar los problemas que planteaba la vida dentro de un marco de aceptación de la diversidad.

El proyecto pluralista acentuaba la importancia del individualismo para la estabilidad del orden, de la racionalidad del gradualismo en el progreso y del valor superior de las soluciones pragmáticas.

El propósito era crear un cordón umbilical entre la escuela y la democracia que permitiera reemplazar los elementos corporatistas implícitos en el culto de la nación, por una concepción de la comunidad basada en los compromisos libremente adquiridos por los individuos; reemplazar también las lealtades ciegas y a veces irracionales por el cálculo de intereses y la rígida obediencia tradicional por los compromisos flexibles de la representación.

La retórica pluralista reabrió el debate educativo en el mundo de la Segunda Post-Guerra; fue un desafío a las ortodoxias docentes y a los intereses establecidos. Sus temas centrales —la mayor participación a través de la clase activa, la movilización educativa de las familias, la actualización de los contenidos de la enseñanza en función de las realidades de la interacción social, de los nuevos lenguajes simbólicos y de los requerimientos del mundo del trabajo— contribuyeron a un movimiento de renovación de la enseñanza más que a una reforma de los sistemas.

La influencia del pluralismo fue mayor en los países industrializados donde la ciencia y la tecnología comenzaban a incidir en las relaciones humanas y en las instituciones básicas de la sociedad. En América Latina el impacto de estas preocupaciones fue más intenso en el pensamiento educativo que en la docencia misma. Sin embargo, hubo algunas consecuencias prácticas significativas, pero éstas estuvieron acotadas a la introducción de innovaciones y a la experimentación. Aun hoy la idea misma de innovar y

experimentar en educación está íntimamente asociada a la recepción de las incitaciones pluralistas.

La circulación de las élites: la retórica de la meritocracia

La propuesta educativa liberal que se reflejaba en el pluralismo no resistió los embates del mundo cerrado y agresivo de la Guerra Fría. En los años cincuenta, la enseñanza comenzó a ser examinada en función de la confrontación ideológica y de los problemas y consecuencias que había producido la temprana masificación de los sistemas docentes. Estas dos perspectivas pusieron en el primer plano de las preocupaciones públicas la justificación de los modernos sistemas de diferenciación y estratificación que se habían consolidado en los países con economías de mercado. Para esto, se adoptó una visión dinámica en función de un modelo teórico de sociedad que admitía distintos grados de programación y regulación pública, que de manera genérica se denominó “economía social de mercado”.

En el contexto de “sociedades abiertas”, la función más importante de la escuela era contribuir a la fluidez de los procesos de selección de cuadros directivos adecuadamente capacitados. La promoción del mérito, o si se quiere, el culto de la meritocracia, tuvo la virtud de aparecer como una extensión ética del concepto de competencia, ya que en abstracto conciliaba las desigualdades existentes con criterios de equidad aplicados al punto de partida de los individuos.

Las técnicas de proyección de recursos humanos permitieron dar a esta visión ideológica una aplicación aparente y una vestimenta técnica. Si bien los resultados de esas proyecciones mostraron tener una discutible validez, los supuestos utilizados y los propósitos mismos de esos ejercicios tendieron a acentuar la importancia de la formación de cuadros especializados, sobre todo en los niveles medios y superiores. Además, las comparaciones internacionales entre educación e ingreso llevaron a conclusiones semejantes.

Hacia mediados de los años sesenta, esas correlaciones estadísticas, cualquiera fuera su valor probatorio, sugerían que la significación mejoraba cuando las especializaciones educativas eran incluidas. A su vez, los estudios de movilidad social realizados entre 1950 y 1965 concluyeron uniformemente que la movilidad vertical era un importante factor de estabilidad, porque se intensificaba en el área media pero disminuía hacia los dos extremos de la escala. Además las informaciones sugerían que la educación era un factor general de movilidad, si bien influía menos en el ascenso selectivo y excepcional de algunos individuos. La conceptualización económica del problema, las conclusiones de los análisis macrosociales y los incentivos de la Guerra Fría explican estos nuevos énfasis de las macrovisiones educativas.

Durante este período hubo además un extraordinario crecimiento de la educación media y superior que había que justificar de alguna manera. Los argumentos más significativos de esta retórica económico-social mostraron la preocupación preferente por la ampliación y promoción de nuevos cuadros y elites educadas y también la creciente despreocupación por la expansión de la ciudadanía mediante la extensión de la enseñanza básica.

Entre 1955 y 1980 la evolución de la estructura del empleo en los países industriales fue un factor que contribuyó a reafirmar estas prioridades. En América Latina las tendencias del empleo, aunque en menor grado, fueron también favorables; sin embargo, la significación de estos argumentos estuvo relacionada profundamente a la gradual expansión y consolidación de nuevas capas medias, que constituyeron la base social comprometida con estos objetivos de la política educativa.

El discurso de la globalización: la retórica del capital humano

El final de la Guerra Fría cambió una vez más la percepción de la situación. El discurso público del “fin de la historia” caracterizó el mundo en términos de la integración en una economía

global dominada por la lógica de los mercados internacionales.

En este escenario hipotético, sin conflictos ideológicos ni objetivos políticos significativos e integrado por fuerzas y capacidades dedicadas a luchar por el progreso material mediante la competencia en los mercados, se asignó a la escuela el papel de habilitar a los individuos para que obtuvieran ingresos compatibles con un nivel de vida “civilizado”, de modo que el resultado agregado de la suma de esas conductas fuesen economías local e internacionalmente sostenibles.

El discurso de la globalización hizo revivir una vieja y fecunda idea, si bien no hay que olvidar que la reformuló en función de perspectivas de eficiencia formal en el uso de los recursos.

La verdad es que la antigua noción de capital humano conceptualizada en el siglo XVIII por los economistas clásicos había tenido una lenta evolución. Sólo a fines del siglo XIX y comienzos del XX, a la luz de los conflictos entre el capital y el trabajo y de las primeras experiencias de automatización, se intentó relacionar la productividad con el gasto educativo. Sin embargo, los conceptos y relaciones que constituyen lo que hoy llamamos economía de la educación se formularon entre 1950 y 1970 y sólo como hipótesis interpretativas de los factores residuales que explican el crecimiento y justifican la racionalidad de destinar recursos a la educación.

Las investigaciones que se hicieron a partir de estas hipótesis derivaron en técnicas cada vez más complejas para proyectar la demanda futura de capital humano, que como ya se señaló mostraron ser muy poco confiables, además en comparaciones internacionales horizontales y longitudinales para ilustrar cómo la educación tenía efectos positivos sobre la tasa de crecimiento.

Si bien no hubo una demostración concluyente de esta relación causal, llama la atención que en el mundo de los años ochenta estas hipótesis fueran convertidas en los principios fundamentales de la política educativa. Es significativo

anotar que el paso de la hipótesis a la prescripción implicó formalizar de una manera radical el concepto de “capital humano”, reducir la preocupación por los aspectos sustantivos de la educación y por la organización de los procesos docentes a un problema de mero uso eficiente de los recursos: lo que se ganó en elegancia retórica formal se perdió en contenido.

La ideología de la mundialización puso el desafío de la productividad sin fronteras en el primer plano y al mismo tiempo intentó circunscribir la incertidumbre que producía la existencia de una comunidad global no regulada, a través de soluciones de política que fueran “técnicamente correctas” dentro de los marcos de ese escenario hipotético. La alegoría abstracta de la globalización como un sistema transnacional auto-regulado de transacciones impersonales sin fronteras parroquiales ni límites culturales, se convirtió en el criterio último para definir la racionalidad de toda conducta. Esto, a la vez, condicionó la formulación de nuevas filosofías sociales en que los seres humanos aparecían como recursos culturalmente intercambiables, atrapados en esa trama valorativamente neutra de interacciones que definía sin embargo el valor que tenían las partes y los factores.

No es de extrañar que el ajuste de la estructura de las sociedades nacionales a los requerimientos de la globalización mediante la reducción de las jerarquías centralizadas y el fomento de redes fluidas de intereses autónomos, favoreció el proyecto de transformar los sistemas centralizados de instituciones docentes en redes adaptativas carentes de una vocación propia.

La noción de una cultura escolar que expresaba una experiencia común compartida por personas de distinto origen social –tan central para las concepciones nacionalista y pluralista, incluso para la visión meritocrática– era desde este ángulo una solución técnicamente incorrecta que fomentaba los intereses y los problemas típicos de los monopolios. Los globalistas proponían en cambio que la eficiencia en la provisión del servicio florecía cuando habían amplios horizontes de competencia basados en la diversificación de la oferta, proposición que exigía a su

vez adoptar parámetros de uniformidad compatibles con la segmentación social de las experiencias de aprendizaje.

Desde el punto de vista formal, la hipótesis de la relación causal formal entre educación e ingreso era la clave, ya que permitía redefinir el producto educativo válido para la sociedad como el resultado de una operación exclusivamente utilitaria medible en insumos de capacitación para generar ingresos futuros calculables. En esta perspectiva, los individuos fueron imaginados como máquinas adaptativas, susceptibles de ser programadas para participar en la economía a distintos niveles de productividad. Los tipos y años de escolaridad eran el factor social e institucional de la programación.

Las coaliciones educativas

Tras estas retóricas hubo una sucesión de coaliciones de gobierno y de intereses que se identificaron con ellas. Si bien los compromisos públicos con la educación fueron distintos en cada país, es evidente que hubo aspectos de la experiencia regional que favorecieron orientaciones y alianzas semejantes.³

Las coaliciones del nacionalismo educativo

Hacia mediados de siglo, la educación pública había llegado a constituir una causa política unificadora de voluntades en la mayoría de los países de la región. Las reservas religiosas a la difusión de la enseñanza laica todavía constituían un tema de debate, si bien las oposiciones

³ En este contexto, cabe destacar el ensayo pionero y lleno de sugerencias de Juan Casassus: “Concertación y Alianzas en Educación” en *La Concertación de Políticas Educativas en Argentina y América Latina*, Fundación Concretar, Fundación Ford-OREALC/ UNESCO, 1994.

Esta sección amplía los puntos de vista contenidos en L. Ratinoff: “Desarrollo Educativo y Democratización: Notas para una Discusión”, publicado en *Educación*, Año XXX, N° 100, OEA, Washington, D.C., 1986. Reproducido luego en la *Serie de Reimpresiones N° 169*, Banco Interamericano de Desarrollo.

reales se habían desvanecido gradualmente en la medida que los partidos confesionales perdieron gravitación en el poder y en casi todos los países la separación de la Iglesia del Estado estaba consumada.

Entre 1910 y 1940, el centro político que se consolidó fue absorbiendo una parte sustancial del programa antioligárquico de las nuevas clases medias; este desplazamiento del centro hacia las ideas moderadas de las izquierdas contestatarias requirió no sólo de presiones sino también de compromisos, los que aumentaron tras la crisis de 1929-1930 cuando muchos de esos grupos comenzaron a influir directamente en las decisiones públicas. El rango del espectro de las áreas de consonancia políticas tendió a estabilizarse en el centro.

El proceso no fue fácil, estuvo influido por las turbulencias que generó el éxito internacional de los fascismos europeos que constituían la alternativa autoritaria no revolucionaria a los compromisos moderados. Si bien en varios países de la región surgieron simpatizantes y grupos profascistas, los nacionalismos que tuvieron éxito en América Latina tendieron gradualmente hacia la política electoral y el compromiso con los viejos intereses. Hubo movimientos extremos que desafiaron la legitimidad de las instituciones, incluso algunos que accedieron al poder para instaurar sistemas excluyentes.

Se observa sin embargo que a pesar de la extraordinaria inestabilidad que caracterizó este período, de las oscilaciones del centro hacia polos extremos que se fortalecían en el proceso, la fluidez de esta situación fue decantando gradualmente en un orden mesocrático.

Esto se explica porque tras estos reagrupamientos de las fuerzas políticas surgieron nuevos actores y realidades. Si bien el mundo agrario tradicional continuó teniendo una importancia considerable, aumentó el peso de los grupos urbanos y en menor medida el de los intereses industriales.

Esta alteración de las relaciones de poder entre el campo y la ciudad tuvo dos consecuencias importantes: la validación de nuevas voces urbanas en las decisiones públicas y la penetra-

ción del mundo agrario por instituciones, leyes, informaciones y movimientos de opinión, que expresaban las preocupaciones de los intereses y de las ideologías que habían germinado en el ambiente de las aglomeraciones.

Para ser más preciso, esta primera transformación política fue un cambio inducido desde los centros más grandes, generalmente las capitales de los países, que se apoyó en otros islotes urbanos de menor tamaño. Los intereses rurales no pudieron impedir la política electoral de las ciudades, menos aun la gradual y a veces invisible radiación de esa cultura. La escuela, la comunicación y la información fueron algunos de los factores estratégicos de esa penetración, pero estos instrumentos se alimentaron del dinamismo con que cristalizaron los nuevos valores políticos en las áreas de alta densidad.

El ambiente de las ciudades validó un escenario público que facilitó el acceso al poder de grupos profundamente interesados en los ideales del nacionalismo educativo; cuya presencia fue esencial para estabilizar el orden.

Desde 1920 comenzó a aumentar el número de individuos cuyo status estaba condicionado en un alto grado por la educación recibida, algo semejante había ocurrido con los sectores obreros organizados y los sindicatos de cuello blanco que proyectaban sus aspiraciones de movilidad a través de la educación de sus hijos. La propia expansión de los sistemas de enseñanza agregó dos nuevos actores de indiscutible importancia para la política electoral: los sindicatos de maestros y los movimientos estudiantiles.

Las coaliciones que apoyaron el nacionalismo educativo aspiraban a una redefinición radical del concepto de pueblo; querían socavar los sistemas sociales del poder oligárquico estructurados en redes de lealtades primarias y en el ascendente de las corporaciones sociales, para reemplazarlos por comunidades impersonales ligadas entre sí por una trama de derechos y obligaciones recíprocas.

Este programa requería de una significativa movilización y concientización de los sectores dependientes del establecimiento oligárquico, pero las nuevas coaliciones carecían del poder y

de las capacidades que esa enorme tarea demandaba. Frente a estas realidades, los compromisos fueron inevitables.

Dado el peso que mantenían los grupos conservadores, las nuevas coaliciones del centro político fomentaron la creación de intereses corporativos alternativos para mantener algún espacio de maniobra. La educación pública no fue excepción. El gradual alineamiento de los grupos de interés no confesionales, de las organizaciones de maestros y de las uniones de estudiantes fueron factores esenciales para aprobar las leyes, establecer las instituciones, definir los procesos, los objetivos y los programas, que facilitaron la masificación de la enseñanza algunos años después.

Las coaliciones pluralistas

Las aspiraciones de movilidad social definieron el perfil de las prioridades educativas hacia mediados de los años cuarenta. No es de extrañar que la enseñanza media adquiriera una significación estratégica: era el camino obligado que conducía a la universidad.

Estas aspiraciones definieron una situación que habría de mantenerse a todo lo largo de este siglo: continuas y a veces intensas presiones para liberalizar el ascenso al nivel superior y, al mismo tiempo, tratar de obtener una educación secundaria que garantizara el éxito de esa transición. Las clases medias con aspiraciones de movilidad percibieron el acceso a la universidad como el estrangulamiento principal en la búsqueda de los *status* que estaban asociados a la futura seguridad económica.

En una primera fase, el problema del acceso se planteó en relación a la calidad de la enseñanza pública de segundo grado, cuya gratuidad facilitaba la movilidad educativa de sectores con aspiraciones de ascenso pero con recursos limitados.

La rápida expansión de la matrícula ocurrida en este nivel entre 1930 y 1950 tenía su origen en el uso intenso y creciente que estas familias hicieron del sistema público.

Esta experiencia estuvo plagada de frustracio-

nes; todo indica que con servicios mal preparados para las nuevas escalas de operación y para absorber la diversidad social y cultural, registrándose un deterioro de la calidad.

Por primera vez aparecieron críticas a la enseñanza, que reflejaban la conciencia que la coronación en la universidad requería que la educación recibida fuese compatible con las normas de admisión del nivel superior y competitiva con los productos del sector privado. Armonizar la apertura con la calidad es la clave para entender el origen de las propuestas para reformar la enseñanza secundaria que se hicieron a partir de los años cuarenta, si bien estas primeras reformas que inspiró el pluralismo tendieron a remover algunos de los factores que impedían la fluidez del desplazamiento hacia la universidad.

La retórica pluralista ayudó a conceptualizar la adaptación de la enseñanza media a las nuevas realidades sociales. La preocupación por la democracia en escenarios en que el desafío de la escuela primaria era todavía cuantitativo sólo podía referirse a cuestiones de comprensión e información típicas de la enseñanza de segundo nivel, de modo que las propuestas pluralistas para democratizar las instituciones docentes se ocuparon de la educación secundaria.

El propósito de estas reformas era mejorar la continuidad y el acceso al tercer nivel, tratando de adaptar esas escuelas al desafío de la masificación; la estrategia fue reducir los contenidos docentes que eran producto de una tradición elitista de formalismo académico y promover la especialización temprana atendiendo a las preferencias e inclinaciones de los estudiantes, para que éstos pudieran concentrarse en los temas que habilitaban para ser admitidos en la universidad, alternativamente a través de la puerta "científica" o de la puerta "académica".

Si bien el proceso de masificación del nivel medio recién se iniciaba, la competencia por los recursos públicos había comenzado ya hacia 1950. Los intereses que apoyaron el proyecto pluralista aseguraron también la provisión de los recursos adicionales que su expansión y reforma requerían. El peso de las voces que formaban la coalición educativa varió significativamen-

te; también varió el coro de quienes se hacían eco de estas preocupaciones.

En treinta años de experiencias, se había pasado de la instauración de un proyecto global organizado en función de metas ideológicas a la solución de los problemas funcionales que interferían en las aspiraciones de ascenso de las capas medias. Si bien los enemigos de la educación nacional habían perdido ascendente, todavía la coalición educativa del proyecto nacional logró mantenerse unida en función de diversos objetivos comunes que validaban su necesidad, pero bajo el lema “Democracia y Educación” los sectores de cuello blanco ganaron preeminencia y la atención se concentró en despejar los caminos que conducían al tercer nivel.

Las coaliciones meritocráticas

La privatización de las oportunidades educativas comenzó a adquirir significación muy pocos años después de iniciadas las reformas pluralistas.

Fue la consecuencia inevitable de las tendencias en juego, de la composición de factores que caracterizaba los nuevos escenarios de la escolarización, de la evolución de los intereses y de la brega por los recursos.

La masificación de la escolarización era el resultado directo de los objetivos de la retórica nacionalista, quizás la demostración misma de su éxito; sin embargo, la presión de las nuevas escalas de operación sobre el financiamiento y las instituciones, contribuyó a debilitar la intención unificadora del proyecto. El uso privado de las oportunidades educativas era inevitable y más bien un incentivo para la expansión de la escolarización. El problema latinoamericano fue alcanzar algún equilibrio razonable, se abrió una situación en que el beneficio de algunos sectores significó de manera creciente reducir las oportunidades de la mayoría.

En la segunda mitad del siglo las imágenes de la educación tendieron cada vez menos hacia las esperanzas y reflejaron cada vez más las frustraciones que producía la masificación de los procesos docentes. Los esfuerzos públicos debieron concentrarse en reparar y despejar las

vías, para que a pesar de los problemas el convoy de la educación pudiera avanzar y responder a las fuerzas sociales que demandaban ese beneficio, pero el precio de estos ajustes fue la pérdida gradual de los grandes objetivos de universalizar la enseñanza.

La expansión de la escolarización media durante los años cuarenta y cincuenta tuvo dos consecuencias directas:

- los nuevos contingentes de matrícula inundaron las instituciones docentes y redujeron la calidad de la oferta en el sector público, de modo que quienes tenían recursos para adquirir una educación que garantizara el acceso al tercer nivel, comenzaron a desplazarse gradualmente hacia el sector privado, y
- la expansión de la educación media intensificó las demandas para ingresar al nivel superior; el impacto de ese efecto acelerador planteó el problema de armonizar los nuevos volúmenes con la excelencia de la enseñanza, con la actualización de los contenidos académicos tradicionales y con la diversificación de la oferta.

La reforma y modernización de la universidad fue el tema dominante de los años sesenta. Estos objetivos materializaron en los programas de departamentalización y de creación de *campus* especializados para facilitar el uso de facilidades y recursos humanos.

La preeminencia de los temas universitarios dejaron a la educación media en la penumbra y a la escuela primaria en la casi total oscuridad. Es cierto que algunos gobiernos intentaron esporádicamente corregir esta situación, tratando de expandir la cobertura o de resolver problemas que afectaban el funcionamiento agregado de los sistemas. Pero esta evolución del sector basada en el dinamismo de la demanda social efectiva reflejó muy de cerca el perfil de las aspiraciones de movilidad y de las capacidades que existían en las sociedades altamente estratificadas de América Latina. A fines de los años sesenta, el progreso de la enseñanza parecía concentrarse en la cúspide y el retraso en la base.

La idea de reemplazar las elites tradicionales

por cuadros humanos legitimados por el mérito escolar encontró un terreno fértil en los objetivos de ascenso de las familias de clase media.

Esta retórica replanteó el problema distributivo de la equidad de una manera consonante con las realidades sociales y económicas de la demanda efectiva; el énfasis estaba en alcanzar mayor justicia en los niveles altos.

Desde esta perspectiva, la habilitación para la competencia social se concentró principalmente en reducir el poder y la influencia de los grupos establecidos; la concurrencia de nuevas capas educadas fue el instrumento principal que se utilizó para el proyecto de crear ese orden más moderno y dinámico.

Las coaliciones políticas que apoyaron esta evolución estaban fuertemente influidas por los sectores profesionales que la educación superior fomentó en el curso de dos decenios de expansión sostenida, también por los movimientos estudiantiles que, a pesar de haber entrado en una fase de radicalización, percibían claramente la promesa de oportunidades potenciales que ofrecía la adopción de los valores públicos de la meritocracia.

En 1965 los productos de la universidad ocupaban posiciones de poder y los estudiantes agitaban las banderas de la equidad; había una cadena de poder hilvanada en la continuidad de varias generaciones que se reafirmaba a sí misma en las experiencias vitales de los eslabones individuales.

La meritocracia fue de hecho la retórica típica del populismo latinoamericano. El uso del sistema escolar para expandir el tamaño de las capas medias era una estrategia de conciliación social no exenta de peligros, sobre todo cuando los empleos bien remunerados no aumentaban con el mismo dinamismo y las redes primarias de influencia y poder tradicionales eran un remanente que tendía a reproducirse.

En estas condiciones, el acelerado aumento de la educación secundaria y superior tuvo efectos sociales vinculados a la rápida acumulación de generaciones que aspiraban a convertir el prestigio de las credenciales recibidas en ingresos y seguridad.

La formación de redes, clientelas y otros sistemas para monopolizar las oportunidades fue inevitable, del mismo modo que las presiones para expandirlas más allá de las posibilidades económicas.

Al final de este período de confrontaciones ideológicas, las coaliciones que habían apoyado la formación de los sistemas nacionales y su masificación entraron en crisis y perdieron su base popular. El discurso educativo oficial apareció vacío frente a los desafíos. El proyecto nacional y sus ajustes posteriores para responder a la demanda efectiva estaba plagado de problemas funcionales y había cristalizado en procesos reñidos con la equidad. Si bien los enemigos tradicionales del "estado docente" ya no tenían ascendente en la opinión, había nuevas críticas que ahora por primera vez se originaban en los ambientes políticos progresistas.

Este cuestionamiento de los dogmas del establecimiento constituyó un movimiento de dimensiones internacionales, con consecuencias directas que se hicieron sentir con intensidad durante un largo período y cuyos efectos aun no se han desvanecido del todo.

Entre otras hay que recordar: las protestas juveniles en París contra los valores "espúreos" del establecimiento, del orden burocrático y de sus complejos sistemas de acreditación y de premio al mérito; las reacciones a la guerra de Vietnam en los Estados Unidos; las crisis de los equilibrios sociales y políticos de la periferia fomentados por la confrontación ideológica que contribuían a erosionar la validez de muchos objetivos legítimos; la eclosión de los fundamentalismos anti-modernizantes; las crecientes expresiones de violencia como vehículos de liberación. Estas eran algunas de las múltiples manifestaciones del agotamiento de los horizontes del mundo de la Guerra Fría. Las críticas al establecimiento tradicional afectaron el pensamiento educativo, quizás más profundamente en algunos países subdesarrollados y en general, donde subsistían profundas tensiones étnicas y sociales.

Estas críticas a la escolarización provenientes de la izquierda crearon un escenario nuevo en

que las microvisiones de los procesos docentes tendieron a adquirir una validez propia y a independizarse de las macrovisiones de la educación.

Las nuevas concepciones críticas privilegiaron la importancia de dos factores en el diagnóstico de la situación: la satisfacción de la demanda social efectiva había contribuido a que los sistemas de enseñanza abandonaran la tarea de modernizar las bases culturales del orden para convertirse en instrumentos de legitimación de las segregaciones existentes y en forma paralela, la masificación y el credencialismo parecían haber acentuado la importancia ritual de los procesos vaciando a la enseñanza de contenidos valorativos y de objetivos culturales.

El pensamiento alternativo buscó su expresión en la formulación de las contra-retóricas educativas que de manera típica florecieron en las fases avanzadas de la Guerra Fría. Estas macrovisiones radicales se apoyaron en una profundización de los supuestos sociales de las prácticas pedagógicas y en la comprensión de los efectos distorsionantes que las tendencias en juego tenían sobre la enseñanza.

Desde este ángulo, dado que el autismo que había dominado la expansión de la escolarización parecía haber contribuido al propio agotamiento de ese proceso, hubo muchos que comenzaron a pensar que su renovación implicaba recuperar el valor formativo del acto de aprender como objetivo de la formación humana.

Todas estas propuestas coincidieron en el diagnóstico: en el mundo moderno las necesidades educativas trascendían a la escuela como institución y a los sistemas formales como vehículos organizacionales de esos procesos. El genuino aprendizaje era una actividad continua a todo lo largo de la vida, era interactivo y desalienante cuando tenía éxito. Constituía una experiencia permanente para aprender a ser mediante la comunión que produce la participación en el cotidiano enriquecimiento cultural compartido, en la concientización que abre los umbrales de significados de los códigos culturales y en las recompensas a las respuestas creativas. La política cultural debía fomentar sistemas institucio-

nales para facilitar estos procesos, ligando la cultura con la vida de los individuos y de las comunidades.

Estas visiones apuntan al desafío de reducir la incidencia de las alienaciones generadas por la escolarización, toda vez que las instituciones docentes habían derivado en factores de represión que reproducían las segregaciones y las relaciones de dependencia. Era esencial responder a estas realidades promoviendo una enseñanza capaz de “liberar” a los oprimidos. La idea de aprender a ser, el concepto de informalidad educativa y la práctica de una pedagogía de la liberación para los oprimidos, fueron ideas que influyeron profundamente en la demistificación de la función real de la escolarización.⁴

Las ambivalencias implícitas que caracterizaban a los populismos de la Guerra Fría desembocaron en una profunda crisis de las coaliciones educativas que habían facilitado la masificación de la enseñanza a lo largo de este siglo.

El culto del mérito sin el balance de la universalización derivó irremediamente en sistemas escolares dominados por la demanda social que tendieron a consolidar las segregaciones existentes.

El equilibrio entre el efecto de enfriamiento de las aspiraciones producido por la selección y la reproducción de un orden que de manera progresiva tendía a la mayor equidad que suponía el culto del mérito, exigía condiciones externas e internas capaces de sustentar esos procesos.

Sin un ambiente de rápida expansión económica capaz de multiplicar de una manera significativa los niveles de empleo y de expandir las cúpulas, el populismo educativo era una proposición inviable.

A su vez, sin recursos suficientes para ampliar gradualmente la base social de promoción del sistema escolar desaparecía el significado

⁴ Las principales expresiones de este movimiento son los escritos de Paulo Freire, de Iván Illich, las ideas matrices de la Reforma Educativa Peruana bajo el influjo del filósofo Augusto Salazar Bondy, y la visión que transmitió la Comisión Internacional que redactó el informe “Aprendiendo a Ser”, que patrocinó la UNESCO.

ético de la selección, el efecto de enfriamiento se identificaba con la justificación de las inequidades sociales.

Al final de la Guerra Fría los síntomas eran transparentes: radicalización de los movimientos estudiantiles; predominio de prácticas adversas a los objetivos públicos de la educación; ruptura de las coaliciones políticas que habían apoyado la universalización de la escuela; contra-retóricas que cuestionaban la equidad y efectividad de los procesos docentes.

Las coaliciones eficientistas del capital humano

Los síntomas de esta crisis comenzaron a multiplicarse durante el decenio de los años setenta.

Las brechas de cobertura, la precaria eficacia de la escuela, las altas tasas de repetición y muchas veces de deserción que caracterizaban a los sistemas latinoamericanos de enseñanza, eran testimonios de que esas instituciones habían encontrado obstáculos internos y externos difíciles de superar.

La función real del sector más eficiente de la educación media era facilitar el tránsito a la universidad, pero la gran mayoría de los estudiantes estaban atrapados en un sistema sin salidas y de inferior calidad que cumplía muy mal la tarea de habilitar para la vida.

Los problemas que afectaban a la universidad eran de naturaleza distinta pero igualmente críticos. A pesar de las normas selectivas de ingreso, la enseñanza superior daba señales de haber sufrido los embates de la masificación.

En efecto, los intentos que se hicieron para reducir la rígida orientación profesional de los estudios no lograron transformar la naturaleza de la demanda social y el prestigio de las credenciales tradicionales; la departamentalización de la universidad probó ser una solución formal y los pocos ensayos para crear un nivel preuniversitario tampoco fructificaron.

La consecuencia implícita de estos esfuerzos frustrados frente a una demanda creciente fue multiplicar las universidades y las carreras para luego reestratificarlas.

En la práctica, esto contribuyó a ampliar el acceso a los estudios de baja intensidad económica y prestigio, permitiendo a la vez mantener estrictas normas de atrición en los campos de mayor reputación social y económica. Esta manera de regular el acceso y los productos de la enseñanza superior pusieron en evidencia el problema del valor declinante de las acreditaciones universitarias, de la ineficiencia con que se usaban recursos considerables y de las dificultades estructurales para incentivar la excelencia académica.

Esta crisis de los sistemas de enseñanza se manifestó como un mal sistémico que afectaba los tres niveles. Las propuestas de política que se ensayaron partieron esta vez de la aceptación y legitimación de la situación creada, propugnaron la adopción de cambios institucionales para ajustarse de manera racional a estas nuevas realidades.

Parecía imposible continuar ignorando que el progreso de la expansión de la matrícula había cristalizado por lo menos en dos sistemas educativos paralelos, uno para los grupos económicamente vulnerables y otro para las familias que tenían alguna capacidad de ahorro y podían adquirir su educación.

Las reformas que inspiró la retórica eficientista del capital humano tendieron a institucionalizar estas dos realidades, privatizando el canal que optimizaba las oportunidades de movilidad educativa y usando los recursos públicos para subsidiar al sector que atendía a las familias que no podían adquirir educación para sus hijos.

Esta segmentación de las instituciones de acuerdo a la capacidad de pago condicionó también la estructura del canal más móvil, de un sistema que había servido para reforzar e instrumentar las aspiraciones de status en un sistema de selección cuya función era enfriar esas aspiraciones y justificar culturalmente las diferencias económicas y sociales.

Las retóricas del capital humano que florecieron a comienzos de los años ochenta, con su énfasis en el beneficio privado de la educación, contribuyeron a explicar la función económica de las desigualdades y a racionalizar las virtu-

des de este cuadro. Reducido el papel de la enseñanza pública a una función de subsidio más que de orientación o liderazgo, la transmisión de contenidos docentes se convirtió en el problema de optimizar el uso eficiente de los medios para competir en un mercado de productos educativos, en que el éxito estaba determinado por los ingresos futuros generados. Esta definición de las condiciones de la concurrencia discriminaba a favor del canal privado, sólo tasas muy elevadas de crecimiento sostenidas por largos períodos podían aliviar la concurrencia desigual entre la escuela para los pobres y la escuela para los ricos.

Las coaliciones educativas que han apoyado las retóricas del capital humano subordinan la prioridad de la enseñanza al logro de objetivos intermedios de eficiencia en el sector público, lo que redundaba tanto en la reducción del gasto como en el apoyo a la privatización de la enseñanza.

Esto ha sido posible porque los sectores populares que habían formado parte del proyecto para universalizar la educación fueron eliminados de la coalición e incluso neutralizados como factores de poder en las decisiones del sector. En cambio, aumentó el peso de los grandes intereses corporativos ligados a la economía, de los grupos técnicos cuyos objetivos eran adaptar los marcos institucionales de los países a los requerimientos de la globalización y de los empresarios educativos privados que pasaron a representar la nueva fuente de dinamismo en una organización en que el costo del servicio definía la calidad de la oferta.

Las macrovisiones y las prácticas educativas

Estas retóricas acompañaron el gradual desplazamiento de los proyectos políticos desde las izquierdas hacia las derechas, desde los utopistas del progreso hacia los ideólogos del orden y de la eficiencia.

En efecto, expresan cuatro discursos muy distintos: el discurso de la construcción de la nación, con el propósito de equilibrar el peso de los intereses corporativos, fortaleciendo las ba-

ses populares de las instituciones políticas; el discurso de la construcción de los sistemas democráticos como una estrategia para absorber los efectos disruptivos de la confrontación de intereses contrapuestos y evitar el autoritarismo; el discurso de la construcción del nuevo orden social basado en valores de logro y en el dinamismo tecnológico; y el discurso de la construcción de la eficiencia económica mediante la optimización del uso de los recursos de acuerdo a la lógica implícita en las ideologías del mercado global.

No sabemos con absoluta certeza cómo influyen en la práctica de la enseñanza estas visiones abstractas que de manera periódica conceptualizan y transmiten las retóricas educativas.

Durante la primera mitad de este siglo el énfasis universalista del nacionalismo y del pluralismo político contribuyó a ampliar la cobertura de las instituciones docentes y a consolidar sistemas de escolarización masiva de la población. Fue una etapa dominada por criterios de inclusión. No puede decirse lo mismo de los argumentos sociales que se usaron en los países no comunistas durante los años de la Guerra Fría y que tendieron a privilegiar los criterios de exclusión.

Al destacar la función social selectiva de la escuela como institución encargada de burocratizar los procesos de movilidad vertical en función del mérito escolar, el énfasis estuvo más bien en “enfriar” las presiones y aspiraciones que la eclosión de la educación de masas había producido.

Es difícil anticipar con certidumbre cuál es el efecto de los argumentos económicos actuales. Sin embargo, hay dos elementos de esta nueva retórica que llaman poderosamente la atención: la eliminación de la movilidad social como objetivo y la propuesta de subordinar los procesos educativos a las necesidades económicas. Una primera lectura de estas preferencias sugiere una profundización de la estrategia de “enfriamiento” de las aspiraciones. Quizás esto se origine en una apreciación realista de las tendencias actuales en los mercados de trabajo.

Es probable que las retóricas educativas han

influido además en la selección y orientación de algunos contenidos docentes. La escuela nacionalista acentuó la importancia de las identificaciones y lealtades colectivas requeridas por el culto de la nación, la pluralista intentó a su vez fomentar la difusión de compromisos políticos más abstractos con el propósito de preparar a los individuos para convivir en un ambiente de respeto por los derechos. En ambos casos, los temas y los énfasis seleccionados apoyaron la formación del carácter, es decir, de un espacio interior de convicciones y compromisos.

La rápida masificación de los sistemas educativos contribuyó a erosionar este proyecto cuya viabilidad suponía condiciones de razonable homogeneidad. El culto de la meritocracia y la visión económica de la educación se ajustaron mejor a las realidades de la heterogeneidad, toda vez que redujeron el espacio interior y fomentaron la adaptabilidad externa de los individuos; pero el reemplazo de las virtudes del carácter por las destrezas expeditivas implicó un retraimiento de la función formativa de la escuela. Esto incide sin duda en algunos de los problemas contemporáneos que plantea el aprendizaje y en el producto social de los procesos educativos.

Cualquiera sea la influencia de las retóricas en las prácticas, las experiencias latinoamericanas sugieren que los intereses sociales y educativos utilizan las macrovisiones para alcanzar sus propios objetivos. El nacionalismo sirvió más para la formación de una clase media que para la expansión de la ciudadanía; el pluralismo contribuyó a los procesos de movilidad; la meritocracia sancionó la necesidad de responder a las demandas de *status* de los nuevos sectores acomodados y el eficientismo económico proporcionó un marco para racionalizar la segregación educativa.

Es evidente que las macrovisiones actuales facilitan la adopción de políticas para administrar mejor la crisis de los sistemas educativos, evitando la profundización del deterioro de los sistemas más allá de los problemas del ajuste económico.

El desafío es cómo alcanzar metas educativas en las condiciones presentes. Esto implica por lo menos poder definir las prioridades sociales e identificar los aspectos sustantivos de la enseñanza que podrían contribuir a esos objetivos. Pero esto obliga a trascender los límites de las concepciones formales del capital humano.

LAS PRUEBAS Y LA EVALUACION DE LOS LOGROS ACADEMICOS

Bernadette E. Nwafor*

La función principal de las pruebas realizadas en el aula de clases, también conocidas como Pruebas de Logros de Maestros (Teacher Achievement Tests), además de representar un mecanismo para evaluar el progreso educacional del estudiante, es la de medir sus logros académicos.

Dichas pruebas ayudan al maestro a calificar sobre una base mejor fundamentada y confiable. Estas calificaciones juegan un papel muy importante y útil ya que, por ejemplo, además de informar –tanto a padres como alumnos– sobre la efectividad del esfuerzo desplegado por el alumno, constituyen una evaluación resumida de los logros globales del educando, y registros permanentes que ayudan al maestro y a otras autoridades educacionales a determinar quienes son merecedores de honores u oportunidades para recibir instrucción más avanzada o futuro empleo.

Por cierto, también son el medio que se utiliza para evaluar los programas instruccionales de las distintas escuelas. Por lo tanto, es sumamente importante que el maestro le de a su responsabilidad de calificar en forma precisa y significativa, la seriedad que ésta amerita.

En este artículo, los términos pruebas y exámenes de clase y pruebas de conocimientos, se usarán indistintamente.

Usualmente, para informar acerca de los logros académicos del estudiante el maestro hace uso de los conceptos “diagnóstico”, “evaluación” y “medición”. Gage y Berliner (1991, p. 568), definen diagnóstico como “proceso que consiste en recopilar, interpretar y sintetizar datos, en orden a llegar a una decisión”. Ebel (1977, p. 554), define evaluación como “el acto de juzgar los méritos de alguien, a veces sólo

en base al puntaje obtenido en pruebas aunque, con más frecuencia, utilizando una síntesis de diversas mediciones, incidentes críticos, impresiones subjetivas y otros tipos de evidencia”. El mismo autor también establece una distinción entre prueba y medición. Según Ebel, la medición es “un proceso a través del cual se le asigna un número a un individuo que forma parte de un conjunto de objetos o personas, con el propósito de destacar las diferencias que éstos presentan en el grado de posesión de la característica medida” (p. 557). Por otra parte, una prueba constituye “un término general dado a cualquier tipo de mecanismo o procedimiento cuyo propósito sea el de medir habilidad, conocimiento, interés, y otras características”. La prueba también ha sido definida como “un procedimiento sistemático que compara el com-

* Bernadette Ego Nwafor recibió su primera educación en Nigeria. Obtuvo su Master en Educación y su Doctorado en Psicología Educacional en la Loyola University of Chicago. Profesora universitaria, autora de varias publicaciones experta en el Sir Arthur Lewis Community College en St. Lucia. Traducido de The Caribbean Teacher, UNESCO/CARNEID.

portamiento de dos o más individuos”, (566).

Ya sea estemos diagnosticando, evaluando, midiendo o sometiendo a prueba, nuestras metas y objetivos son similares. Algunos de ellos, por ejemplo; indican el grado de conocimiento real entre alumnos; diagnostican las destrezas que ellos exhiben; hacen las veces de mecanismo de retroalimentación para educandos, padres y maestros; se emplean en los procesos de selección y colocación.

Para que los exámenes cumplan esta importante función, deberán ser válidos y confiables. La validez es el grado en que la prueba mide lo que se supone que mida. Aquí hablamos de dos tipos de validez, específicamente, la validez del contenido y del criterio empleado. La primera se refiere al grado al cual el contenido de la prueba refleja el currículo que se somete a prueba (Good y Brophy, 1990, p. 689). Estos autores definen la validez del criterio como “el grado al cual el puntaje de una prueba predice o se correlaciona con el rendimiento en otras áreas, particularmente en el área del comportamiento” (p. 690). Por lo tanto, la validez puede verse afectada cuando el tiempo que se le asigna a la prueba influye sobre los puntajes obtenidos o cuando las habilidades de quien rinde la prueba, u otros factores externos, tienen injerencia en el resultado.

La confiabilidad es “el grado en el cual la prueba u otro mecanismo de medición genera datos consistentes, sólidos y estables independiente del tiempo, la forma de administrar, sus distintos tipos, y el calificador” (Good y Brophy, 1990). Ciertos factores influyen sobre la confiabilidad de una prueba, sobre los procedimientos para establecer esta confiabilidad, la homogeneidad y dificultad de los ítems, y la velocidad que ésta debe tener.

Dado el alcance limitado del presente artículo, no se intentará explicar en forma específica cómo pueden estos elementos afectar las características de validez y confiabilidad de una prueba. Más bien, el enfoque estará centrado sólo en aquellos factores que, al involucrar a alumnos y maestros, afectan las mencionadas características y se traducen en

bajos rendimientos por parte del educando. Una vez más, debido a la brevedad del artículo los factores que afectan la validez y confiabilidad de las pruebas, no serán analizados en detalle.

Factores que afectan la validez y confiabilidad

Para que las pruebas constituyan instrumentos válidos y confiables de diagnóstico del aprendizaje, el maestro deberá cerciorarse que cumplan su función en forma eficiente.

El medio donde se desarrollará el aprendizaje debe ser óptimo para conducir esta actividad. Por consiguiente, el maestro deberá hacer todo lo posible por establecer y conservar una atmósfera que propicie el buen aprendizaje. El hacinamiento debe evitarse. La ventilación y la iluminación deben ser las adecuadas. Los asientos, además de ser suficientes para todos los alumnos, deben reunir condiciones mínimas de comodidad. En general, el educando deberá sentirse seguro y cómodo.

Es necesario tener en cuenta las diferencias individuales de nuestros estudiantes. El nivel de madurez, el estado de preparación, la capacidad mental, el estilo de aprendizaje, la motivación y la personalidad son variables que, siendo características individuales del estudiante, pueden afectar los resultados de aprendizaje y, por ende, el rendimiento en la prueba.

También es necesario analizar la validez del contenido del curso. En otras palabras, el maestro debe asegurarse que el alumno reciba la totalidad de la información que se detalla en el programa de estudios. La mejor forma de lograrlo, es revisar los objetivos de comportamiento y verificar que cada uno de estos objetivos esté siendo cabalmente enseñado.

Al elaborar los ítems de la prueba, el maestro deberá confirmar que las preguntas constituyen muestras representativas de los contenidos del programa de estudios. Vale decir, para que la prueba sea altamente válida, el maestro debe verificar que dichas preguntas incluyan una amplia área de estudios y no estén restringidas a unos pocos objetivos. En la edición del

Weekly Telegraph de septiembre de 1992, apareció un artículo en la página 8, columnas 3 a 6, que informaba sobre serias dudas que alimentaban los Inspectores Escolares de Inglaterra, acerca de la validez de las pruebas GCSE. Se argumentaba, entre otras cosas, que los ítems de la prueba no eran representativos del trabajo realizado en el curso.

El educando de todo nivel necesita ser alentado, particularmente, durante la rendición de una prueba. Es tarea del docente preparar emocionalmente al estudiante para la prueba. Una actitud favorable ante esta experiencia facilitará un mejor resultado, razón por la cual es imprescindible que el maestro le transmita al alumno una actitud mental positiva. Sin embargo, es preciso evitar elevar innecesariamente su nivel de preocupación. Estudios realizados por Nwafor (1990), tienden a corroborar investigaciones anteriores que asociaban estados de preocupación ante una prueba, con bajos resultados. Entre otros interesantes resultados, Nwafor constató que la falta de organización del material didáctico y de estructuración de la clase, tuvieron un efecto adverso en el rendimiento de alumnos que tomaran una prueba de Psicología. Además observó que el rendimiento de alumnos que exhibían altos niveles de preocupación era comparativamente peor que el de aquellos que mostraban niveles de preocupación moderados o bajos.

La implicancia de estos estudios es que el maestro deberá analizar la situación de aprendizaje en que se encuentra este primer grupo de educandos. Por ejemplo, será necesario examinar el estilo de estudio de estos alumnos y estructurar las tareas de aprendizaje de forma tal que se puedan satisfacer las necesidades educativas de este grupo agobiado por la preocupación. El maestro puede efectuar un diagnóstico continuo a través de varias pequeñas pruebas, método que genera bastante menos aprehensión que un solo gran examen. También es fundamental que el maestro identifique y minimice los factores generadores de preocupación y se concentre en aquellos que la reducen. Materiales de ayuda memoria, cla-

ses bien planeadas y una constante repetición, refuerzan el proceso de aprendizaje y ayudan a eliminar las presiones experimentadas por los estudiantes demasiado aprehensivos.

Además de los factores psicológicos que afectan la validez y confiabilidad del puntaje que los alumnos obtienen en sus pruebas, hay otros rasgos de la personalidad del individuo que pueden ejercer cierta influencia. Entre ellos se encuentran el nivel motivacional del alumno, su estado de preparación, las destrezas que cada cual posee para desenvolverse ante una prueba y muchos otros.

Cada integrante de un grupo de estudiantes que rinde una prueba debe estar expuesto a condiciones físicas idénticas. Esto significa que durante la prueba, se deberán considerar factores como la disposición de asientos, la ventilación, calefacción, e iluminación, entre otros. El puntaje que un individuo obtenga en la prueba, dependerá hasta cierto punto de las condiciones físicas bajo las cuales se efectúe la prueba. (Mehrens y Lehmann, 1975).

Es indispensable programar las pruebas cuidadosamente. Se debe procurar que haya no sólo un lapso de tiempo adecuado entre exámenes pero además éstos deberán proyectarse de manera tal que a una materia difícil que requiere de mucha concentración, cual sería el caso de las matemáticas, le siga una asignatura menos exigente como, por ejemplo, historia. El rendimiento de un estudiante obligado a rendir química de 8:00 a 10:00 a.m., matemáticas de 11:00 a.m. a 13:00 p.m. y física de 13:00 a 15:00 p.m. en un mismo día, se verá negativamente afectado. El efecto será tanto físico como mental y, por consiguiente, su proceso racional funcionará deficientemente. Bajo estas circunstancias, el puntaje que pueda obtener no será confiable ya que no será un puntaje verdadero. Quizás el rendir las mismas pruebas bajo condiciones diferentes se traduciría en puntajes bastante más altos.

Es necesario contar con un esquema de calificaciones antes de asignarle puntajes a una prueba. Esto ayuda al maestro a mantener un mayor grado de objetividad durante la correc-

ción de los trabajos. Los puntajes deben ser registrados e interpretados de manera que la información que de ellos se obtenga sea más útil y significativa. Como profesores, es nuestro deber recordar que las calificaciones que les asignamos a los alumnos, pasan a ser parte permanente de sus registros. Por lo tanto debemos poner especial cuidado en que las calificaciones que otorguemos sean exactas y significativas.

Conclusión

En conclusión, el maestro debería garantizar la validez de la prueba asegurándose que los contenidos de ésta y el tiempo asignado a ella, sean los apropiados. Los contenidos deberían abarcar un área amplia del programa de educación y los puntajes dados en forma objetiva. Se deben tomar precauciones para evitar que

variables externas afecten adversamente los puntajes y, de paso, la validez de los mismos.

Para garantizar la existencia de confiabilidad, los maestros deben identificar y reducir los agentes generadores de preocupación y concentrarse en aquellos que la atenúan. El estudiante debería recibir instrucción o consejos respecto a la actitud positiva y segura que debería caracterizar su comportamiento ante exámenes. La prueba misma no debería ser ni demasiado fácil ni difícil, de manera que la confiabilidad no se vea afectada. Todos los estudiantes involucrados en esta experiencia deberían estar expuestos a idénticas condiciones físicas durante la prueba y recibir instrucciones similares. Si los educadores tomaran en cuenta estas recomendaciones, las pruebas que se realizan en la sala de clases, adquirirían una valiosa y significativa dimensión.

AVANCES EN LA INSTRUCCION DE LA ECONOMIA DOMESTICA

Rita Dyer*

El objetivo esencial de la Economía Doméstica es mejorar la calidad del hogar y de la vida familiar. La familia Caribeña representa nuestra mayor fortaleza y nos corresponde a nosotros, en nuestra capacidad de economistas domésticos, preservar esa fortaleza y ayudar a otros a obtenerla. En el análisis final, continuamos haciendo nuestra parte para mejorar la calidad del hogar y de la vida en familia. La familia es, por excelencia, el sistema más económico para humanizar y preservar la condición de humanos entre los hombres. Sin embargo, no somos impermeables a la comunidad global que nos rodea (Brofenbrenner, 1986). A diario nos bombardean problemas aparentemente insolubles. La televisión extranjera representa otra fuente de problemas ya que no podemos darnos el lujo de mantener los estándares que ella nos muestra. Quizás para mejor, puesto que la mayoría son negativos. Sin embargo, aún hay esperanzas. Desde tiempos inmemoriales, la economía doméstica ha resuelto los problemas de nuestra sociedad. Durante y después de las dos Guerras Mundiales, los economistas domésticos se dedicaban a enseñar la ciencia del enlatado, conservación de alimentos y el arte de la costura y fabricación de prendas de vestir caseras (AIIWA, 1959). Marjorie Brown y Beatrice Pallucci son economistas domésticas norteamericanas de destacada participación en esta área. El planteamiento de su misión en el área de la economía doméstica incluye la habilitación de familias en la construcción y mantención de sistemas de acción que lleven a una maduración en el ámbito de la auto-formación. Brown enfatiza que la economía doméstica le debe proporcionar al estudiante elementos de defensa moral y razonamiento crítico (Brown y Pallucci, 1978).

Desde entonces, han habido movimientos encaminados a darle a la instrucción de la economía doméstica un carácter más significativo y que, a la vez, refleje el planteamiento de la misión. El programa de estudios de la econo-

mía doméstica se ha inspirado en distintas disciplinas incluyendo las ciencias sociales, las ciencias físicas y biológicas, la economía, la psicología y el arte. Está estructurado alrededor del hogar y de la familia que constituyen el medio donde se originan los problemas prácticos y recurrentes que intentamos resolver.

Una popular canción Caribeña observa que ningún hombre es una isla, nadie vive en soledad ..., perceptiva reflexión acerca de las relaciones, interdependencias y el trabajo en conjunto hacia un bien común. La esencia de una sociedad operativa es la negociación y resolución de problemas. La instrucción cooperativa

* Rita Dyer. Master in Home Economics Education de la Universidad Estatal de Ohio, tiene 15 años como profesora de economía doméstica. Es coordinadora del *British Development Division/Organization of Eastern States*.

Traducido de *The caribbean Teacher*, UNESCO/CARNEID.

o el manejo instruccional de pequeños grupos, donde los estudiantes trabajan juntos en el logro de aprendizajes y el desarrollo de destrezas sociales, es un avance instruccional relativamente nuevo en el campo de la economía doméstica. Dentro de la instrucción cooperativa, los estudiantes trabajan juntos para optimizar el aprendizaje propio y el de los demás. La cooperación es fundamental, siendo reconocida como el elemento básico y el concepto clave de la instrucción cooperativa.

Algunos elementos de la instrucción cooperativa son la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción cara a cara, las habilidades cooperativas y el procesamiento de grupos (Johnson y Johnson, 1988).

La interdependencia positiva incluye la interdependencia de metas que se obtiene a través de una selección aleatoria de secciones de ciertos grupos para cuyos miembros se define un criterio mínimo. También incluye la interdependencia de tareas que implica compartir la carga de trabajo, y la interdependencia de recursos y roles donde se les asignan distintos papeles a los miembros individuales y se comparten los materiales. La idea es que los alumnos se sientan dependientes el uno del otro para completar la tarea de grupo. Esto puede conseguirse si todos comparten las mismas metas y objetivos del grupo, y si visualizan las actividades del mismo como "nuestro" proyecto en lugar de "mi" proyecto.

En la instrucción cooperativa a los alumnos participantes se les asignan roles distintos. Algunos de estos roles son los de revisor, elogiador, registrador y lector. La estrategia que los maestros persiguen es evitar la aparición de "porteros" y desarrollar las destrezas interpersonales que serán necesarias en el ámbito familiar y laboral. Los "porteros" son aquellos individuos dentro de un grupo que debido a que poseen cierta ascendencia sobre sus miembros, constantemente intentan monopolizar sus acciones. A lo largo del proyecto, se supone que los integrantes del grupo se prodigan afecto y aliento y, de paso, se aseguren que todos y cada uno de los miembros cumplan con el deber que les fuera asignado. Al finalizar el proyecto, los premios se encontrarán bien

distribuidos entre los miembros. Esta atmósfera de apoyo contribuye a mantener una saludable relación de trabajo entre los participantes.

Hay quienes podrían pensar que el papel del docente, dentro del sistema de instrucción cooperativa, se vería mermado o disminuido. Esto sencillamente no es así. Por el contrario, el maestro debe estar más alerta que nunca y controlar en forma constante el trabajo de sus alumnos.

Actividades bien definidas

Por otra parte, los objetivos de cada actividad deben estar claramente escritos, de manera que el maestro sepa qué puntos destacar al momento de verificar el avance del grupo. También es labor del docente explicar claramente la estructura de metas cooperativas y evaluar el rendimiento del alumno.

Otro avance instruccional que puede ser utilizado en economía doméstica es la Adquisición de Concepto (Joyce y Weil, 1986). Este modelo está diseñado para llevar al estudiante a la formulación de un concepto a través de la comparación y contrastación de ejemplos que contienen las características del concepto, con ejemplos que no las tienen. Este modelo ayuda a los alumnos a organizar sus habilidades de reflexión, ya que deben describir cómo llegan a estos conceptos. En otras palabras, deben explicar que pasaba por sus mentes cuando intentaban definir/identificar dichos conceptos. Estas habilidades de reflexión, están relacionadas con la teoría de metacognición que alienta a cada uno reflexionar sobre su propio acto de pensar. También deben aprender a ser más eficientes cambiando de estrategias y aprendiendo el uso de nuevas. La idea fundamental es comprender y desarrollar las estrategias de reflexión que los alumnos emplean para arribar a estos conceptos. El proceso es más importante que el resultado (Joyce y Weil, 1986).

Uno podría preguntarse la razón que justifica el uso de ejemplos positivos y negativos en lugar de utilizar ejemplos positivos exclusivamente. Los ejemplos negativos cumplen una función en la medida que ayudan al estudiante

a establecer los límites del concepto. El estudiante debe ser capaz de observar ejemplos que no atañen al concepto deseado. Esto lo ayuda a categorizar y limitar sus ideas mientras intenta aislarlo.

El modelo de adquisición de concepto puede consumir varias metas instruccionales, según el énfasis de la lección específica. Ayuda a desarrollar conceptos, mejora las estrategias de construcción de conceptos y da ocasión para practicar el pensamiento inductivo y el raciocinio. En el pensamiento inductivo, uno utiliza una variedad de ideas distintas para llegar a una generalización. Entre los efectos secundarios, vale decir, aquellos que no son estrictamente académicos se incluyen la tolerancia a la ambigüedad, la conciencia que existen otras perspectivas –ya que los distintos alumnos tendrán formas distintas de llegar al concepto–, y la sensibilidad ante el razonamiento lógico durante la etapa de comunicación.

El “organizador del avance” de David Ausubel (Joyce y Weil, 1986), constituye otro modelo instruccional relativamente nuevo, que puede ser de gran efectividad en la enseñanza de la economía doméstica, el aprendizaje y el currículo. El modelo intenta dilucidar cómo están organizados los contenidos del currículo, cómo trabaja la mente para procesar información nueva, y cómo puede el maestro aplicar estas ideas acerca del currículo y el aprendizaje, cuando presenta información por primera vez. En contraste a otras, esta teoría se orienta a enseñar y a organizar el currículo que habrá de aprenderse, más que al proceso de aprendizaje en sí.

El objetivo principal de Ausubel, es ayudar al maestro a transmitir una gran cantidad de información de una manera significativa. Según Ausubel, el método a utilizar en la presentación de la información es importante, siendo esencial que el educando asocie en su mente nueva información con datos ya existentes.

En otras palabras, el estudiante debe estar preparado para recibir el nuevo material, sin que la información que ya posee le estorbe. El debe ser capaz de comprender lo que se le presenta en lugar de memorizarlo.

Los organizadores del avance, pueden com-

pararse a las observaciones preliminares que se presentan como introducción a la tarea de aprendizaje a un nivel de abstracción más alto. Se trata de explicar, integrar, e interrelacionar el material que se presenta en la tarea de aprendizaje, con material anteriormente aprendido y de ayudar al educando a discriminar entre uno y otro. Sin embargo, para evitar que se confundan con las observaciones preliminares que utilizamos a diario en nuestras clases, ellas deberán plantearse a un nivel superior de abstracción y cubrir un área bastante más amplia.

El rol del maestro consiste en ir aclarando puntos a medida que hace la presentación, de manera que al concluir el educando tenga una perspectiva correcta con respecto a la magnitud del área que deberá estudiar. Es indispensable que el maestro controle la estructura intelectual relacionando el nuevo material de aprendizaje con los organizadores y con la información anterior. Un gráfico con ocupaciones relacionadas con la economía doméstica sería un buen ejemplo de organizador del avance, si se planeara enseñar sobre pequeñas actividades empresariales en este rubro. El prospecto que recibirá al concluir, describirá los pasos que siguen.

Otro modelo reciente que puede ser utilizado ventajosamente en la enseñanza de economía doméstica, se conoce como “reunión en el aula” y se debe a Glasser. Este modelo hace hincapié en aquellos momentos en que los alumnos y el maestro dejan de lado la rutina de clases para entrar en discusiones abiertas y no evaluativas de problemas con el fin de encontrar soluciones colectivas.

Glasser estima que para que el niño aprenda, éste debe ver satisfechas dos necesidades básicas, la de amor y auto-valorización, además de afirmar que la mayoría de las escuelas no proporciona ninguna de las dos. También sostiene que la soledad es un defecto que caracteriza a la gran parte de las escuelas y que el niño tiene la necesidad de sentirse querido. Además, el niño necesita experimentar el sentido de pertenencia, si ha de desarrollarse totalmente. El modelo “reunión en el aula”, puede contribuir a contrarrestar los factores que afectan adversamente al proceso de aprendizaje.

El maestro que utiliza este modelo, debe comenzar por crear un clima de participación animando a todos los alumnos a expresar sus opiniones. Nadie será evaluado ni responsabilizado por sus opiniones durante esta actividad. Se expondrá el problema para luego proceder a la discusión de sus consecuencias. Los estudiantes plantearán sus valores y formularán juicios a título personal. A continuación se analizarán alternativas específicas de comportamiento y se llegará a un compromiso público. Pasado un tiempo, se evaluará la efectividad del compromiso y se estudiarán nuevos comportamientos.

Para que esta estrategia instruccional tenga éxito, el maestro deberá tener una personalidad cálida. El/Ella debe ser sensible y mostrar verdadero interés y preocupación por los alumnos y sus problemas.

El maestro deberá desarrollar la habilidad de estimular al estudiante para que éste acepte la responsabilidad de diagnosticar su propio comportamiento rechazando, a la vez, comportamientos irreflexivos en él mismo y en sus compañeros de clase. El maestro queda en libertad para rechazar actitudes tomadas por la clase, aunque esto debe hacerse muy infrecuentemente. El/Ella deberá admitir que su opinión no es ley. Se pueden atacar diversos problemas sociales con este método. El problema de cómo mantener limpios los patios de la escuela, por ejemplo, es un tema que puede abordarse utilizando este modelo.

Pueden existir varios otros problemas que uno quisiera haberles planteado a sus alumnos pero nunca supo cómo; pues bien, valiéndose de este modelo uno puede tener discusiones francas y abiertas y juntos intentar resolverlos.

Conclusión

Los métodos anteriormente nombrados, son sólo parte de los nuevos modelos que pueden utilizarse para enseñar economía doméstica. Todos hacen hincapié en el aprendizaje ya que a medida que el estudiante adquiere nueva información, destrezas, valores, formas de expresarse y reflexionar, también está aprendiendo. De hecho, están aprendiendo a aprender. La teoría de

la metacognición es sumamente importante puesto que enfatiza reflexionar sobre cómo pensamos. Estos modelos son particularmente útiles en economía doméstica donde ayudamos a los estudiantes a lidiar con los problemas prácticos y recurrentes de la vida cotidiana.

Usted podrá preguntarse si estos modelos realmente funcionan. La verdad es que sí lo hacen, habiéndose realizado numerosas investigaciones para corroborarlo. De hecho, se han conducido más de 600 estudios solamente en el área de instrucción cooperativa con el fin de probar su efectividad como un método de enseñanza que mejora tanto el rendimiento académico como social del educando. En su capacidad de maestro de economía doméstica, todo lo que debe hacer es familiarizarse con estos modelos y adaptarlos a su situación específica. Por cierto, de requerirse alguna adaptación ésta sería mínima. Otro factor importante a considerar, es que algunos modelos se prestan mejor para ciertas lecciones que otros. Después de analizarlos, Ud podrá reconocer cuál es el más adecuado a sus circunstancias. Adoptemos estos modelos nuevos e infundémosle sentido a la economía doméstica. Recuerden nuestro lema "la economía doméstica para una mejor comunidad Caribeña" y apliquemos estos modelos a medida que capacitamos a nuestros alumnos para defender sus acciones desde una perspectiva moral, para una mejor vida familiar y finalmente para una mejor comunidad Caribeña.

Bibliografía

- American Home Economics Association (1959). *New Directions II* Washington, D.C. American Home Economics Association.
- Bronfenbrenner, U. Trabajo presentada ante una audiencia del Comité Senatorial de Reglas y Administración. Washington D.C., 23 de julio de 1986.
- Brown, M., y Pallucci, B. (1978). *Home Economics; and A Definition*. American Home Economics Association, Washington D.C.
- Johnson, D.W., y Johnson S. (1988). *Circles of Learning: Cooperation in the Coom*. Interaction Book Co. Minnesota.
- Joyce, B. y Weil, M. (1986). *Models of Teaching*. New Jersey. Prentice Hall Inc.

LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EDUCATIVAS DE LAS MUJERES: MITOS Y REALIDADES*

María Luisa Jáuregui**

Al evaluar la situación educativa de las mujeres en América Latina y el Caribe se llega a conclusiones aparentemente contradictorias: por una parte, se puede afirmar que en los últimos diez años la educación es el campo donde las mujeres han obtenido mayores logros en términos de acceso y de rendimiento, hasta superar la situación de los varones en varios países y en los casos donde la igualdad no ha sido lograda todavía, el impulso está dado y la situación va a seguir mejorando.

Por otra parte y a pesar del carácter globalmente positivo del proceso educativo en la región, se señala la permanencia de problemas estructurales graves, entre los cuales sobresalen las importantes diferencias entre países y al interior de los mismos en cuanto a la expansión de la cobertura educativa; el mantenimiento de altas tasas de analfabetismo femenino en las áreas rurales e indígenas y para las cohortes de edades mayores.

Si hoy la igualdad de acceso a los sistemas educativos parece ser una realidad para los y las jóvenes de menos de 25 años de edad, la discriminación de las mujeres subsiste en cuanto a los aspectos cualitativos de la educación; “el problema no es saber cuántas mujeres estudian, sino qué estudian y cuál es la calidad de la educación y el ambiente de estudio” (Bonilla Castro, 1991).

Desde los años ochenta se ve que la integración de las mujeres a nivel de la educación superior, ha sido principalmente en áreas consideradas de interés femenino como son la educación, las ciencias sociales, las bellas artes y ciertas áreas de la medicina. Además, son re-

conocidos los efectos de los estereotipos sexuales en los libros de texto y en los sesgos discriminatorios en la orientación vocacional y sus implicancias en los proyectos de vida de las mujeres.

El presente artículo resume los principales hallazgos del documento elaborado conjuntamente por CEPAL y UNESCO, que hace propuestas de estrategias educativas para hacer efectiva la igualdad de oportunidades educativas de las mujeres de la región, basadas en la situación actual y en los aportes de la perspectiva de género.

Estas estrategias de acción a nivel nacional y regional buscan reforzar el impulso dado en la región hacia una verdadera igualdad de oportunidades en el acceso de las mujeres a la edu-

* Trabajo presentado en la Sexta Conferencia Regional sobre la Integración de la Mujer en el Desarrollo Económico y Social de América Latina y el Caribe (Mar del Plata, Argentina, 26 al 30 de septiembre de 1994). *Hacia una estrategia educacional para las mujeres de América Latina y el Caribe*, por Diane Almeras, CEPAL y María Luisa Jáuregui, UNESCO, en Documento DDR/6 del 29 de julio de 1994, de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

** María Luisa Jáuregui. Especialista Regional en Educación y Mujer de la OREALC

cación, pese a la dificultad de la poca comparabilidad de los datos estadísticos, de las encuestas de hogar y de estimaciones preparadas por la UNESCO (1992b), los cuales son representativos de la realidad y permiten entender mejor sus consecuencias en términos sociales, políticos y culturales.

Marco de referencia

El marco de referencia lo constituyen la propuesta de mejoramiento del sistema educativo de CEPAL y UNESCO (1992) y los nuevos aportes de la perspectiva de género.

En el origen de este esfuerzo conjunto de la CEPAL y de la UNESCO para sistematizar las interrelaciones entre el sistema educativo y el desarrollo, se encuentra el reconocimiento de que la educación y el conocimiento son el eje principal de la transformación de las estructuras productivas y de la apertura a la formulación de un proyecto sociocultural distinto para los países de la región.

De hecho, una propuesta de estrategia para mejorar el sistema educativo insiste en que “la difusión de valores, la dimensión ética y los comportamientos propios de la moderna ciudadanía, así como la generación de capacidades y destrezas indispensables para la competitividad internacional (crecientemente basada en el progreso técnico) reciben un aporte decisivo de la educación y de la producción del conocimiento en una sociedad” (CEPAL/UNESCO, 1992, p.17).

Se hace pues necesario entregar una educación que prepare a las personas –tanto hombres como mujeres– a desenvolverse como actores sociales, es decir, personas con un alto grado de autoestima, educadas en el respeto de los derechos de los demás, a las que se les ofrece una variedad de oportunidades vocacionales que les permite elegir un proyecto de vida propio.

Ello requiere no sólo transformar los conceptos formales de la educación, sino incentivar la colaboración de las distintas instancias que actúan sobre ella, como las autoridades educa-

tivas, los docentes, los responsables de los contenidos del currículo escolar y de la racionalización de las demandas del mercado laboral, las cuales están influidas por la división sexual del trabajo.

De esta manera se plantearán las nuevas políticas a partir de un enfoque integrado, estimulando la formulación de “políticas que aprovechen y refuercen las complementariedades, y también las que debiliten las oposiciones, para así permitir que los objetivos de crecimiento y equidad se consideren en forma simultánea, más que secuencial, como una sola tarea” (CEPAL, 1992a, p.16).

En términos concretos, la CEPAL y la UNESCO proponen estimular la receptividad de los sistemas de educación, de capacitación y de adquisición de conocimientos científico-tecnológicos a las demandas sociales en vista a “asegurar el acceso universal a los códigos de la modernidad, e impulsar la creatividad en el acceso, la difusión y la innovación en materia científico-tecnológica”.

Esta determinación permite incorporar lineamientos y acciones “que conduzcan a modificar las dimensiones socioculturales y la lógica de las relaciones sociales, obstáculos fundamentales que se oponen a la equidad entre sexos” (Rico, 1993).

Al respecto, la perspectiva de género se presenta como el instrumento conceptual más susceptible de posibilitar de manera eficiente semejante intervención, ya que se articula en torno a la distinción entre las características anatómicas y fisiológicas (de sexo) y las características socioculturales (de género).

El enfoque de género procura entender los procesos socioculturales mediante los cuales se ha organizado y se sigue ejerciendo la superioridad y la dominación masculina sobre lo femenino en la sociedad, lo cual tiene implicancias para la situación educativa de las mujeres en los países de América Latina y el Caribe.

La perspectiva de género favorece una mirada que va más allá de las observaciones cuantitativas sobre las oportunidades de acceso de

las mujeres al sistema educativo formal y contempla la naturaleza de los problemas estructurales que influyen sobre la relación varones/mujeres en las tasas de escolarización; los factores socioculturales que intervienen en los contenidos transmitidos por el material de enseñanza; el papel de los docentes en la construcción y reproducción de las identidades de género; y el efecto de la división sexual de trabajo vigente sobre las oportunidades vocacionales.

En la formulación de una propuesta curricular, ello significa aclarar los sesgos androcéntricos subyacentes en la teoría y en la práctica de la educación, así como identificar las implicaciones y consecuencias que tiene en la vida de las alumnas y los alumnos en términos de condiciones de vida, crecimiento y desarrollo personal, inserción en el mundo laboral y participación social.

La apuesta del enfoque de género es transformar estos patrones de referencia y de relación entre los géneros, imaginando un escenario diferente –en la familia, en la escuela y en la sociedad– con roles más flexibles, en los que tanto hombres como mujeres se vean realizados como personas y como ciudadanos y ciudadanas.

Integración de las mujeres en la educación formal

La atención en *educación prebásica* de la población de 0-5 años de edad creció en la región desde un 7.8 % en 1980 hasta un 14 % en 1989, lo que representa un incremento de la matrícula cercano al 10 % anual (Schiefelbein y otros, 1989). Sin embargo, la atención en educación preprimaria se repartía de manera generalmente paritaria entre niños y niñas, variando de 1 o 2 puntos de porcentaje en favor de unos u otros según los países. (Valdés y Gomariz, 1992, 1993).

En cuanto a la situación de las niñas en la *educación primaria*, según datos adelantados por la División para el adelanto de la Mujer de la Secretaría de las Naciones Unidas en 1990,

la proporción de la matrícula femenina era de 96 por cada 100 hombres, un promedio equivalente a aquél de los países de Europa Occidental y Oriental hasta ahora no superado en ninguna región del mundo. A nivel nacional, ello representa tasas de matrícula en el primer grado que van desde el 54.3 % de las mujeres de 6 a 11 años (90 por cada 100 hombres) en Guatemala hasta 100 % en Jamaica, México y Trinidad y Tabago.

Aunque puedan existir tasas importantes de repitencia y abandono en las áreas urbano-marginales y rurales, las niñas muestran un rendimiento escolar mayor al de los varones en todos los países donde se pueden obtener cifras desagregadas por sexo (Valdés y Gomariz, 1992, 1993). Sin embargo, la incompatibilidad de los datos disponibles no permite establecer tasas regionales ciertas.

En la *educación secundaria*, las mujeres no solamente han alcanzado un nivel de matrícula similar al de los varones, sino lo han superado en 11 países de América Latina y varios del Caribe, llegando a un promedio regional de 109 mujeres por cada 100 hombres. Ello a pesar del abandono escolar debido al embarazo adolescente, lo cual impide que las adolescentes en este estado puedan terminar sus estudios en el sistema educativo formal.

Para entender el problema de la orientación vocacional en la educación secundaria, cabe recordar que la organización de la enseñanza media no es homogénea y comprende varios niveles según los países: general, técnica, vocacional, normal, etc. El análisis de este aspecto exige entrar en el tema de la matrícula por especialización y de la segregación de género que afecta a las mujeres en términos de oportunidades de orientación vocacional.

Detrás de la tasa de 106 mujeres por 100 varones matriculados en la *educación superior* (1990) establecida por las Naciones Unidas –la proporción más alta a nivel mundial– se disimulan discrepancias que van desde proporciones de 50 mujeres por 100 varones en Guatemala, a otras de 200 y más en países pequeños del Caribe (Naciones Unidas, 1992;

CEPAL, 1994b). Estas diferencias son aún más marcadas cuando están cruzadas con la disparidad en el nivel de estudios superiores alcanzado por la población de los distintos países.

Las fuertes desigualdades que caracterizan el acceso de las mujeres a la educación superior tienen directa relación con el estilo de expansión inequitativo del sistema educativo, el que ha permitido que sus niveles más altos tiendan a crecer con mayor rapidez que los niveles más bajos. Ello fue posible porque “los grupos de ingresos medios y altos, que son los que más se benefician con la expansión de la educación universitaria, postsecundaria y media, demostraron una mayor capacidad para obtener que el Estado ampliara los niveles que a ellos les interesaban” (CEPAL/UNESCO, 1992, p. 53).

Esta inequidad, así como la capacidad de exclusión de los sistemas educacionales de la región, se refleja también en la importante diferencia en el acceso a la educación superior entre las zonas urbanas y rurales y en la casi ausencia de las poblaciones indígenas de éste.

En cuanto a la elección de carrera universitaria, se puede observar un crecimiento de la proporción de mujeres presentes en carreras tradicionalmente consideradas como masculinas, principalmente en los países con deficiencias educativas serias (Valdés y Gomariz, 1992, 1993). Sin embargo, el cambio aún no es suficiente para eliminar la segmentación que enfrentan las mujeres en sus elecciones vocacionales.

La dificultad reside en el hecho de que el problema es plenamente de discriminación de género, siendo la situación muy parecida a la de los países industrializados, donde una gran proporción de las mujeres “se concentra en carreras cuyo ejercicio permite horarios más flexibles o es más compatible con una mayor dedicación a las tareas del hogar, y donde existe un menor riesgo de discriminación en los salarios según el sexo” (CEPAL/UNESCO, 1992, p. 59).

Así, el origen de la discriminación no es

tanto que el sistema educativo establezca diferencias con el propósito de desventajar abiertamente a las mujeres, sino que dicho sistema “forma parte de una sociedad más amplia y, por lo tanto, las oportunidades que él ofrece son utilizadas en forma diferencial por mujeres y hombres según las valoraciones y creencias dominantes en ella” (Varela, 1991).

Principales obstáculos de las mujeres en el sistema educativo

A pesar de los esfuerzos de los países de la región para ofrecer una cobertura universal en la educación primaria y secundaria, no es posible hablar todavía de una educación igualitaria.

Existen aún rasgos sexistas que “disminuyen, excluyen, subrepresentan y estereotipan a las personas de acuerdo con su sexo” (Michel, 1989). De ello fluye la subvaloración de lo masculino y el silenciamiento de lo femenino en la cultura académica, lo que luego reaparece en los contenidos estereotipados de la enseñanza, en la falta de atención que reciben las alumnas en las aulas de clase y en el truncamiento de las oportunidades vocacionales de las mujeres.

Un examen atento de los estudios que se han hecho en la región sobre los contenidos del material educativo –libros de textos, ilustraciones, películas– utilizados en la educación básica y media en la gran mayoría de los países de la región confirma la presencia de discriminación por género. Ello se hace a partir de indicadores de sexismo tales como la frecuencia de la presencia de los personajes de sexo femenino y masculino, la participación en las actividades laborales y en las actividades domésticas y familiares, los adjetivos calificativos utilizados para referirse a uno y otro sexo así como las situaciones de protagonismo (SERNAM, 1992).

Según los resultados de exámenes de textos escolares en Belice (Laaksonen, 1991), Chile (SERNAM, 1992), Costa Rica (Costa Rica, 1991), El Salvador, Guatemala y Panamá (Caldera, 1990), Perú (Valdés y Gomariz, 1993) y

Uruguay (Piotti Núñez, 1990; Valdés y Gomariz, 1992), los libros y textos revisados se refieren a las mujeres en menos de 30 % de los casos de protagonismo y las presentan en situación de inferioridad social, debilidad o subordinación (Caldera 1990).

A continuación de los estudios realizados, varios gobiernos han iniciado un esfuerzo para modificar los textos escolares y presentar modelos femeninos que corresponden mejor a la realidad, incrementando levemente el número de imágenes que representan a las mujeres en el ámbito público y a los hombres participando en tareas domésticas y en el cuidado de los niños. Sin embargo, no se ha logrado aún reformular los currículos de manera que valoren los aportes de ambos sexos y se muestre una imagen equilibrada de ambos.

El papel de los docentes es otro factor fundamental. Gracias a los estudios sobre la presencia de la discriminación de género en los sistemas educativos, se está haciendo consciente la importancia de la relación entre los docentes y sus alumnos y alumnas en la transmisión de los estereotipos sexuales. Después de la familia, se comprueba que es en las aulas de clase donde las niñas y niños tienen la experiencia de la jerarquización de los roles sociales y de los modelos que les va a imponer la sociedad en términos de actitudes y comportamientos. En este sentido, la forma en la cual los profesores apoyen, estimulen o ignoren las demandas de atención de las niñas y niños les informa de manera implícita sobre las normas de la sociedad que les rodea y les prepara a adaptarse a ellas.

Capacitar a los docentes, mujeres y hombres, con el propósito de sensibilizarlos sobre las consecuencias de su comportamiento e incitarlos a transformar su aula de clase en espacio de aprendizaje de los cambios culturales que ocurren fuera de ella, es de suma importancia cuando se considera que la mayoría de los docentes de la región son mujeres.

La superación de la discriminación de género en los sistemas de educación formal precisa a la vez de que se mire a la educación desde la

perspectiva del trabajo y de las demandas que surgen de los procesos productivos, adoptándose medidas para superar la desigualdad de oportunidades educativas que afectan a las mujeres debido al papel que se les asigna “en el desarrollo social como factores de reproducción de la vida más que actores sociales en pleno ejercicio de sus derechos” (Dasso y Montaña, citado en CEPAL, 1991b).

La elección vocacional es un elemento vital del desarrollo de las personas, también es un factor que influye de manera importante sobre sus posibilidades de participación social y sobre la calidad de sus condiciones de vida, como por ejemplo limita el nivel de sus ingresos. En el contexto de estos últimos criterios, el análisis de la segmentación de la matrícula femenina en la educación secundaria y superior indica que la mayor presencia de las mujeres en estos niveles no necesariamente significa que “se esté generando un cambio en el *status* social asignado a cada sexo, aunque puede significar en cierta medida una redefinición de los roles ocupacionales y un cambio cualitativo aún difícil de evaluar” (Rico, 1994).

Por ejemplo, al final de los años ochenta, las mujeres no alcanzaban a formar el 35 % de los graduados de ingeniería en cuatro países cuyo desarrollo productivo es un factor clave para su progreso económico y social: En Brasil: 15.2% en 1988; Colombia: 27.1 % en 1986; Cuba: 34.8% en 1989 y Venezuela: 34.6 % en 1988 (Valdés y Gomariz, 1992, 1993).

Se confirma en la educación superior, que las mujeres se concentran en las ciencias de la educación, las humanidades, las artes, las ciencias sociales y ciertas áreas de las ciencias de salud. Algunas mujeres están logrando una situación paritaria en administración, economía, arquitectura, urbanismo, derecho y química. Sin embargo, tanto la ingeniería como las ciencias naturales y exactas siguen siendo de predominio masculino, más aún cuando se desagreguen por disciplinas los porcentajes de presencia femenina en estas carreras, con las consecuencias mencionadas anteriormente de exclusión en cuanto a la participación de las mujeres en

las innovaciones tecnológicas y la producción del conocimiento.

El tema de la participación femenina en el desarrollo científico y tecnológico tiene una urgencia particular en la región, ya que “disminuye a medida que aumenta el valor intelectual incorporado a las distintas variables”. Así, por ejemplo, en 1985, la contribución de América Latina y el Caribe a la población mundial representaba 8.3 % y 6.0 % al PIB global; la región producía por otra parte 3.2 % de los bienes de capital del planeta; 2.5 % de los ingenieros científicos y 1.3 % de los recursos gastados en Investigación y Desarrollo (CEPAL/UNESCO, 1992).

Las tendencias en la región en materia de educación técnica y de formación profesional nos están indicando que ha habido un aumento en la inserción de las mujeres a la educación técnica, pero ésta se ha llevado a cabo en el marco de especialidades tradicionalmente femeninas. Existen además varias iniciativas de capacitación por parte de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, pero la labor más difícil de lograr son los convenios y acuerdos con los empresarios para la inserción de las mujeres después de su capacitación.

Aportes de la educación no formal

Entre 1980 y 1990, el avance en la lucha contra el analfabetismo ha sido importante en la región. De 44.3 millones de analfabetos absolutos existentes en 1980, se logró reducir su número a 42.5 millones en 1990, al mismo tiempo que se alfabetizó al total de los 68.8 millones de habitantes en que aumentó la población adulta durante ese período. (CEPAL/UNESCO, 1992).

A pesar de los avances, cabe señalar las diferencias en los niveles alcanzados por los países de la región y las grandes variaciones entre las tasas de analfabetismo femenino según sus diversas categorías socio-ocupacionales. (Schiefelbein y Peruzzi, 1991).

A nivel regional, se notan disparidades que van desde una tasa de analfabetismo femenino

de 1.4 % en Jamaica hasta 52.9 % en Guatemala. A nivel nacional se constata que, por ejemplo, las tasas de analfabetismo femenino duplican el masculino en las zonas urbanas en Bolivia, Guatemala y Haití, siendo las tasas femeninas cercanas o muy superiores al doble en las zonas rurales (en su mayoría con poblaciones indígenas) en Bolivia, Guatemala, México y Perú. Además de los efectos anteriormente observados, existe una brecha generacional que ya ha sido mencionada.

Existen experiencias validadas en la educación de la mujer indígena en la región andina (Ecuador y Perú), adquirida mediante programas de alfabetización bilingüe con contenidos de educación cívica. Los programas en los cuales participan con el apoyo de la UNESCO organizaciones gubernamentales y no gubernamentales se estructuraron a partir de un objetivo común: simultáneamente alfabetizar a las mujeres campesinas, promover el aprendizaje de sus derechos y deberes cívicos, apoyar su organización y su participación activa en el ámbito de la familia, la comunidad y la sociedad nacional. Estas experiencias fueron también encaradas con un enfoque de género y de identidad cultural como fundamento del desarrollo.

Estos programas lograron dinamizar la vida comunitaria, mejorar el acceso al agua potable, la rehabilitación del sistema vial, el aprendizaje de técnicas para mejorar la agricultura, la creación de huertos familiares y comunitarios, el aumento del ganado y la creación de cooperativas. Se revalorizaron las costumbres y se promovió el conocimiento de la medicina tradicional. Todo ello fue logrado gracias a un enfoque integrado. (Jáuregui, 1992).

En un estudio reciente realizado por la UNESCO (Ruíz Bravo, 1993), se examinan varios tipos de programas educativos para mujeres de escasos recursos para ver su impacto en la calidad de vida y en la educación de los hijos: programas de alfabetización, de generación de ingresos, de salud, de ecología y medio ambiente.

Se constata que las experiencias más exitosas

son aquellas en las cuales las actividades destinadas a mejorar la calidad de vida de la mujer y de su familia incluían a la vez una dimensión material y una dimensión subjetiva, es decir aquellas que, además de buscar aumentar los recursos económicos, trabajaban sobre la autoestima y la autoafirmación de las mujeres. Muchos de estos programas incorporaron el enfoque de género sobre la marcha. Las mujeres beneficiarias lograron mejorar su autopercepción a partir de estos programas y superaron su vergüenza para alfabetizarse.

En los programas en curso se destaca una creciente preocupación por combinar y atender simultáneamente dos líneas de acción: un área de capacitación o educación y un área técnica, económica o de provisión de servicios, lo que implica un cambio con relación a experiencias previas en las que se solía privilegiar uno de los ejes descuidando el otro. Ello responde a la necesidad de atender las demandas de sobrevivencia de las mujeres, pero también el reconocimiento de la importancia de dotarlas de recursos materiales (créditos, tierra, alimentos, etc.) y simbólicos (educación, información y capacitación) que les permita acceder a la toma de decisiones e influir en la sostenibilidad del proyecto.

Existe además una enorme oferta de experiencias educativas para mujeres en el marco de la Educación Popular, que está a cargo de las ONG y que ofrecen talleres que pueden variar desde los campos de la alfabetización, sexualidad, del cuidado de la salud, de la condición femenina, hasta temas como la democracia, la creatividad, autonomía y liderazgo, etc.

La Red de Educación Popular entre Mujeres del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), se ha dado desde 1982 la tarea prioritaria de sistematizar las metodologías, investigación participativa y actividades de comunicación y difusión a fin de constituir criterios básicos en los procesos educativos con mujeres adultas (Red de Educación Popular entre Mujeres, 1987).

Estrategias de acción

El sistema educativo permite la reproducción de los modelos tradicionales, pero su misma estructura puede alentar el desarrollo de nuevos modelos. Para ello se necesita de una voluntad política dispuesta a cuestionar los contenidos culturales transmitidos por la educación, así como favorecer la participación de todos los agentes sociales que integran la estructura del sistema: autoridades nacionales y educativas, educadores, autores de textos, ilustradores y editores, empleadores, la sociedad civil y las organizaciones de mujeres.

Las estrategias que se proponen buscan apoyar a las mujeres en su realización como ciudadanas en la sociedad moderna, lo cual requiere que se beneficien de una igualdad de oportunidades tanto en la educación como en el mundo del trabajo. Las acciones propuestas deben ser encaradas por los gobiernos de cada país adaptándolas a sus propias necesidades.

Se sugiere enfocar los esfuerzos sobre un mínimo de acciones consideradas indispensables para mejorar la igualdad de oportunidades educativas de las mujeres y en el marco de un consenso regional. Asimismo, se propone enfatizar estrategias que tomen en cuenta propuestas de políticas públicas, la desaparición de los estereotipos sexuales en la enseñanza y el mejoramiento de la situación de las niñas y jóvenes en los diferentes niveles de la educación formal y no formal. Se requiere promover investigaciones sobre las interrelaciones entre la cultura y la educación, ya que la cultura es la matriz y el producto de los procesos educativos.

Objetivos globales

Para el cumplimiento de lo anterior, es indispensable sostener el esfuerzo de alfabetización para todos y de cobertura universal a nivel de la educación básica y secundaria. Buscar soluciones a los problemas estructurales de los sistemas educativos y velar porque se enfrenten sus consecuencias sobre la discriminación de género.

Se requiere aumentar el esfuerzo educativo de los gobiernos en términos de gasto público. Se ha comprobado que los países que han logrado mejorar de manera importante el nivel educacional de su población son aquellos cuyos gobiernos han invertido una mayor parte de su gasto público en la educación, asumiendo en ciertos casos casi la totalidad de la matrícula primaria y la mayoría de la secundaria (Valdés y Gomariz, 1992 y 1993).

Deben, además, aumentar los esfuerzos para garantizar que todos los relevamientos estadísticos contemplen datos desagregados por sexo. Ello pasa por desarrollar metodologías de investigación y análisis adecuadas para obtener datos fiables necesarios para el diseño de las políticas educativas, así como buenos descriptores de desempeño y calificación femeninos que se puedan incluir en la definición de perfiles y en la jerarquización de los puestos en el mercado laboral.

Tareas específicas

Como acción de ejecución inmediata se puede considerar la eliminación de los estereotipos sexuales en el proceso educativo (Montero, 1993):

Esto significa:

- Sensibilizar a la familia en relación a la necesidad de cambio en la socialización de las/los hijas/hijos para eliminar las diferencias de trato por sexo;
- Producir programas audiovisuales que difundan ideas más acordes a la realidad e igualitarias en relación a ambos géneros;
- Modificar los currículos y la formación docente de manera de auspiciar la participación de las/los docentes en la elaboración de materiales educativos auxiliares que contribuyan a la igualdad entre los sexos y a la sensibilización respecto a los contenidos discriminatorios en los textos;
- Elaborar textos no sexistas y evaluar su impacto;
- Tomar en consideración, para la revisión y aprobación oficial de los textos, la opinión de

expertos altamente motivados en cuanto al logro de la igualdad entre los sexos y sensibilizados a la discriminación en gráficos, títulos y redacción;

- Sensibilizar a los autores, dibujantes y editores de los textos escolares en cuanto a la necesidad de eliminar estereotipos discriminatorios que subyacen en su material y estimular la aparición de nuevos autores a fin de poder contar con un material humano que reduzca la discriminación en los textos escolares. (Ver Montero, 1993).

Los cambios en la educación formal de base (primaria y secundaria) también requieren de su pronta puesta en marcha. Para ello hay que:

- Procurar en el sector público el establecimiento de una red completa a nivel nacional de escuelas de atención preescolar, con especial preocupación por el sector rural;
- Completar en las zonas rurales el establecimiento de los programas educativos a nivel de educación primaria y secundaria;
- Introducir en el sistema escolar de los países en que corresponda, programas de educación bilingüe intercultural, invirtiendo insumos financieros y técnicos suficientes para evitar las consecuencias nefastas sobre el aprendizaje de los niños y de las niñas indígenas en términos de rendimiento escolar, identidad cultural y estabilidad psicológica. Velar particularmente por la calidad de la formación de los docentes a cargo de tales programas;
- Estimular la escolarización de las niñas en las zonas rurales y favorecer la incorporación de los niños de ambos sexos en el sistema escolar a edad oportuna mediante campañas de información pública, con el apoyo de los medios de comunicación;
- Fomentar el mejoramiento de la calidad de la educación pedagógica, el mejoramiento de las remuneraciones, la capacitación en servicio y el reconocimiento social de la profesión docente;
- Estimular la capacitación en servicio de los maestros y maestras de ciencias y matemáticas a fin de que hagan esfuerzos especiales para favorecer la participación de las niñas y evitar la discriminación oculta en su contra.

Como tercer eslabon en la ejecución de acciones prioritarias, figura la de fomentar cambios en la educación formal superior, universitaria y técnica

Para eso se requiere:

- Desarrollar, por parte de los planificadores y encargados de hacer políticas educativas, una línea de conducta clara que demuestre un compromiso con una educación que incluya el enfoque de género y requiera que, a cada nivel de la administración, se formule y aplique una política apropiada;
- Aumentar los recursos para implementar estas políticas, y asegurar el apoyo de la comunidad mediante campañas de información y sensibilización;
- Evaluar de manera permanente las estrategias establecidas, recoger datos de manera sistemática (incluyendo el análisis de la participación por sexo), y alentar las investigaciones en el área de la educación científica con enfoque de género;
- Asegurar la promoción de la igualdad en los institutos de formación técnica y profesional;
- Desarrollar metodologías específicas e innovadoras para la preparación de formadoras de mujeres; estimular a las mujeres para que hagan sus elecciones de carrera de acuerdo a sus posibilidades e intereses, incluyendo las carreras científicas y técnicas;
- Revalorizar la capacitación de corta duración, a la que accede una proporción elevada de mujeres, introduciendo módulos que posibiliten posteriores aprendizajes industriales y preparación más especializada.

La vinculación de la educación con el mercado laboral es otra tarea irrenunciable que significa:

- Promover cambios en la oferta educacional, acordes con la necesaria transformación de las estructuras productivas de la región: implicar a los diferentes agentes sociales (empleadores, trabajadores y autoridades públicas) en la elaboración de programas de formación para mujeres que se inscriban en los lineamientos de las políticas nacionales de empleo y desa-

rrrollo y se ajusten a las demandas de calificación del mercado, a la oferta de colocación y a los distintos tipos de población-objetivo;

- Sensibilizar a todos los agentes sobre la capacidad de las mujeres para desenvolverse en todos los ámbitos del mercado laboral e implementar a nivel nacional la más amplia difusión de la oferta formativa, las profesiones y el mercado local de trabajo por los canales de comunicación más adecuados.

El reforzar la educación no formal también es parte fundamental de las estrategias en este campo. En esta perspectiva hay que:

- Dar prioridad a la educación de las niñas, jóvenes y adultas analfabetas absolutas y funcionales que aún carecen de educación básica, para que puedan satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje, en el marco de los compromisos adquiridos por los gobiernos de la región en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990);
- Intensificar los esfuerzos para ofrecer oportunidades educativas a las niñas y mujeres marginadas, en particular a las mujeres indígenas, negras, campesinas y de las poblaciones urbano-marginales;
- Prever programas de educación de adultos para las mujeres indígenas que, además de tomar en cuenta la perspectiva de género, incluyan una educación bilingüe intercultural;
- Aumentar el número de programas educativos dirigidos a las jóvenes y mujeres analfabetas funcionales que viven en zonas urbano marginales, tomando en cuenta su situación familiar, el lugar de su vivienda, la carga doméstica y su nivel de instrucción;
- Incluir, en todo programa educativo para mujeres adultas, programas encaminados a aumentar la autoestima de las jóvenes y mujeres, así como la capacitación mínima necesaria para prepararlas a algún trabajo remunerado;
- Coordinar esfuerzos con las ONGs y otras entidades públicas y privadas que tienen una oferta de educación popular de adultos;

– Aprovechar las posibilidades ofrecidas por los medios de comunicación: radio, televisión y periódicos, como medios de educación a distancia.

El desarrollo de investigaciones sobre temas relacionados con las dimensiones culturales de la educación se transforman en un elemento central de cualquier estrategia, lo que debe alentar trabajos sistemáticos acerca de los modelos culturales vigentes en América Latina y el Caribe y sus consecuencias sobre los procesos educativos en la región.

Además, deben estimular la participación de las instituciones académicas en la concepción de una nueva historiografía, capaz de ofrecer el espacio que le corresponde al protagonismo de las mujeres en la historia de los países de la región.

A nivel de la educación superior, fomentar carreras nuevas relacionadas con los estudios sobre la mujer, e introducir en los campos de investigación estudios específicos sobre la creatividad de las mujeres y el desarrollo de su proyecto de vida.

A manera de conclusión

En muchos países de América Latina y del Caribe, el avance educativo de las mujeres durante las tres décadas pasadas ha permitido que la población económicamente activa (PEA) femenina presente hoy un nivel educacional mayor que la masculina. Además, se estima que en la mayoría de los países de la región las mujeres acceden a los puestos calificados con un promedio de dos años de estudio más que el de los varones (CEPAL, 1991b; Psacharopoulos y Tzannatos, 1992). Sin embargo, sabemos que aun existe discriminación en cuanto a sus salarios, oportunidades de capacitación ulterior, etc.

Según estudios que el Banco Mundial ha patrocinado en 15 países de América Latina y del Caribe (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, Jamaica, México, Panamá, Perú,

Uruguay y Venezuela) sobre la participación de las mujeres en la fuerza de trabajo en relación con su nivel de educación y los salarios que reciben, la elección de carrera es el factor de mayor influencia en la discriminación salarial en detrimento de las mujeres en los países de la región.

Estos estudios concluyen que la participación femenina en el mercado laboral aumenta marcadamente según el número de años completados en la educación formal, especialmente en la educación secundaria técnica y superior, y que la educación es un factor absolutamente determinante en cuanto al nivel de ingreso de las mujeres tanto como de los hombres. Sin embargo, el retorno de la educación en términos de ingresos sigue más bajo para las mujeres en los 15 países investigados. Según los autores del estudio, ello no se puede explicar por deficiencias en la formación de los recursos humanos sino por factores de discriminación en el mercado laboral; el otro factor importante en la determinación de los salarios sería la elección ocupacional (Psacharopoulos y Tzannatos, 1992).

La mayoría de las mujeres se concentra en áreas que están fuera de las tecnológicas y científicas, lo cual es grave a largo plazo ya que “el rasgo más relevante del actual ciclo ocupacional es que, más que reducir empleos, el vigoroso dinamismo de las innovaciones tecnológicas caduca habilidades y conocimientos” (CEPAL, 1994a, p.4), dejando atrás a las mujeres de manera creciente.

Vemos pues que la orientación vocacional que reciben las mujeres debe de ser uno de los temas a encararse con mayor urgencia en los años venideros, así como el de su aprestamiento para su incorporación en áreas científico-tecnológicas. Además, hay que señalar que el análisis de los procesos de investigación y la experiencia en materia científica están demostrando que las niñas que tienen la oportunidad de relacionar el aprendizaje de las ciencias con su propia experiencia, percepciones y valores; que se sienten tan motivadas como los niños para embarcarse en la educación de estudios y

carreras científicas y que son tan buenas como ellos para resolver problemas prácticos y hacer trabajo creativo en esta área (Fox Keller, 1985; Harding, 1992).

En un momento en que los países de América Latina y el Caribe se plantean la urgencia de modernizar la enseñanza para adaptarla a las necesidades de la empresa moderna, es también importante que las mujeres sean iniciadas en las nuevas formas de liderazgo, de gestión y de toma de decisiones.

En términos del proceso de transformación productiva en curso en la región, ello significa incrementar de manera significativa la participación de las mujeres al progreso científico-tecnológico y a la producción del conocimiento en general, lo cual tendrá implicaciones sobre la definición de la producción, la división sexual del trabajo y los valores culturales que se van integrando en la sociedad.

Bibliografía

- Bonilla Castro, Elssy (1991), *La Mujer colombiana en el contexto de la apertura económica* (LC/R.1091), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Caldera, Rosa (comp.) (1990), *Estudio comparativo de la revisión de textos escolares de mayor uso en planteles públicos y privados de Guatemala, Panamá y El Salvador*, Ciudad de Guatemala, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)/Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (UNIFEM).
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (1991b), *La mujer en América Latina y el Caribe: el desafío de la transformación productiva con equidad* (LC/L.627 (CRM.5/4)), Santiago de Chile.
- ____ (1992a), *Equidad y transformación productiva: un enfoque integrado* (LC/G.1701/Rev.1-P), Santiago de Chile, abril. Publicación de las Naciones Unidas, N° de venta; S.92.II.G.5.
- ____ (1994a), *La cumbre social: una visión desde América Latina y el Caribe*. Nota de la Secretaría (LC/G.1802(SES.25/5)), Santiago de Chile.
- ____ (1994b), *Anuario estadístico de América Latina y el Caribe, Edición 1993* (LC/G.1786-P), Santiago de Chile. Publicación de las Naciones Unidas, N° de venta: E/S.94.II.G.1.
- CEPAL/OREALC (Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe) (1992), *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (LC/G.1702/Rev.2-P), Santiago de Chile, abril. Publicación de las Naciones Unidas, N° de venta: S.92.II.G.6.
- Costa Rica, Ministerio de Cultura/Ministerio de Educación (1991), *Análisis de roles y estereotipos sexuales en textos escolares en Costa Rica*, San José, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)/Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (UNIFEM).
- Fox Keller, Evelyn (1985), *Reflections on Gender and Science*, New Haven, Yale University Press.
- Harding, Jan (1992), *Breaking the Barrier: Girls in Science Education*, París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP).
- Jáuregui, María Luisa (1993), "Hacia una propuesta de educación bilingüe intercultural de la mujer indígena", *La Piragua*, N° 6, Santiago de Chile, Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).
- Laaksonen, Lissa (1991), *Análisis de género en libros de texto beliceños*, Belice, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)/Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (UNIFEM).
- Michel, André (1989), *Não aos estereótipos: vencer o sexismo nos livros para crianças e nos manuais escolares*, São Paulo, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)/Conselho Estadual da Condição Feminina de Estado de São Paulo.
- Montero, Nancy (consultora) (1993), "Estereotipos sexuales en textos y televisión", *Enlace*, Caracas, Centro de Investigación Social, Formación y Estudios de la Mujer (CESFEM).
- Naciones Unidas (1992), *Situación de la mujer en el mundo 1970-1990. Tendencias y estadísticas*, serie estadísticas e indicadores sociales, Serie K, N° 8 (ST/ESA/STAT/SER.K/8), Nueva York, Departamento de Asuntos Económicos y Sociales Internacionales y Centro de Desarrollo Social y Asuntos Humanitarios.
- Piotti Nuñez, Diosma Elena (1990), "La escuela primaria como generadora y reproductora de contenidos sexistas en la sociedad uruguaya", *Revista del Instituto de la Mujer*, Montevideo, Ministerio

- de Educación y Cultura/Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- Psacharopoulos, George y Zafiris Tzannatos (comps.) (1992), *Case Studies on Women's employment and Pay in Latin America*, Washington, D.C., Banco Mundial.
- Red de Educación Popular entre Mujeres, Consejo de Educación de Adultos de América Latina (1987), *Crecer juntas: mujeres, feminismo y educación popular, América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, Isis Internacional.
- Rico, María Nieves (1993), "Desarrollo y equidad de género: una tarea pendiente", serie Mujer y Desarrollo, N° 13 (LC/L.767), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- ____ (1994), Formación de recursos humanos femeninos: un desafío en la búsqueda de la equidad (DDR/1), documento preparado para la Sexta Conferencia Regional sobre la Integración de la Mujer en el Desarrollo Económico y Social de América Latina y el Caribe, Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Ruiz Bravo, Patricia (1994), *Género, Educación y Desarrollo*, REDALF, Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Schiefelbein, E. y S. Peruzzi (1991), "Oportunidades de educación para la mujer. El caso de América Latina y el Caribe", *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, N° 24, Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, abril.
- SERNAM (Servicio Nacional de la Mujer) (1992), "Análisis de roles y estereotipos sexuales en los textos escolares chilenos" serie Documentos de trabajo, N° 8, Santiago de Chile, SERNAM.
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (1992b), *Informe mundial sobre la educación*, 1991, Madrid, Santillana/UNESCO.
- Valdés, Teresa y Enrique Gomariz (comp.) (1992), *Mujeres latinoamericanas en cifras*, 8 vols. (Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, Guatemala, Uruguay), Madrid, Instituto de la Mujer, Ministerio de Asuntos Sociales de España y FLACSO-Chile.
- ____ (1993), *Mujeres latinoamericanas en cifras*, 6 vols. (Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Venezuela), Madrid, Instituto de la Mujer, Ministerio de Asuntos Sociales de España y FLACSO-Chile.
- Varela, Carmen (1991), "Las mujeres en la universidad uruguaya de los 80': una reflexión a partir de la feminización de su matrícula", Montevideo, Grupo de Estudios sobre la Condición de la Mujer en el Uruguay (GRECMU), versión preliminar.

Sistemas de información y correo electrónico

Como parte de la interconexión de las Redes (REPLAD, REDALF, PICPEMCE, SIRI) se informa que ellas pueden ser conectadas en la OREALC, Santiago de Chile, a través de dos casilleros electrónicos. El primero se encuentra conectado a la red BITNET, con sede en la oficina de la UNESCO en París. Su dirección es:

uhstg@frunes21

También se puede utilizar un *gateway*, que es una conexión entre dos redes; en este caso INTERNET y BITNET. Su dirección es:

uhstg%frunes21@cunyv.cuny.edu

El segundo casillero electrónico une mediante la red INTERNET, con sede en la Universidad Católica de Chile. Su dirección es:

unesco@lascar.puc.cl

A través de estos casilleros se pueden enviar tanto comunicaciones como documentos envasados en disquetes. Hasta la fecha se encuentran intercomunicados: en Argentina, el CFI; en Brasil, la Universidad de Campinas, Sao Paulo y la Universidad de Brasilia; en Chile, CIDE y REDUC y en México, la Universidad de Monterrey

¿EDUCACION PARA LA TOLERANCIA? EQUIVOCOS, REQUISITOS Y POSIBILIDADES

Pablo Latapí*

1995 es el Año Internacional de la Tolerancia, declarado así por las Naciones Unidas.

Por esta razón, pero sobre todo porque creo que la problemática de la tolerancia está en el centro de una educación para la paz y los derechos humanos (o inclusive del concepto de democracia), intencionalmente he puesto el título de este trabajo en interrogación y añadido el subtítulo de “equivocos, requisitos y posibilidades” para sugerir que existe una problemática que esclarecer.

El concepto de tolerancia

**[“Lo que queremos es que se mueran de hambre unos dos de los presos para que no haya huelgas de hambre en otros penales de Chiapas; sólo así servirá de escarmiento”. Sr. Arturo Nazar, director del penal de Comitán (La Jornada, 9 de junio de 1994)].*

Me parece que el concepto y el término de tolerancia no es adecuado para referirnos a una convivencia basada en el respeto a los demás y en la vigencia de los derechos humanos. Veamos esto un poco más a fondo.

El Diccionario de la Real Academia (1941) define “tolerar” como: “sufrir, llevar con paciencia, permitir algo que no se tiene por lícito sin aprobarlo; resistir, soportar”; y “tolerancia” como “respeto y consideración a las opiniones o prácticas de los demás aunque repugnen a las nuestras”.

En consecuencia, no quiero imaginarme una sociedad democrática –definida por este concepto– como un conjunto de personas que se aguantan unas a otras, que se soportan porque no les queda otro remedio y que están reprimiendo sus antipatías y animosidades recíprocamente.

Yendo a la etimología de la palabra (Corominas y Pascual, 1981), nos enteramos de que “tolerancia” viene del latín “tollere”, que significa “quitar, mermar, desprender” (de ahí viene por

ejemplo “tullido” al que le quitaron algo) y por extensión significó también “levantar”. Un “tolle-tolle” decimos para significar un levantamiento, una agitación.

El concepto se fue cargando de significados a partir del siglo XIV. En castellano y en otras lenguas romances, así como también en inglés, “tolerar” se usó para designar una actitud conciliatoria hacia las creencias u opiniones diferentes. Habría que citar, como antecedente, el “Defensor Pacis” de Marsilio de Padua (1324) y ya en el siglo XVII el Tratado

* Pablo Latapí. Investigador Titular del Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México.

Versión adaptada de una intervención realizada durante el II Encuentro Latinoamericano de Experiencias en Formación Docente para la Paz y los Derechos Humanos, Aguascalientes, 8 de agosto 1994.

Teológico-Político de Spinoza (1670), las tres Cartas sobre la Tolerancia de Locke (1689-1692) y en el siglo XVIII el Tratado sobre la Tolerancia de Voltaire (1762).

Las guerras religiosas de los siglos XVII y XVIII reforzaron esta acepción y el pensamiento de la Ilustración la afianzó todavía más.

Suele decirse que el concepto de tolerancia brota en Europa con la ruptura del universo religioso cristiano y el problema práctico de la convivencia entre las diversas creencias.

Empieza al interior de la teología como una propuesta de formas de condescendencia frente a los heterodoxos que se desvían del *corpus* doctrinal establecido. Su naturaleza es inicialmente ética como expresión, todavía tímida, de la libertad de conciencia. Pero se traslada inmediatamente al orden político como principio de estado para manejar los conflictos provocados por la diversidad.

En el orden jurídico se asume como una consecuencia de la libertad del individuo y en el orden social como necesidad pragmática para normar una convivencia pacífica (Fondo de Cultura Económica 1974; UNESCO, 1988; The New Encyclopaedia Britannica 1974; Diccionario de Política, 1982).

Terminadas la guerras religiosas, el concepto de tolerancia amplía su significado.

Es un postulado filosófico del pensamiento liberal de la Ilustración, estrechamente vinculado con las ideas del estado laico, de la sociedad plural y del Estado de Derecho; la convivencia de los diferentes requería un marco normativo que regulara el margen de libertad en que se expresaran las diferencias.

Hoy se considera este concepto un pilar ético de la democracia; está imbricado con otros varios conceptos como la igualdad fundamental de todos, el diálogo, la disidencia, el pluralismo, la justicia distributiva, la reciprocidad de obligaciones, el deslinde entre lo público y lo privado, consecuencias todos ellos del principio de la libertad civil de todo ciudadano (Cisneros, 1994: 32).

Es falso que los católicos hayan personificado la intolerancia y los protestantes la toleran-

cia; abusos, crímenes e intransigencias hubo de ambos lados

Más importante sería analizar –en nuestra cultura latinoamericana que contiene elementos fundacionales derivados de una determinada teología católica– si la manera de concebir la verdad religiosa y de definir sus derechos a expresarse socialmente contiene gérmenes de intolerancia.

En ciertas culturas cerradas, católicas o no, la tolerancia se considera como un principio de disolución social, mientras culturas progresistas la ven como un medio indispensable de convivencia.

Más interesante sería analizar qué gérmenes de tolerancia o de intolerancia contiene el Evangelio puro, prescindiendo de las realizaciones históricas de las diversas iglesias que lo han invocado.

Sin embargo, a pesar de la riqueza conceptual que la idea de tolerancia ha recibido a lo largo de su historia, no parece que éste sea el término más adecuado para designar una actitud que fundamenta convivencia democrática, según intentaré mostrar más adelante.

Raíces de la intolerancia

*“Sus ideas sobre la igualdad de todos son anacrónicas. Hoy está científicamente probada la desigualdad y, además, que la biodiversidad ha sido el motor de la evolución y del progreso; hay que estimular la desigualdad”.**

Tanto en la psicología individual como sobre todo en la colectiva –y nos referiremos exclusivamente a ésta– la intolerancia tiene dos raíces:

Por una parte, búsqueda de seguridad y necesidad de afirmación. Toda cultura o subcultura tiende a defender lo que le da identidad; por esto reacciona ante el “diferente”, ante el extraño u “otro” con hostilidad o, al menos, con suspicacia. Descalifica al que no se ajusta a la pro-

* Pregunta de un estudiante al autor en el Auditorio de la Universidad de las Américas en octubre de 1993, durante una Conferencia sobre el concepto de igualdad y de justicia distributiva.

pia cultura por sus opiniones o costumbres, ve en él un peligro y recurre al estereotipo, al prejuicio, al estigma. Dice un autor: (Goffman 1993: 152): “El manejo del estigma es un rasgo general de la sociedad, un proceso que se produce dondequiera existan normas de identidad”.

Es, pues, instintivo –como mecanismo de auto-afirmación– crear estereotipos de lo diferente, etiquetarlo para descalificarlo. Todos heredamos y creamos nuestros estereotipos del otro sexo (hombre, mujer, homosexual), del indígena, del “gringo” o del chino, etc.; por lo general sobrecargados de tonos negativos, precisamente en aquello en que se oponen a nuestra manera de ser o a lo que creemos nuestra manera de ser.

*“Hegel sostenía que los negros representaban al ‘hombre natural en su total barbarie y desenfreno’”.**

La segunda raíz de la intolerancia es la tendencia a absolutizar nuestras verdades.

Probablemente sea un aspecto particular de lo anterior, o sea es también un mecanismo de auto-afirmación y defensa. Pero en este caso interviene la dinámica del conocimiento que, al aceptar algo como verdadero, excluye lo contrario como falso. La inteligencia –decían los antiguos– es una facultad “necesitada” o “determinada” por su objeto; si acepta algo como verdadero no puede aceptar lo contrario.

En el inmenso campo de las posibles verdades y opiniones –lo religioso, lo político, lo científico, lo artístico, o sea todo lo que conocemos– estamos expuestos al riesgo de absolutizar nuestros conocimientos, excluyendo a los contrarios o diferentes y calificándolos como falsos.

El extremo es el fanatismo al que todos estamos expuestos: consiste en identificar nuestra identidad con la totalidad del ser; de ahí, se identifican los enemigos de la propia identidad como

enemigos de la totalidad del ser; mis enemigos son entonces los enemigos del mundo.

Culturalmente convendría reflexionar en que la intolerancia nos llega por nuestras dos raíces: la de la España de la Contrarreforma y la Inquisición que acababa de someter a los moros y de expulsar a los judíos y también la del Imperio Azteca con su sistema de avasallamiento, su sociedad rígidamente jerarquizada y un concepto de autoridad como supremacía caciquil.

Creo que de estos dos mecanismos nace la intolerancia; pero lo esencial es que por ellos se genera en nosotros un sentido de superioridad respecto al “otro”, que es la raíz última de la intolerancia.

*“Si los ricos son ricos, es porque así lo quiso Dios, porque Dios, cuando hizo a los hombres, no les puso las mismas manos; las nuestras son otras a las de los campesinos”. “No puede haber igualdad, Dios quiso que hubiera pobres y ricos, y unos no pueden vivir sin los otros. No podemos ser iguales”.**

Hay una evidente tensión entre la legítima y constructiva necesidad de afirmarnos y la ilegítima y destructiva convicción de que somos superiores a los demás. Sin adentrarnos en esa zona misteriosa donde se forman nuestros valores, sin hacernos conscientes de dónde termina el instinto y comienza el acto deliberado, difícilmente podremos evitar en nosotros la intolerancia y más difícilmente ayudar a otros a educarse en la tolerancia.

Alguna vez escribí lo siguiente, refiriéndome a esos oscuros procesos a través de los cuales maduramos los seres humanos: “No sabemos, por ejemplo, en qué momento ni por qué oscuro mecanismo el instinto de supervivencia se transforma en sentido de logro, éste en autoafirmación psicológica y ésta en el individualismo más refinado. No sabemos cómo

* (Citado por Bobbio, Norberto en Enciclopedia del Novecento, 1977, Vol. II, Roma, Instituto dell’ Enciclopedia Italiana, p. 363).

* (Felipe Santiz, representante de los pequeños propietarios desplazados en el municipio de Las Margaritas, La Jornada, 13 y 18 de junio de 1994).

la búsqueda biológica del satisfactor se vuelve ávida apropiación y cómo del reflejo instintivo se pasa al impulso de posesión y a un concepto de propiedad. No sabemos cuándo la inofensiva tendencia del niño a competir en sus juegos se traduce insensiblemente en impulso por dominar a los demás y en concurrencia egoísta. No sabemos tampoco de dónde se origina la pasión por el poder que acompaña inevitablemente el proceso de afirmación de toda persona madura.

¿Cómo, cuándo y por qué los impulsos del niño y del adolescente se tematizan como opciones de valor y las fuerzas dinámicas de su personalidad se estructuran en congruencia con una filosofía y un sistema social determinado? Muchas preguntas se abren sobre estos enigmas y es importante reflexionar en ellas.” (Latapí 1979: 85).

Creo que un esfuerzo semejante de introspección, de análisis honesto sobre cómo manejamos nuestras superioridades y como aceptamos las de los demás, es indispensable para hacernos tolerantes. La pregunta última sobre si nuestra necesidad de autoafirmación nos ha llevado a ser soberbios no tiene, por supuesto, una respuesta definitiva, como no la tiene la pregunta inquietante y permanente sobre la rectitud de nuestras intenciones.

Igualdad y diversidad

Lo dicho nos acerca a la problemática de la convivencia plural, que es el tercer paso de estas reflexiones. ¿Cómo pueden convivir los diferentes? ¿Cómo puede evitarse la intolerancia espontánea que brota entre ellos? ¿Cómo combinar la igualdad y la diversidad?

*“La verdad, odio a los indios; no trabajan, son gente que no me gusta”.**

Suele decirse: “igualdad para vivir, diversidad para convivir”. Es un bello ideal, pero ¿en

qué debemos aceptarnos como iguales y en qué como diferentes? ¿Es ilegítimo todo sentimiento de superioridad aunque hayamos comprobado que en algún aspecto determinado somos superiores a otros? ¿Cómo hacerse dispensar las pequeñas superioridades que todos tenemos? ¿Lleva la aceptación de lo diferente a la disolución de nuestra identidad como grupo, como pueblo, como cultura? ¿Y cómo educar respecto a todos estos problemas?

Son preguntas difíciles que no pretendo responder en esta oportunidad. Su clarificación requiere esfuerzos personales muy honestos, muy profundos, para que las respuestas teóricas que es fácil formular lleguen a ser verdades asimiladas a través de nuestra experiencia.

Se dice, por ejemplo, que la libertad implica el reconocimiento y respeto a las diferencias, a la vez que la aceptación de una igualdad fundamental de todos. Pero aunque aceptemos teóricamente estos principios, en la práctica cotidiana tendremos que estar alerta para no reaccionar en forma intolerante. En las discusiones sobre temas políticos, en la aprobación o rechazo de las costumbres y modas de los jóvenes que quizás nos chocan, o en la confrontación con las intolerancias de otros, es ahí donde tenemos que construir, día a día, la difícil tolerancia.

Lo que voy a decir más adelante quizás nos ayude a resolver la antinomia “igualdad-diversidad” en nuestra experiencia cotidiana.

**[La diferencia entre la mentalidad primitiva mística y pre-lógica de los negros y la manera de pensar de los blancos es tan profunda que resulta inconcebible que se haya pasado de una a la otra. (Lucien Levy-Bruhl, La Mentalité Primitive, 1922)].*

Fundamentos filosóficos de los derechos humanos

Más que intentar explicar tan vasto tema quisiera dar alguna respuesta a la pregunta: ¿por qué respetar los derechos de los demás? Es una manera de acercarnos a definir el porqué

* Un taxista de Tuxtla Gutiérrez: (Reportaje de H. Bellinghausen, La Jornada, 18 de agosto de 1994).

de la igualdad de todos los seres humanos, y el sentido y ámbito de esa igualdad. Es una manera de evitar sentirnos superiores a los demás y de evitar por tanto la intolerancia.

Permítaseme evocar una anécdota personal. Hace muchos años hice un viaje de estudio a Suecia para estudiar la reforma educativa de ese país. Organizó mi viaje el Instituto Cultural Sueco incluyendo visitas a escuelas y entrevistas con investigadores y políticos.

En la entrevista con uno de los técnicos que habían diseñado la “escuela comprehensiva” de 12 años, mi interlocutor me explicó los principios de filosofía política que inspiraban la reforma. Al mencionar el carácter democrático de la escuela y la igualdad de todos ante el derecho a la educación, de pronto se quedó pensativo como dudando qué decir. Yo pensé que era un gesto típico de la psicología torturada de los nórdicos, como en las películas de Bergman; pero mi interlocutor continuó con estas palabras:

“En realidad no sabemos cómo fundamentar la igualdad de todos los hombres; en este país poscristiano, suprimida la creencia de que todos somos hijos de Dios, lo que vemos son las diferencias entre los seres humanos. ¿Cómo justificar ahora, secularmente, el principio de igualdad de oportunidades educativas?” Termina la anécdota.

Los derechos humanos no estaban entonces de moda. La Declaración había sido aprobada por la ONU, pero estaba lejos de ser referente cultural importante como lo es hoy. De todos modos queda abierta la pregunta: ¿En qué se fundamenta la igualdad fundamental de todos los hombres? ¿Son los derechos humanos expresiones necesarias de una dignidad ontológica de la persona (por razón religiosa o por imperativo absoluto de la razón para salvaguardar su libertad), son acuerdos consensuales entre los Estados, o son meras transacciones prácticas para poder vivir en paz?

Las teorías que hoy se proponen van por estas tres vertientes: ontologistas, contractualistas y pragmáticas. Quizás las que predominan son las segundas, que explican la naturaleza de los derechos humanos por los conve-

nios entre los Estados, en el actual estadio de la evolución del derecho (UNESCO, 1985).

Mi posición personal es diferente: me adhiero a una visión ontológica de la persona que fundamenta su especial dignidad y la constituye fin en sí misma, por lo que no puede ser convertida en medio o instrumento de nadie o de nada. Complemento esta visión filosófica con la afirmación cristiana de que todos los hombres somos hijos de Dios y, por tanto, hermanos, con origen y destino comunes y obligaciones de solidaridad y de amor que rebasan toda visión filosófica. Pero acepto, por supuesto, que existen otras maneras de fundamentar la igualdad de los hombres y la validez universal de los derechos humanos. Maritain proponía que los valores de la democracia —la “carta democrática” decía— requerían el consenso de todos, pero que cada uno, en una sociedad pluralista, debería fundamentarlos conforme a sus propias convicciones; aplicaba estas ideas al laicismo escolar.

Volviendo a la problemática de la igualdad como fundamento de la tolerancia, a mi me ayuda distinguir tres zonas de “verdades”, pues creo que no se puede tratar por igual todas las verdades que sostenemos.

Una primera zona es la de mis “opiniones”: la zona “opinativa”. Esta es muy amplia: en ella caben desde las opiniones sobre asuntos triviales (mi equipo de fútbol preferido o mis gustos musicales) hasta otras sobre algunos aspectos de la política o la economía, las visiones propias de una clase social o aun apreciaciones culturales obviamente relativas.

Estos juicios no pasan de ser “opiniones”, argumentables, discutibles. En esta primera zona, lo que me corresponde es relativizar mis opiniones ante las diferentes, dialogar, tratar de enriquecerme con los puntos de vista contrarios.

La segunda zona es la de algunos valores que considero fundamentales de mi cultura, originados probablemente en la educación que recibí en mi familia en mis primeros años.

En esta zona cultural caben juicios y apreciaciones para mí muy importantes en que se

involucran principios o valores, como por ejemplo, mi manera de juzgar sobre las políticas de distribución del ingreso, por cuanto en ellas está en juego el valor de la justicia; los problemas de la solidaridad internacional y de las desigualdades Norte-Sur; mis juicios sobre el neo-liberalismo y los principios filosóficos en que se basa; mi posición respecto a los indígenas mexicanos; o sobre el aborto o la pena de muerte en cuanto se involucra en ellos el valor de la vida humana, etc. Este conjunto de valores y apreciaciones forman ya parte de mi visión del mundo y me son irrenunciables. Puedo y debo discutirlos, pero me resulta mucho más difícil relativizarlos.

En la tercera zona estarían mis valores absolutos, muchos de ellos vinculados a mi fe religiosa, otros no necesariamente. Por ejemplo: la inmortalidad del hombre, la bondad de Dios, la existencia de una justicia trascendente, el valor prioritario del prójimo, etc. Entre estos juicios y los de la zona anterior hay, por supuesto, un continuum; es difícil deslindarlos. Pero prefiero distinguir ambos porque no doy necesariamente categoría de absolutos a muchos de mis valores culturales.

Mis verdades de la segunda y de la tercera zona me son irrenunciables, aunque los de la segunda no sean para mí absolutos y los de la tercera sí. No pretendo imponerlas a nadie y, por otra parte, tampoco les disminuyo el peso e importancia que para mí tienen, en aras de un pluralismo que todo lo relativizara.

Respecto a todos aquellos que sostienen verdades diferentes –propias de la zona dos y de la tres– afirmo que ellos también tienen pleno derecho a sostenerlas y expresarlas, no porque todas las verdades sean iguales, sino porque ellos tienen la misma dignidad de personas y la misma libertad de conciencia que yo. Creo que es así como se acepta la diversidad como algo positivo, y se fundamenta una convivencia basada en la igualdad y el respeto al derecho de todos.

Esta actitud es muy distinta a otras dos que suelen proponerse. Una es la de decir: “Cállate tus opiniones en cuanto se opongan a las de

los demás; eso es lo que exige el bien de la paz; es de mal gusto en la sociedad plural hablar de asuntos religiosos o ideológicos que te contraponen a los demás”. La otra es peor: “el pluralismo exige que relativices tus verdades; la sociedad debe ser laica y ello supone que se termine con valores pretendidamente absolutos”.

Con razón dice Luis Villoro que sólo hay dos formas de intolerancia: el dogmatismo y el escepticismo. Es intolerante quien impone sus opiniones a los demás, pero también lo es quien pretende imponer a los demás la obligación de no creer en nada.

En lo personal sostengo la necesidad de valores absolutos, por una especie de dinámica existencial que no puedo cambiar y que está por arriba de los condicionamientos sociales.

Reclamo un arraigo, en el orden físico y psicológico, pero mucho más en el del espíritu, de la cultura y de la moral, que me dé referencia, explicación y respuesta a mis dudas sustanciales. Creo que aunque hoy se proclame que “Dios ha muerto”, renace con otros rostros y nombres en el peregrinar de las civilizaciones.

He querido enfatizar esto porque, en la cultura predominante, está de moda lo pragmático, lo provisorio; la relatividad de todo conocimiento, y todo valor se erige en ideal de la post-modernidad. La ética de la situación y del resultado pretenden substituir otras fundamentaciones de la responsabilidad y solidaridad. Y esto se proclama como rasgo de democracia, condición de una igualdad efectiva y expresión de tolerancia. No lo creo así.

Pedagogía de la convivencia

¿Cómo se puede educar para la tolerancia o, mejor, para una “convivencia solidaria”, que sería la expresión que yo preferiría?

Sugiero distinguir cuatro pasos:
– El primero es trabajar en desmantelar nuestros prejuicios. Vía el análisis racional y psicológico, identificar esas barreras con que me blindo al diferente; dentro de esto está también com-

prender que otros tengan prejuicios contra mí y tratar de explicármelo.

- El segundo paso será enfrentar al diferente mediante la comunicación y el diálogo. Ante el diferente hay dos maneras incorrectas de proceder: anularlo para afirmarme, e integrarlo a lo mío reduciéndolo a mis categorías, que es otra manera más sutil de anularlo. Lo correcto sería intentar comprenderlo como es y reconocer su propia razón.
- Un tercer paso es intentar construir juntos, construir algo nuevo a partir de lo mío y de aquello que considero valioso en el diferente.
- El cuarto paso es abrirnos a una actitud solidaria con el diferente, lo que implica hacer más sus necesidades y colaborar con él en satisfacerlas.

Detrás de estos cuatro pasos hay disposiciones afectivas de creciente apertura y compromiso. Hay también valoraciones éticas de la persona del otro cada vez más profundas.

Una convivencia armoniosa supone educarnos hacia esos estadios progresivos: comprendernos mejor y respetarnos, como lo requieren los dos primeros pasos; valorarnos positivamente, como lo postula el tercero; y comprometernos unos con otros, como lo exige el cuarto.

Afirmé al principio que, en mi opinión, el concepto de tolerancia no era el más adecuado para describir la actitud que requiere la convivencia democrática. Ahora se comprenderá por qué: ese concepto no rebasa los dos primeros pasos; se queda en la comprensión y a lo más en el respeto.

Prefiero hablar de una “convivencia solidaria” que incluye el tercero y el cuarto paso: un verdadero aprecio para intentar construir juntos con lo mío y lo de los diferentes, y una actitud de auténtica solidaridad.

Así daríamos a la democracia un sentido positivo de interacción constructiva y de fraternidad. Los cristianos iríamos mucho más allá con nuestra utopía de amor incluso a los enemigos. Pero eso nos llevaría muy lejos, a hablar de un mundo distinto y situarnos en un tema que supera al que hoy nos hemos propuesto, como supera el Reino de Dios a la mera convivencia democrática y la Gracia a las ruindades humanas en que vivimos inmersos. Dejémoslo para otra ocasión.

Referencias

- Cisneros, Isidro H. (1994). Se escribe tolerancia, pero se debe decir democracia, en: *La Jornada Semanal*, 7 de agosto de 1994, p.31 ss.
- Corominas, J. y Pascual, J. Antonio. (1981). *Diccionario Crítico-Etimológico Castellano e Hispánico*, Madrid, Gredas, X.
- Real Academia. (1941). *Diccionario de la Lengua Española*, México, Publicaciones Herrerías.
- Siglo XXI. (1982). *Diccionario de política, Tolerancia*, México, Siglo XXI.
- Fondo de Cultura Económica. (1974). *Diccionario de Filosofía*, México, FCE.
- Goffman, Erving. (1993). *Estigma: La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorurto Editores.
- Latapí, Pablo. (1979). *Política educativa y valores nacionales*, México, Nueva Imagen.
- Locke, John. (1970). *Carta sobre la tolerancia y otros escritos*, México, Grijalbo.
- The New Encyclopaedia Britannica. (1974). *Micropaedia*, Vol. X, Chicago University of Chicago.
- UNESCO. (1985). *Los fundamentos filosóficos de los derechos humanos*, Barcelona, Serbal-UNESCO.
- UNESCO. (1988). *Diccionario UNESCO de Ciencias Sociales*, Barcelona, Planeta-Agostini.
- Voltaire, François M. (1984). *Tratado de la tolerancia*, Barcelona, Grijalbo.

Actividades OREALC

REDALF

Red regional de capacitación de personal y de apoyos específicos en los programas de alfabetización y educación de adultos

Alfabetización y educación cívica de mujeres indígenas y campesinas del Perú (DANIDA-UNESCO (510-PER-10))

Con la capacitación de 349 promotoras –la mayoría de la propia comunidad– la alfabetización de 4.814 mujeres y la realización de cursos de post-alfabetización para 1.172, finalizaron las actividades del Proyecto de DANIDA y UNESCO para la Alfabetización y la Educación Cívica de Mujeres Indígenas y Campesinas del Perú.

Las acciones cubrieron desde 1992 a 1994 y estuvieron orientadas a mujeres campesinas de Cajamarca y Cusco y en ellas participaron tres ONG Peruanas: la Asociación PERU-MUJER en Cajamarca; la Asociación para la Ecología y el Desarrollo (APED) y el Centro Andino de Educación y Promoción (CADEP) José María Arguedas en Cusco. Estas ONG trabajaron de manera coordinada con la Dirección de Alfabetización del Ministerio de Educación del Perú.

Al término de esta experiencia se logró una voluminosa producción de materiales educativos para la alfabetización desarrollada en quechua, castellano y en forma bilingüe (aprestamiento, lectoescritura y matemáticas). Se produjo, además, materiales complementarios para la post-alfabetización y para la

capacitación cívico-cultural y de género de la mujer campesina a través de cartillas, manuales, textos, láminas, cancioneros, cuentos y leyendas locales, adivinanzas, etc.

La mayor calidad se obtuvo en la producción del CADEP de dos libros testimoniales: *Asuntapa Kawsaymanta* y *Chinchaypkyu Runakuna*, ambos en quechua. El primero trata sobre la vida de Asunta y es un testimonio fuerte de la marginación, opresión y discriminación que sufren las mujeres indígenas quechuas. El segundo es la historia de un distrito indígena, narrada por sus propios habitantes. Los contenidos de los libros sirven como materia de reflexión para abordar la problemática de las mujeres.

La fase de post-alfabetización combinó el afianzamiento de la alfabetización con el conocimiento de los derechos cívicos de la mujer; la capacitación agropecuaria; la producción artesanal y la conservación del medio ambiente. Resultó ser un instrumento de mayor integración, comunicación e interrelación con el resto de la comunidad y mayor aportación en la realización de las alfabetizadas como personas.

En la búsqueda de continuidad, se procuró vincular la post-alfabetización con proyectos productivos existentes. Y en este sentido uno de los grandes logros lo constituyen los convenios y acuerdos suscritos

tanto en Cajamarca como en el Cusco, entre las ONG ejecutoras del Proyecto y otras instituciones públicas y privadas. En Cajamarca, la asociación PERU-MUJER, celebró convenios con el Municipio Provincial, así como con la Dirección de Alfabetización del Ministerio de Educación en Lima a fin de definir zonas de alfabetización.

La elaboración de una propuesta de la facultad de Educación de la Universidad de Cajamarca e Instituto Superior Pedagógico, a raíz de la motivación lograda por PERU-MUJER a través de la realización de un Foro sobre Alfabetización, permitió celebrar convenios con dichas instituciones para que estudiantes realizaran sus prácticas en apoyo al proyecto.

Otro ejemplo lo constituye el Convenio de Cooperación para la Alfabetización Indígena Intercultural, suscrito en Anta el 28 de marzo de 1993 entre la Unidad de Servicios Educativos del Ministerio de Educación (USE) y el Centro Andino de Educación y Promoción (CADEP) José María Arguedas.

La Dirección de Alfabetización del Ministerio de Educación instruyó a la Dirección Regional y a las USES de Anta y Chumbivilcas –donde se realizó el Proyecto– para que los alfabetizadores capacitados durante 1993 fuesen incluidos en el cuadro oficial de la alfabetización del Estado.

A través de las acciones del proyecto se comprometió a las organizaciones cívicas y sociales en la conducción de la alfabetización lo que se tradujo en que las comunidades hicieran una fuerte defensa de la alfabetización en quechua antes que la que se realiza en castellano.

La evaluación del Proyecto resaltó los esfuerzos positivos de la propuesta metodológica; la vinculación del proceso alfabetizador con la problemática de la autoafirmación intercultural de la mujer indígena y campesina. También aparece como un resultado exitoso el proceso de selección, capacitación y trabajo educativo de los alfabetizadores comunitarios. Se valoró positivamente el proceso de alfabetización bilingüe.

Entre las dificultades encontradas se pueden mencionar los problemas de coordinación entre las agencias ejecutoras; del intercambio de experiencias y en la realización de pasantías; problemas a nivel de la post-alfabetización donde no existió claridad en el contenido y la operatividad de estas acciones educativas.

La experiencia del proyecto ha sido consignada por escrito en una obra titulada "Vamos creciendo juntos", que será publicada por la OREALC en 1995 y un video sobre la experiencia de alfabetización que existe en versiones castellana e inglesa.

Reunión Técnica REDALF para el lanzamiento de la Segunda Fase de la Investigación Regional sobre el Analfabetismo Funcional (Santiago de Chile, OREALC, 24 al 26 de agosto de 1994)

Con la participación de representantes de los siete países que toma-

ron parte en la segunda etapa de la investigación regional iniciada en 1991. (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Paraguay y Venezuela), la reunión analizó el marco teórico, las hipótesis, la estrategia operativa y el diseño muestral de la investigación regional. En ella se decidió que se aplicaran instrumentos de lectura y escritura, matemáticas y datos personales. Se incluirá además el estudio de las estrategias de resolución de problemas matemáticos y las estrategias de lectura.

Se acordó, también, que se tomará una muestra representativa de algunas zonas del país de particular relevancia, excluyéndose a los analfabetos absolutos e incluyéndose a los adultos de edades que oscilan entre los 15 y los 54 años de edad.

Los representantes nacionales presentaron propuestas de la forma cómo se implementará la investigación en cada país y los apoyos requeridos de la UNESCO.

Taller REDALF de Especialistas Encargados de la Preparación de Guías de Autoaprendizaje. (OREALC, Santiago de Chile, 10 al 14 de octubre de 1994)

Bajo la coordinación de Mario Kaplún participaron los especialistas responsables de elaborar los prototipos de las Guías de Autoaprendizaje para Jóvenes y Adultos. Las Guías tratarán materias tales como Educación del Consumidor, Educación Bilingüe Intercultural; Matemáticas del Adulto y Educación de Jóvenes.

Curso Regional REDALF sobre el Desarrollo de Estrategias para la Adquisición de la Lengua Materna y la Iniciación a la Segunda Lengua en la Educación

Bilingüe Intercultural. (Cusco, Perú, 7 al 25 de noviembre de 1994)

En este curso organizado por la UNESCO y el UNICEF participaron docentes de nivel de educación primaria y de educación de adultos de los siguientes países: Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, Guatemala, México, Paraguay, Perú y Venezuela.

El curso tenía como objetivos discutir la importancia del conocimiento de la lengua materna para el aprendizaje de la segunda lengua, especialmente en los niños; la significación del desarrollo de la lengua materna indígena a nivel individual y societal; analizar y crear muestras de materiales y actividades para niños y adultos destinados al desarrollo y ejercicio de la expresión oral en lengua indígena, base y acompañante del proceso de aprendizaje de lectura y escritura; así como el intercambio de experiencias de enseñanza del castellano como segunda lengua a niños y adultos indígenas; así como los principales logros y dificultades de orden técnico-pedagógico y los métodos y materiales didácticos utilizados.

Seminario Taller REDALF sobre Formulación de Propuestas de Formación y Profesionalización de Educadores en el Marco de la Construcción de Subsistemas de Educación de Jóvenes y Adultos. (San José de Costa Rica, 5 al 10 de diciembre de 1994)

Representantes de Brasil, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Paraguay y Uruguay participaron en este Seminario cuyo objetivo fue examinar propuestas para la formación y la profesionali-

zación de los educadores de jóvenes y adultos a través de la creación de subsistemas educativos específicos a esta educación y la producción de materiales de autoaprendizaje y la educación a distancia.

Presentación del programa de la REDALF en otras reuniones internacionales

– La contribución del Programa de Educación de Adultos de la UNESCO para los adultos mayores fue presentado por una Especialista de OREALC en el marco del Primer Congreso Iberoamericano sobre “El Adulto Mayor: Un Desafío para el Tercer Milenio”, organizado por la Universidad Mayor de Chile y el

Consejo Mundial de Educación, del 1º al 3 de septiembre de 1994 en Santiago de Chile.

- Una Consultora de OREALC presentó las investigaciones realizadas por la OREALC, en el marco de la REDALF, en el curso de un Seminario Internacional sobre Tendencias de la Investigación que fue organizado por el Instituto de la Educación de la UNESCO en Hamburgo y la Comisión Canadiense para la UNESCO realizado en Montreal, Canadá entre el 3 y el 15 de septiembre de 1994.
- Una Especialista de la OREALC presentó los resultados de las investigaciones realizadas en el marco de la REDALF sobre programas de educación de la mujer

en un Congreso Mundial sobre la Alfabetización de la Familia, organizado por la Sede de la UNESCO y Gateway Educational Products, Ltd. de los Estados Unidos, que tuvo lugar en la UNESCO, París, entre el 3 y el 5 de octubre de 1994.

- Una Especialista de OREALC presentó las investigaciones realizadas en el marco de la REDALF para dar a conocer programas innovadores en el ámbito de la Educación de Jóvenes y Adultos en la Tercera Reunión Anual del Grupo de Asesores del Proyecto de Innovaciones de la UNESCO realizada en Port of Spain, Trinidad y Tabago, entre el 4 y el 5 de noviembre de 1994.

REPLAD

Red regional para la capacitación, la innovación y la investigación en los campos de la planificación y la administración de la educación básica y de los programas de alfabetización

VI Seminario-Taller Regional de Políticas, Planificación y Gestión Educativas (Santiago, Chile, 14 de noviembre - 2 de diciembre de 1994)

Desde 1989, cada año se ha realizado un Seminario-taller Regional de Políticas, Planificación y Gestión Educativas para funcionarios de alto nivel de los Ministerios de Educación y coordinadores de programas de post-grado en administración educacional de universidades de la región.

En el que correspondió a 1994 asistieron 33 delegados de 18 países de América Latina, del Caribe y

de España (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, España, Ecuador, Honduras, Jamaica, México, Perú, Paraguay, República Dominicana, Uruguay, Venezuela), 24 de los cuales provenían de la administración pública, 8 de universidades y 1 de asociaciones privadas. De los participantes –18 mujeres y 15 hombres– la mitad desempeñaban cargos de dirección y el resto ocupaba altos cargos.

El VI Seminario-Taller se desarrolló en torno a los temas de análisis de políticas educativas, elaboración de propuestas de mejoramiento educativo y planificación y ges-

ción educativas y metodológicamente puso su énfasis principal en el aprendizaje activo de los participantes y en el trabajo en equipo. En consecuencia, 3 de los 4 módulos fueron organizados a través de talleres. Dado que con anticipación se enviaron a cada participante las ponencias sobre temas centrales de educación grabados en video, el tiempo presencial del seminario-taller fue destinado al análisis y discusión de los mismos.

El seminario-taller constó de una preparación a distancia de aproximadamente 1 mes de duración y de la parte presencial de 3 semanas, lo que permitió reducir su extensión

en comparación a años anteriores y reunir a un grupo de participantes más homogéneo. Este sistema permite la posibilidad de obtener un efecto multiplicador dentro de las instituciones donde se desempeñan los participantes a través de un estudio colectivo de los materiales enviados.

La parte presencial del Seminario-Taller fue estructurada en cuatro módulos (*Planificación educativa; Juego de simulación "Una Nueva Oportunidad"; Modelo de gestión educativa-GESEDUCA; Elaboración de proyectos educativos*) y una serie de 12 *conversatorios* (conversaciones estructuradas de 1 1/2 hrs. cada uno) que se desarrollaron paralelamente.

En el módulo de planificación educativa se ofreció una introducción a la teoría y la práctica actual de la temática central del seminario-taller. En el módulo "Una nueva oportunidad" y trabajando en equipos de 5-6 personas, los participantes simulaban ser un equipo con poder para la toma de decisiones de políticas educativas en un país latinoamericano durante un período de 20 años. Para ello se utilizó un software que, a manera de juego, contiene los datos y calcula las consecuencias para la edu-

cación y otros indicadores de desarrollo del país de acuerdo a las decisiones tomadas. El juego fortalece la capacidad de diagnosticar las necesidades educacionales, identificar las políticas apropiadas, priorizar las inversiones y finalmente analizar los resultados obtenidos.

GESEDUCA es un modelo de gestión educativa abierto, en el sentido de que es el diagnóstico de la gestión de una institución concreta que determina donde y cómo mejorar su organización. Este diagnóstico se apoya en una "caja de herramientas" que ofrece el programa.

Dado que la capacidad de diseñar, formular y presentar proyectos educativos es imprescindible para los funcionarios de los Ministerios de Educación y para los investigadores de las universidades, la elaboración de proyectos fue el módulo más largo permitiendo tratar en detalle las fases de diseño y culminando con la elaboración y presentación de un anteproyecto de cada uno de los tres grupos.

Los *conversatorios* ofrecieron un espacio de discusión e intercambio sobre los temas centrales para el desarrollo social y la educación de la región entre los participantes,

bajo la coordinación de un especialista invitado. Así, se analizaron temas tales como la transformación productiva con equidad; el cambio tecnológico, la globalización de la economía y la educación; la modernización del Estado y de la educación y los cambios en el mundo de trabajo y sus consecuencias para la educación.

Un día fue dedicado a visitas en terreno para conocer dos experiencias educativas: el *Programa de las 900 Escuelas* y el *Proyecto Empresa Educativa* que servirían de inspiración para el desarrollo de programas educativos en otros países.

Como en años anteriores, el VI Seminario-Taller contó con la participación de especialistas de instituciones internacionales tales como: el Banco Mundial, REDUC, ILPES, y IIPE (especialistas de nacionalidad mexicana, chilena, venezolana, francesa) que coordinaron los cuatro módulos. En los *conversatorios* participaron especialistas de CEPAL, Universidad de Chile, Ministerio de Educación de Chile y de la propia OREALC (especialistas de nacionalidad argentina, chilena, española, guatemalteca).

SIRI

Sistema Regional de Información

Estrategias de desarrollo humano en América Latina y el Caribe: una perspectiva educacional

El alto nivel de generalización de la educación básica (medida en términos de tasas de escolarización)

entre los niños de la mayoría de los países así como tareas pendientes relacionadas con equidad y calidad son elementos del diagnóstico que emerge de la finalización del proyecto Estrategias de desarrollo humano en América Latina y el Caribe: una perspectiva educacional.

La actividad, desarrollada entre 1992 y 1994 por el PNUD y la UNESCO, analizó los aspectos educativos -especialmente inequidades en la distribución de las oportunidades educativas, particularmente entre los jóvenes y las mujeres- y su relación con el empleo y el ingreso

de estos estamentos de la población.

El diagnóstico educacional de la región mostró, además, la escasa cobertura de la educación inicial y superior, a la vez que la segmentación de la educación media, con diferencias significativas entre países y al interior de los mismos por modalidad y localización.

El proyecto comprobó que un diagnóstico educativo elaborado desde los sistemas educativos da más cuenta de la expansión que de la desigualdad y las carencias, a menos que se observen los niveles educativos no masificados y las diferencias urbano-rural.

El proyecto exploró las relaciones entre educación, trabajo e ingreso, con particular referencia a los grupos vulnerables que constituyen las mujeres y jóvenes. En este caso, se observó la distribución de la educación en la población así como el comportamiento del empleo y del ingreso en la población de 15 años y más, sobre la base de recuperar información secundaria desde las encuestas de hogares de 10 países de la región.

Los datos de las encuestas de hogares confirmaron el crecimiento de la escolaridad y consecuentemente el carácter masivo de los sistemas educativos de la región (la escolaridad oscila de 4.8 años en Honduras a 8.7 años en Chile). Se mantiene elevada la brecha de escolaridad entre las áreas urbanas y rurales, aunque ha tendido a disminuir y se registra un aumento en las ciudades capitales; se van acortando las distancias de escolaridad entre hombres y mujeres y se demuestra la gran asociación entre ingreso familiar y oportunidades educativas.

La tasa de escolarización en pre-escolar aumentó sensiblemente en los últimos años, aun cuando no

alcanzó al 30% de la población en ninguno de los casos considerados. Por su parte, la tasa de escolarización de la educación primaria se acerca al 90 % en todos los países, sin grandes brechas entre urbano y rural y según ingreso (excepto Brasil y Bolivia). Las tasas de escolarización de la educación media y superior presentan grandes variaciones entre los países de la región (en torno a 50 puntos, considerando casos extremos como Uruguay versus Honduras y Brasil), entre áreas urbanas y rurales de un mismo país (también en torno a 50 puntos en algunos casos extremos como Bolivia), regiones de un mismo país y niveles de ingreso (diferencias del orden del 50 al 70% en países como Honduras y Brasil entre las tasas de escolarización secundaria de los más ricos y los más pobres).

La experiencia confirma que la inasistencia es mayor en los sectores rurales y aumenta a medida que sube la edad y que el ingreso disminuye. En los niveles de menores ingresos, los varones desertan más tempranamente por razones de trabajo.

Los resultados del proyecto confirman que las profundas transformaciones en el mercado de trabajo (urbanización y terciarización), se expresan en la distribución desigual de la educación en la fuerza de trabajo. Ello es especialmente notorio en las grandes desigualdades educativas entre la ciudad capital y el resto del país para la mayoría de los casos y diferencias que se incrementan en los niveles educativos que no se han masificado. Coexisten en los países mejores niveles educativos y de crecimiento económico sin mejorar las desigualdades sociales y en muchos casos la expansión educativa expresa estas disparidades.

En relación con el índice de logro educativo (ILE) en el Índice de Desarrollo Humano del PNUD (en su versión de 1993), el proyecto contrató un estudio para determinar su representatividad con respecto a la realidad educativa latinoamericana; develar las interacciones del ILE con un conjunto de factores relacionados con el desarrollo humano que potencian o se derivan del logro educativo y proponer nuevos elementos que lo perfeccionen.

La conclusión general acerca del ILE, elaborada sobre la base del análisis de correlaciones entre un alto número de variables educativas de los países antes citados más México y Panamá, es que el índice actual es representativo, válido o consistente respecto de algunos logros educativos (alfabetización versus escolaridad) que inciden en la calidad de vida de las personas y el desarrollo humano de los países.

Sin embargo, la construcción de un nuevo ILE satisface objetivos más allá de la mera formulación y validación del índice: permite observar como se comportan los procesos educativos en la región, proponer políticas, descubrir nuevos indicadores de calidad de la educación, aplicar y validar un nuevo índice.

Otra de las conclusiones que surgen de esta actividad es la necesidad de incorporar en el proyecto al conjunto de países de la región que presentan menor nivel de desarrollo educativo y mayores carencias en materia de información, lo que objetivamente es una contribución al desarrollo humano.

En el marco de este proyecto, la UNESCO/OREALC coordinó una serie de estudios regionales, nacionales y un taller regional sobre indicadores educativos en las encuestas de hogar.

Los estudios regionales se con-

centraron en la situación educativa (Sonia Lavín); la relación de la educación con el empleo e ingreso de jóvenes y mujeres basadas en encuestas de hogar (Carmen Luz Latorre) y la definición de la señal de logro educativo en el indicador de desarrollo humano del PNUD

(Luis Eduardo González y Oscar Espinoza).

Los estudios nacionales, basados en encuestas de hogar, se llevaron a cabo con los Institutos Nacionales de Estadística y Censos de 10 países de la región (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia,

Costa Rica, Honduras, Paraguay, Uruguay y Venezuela), realizándose entre el 7 y el 9 de junio de 1994 en la sede de la OREALC (Santiago, Chile) un taller regional sobre la recolección de información sobre educación y desarrollo humano en el que participaron especialistas de esas organizaciones.

PICPEMCE

Programa de innovación y cambio en la preparación de educadores para mejorar la calidad de la educación

Seminario taller sobre las necesidades especiales en aula para los países de Mercosur

Este seminario-taller desarrollado en Buenos Aires del 21 de noviembre al 2 de diciembre de 1994, forma parte de las actividades de sensibilización-capacitación del Proyecto "las necesidades especiales en el aula" iniciadas en diciembre de 1992. Este evento perseguía dos objetivos fundamentales: difundir el material del proyecto a los países miembros de MERCOSUR y capacitar formadores que puedan, a su vez, difundir y multiplicar este proyecto en sus respectivos países.

El seminario fue organizado por la OREALC en colaboración con el Ministerio de Cultura y Educación de Argentina y tuvo dos semanas de duración. Durante la primera participaron un total de 30 personas, implicadas en su mayoría en la política educativa de los ámbitos de Educación Especial, Primaria y Formación Docente. Asistieron 10 responsables de los Ministerios de Educación de los diferentes países de MERCOSUR (2 de Brasil, 3 de Uruguay, 2 de Paraguay y 3 de

Argentina) y 20 representantes de las distintas provincias de Argentina. En la segunda semana, los diez responsables de los Ministerios de Educación asumieron el rol de coordinadores del seminario con un grupo de 20 docentes de educación regular, con el fin de experimentar y aplicar el material y la metodología que sustentan el Proyecto. Durante esta fase se llevó a cabo una evaluación y supervisión diaria de las sesiones desarrolladas con los docentes. El seminario finalizó con una planificación de las actividades que se iban a llevar a cabo en los diferentes países para difundir el material de "Necesidades Especiales en el aula" y con un intercambio de información respecto a la política educativa y sobre experiencias de integración de estos alumnos en la escuela regular. Los participantes valoraron muy positivamente el proyecto de UNESCO sobre necesidades especiales en el aula, no sólo porque supone un cambio de perspectiva importante en relación con la atención a estos alumnos, sino porque facilita la reflexión sobre la práctica educativa para conseguir una escuela de calidad

en la que tengan éxito todos los alumnos, tengan o no necesidades especiales.

El encuentro tuvo una gran riqueza dado el especial momento de cambio que se está produciendo en estos países en cuanto a la política educativa. Todos los países representados en el seminario contemplan en sus leyes generales de educación el principio de integración de alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela regular. Sin embargo, tener en cuenta este principio, con ser importante, no es suficiente si no se acompaña de una serie de condiciones y actuaciones que hagan posible no sólo la integración de estos alumnos sino el conseguir una escuela de calidad para todos.

Una de las condiciones importantes para conseguir este objetivo anteriormente señalado es contar con un currículo más abierto que permita a los docentes ampliarlo y adecuarlo a las necesidades de sus alumnos y de su contexto sociocultural y que contemple una mayor cantidad de objetivos y contenidos, especialmente los referidos a procedimientos para aprender y valo-

res y actitudes. La ampliación de este tipo de contenidos, que en general ha estado ausente en los currículos escolares, no sólo responde a una exigencia creciente de la sociedad actual, sino que además promueven un mayor abanico de experiencias de aprendizaje que son beneficiosas para todos los alumnos y no sólo para los con necesidades educativas especiales. En este sentido, las reformas curriculares que se están desarrollando en algunos países de América Latina suponen un buen inicio para ir progresando hacia una escuela de mayor calidad en la que se dé respuesta a las diferencias individuales sean o no especiales.

La experiencia viene demostrando que la integración de alumnos con necesidades especiales en la escuela regular, supone un motor de innovación ya que obliga a revisar las prácticas y a introducir cambios en la metodología, organización del aula, utilización de materiales etc., lo que favorece una educación más personalizada y participativa. La introducción de estos cambios implica una nueva perspectiva en la concepción de las necesidades educativas especiales, entendiendo que las dificultades de aprendizaje de estos no dependen sólo de sus limitaciones personales, sino también de las condiciones y características de la escuela y de la respuesta educativa que se les ofrece. Desde esta perspectiva se pone el foco de atención no sólo en las dificultades del alumno, sino en los cambios o ajustes que han de producirse en la acción educativa para compensar o minimizar dichas dificultades. Esto supone una mayor implicación y responsabilización del profesorado que ha de trabajar de manera colaborativa en la construcción de un proyecto que contemple las diversas necesida-

des de los alumnos y una serie de recursos personales y materiales que faciliten el desarrollo de dicho proyecto. A juicio de los participantes, las mayores dificultades con las que se encuentran los diferentes países en relación con la integración son los cambios de actitudes, la concepción educativa sobre las necesidades educativas especiales, el trabajo conjunto entre el profesorado y la dotación de recursos personales y materiales. Esto significa que hay que centrar los esfuerzos en ir superando dichas dificultades.

La presencia de estos niños en las escuelas regulares implica el desarrollo de actitudes de tolerancia, respeto a las diferencias, solidaridad, cooperación, etc, tan importantes para conseguir una sociedad mejor. Por ello, aunque las experiencias de integración en los diferentes países de América Latina son todavía escasas y se encuentran con muchas dificultades en cuanto a la sistematización, dotación de recursos, formación del profesorado, etc., constituyen un motor de motivación y cambio importante y es preciso ir avanzando progresivamente hacia las condiciones que favorecen una escuela de calidad para todos.

Programa Interdisciplinario para Medio Ambiente y Población

Después de las recomendaciones elaboradas durante la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo (Río de Janeiro, Brasil 3-14, junio de 1992) sobre la necesidad de reorientar la educación hacia el desarrollo sustentable y aquellas emanadas en el Primer Congreso Internacional sobre Educación en Población y Desarrollo (Estambul, 14-

17 de abril de 1993, la UNESCO – consciente de su mandato de servir de puente en el campo de las ideas, el conocimiento y los compromisos– aprobó por unanimidad en la vigésimo séptima sesión de la Conferencia General (25 de octubre al 16 de noviembre de 1993) la creación de un Proyecto Interdisciplinario y de cooperación interagencial: “Educación e Información sobre el Medio ambiente y la Población para el Desarrollo Humano” (EPD, del nombre en inglés *environment, population and development*).

La idea básica del proyecto está dirigida a satisfacer una necesidad fundamental para el logro de un desarrollo humano sustentable, que es informar y educar a la ciudadanía (mujeres, hombres y niños) a través de un enfoque interdisciplinario sobre temas relativos a la población humana, el medio ambiente y la necesidad de un desarrollo sustentable.

De esta manera, la UNESCO se adhirió a los esfuerzos de los organismos internacionales de apoyar el logro de un desarrollo centrado en las personas, socialmente equitativo y ambientalmente sustentable. El proyecto EPD está orientado a enfrentar los temas generados por el crecimiento poblacional y otros relativos a la población y aquellos referentes al desarrollo local, global y al medio ambiente desde una aproximación integrada. En las palabras de Federico Mayor, Director General de la UNESCO “nuestra capacidad para poner freno al crecimiento de la población será el factor principal que determine la tasa de explotación de las materias primas, la calidad de nuestro ambiente natural, la intensidad y dirección de los flujos migratorios, el equilibrio de nuestras ciudades y la sobrevivencia de nuestras áreas

rurales, la distribución de los frutos del desarrollo, la reducción de la pobreza y de las desigualdades. Y por sobre todo, dado el hecho que todos estos factores inciden en las bases mismas de nuestras sociedades, nuestra capacidad para controlar el crecimiento de la población será el factor decisivo para la paz civil y la estabilidad social”.

Desde el punto de vista educativo y de la información estos temas deben ser tratados con el énfasis puesto sobre contextos específicos y con un enfoque en la solución de problemas y orientados a la acción. Así, el proyecto EPD pone su acento en:

- el desarrollo sustentable tomando en cuenta la importancia de la dignidad humana al mejorar la calidad de vida y del ambiente, al mismo tiempo promoviendo una cultura de paz, la solidaridad y la comprensión internacional;
- la diversidad de la vida y en el equilibrio entre el desarrollo razonable de las actividades hu-

manas y la necesidad de preservar los ecosistemas naturales;

- una perspectiva global y local con relación al impacto sobre el ambiente global y el cambio en la población;
- el desarrollo de las capacidades humanas, la promoción de la participación ciudadana y la cooperación entre las personas y las instituciones;
- la reorientación y el mejoramiento de la calidad de la educación y las formas para diseminar la información relativa a aspectos referentes al desarrollo humano sustentable.

El proyecto EPD tiene carácter internacional y cuenta con el apoyo de las agencias especializadas del Sistema de las Naciones Unidas.

En América Latina y el Caribe la Oficina Regional de Educación de la UNESCO, encargada del proyecto y el Equipo de Apoyo del Fondo de las Naciones Unidas para Actividades en Población (FNUAP), Oficina para América Latina, ini-

ciaron en 1994 las actividades del Proyecto EPD para la región.

Durante el mes de octubre de 1994 se reunieron en Santiago de Chile 27 especialistas latinoamericanos, encargados gubernamentales y no gubernamentales de proyectos sobre educación ambiental y educación en población de la región. El objetivo principal del Seminario Taller Latinoamericano fue contribuir a la formación de recursos humanos capaces de promover acciones educativas integradas –formales y no formales– sobre Ambiente, Población y Desarrollo, inspirados en los lineamientos de la Agenda 21 y en las necesidades específicas de los países, así como profundizar la reflexión sobre la educación para el desarrollo humano sustentable.

Durante 1995 la OREALC continuará la formación de recursos humanos sobre el tema a través de seminarios subregionales para la formación en EPD de los formadores de formadores dentro del marco de la red PICPEMCE.

Sistemas de información y correo electrónico

Como parte de la interconexión de las Redes (REPLAD, REDALF, PICPEMCE, SIRI) se informa que ellas pueden ser conectadas en la OREALC, Santiago de Chile, a través de dos casilleros electrónicos. El primero se encuentra conectado a la red BITNET, con sede en la oficina de la UNESCO en París. Su dirección es:

uhstg@frunes21

También se puede utilizar un *gateway*, que es una conexión entre dos redes; en este caso INTERNET y BITNET. Su dirección es:

uhstg%frunes21@univm.cuny.edu

El segundo casillero electrónico une mediante la red INTERNET, con sede en la Universidad Católica de Chile. Su dirección es:

unesco@lascar.puc.cl

A través de estos casilleros se pueden enviar tanto comunicaciones como documentos envasados en disquetes. Hasta la fecha se encuentran intercomunicados: en Argentina, el CFI; en Brasil, la Universidad de Campinas, Sao Paulo y la Universidad de Brasilia; en Chile, CIDE y REDUC y en México, la Universidad de Monterrey

Otras Actividades

“Plan de acción decenal de la UNESCO para el desarrollo de la artesanía en el mundo (1990-1999)”

En el marco del Decenio Mundial para el Desarrollo Cultural auspiciado conjuntamente por las Naciones Unidas y la UNESCO, se está realizando un Plan de Acción Decenal para el Desarrollo de la Artesanía en el Mundo, cuya primera fase ha sido evaluada en fecha reciente.

El balance de las actividades de los Estados Miembros de la UNESCO en la región muestra que entre 1990 y 1994 se publicaron catálogos sobre artesanía en Brasil, México y Perú. Se ofrecieron cursos de perfeccionamiento de artesanos en el Museo Nacional de Artesanía (Argentina), en el Centro Regional de Desarrollo de Artesanías (Perú) y se crearon numerosos centros de artesanía en Belice, Chile y Guayana.

También se organizaron ferias y exposiciones nacionales de artesanía en Colombia y Perú. Se concedieron “Premios a la Creatividad” por un valor de US \$ 27.000 a la Argentina, US \$ 10.000 al Perú y en Colombia se entregó anualmente una Medalla de “Maestría Artesanal”.

Se financiaron proyectos de artesanía, con cargo al presupuesto nacional en la Argentina (800.000 dólares). En el marco de la cooperación internacional, hubo aportes en Belice, (100.000 dólares) de la AID de Estados Unidos; se promovió la comercialización de los productos a través de las misiones diplomáticas en el extranjero (Chile) y se organizaron seminarios y ciclos de formación sobre la comercialización en Belice, Colombia, Guyana y México.

El resultado más importante es haber logrado que la artesanía sea tomada en cuenta en los planes de desarrollo nacional. Existe una mayor participación de los poderes públicos; se ha mejorado la coordinación de los servicios o departamentos nacionales pertinentes.

La UNESCO organizó un Seminario sobre “Diseño en la artesanía” en la Universidad de Artes Industriales de Helsinki, para los artesanos de América Latina y el Caribe (julio de 1993). Además, en el marco del Programa de Participación, apoyó la incorporación del estudio de la artesanía en las escuelas profesionales de artes plásticas en Cuba, en 1992 y la creación de un centro de iniciación artesanal en Venezuela en el mismo año.

Además, en el marco del Plan de

Escuelas Asociadas de la UNESCO, se realizó un proyecto piloto e interregional de “clases-taller de sensibilización a los oficios artísticos”, en la que participaron escuelas de Guatemala en este proyecto.

Reuniones organizadas por la OREALC

Seminario Regional de Universidades y Ministerios de Educación sobre “Los Aportes de los Estudios de la Mujer a la Reforma Educativa”. (Mar del Plata, Argentina, 24 y 25 de septiembre de 1994).

La UNESCO y el MERCOSUR Educativo organizaron por intermedio del Programa Nacional de Promoción de la Igualdad de Oportunidades para la Mujer en el Área Educativa (PRIOM), del Ministerio de Cultura y Educación de la Argentina, este Seminario Regional en el cual participaron, además de especialistas del PRIOM en la Argentina, representantes de Universidades y de los Ministerios de Educación del Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay.

El Seminario permitió conocer el estado de avance de los “Estudios de la Mujer” en las universidades y formular recomendaciones para mejorar la implementación de los mismos.

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 acompaña-

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 15 US\$.

Para el resto del mundo, 20 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, 15 US\$

Resto del mundo, 20 US\$

Edición inglesa

Adjunto la cantidad de _____ (gastos de envío incluidos)

Nombre _____

Dirección _____

(Se ruega escribir a máquina o con letra imprenta)

Firma

Publicaciones OREALC

Serie Libros

43. *Education and Knowledge: Basic pillars of changing production patterns with social equity.* CEPAL/UNESCO, 1992, 270 pp.
44. *La evaluación de proyectos, programas y campañas de 'Alfabetización para el Desarrollo'.* H. Bholá. UNESCO/IUE-DSE. 1992, 324 pp.
45. *La gestión pedagógica de la escuela.* J. Ezpeleta, A. Furián (comp.). 1992, 124 pp.
46. *Situación educativa de América Latina y el Caribe, 1980-1989.* 1992, 556 pp.
47. *The state of education in Latin America and the Caribbean, 1980-1989.* 1992, 468 pp.
48. *Los proyectos de Educación: Preparación, financiamiento y gestión.* A. Magnen. UNESCO/IIPE. 1992, 138 pp.
49. *Necesidades básicas de aprendizaje. Estrategias de acción.* UNESCO/IDRC. 1993, 348 pp.
50. *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo.* UNESCO/UNICEF. 1994, 270 pp.

Serie Estudios

24. *Medición de la calidad de la educación: ¿Por qué, cómo y para qué?* Vol. I. 1992, 90 pp.
25. *La educación básica de adultos: La otra educación.* G. Messina. 1993, 212 pp.
26. *Género, educación y desarrollo.* G. Messina. 1994, 96 pp.
27. *Medición de la calidad de la educación: instrumentos.* Vol. II. 1994, 196 pp.
28. *Medición de la calidad de la educación: resultados.* Vol. III. 1994, 92 pp.
29. *Modelo de gestión GESEDUCA.* 1994, 162 pp.

Serie informes

23. *Materiales didácticos para la educación ambiental.* Seminario, Santiago (1989). 1990.
24. *La educación ambiental no formal en América Latina.* Consultas técnicas, Jimenoa (1989) y Montevideo (1989). 1990, 118 pp.
25. *V Reunión Técnica Replad: Hacia una gestión educativa para la transformación productiva con equidad.* Santo Domingo (1991). 1992, 86 pp.

Serie UNESCO/UNICEF

3. *La educación preescolar y básica en América Latina y el Caribe.* 1993, 80 pp.
4. *L'éducation préscolaire et primaire en Amérique Latine et dans les Caraïbes.* 1993, 82 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.

Serie Resúmenes analíticos monotemáticos

3. *Educación técnica y vocacional.* 1991, 397 pp.
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.

Las publicaciones OREALC 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.