

## Juan Carlos Tedesco

### Un compromiso internacional con la educación

Juan Carlos Tedesco es el actual director del BIE (Bureau International d'Éducation). Nació en Buenos Aires, donde cursó estudios de Magisterio en la Escuela Normal «San Justo». Maestro, profesor, catedrático, investigador social, autor de libros, alto funcionario de la Unesco... Su biografía ya obstinadamente unida a una convicción racional, sustentada por una confianza profunda: la escuela como institución democrática. Hoy ocupa, y desde hace poco tiempo, un cargo desde el que esa convicción puede construirse en estrategias concretas. Tras un largo y accidentado peregrinaje por diversos países latinoamericanos, Juan Carlos Tedesco ha recalado en la vieja Europa, desde donde encara, con resolución y optimismo, la tarea de organizar los debates y reflexiones que la escuela —«responsabilidad de todos»— exige hoy. Ya no nos preguntamos con inquietud qué se sabe de Juan Carlos Tedesco, como, hace ya años, lo hacíamos cada vez que algún golpe militar comenzaba su obra de destrucción y oscuridad. Ahora sabemos dónde está y esperamos mucho de su capacidad de trabajo. De momento, nos hemos sentado a tomar un café con él para charlar del ayer, del hoy y, sobre todo, del futuro de la escuela.

C. DE P.

C. de P.: ¿Cómo decidió usted ser maestro?  
J.C.T.: La persona que más influyó en mi decisión profesional fue Juan Ricardo Nervi, un educador argentino excepcional, uno de esos maestros de verdad, que participaban pedagógica y filosóficamente de todas las corrientes modernas.

— ¿Cómo recuerda usted su primer día de maestro?

— Bueno, fue bastante duro. Empecé en una escuela-hogar para niños procedentes de familias marginales, en un barrio junto al aeropuerto de Buenos Aires. Yo había recibido una formación basada en los principios de la escuela nueva, de la enseñanza activa. Y, claro, con ese esquema teórico y, a comienzos de los años 60, empezar a trabajar en un internado como aquel, arbitrario y basado en una rígida disciplina y en un fuerte control punitivo,

pues fue una experiencia muy dura... Hasta tal punto que, tras un conflicto con el director de la escuela, renuncié. Trataban de imponerme cosas que yo no podía aceptar.

— ¿Como qué?

— Pues, por ejemplo, que durante las comidas los alumnos se mantuvieran en lo que llamaban *posición de mesa*; es decir, en absoluto silencio y con los brazos cruzados... De modo que me marché.

— Pero, ¿continuó trabajando como maestro?

— Sí; en zonas populares de Buenos Aires, hasta que empecé a trabajar, ya siendo estudiante de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras, en el Departamento de Extensión Universitaria.

— ¿En qué consistía su trabajo?

— La Universidad tenía una Escuela Pri-

maria, en régimen de tarde y noche, para jóvenes y adultos en la Isla Maciel, un barrio muy marginal de la provincia de Buenos Aires. Trabajé ahí mientras seguía mis estudios universitarios, hasta 1966, fecha en la que se produce uno de tantos golpes de Estado. La Universidad fue intervenida y se cerró ese Departamento de Extensión Universitaria, y ahí se acabó esa experiencia. Yo estaba a punto de terminar la carrera y me licencié.

— ¿Cuál fue su siguiente trabajo?

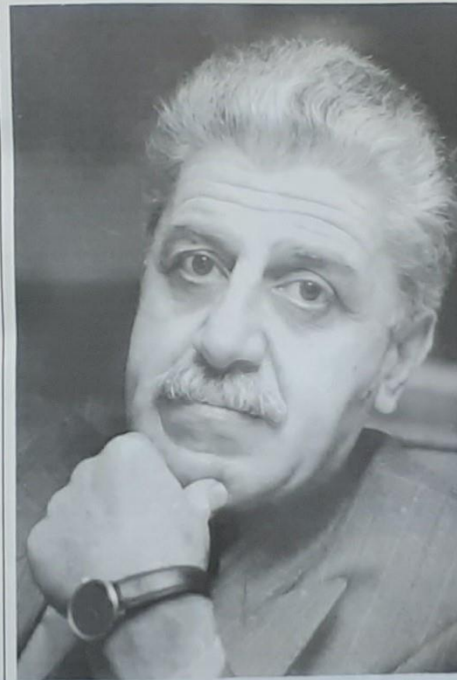
— En una Escuela Secundaria, privada, de la que precisamente era director Juan Ricardo Nervi. Me encargaba de la dirección de estudios; una especie de vicedirector pedagógico del centro. Se trataba de un proyecto de escuela activa, y durante varios años compartí este trabajo docente con mis investigaciones en la Universidad, en el Instituto de Investigación Educativa.

— ¿Qué tipo de investigaciones realizaba?

— Mi primer trabajo de investigación educativa en ese Instituto se centraba en los aspectos de la historia social de la educación argentina. Analicé el período 1890-1900; es decir, la década en la que se organizó y consolidó el sistema educativo con la sanción de diversas leyes sobre la enseñanza laica y obligatoria, la ley Avellaneda sobre la Enseñanza Superior... Fue mi primer trabajo en el campo de la historia de la educación. Ya en 1971, me trasladé al sur, a la Universidad del Comahue, y luego a la Universidad de la Pampa, que entonces se acababa de crear, donde seguí trabajando en investigaciones sobre los aspectos sociales de la educación argentina.

— ¿Ocupó usted alguna cátedra?

— Sí, la de Historia de la Educación. Pero, claro, siempre condicionado por los acontecimientos políticos. Así, en 1976 se produce otro golpe, casi coincidiendo con el inicio, en Buenos Aires, de un proyecto conjunto entre la Unesco, el CEPAL (Comisión Europea para América Latina) y el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.



MIGUEL HANDEL

— ¿Con qué objetivos?

— El proyecto se centraba en el estudio de las relaciones entre educación y desarrollo en América Latina. El golpe de Estado me dejó cesante en la Universidad y, por esas coincidencias de la vida, el director de ese proyecto, Germán Rama, me ofreció trabajar con él. Esa fue mi entrada en las tareas internacionales en la educación.

— ¿Ese proyecto prosperó a pesar del golpe reciente?

— Sí, se desarrolló, puesto que su ámbito era regional; es decir, que abarcaba toda la América Latina, aunque su sede estuviera en Buenos Aires. Esta nueva actividad supuso un abandono, desde el

punto de vista académico al menos, de mi análisis sobre la historia, pero también el inicio del análisis de las relaciones reales, actuales y en situaciones concretas, entre educación y sociedad.

— ¿Cuál era su área de trabajo específica?

— Yo me dedicaba fundamentalmente al análisis de las relaciones entre educación y trabajo en diferentes contextos, tanto en países con un cierto grado de desarrollo industrial y tecnológico —como en el caso de Argentina—, como en países con sectores productivos más tradicionales. Trabajé en el proyecto mientras duró, es decir, cinco años, desde 1976 a 1981. Tuve luego un breve período de trabajo en la

sede de Buenos Aires de la FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales), que me permitió realizar un trabajo sobre la educación argentina en el período militar.

— Es un análisis muy conocido, puesto que fue publicado...

— En efecto, dio lugar a un libro hecho en colaboración con otros colegas inves-

«El proceso de caídas de regímenes militares creó condiciones más favorables para nuestro trabajo en el campo educativo»

tigadores. Es un detallado análisis de la política escolar del régimen militar. Esto fue para mí muy importante.

— ¿Por qué?

— Bueno, era como una especie de asignatura pendiente; durante los años más duros del Gobierno militar nadie podía detenerse a pensar demasiado sobre lo que estaba pasando... En 1981, a pesar de estar aún bajo el régimen pero en condiciones más permisivas, pude abordar esa tarea pendiente.

— ¿Luego ya se incorporó usted a la Unesco?

— A final de 1981, marché a Venezuela como especialista en investigación educativa del CRESALC (Centro Regional de Enseñanza Superior de América Latina y el Caribe), un organismo de la Unesco con sede en Caracas. A raíz del traslado de su director yo pasé a ocupar su cargo. Estuve en él durante tres años y medio, casi cuatro. Fueron años en los que me dediqué intensamente a trabajar en la cuestión de la Educación Superior, lo que dio lugar a investigaciones centradas sobre la estructura interna de la Universidad, la autonomía y sus formas de gestión, la calidad de la enseñanza, el problema de la masificación, muy importante en América Latina.

En 1985 me trasladé, como director de la OREALC (Oficina Regional de la Unesco para América Latina y el Caribe), con sede en Santiago de Chile. De nuevo el cargo supuso un notable cambio en mis preocupaciones y prioridades: la apuesta era ahora la enseñanza básica para todos, la lucha contra el analfabetismo, la educación de adultos... En términos políticos se

trataba de desarrollar el Proyecto Principal de Educación que la Unesco tiene para América Latina.

— ¿Cómo valora usted esa nueva experiencia?

— Fueron unos años apasionantes. Por un lado, vivimos, desde la Unesco, el proceso de caídas de regímenes militares, lo que creó condiciones más favorables para nuestro trabajo en el campo educativo; pero, por otra parte, también comenzó la crisis financiera y económica más grave de la América Latina desde los años 30.

— En tales condiciones de crisis, ¿cuáles fueron los temas prioritarios en educación?

— En síntesis: cómo compatibilizar políticas educativas democráticas en contextos de grave escasez de recursos económicos. Creo que la reflexión de estos años dio lugar a la definición de algunas estrategias de acción en política educativa que, actualmente, están empezando ya a materializarse en decisiones de los gobiernos.

— Por ejemplo?

— Bueno, en primer lugar, la idea de que hay que proteger a la educación de la dureza de las políticas de ajuste económico. Ese ajuste estructural, si bien inevitable, tiene sus límites en ciertos sectores como la salud o la educación... Hay que tener cuidado con ellos, incluso desde un punto de vista estrictamente económico. El ajuste mismo puede ser inútil si no se toman en cuenta esos servicios sociales...

— Pero los indicadores estadísticos de la misma Unesco en escuela y sanidad parece que marcan una tendencia, en general, regresiva...

— En materia de salud creo que es así. Pero en cuanto a la escolaridad el fenómeno es más complejo; no hay retroceso en la cobertura de plazas escolares, lo que ya es algo; pero sí lo hay en cuanto a la calidad de la enseñanza. Lo que, en el fondo, demuestra que los padres siguen mandando a sus hijos a la escuela a pesar de la crisis, salvo en situaciones extremas. El problema radica en que la escuela los recibe en condiciones mucho peores que en el pasado.

— ¿En qué aspectos concretos?

— Maestros mal pagados, lo que induce a niveles de absentismo del profesorado muy altos, huelgas prolongadas, formación deficiente, escuelas mal equipadas, etcétera. Pero, por otro lado, y aunque puede parecer un término muy duro, yo diría que los niños van a la escuela en condiciones de educabilidad muy deficientes:

mal alimentados, desarrollados en entornos sociales muy deteriorados. La oferta escolar, en tales casos, no puede ser aprovechada positivamente. A su vez, eso produce un gran aumento de la repetición... no de la deserción, como le decía, sino del fracaso escolar, del fracaso de los aprendizajes básicos... Eso es así, pero es interesante notar que, una vez superada la fase crítica del ajuste económico estructural, comienzan a producirse — hoy y en algunos países — algunos fenómenos inversos.

— ¿Puede usted ejemplificarlos?

— Por ejemplo, el aumento del gasto público en educación. Y, en términos de promedio, la detención de la tendencia anterior a su disminución. También hay ya procesos de transformación en los estilos de gestión de los centros escolares que, junto con las nuevas prácticas descentralizadoras, suponen aspectos nuevos e importantes en aquel contexto.

— ¿En qué sentido habla usted de nueva descentralización?

— Anteriormente, la descentralización fue la consigna de las políticas duras de ajuste económico, que de hecho la concebían como una mera reducción del déficit fiscal, y no como una estrategia destinada a aumentar la calidad de la enseñanza. Hoy, en cambio, se mantiene esa

**«Hay que proteger a la educación de la dureza de las políticas de ajuste económico»**

descentralización central en cuanto a la compensación de diferencias mediante lo que se llama la *discriminación positiva*.

— ¿Qué se entiende con esa expresión?

— La puesta en marcha de programas focalizados sobre los sectores con menos recursos.

— ¿Qué otro ejemplo de cambio puede usted señalar?

— Desde el punto de vista político, creo que América Latina aprendió en estos últimos años que los programas educativos son siempre políticas a largo plazo, y que, en consecuencia, deben ser objeto de acuerdos básicos entre todos los sectores implicados. Paradójicamente, el acuerdo puede ser un agente de cambio mucho más decisivo de lo que fue el conflicto. El caso de El Salvador es paradigmático en este

sentido: la única manera de salir de la situación de conflicto permanente es un acuerdo que permita, al menos, iniciar acciones en campos prioritarios, y la educación es uno de esos campos en los que se da una franja amplia de aspectos básicos, urgentes, en los que todo el mundo, al menos los bienintencionados, pueden ponerse de acuerdo. El convenio, la compensación de diferencias, la transformación institucional y otras muchas ideas positivas son las mismas que, en estos años, se impulsaron desde la Unesco. Años que han sido para mí de experiencias muy enriquecedoras...

— A veces se tiene la impresión de que los organismos internacionales producen una ingente cantidad de recomendaciones, sugerencias y dictámenes, bienintencionados sin duda, pero que quedan en literatura no vinculante para los poderes fácticos. ¿Cuál es el papel, en su opinión y por su experiencia, de tales organismos?

— Hay que contextualizar el papel de esos organismos. No puede hablarse de ellos así en abstracto. Desde el año 1975 al 1982-1983, en los que América Latina vivió regímenes de fuerte autoritarismo, el papel de estos organismos fue, desde el punto de vista ético y de los principios, muy importante. Permitían a muchos sectores tener acceso a información, a debates y a reflexiones a los que, de otra manera, no hubieran accedido. Eran como un límite institucional que era difícil franquear. Por ejemplo, el Proyecto Principal de Educación para América Latina fue aprobado por una Conferencia de Ministros de Educación en el año 1979, en un momento políticamente difícil y antes de la crisis económica. Se puede afirmar que, sin su existencia, la realidad educativa hubiera sido mucho peor de lo que fue; el Proyecto desempeñó un papel de conciencia moral y de legitimación de algunas actividades. Posteriormente, pasó a tener un papel abiertamente más activo y dinamizador, cuando las condiciones lo permitieron.

— Hace poco más de un año es usted nombrado director del BIE. ¿Qué le lleva a dar el salto a Europa, a aceptar este nuevo destino?

— La decisión fue motivada por el apoyo directo del director general de la Unesco, Federico Mayor, que pretende darle al BIE una proyección mucho más intensa... No sólo ya en los campos tradicionalmente ligados al BIE — la documentación, la información y la discusión internacional —, sino también en el campo de la investigación educativa. La idea, que comparto plenamente, es que el BIE recupere

un papel significativo en el campo de la educación comparada, más que haciendo directamente investigaciones, asociándose a otras instituciones de investigación o universidades que la hagan. Se trata de darle a la investigación educativa una característica que, por regla general, los cen-

**«Hacer creíble alguna propuesta de transformación educativa entre los docentes es muy difícil. Pero ése es el reto»**

tros académicos no suelen tener en cuenta: el contacto con la toma de decisiones. Normalmente obedecen a una lógica académica antes que una exigencia pragmática que implica asumir decisiones concretas. La contribución específica de un organismo como el BIE, que depende de la Unesco, es la de crear espacios de diálogo y de reflexión entre investigadores, directivos y gestores educativos, y los usuarios de la investigación: maestros, directores de centros, asociaciones de padres, movimientos de renovación, etc.

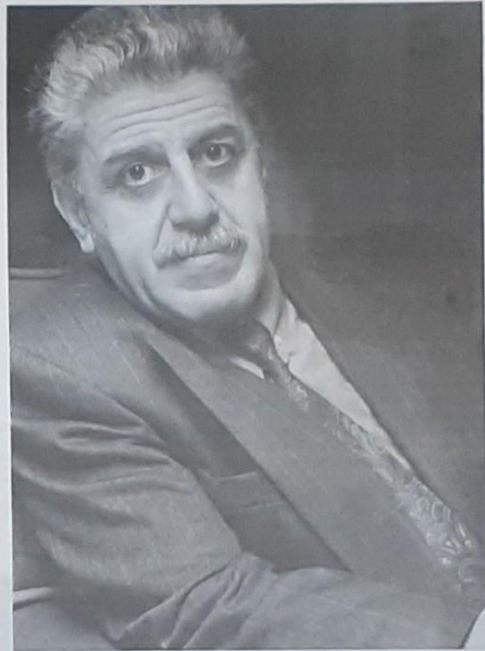
— Es una interpretación más próxima a la investigación-acción...

— Yo diría que se trata de una investigación de un carácter más estratégico, una investigación que permita a los que están actuando en la práctica poder hacerlo de modo más racional, basándose en los datos y las evaluaciones en las acciones que se realizan.

— Se trata de la concepción sistémica de la acción educativa, un concepto que usted utiliza a menudo. ¿Qué significa?

— Efectivamente. Cuando uno proviene del campo de la teoría tiene esa visión sistémica, es decir compleja y multicausal; ésa es su contribución a quienes deben tomar decisiones. Pero a su vez aprende del práctico que su enfoque sistémico no significa en absoluto que hay que hacerlo todo al mismo tiempo, aprende la idea de la secuenciación de acciones; es decir, que hay que optar por definir prioridades, por identificar esos puntos sobre los que al actuar aumenta la eficacia y la fertilidad del proceso de cambio educativo. Cuando uno permanece cerrado en la academia, eso no lo percibe o no lo asume en su importancia real.

— Hablemos, pues, de prioridades. ¿Qué ámbitos priorizaría usted desde el BIE?



MIGUEL MASFERRER

— Hay un aspecto que me parece prioritario en cualquier estrategia de acción, teniendo por supuesto en cuenta los contextos político-sociales y económicos específicos, y es el institucional: el modelo de organización de la educación. Por ejemplo, será muy distinto definir todo lo relativo a métodos pedagógicos, líneas de formación de docentes, contenidos curriculares, etc., en un modelo centralizado o en otro descentralizado, por poner dos casos extremos. Y no sólo por razones de eficacia en el uso de recursos, sino sobre todo por razones de democracia en la toma de decisiones y de profesionalismo por parte de los agentes educativos. En términos de secuencia de acciones el cambio institucional aparece como prioritario; si no se modifica el sistema institucional, no se puede responder a los otros problemas. Eso quiere decir que a nivel local, de cada

centro escolar, se pueda disponer de un considerable margen de autonomía pedagógica; y también que a nivel central, se concentren las funciones de evaluación de resultados, de compensación de diferencias para garantizar una cierta homogeneidad cualitativa... Si defines un modelo así, las formas de intervención varían completamente.

— ¿Y el aspecto, siempre citado como central, de la formación de los docentes?

— Es la otra gran prioridad en términos cualitativos. La reforma institucional puede conceder a los docentes la posibilidad de un trabajo más profesional, pero su trabajo cotidiano debe ser apoyado.

— ¿Cómo?

— Mediante acciones bien diseñadas de formación inicial y permanente, de apo-

yo técnico, de oferta de reciclaje permanente... Sin esto, ninguna reforma educativa tiene posibilidades de éxito. Hay que ser conscientes del punto de partida.

— ¿En qué sentido lo dice usted?  
— Me refiero a tener claro que venimos de décadas de desprofesionalismo, de bajos salarios, de una escasa consideración social del Magisterio... Hacer creíble alguna propuesta de transformación educativa entre los docentes es difícil, muy difícil. Pero éste es el reto.

**«El futuro no está predeterminado. Los agentes educativos tienen la palabra»**

— Para terminar, señor Tedesco, una cuestión compleja pero a la que usted presta gran énfasis: la de las relaciones entre escuela y trabajo. Se acusa a la escuela de que está perdiendo el tren de la modernidad y del cambio tecnológico...

— Creo que ahora se está dando un fenómeno curioso. Los responsables de la producción, tanto los teóricos de la economía, los especialistas en gestión empresarial, y los analistas prospectivos de las tendencias de la sociedad, coinciden todos ellos en señalar que la educación es el factor clave... Atención: no la escuela, sino la educación. El que la escuela también lo sea dependerá de nuestra capacidad de reacción y de cambio. La educación, la formación, los conocimientos, la inteligencia y las capacidades de la persona están ocupando ya un lugar central en los procesos productivos y, también, en los mecanismos de consolidación de la democracia y de la formación de la ciudadanía...

— ¿No suena este análisis a una nueva versión de la vieja teoría del capital humano, pero más increíble hoy, en estos tiempos de crisis, paro y desempleo...?

— Es posible; pero creo que la diferencia estriba en que la teoría del capital humano establecía una relación lineal entre años de estudio-productividad-salario... A partir de esa ecuación simple todos los problemas parecían resueltos. Para esa teoría lo que sucedía en el interior del proceso educativo no era relevante, no merecía interés: lo que allí ocurría era una especie de caja negra. En cambio, hoy justamente lo que interesa, y mucho, es lo que sucede en esa caja negra. Se trata de conocer cualitativamente el proceso pedagógico



MIGUEL TEDESCO

de una considerable mayoría de la población. Ahora bien, ese escenario sólo es posible con un altísimo nivel de autoritarismo. La democracia sería para muy pocos, mientras que para la mayoría excluida se reservaría un régimen autoritario. Una especie de *neodespotismo ilustrado*: pocos con un alto nivel de conocimientos y con acceso a la información y al trabajo, que excluyen a la mayoría y se mantienen a través de la fuerza.

— Y en ese escenario, ¿qué rol tendría la escuela? ¿producir y legitimar esa exclusión? ¿convertirse en un espacio de aparcamiento/apartamiento?

— Eso es de alguna manera lo que ya está pasando en algunos países, pero a costa de fenómenos de violencia creciente, de conflictos entre profesores y alumnos, problemas graves de disciplina, etc. Este escenario sólo es compatible con un fuerte autoritarismo, también escolar, y es difícilmente sostenible por mucho tiempo.

— Pasemos al otro escenario. ¿Cuáles serían sus características?

— Por fortuna, hay muchos elementos que permiten suponer un escenario distinto, en el que se van a dar conflictos y pugnas, por supuesto, pero en el que la equi-

dad y de los aprendizajes; también sus resultados, pero ya no en términos de años de escolaridad o de titulaciones. En estas cuestiones se puede decir que hemos tenido éxito: años y títulos han aumentado espectacularmente! Pero no es el número o la cantidad lo que ahora interesa, lo que determina buenos resultados, sino su calidad.

— Eso supone un desplazamiento importante de los temas de interés. ¿Cuáles serían en su opinión las cuestiones cualitativas prioritarias?

— Saber cómo se forma un individuo creativo, responsable, capaz de tener iniciativas y a la vez de trabajar en equipo, respetuoso del medio ambiente, solidario... Ésas son las nuevas calificaciones que comienzan ya a ser decisivas, en los procesos productivos y en los mecanismos de participación ciudadana.

— En ese supuesto, tales calificaciones, como usted las llama, no se articulan ya necesariamente en torno al trabajo, ¿no?

— Claro. Incluso hay autores que sostienen que lo peculiar de este momento es que la alta productividad económica está produciendo el fenómeno paradójico de que el trabajo puede dejar de ser la variable fundamental de inserción social de la persona.

— Pero eso puede suponer también la aceleración de la degradación de la vida social...

— Es posible. De hecho se dibujan dos escenarios posibles. Uno de concentración de la riqueza en muy pocas manos y de exclusión social, y no ya de explotación,

El BIE (Bureau International d'Éducation) es un centro de estudios y de información en educación comparada. Fue fundado en Ginebra en 1925 por E. Claparède y posteriormente fue dirigido, entre otros, por J. Piaget. Desde 1969 forma parte de la Unesco, pero goza de una amplia autonomía. Su programa es elaborado y supervisado por un consejo integrado por representantes de 24 países elegidos por la Conferencia General de la Unesco. El BIE lleva a cabo tres tipos de actividades: promueve el diálogo político entre Ministros de Educación y otros responsables de decisiones educativas; lleva a cabo estudios de educación comparada en los campos de contenidos de la educación, métodos de enseñanza y formación de maestros; y desarrolla el intercambio de información y documentación educativa.

dad y la democracia comienzan a ser los elementos centrales de la sustentabilidad misma del proyecto. Sin unos niveles razonables de equidad y participación no se puede proyectar este sistema para el futuro. Tomemos un ejemplo que lo muestra claramente: el del medio ambiente. Sin una solución a nivel planetario de los proble-

mas ambientales no hay condiciones razonables de vida para nadie, ricos o pobres. La versión más sistemática de este segundo escenario la ha desarrollado André Gorz. La respuesta democrática—dice en síntesis— frente al modelo de exclusión supondría que la gente trabajara menos horas, de tal modo que todos pudieran entrar en el modelo social y que, en consecuencia, tengan todos también las capacidades requeridas para esa incorporación, la cualificación adecuada... Por eso, la educación aparece aquí como el factor central para cualquier alternativa democrática; sería una de las pocas variables de intervención social que permiten satisfacer simultáneamente los objetivos de competitividad económica, los de la formación ciudadana y los relativos a la equidad social. Los educadores están ante una nueva oportunidad. Me parece fundamental tener una visión, no diré ingenuamente optimista, pero sí tal que permita orientar activamente la acción, el comportamiento transformador de los agentes sociales. Si no, esa acción se paraliza o se orienta hacia posiciones puramente defensivas, corporativas y pasivas ante las decisiones que otros tomarán.

— Parece que va siendo hora de poner en contacto el mundo de la escuela con el de la producción, aunque sólo sea para romper estereotipos mutuos, ¿no cree usted?

— Totalmente de acuerdo. Ese es el papel de los intelectuales y de las instituciones como el BIE: un rol de información y de planteamiento de los problemas para que los debates sean más cualificados y constructivos. Desde el BIE trataremos, por un lado, de procesar información, de hacerla circular y llegar a quienes la precisan para su trabajo, sea teórico o práctico. De otra parte, está la investigación comparada: hoy es fundamental, puesto que permite verificar que, si bien los problemas son similares, las alternativas pueden ser muy diferentes. Mi tercer gran objetivo es, como usted señalaba, para finalizar, el de crear foros de encuentro para la discusión, el intercambio entre los diversos sectores implicados en la transformación educativa. El BIE ha sido tradicionalmente ese foro; ahora lo importante es que el diálogo se abra a dirigentes políticos, empresarios, investigadores, pensadores, profesores, responsables de medios de comunicación, representantes

de las iglesias, de los padres, etc. Eso me parece fundamental, y es eso lo que podemos y debemos hacer desde el BIE. Si la frase «la educación es responsabilidad de todos» es algo más que un eslogan, quiere decir que se impone un pacto educativo». En éste no se elimina el conflicto sino que se trata de resolverlo mediante la razón y la democracia. El futuro no está predeterminado. Los agentes educativos tienen la palabra...

— Muchas gracias por su amabilidad. ■

Principales libros de Juan Carlos Tedesco  
El Desafío Educativo: calidad y democracia, Buenos Aires: Ged, 1987.  
El Progreso Educativo Autoritario: Argentina 1975-1982, Buenos Aires: FLACSO, 1983.  
Educación y Sociedad en Argentina (1900-1945), Buenos Aires: Panamericana, 1970 (2ª ed., Editorial Solari, 1986).

Para más información:  
Bureau International d'Éducation  
Unesco, Case Postale 199  
1211 Genève 20, Suiza.  
Tel. (41) (22) 798 14 55. Fax (41) (22) 798 14 86.

**Materiales de HISTORIA**  
Para Enseñanza Secundaria  
Cinco tomos

**¿QUÉ CAMBIARÍAS DE LA HISTORIA?**

La Historia no puede cambiarse pero estamos obligados a conocerla si no queremos que se repita. ¿Pero, qué comprenden nuestros alumnos de la Historia? ¿Les sirve para entender la sociedad de hoy? Así como los desequilibrios ecológicos y sociales ponen en peligro al Planeta, y concienciarse de ello puede remediarlo, también una EDUCACIÓN COMPRENSIVA Y CONSTRUCTIVA puede contribuir —de algún modo— a cambiar el presente, el futuro próximo... algo que también será un día Historia.

**UN MÉTODO CONTRA EL RACISMO**

Una metodología activa para la introducción a la Historia, un temario ajustado a la Reforma, una línea progresista, un material experimentado y abierto...

**HOJA DE INFORMACIÓN Y PEDIDO**

Nombre y Apellidos \_\_\_\_\_

Centro \_\_\_\_\_

Dirección \_\_\_\_\_

Localidad \_\_\_\_\_ C.P. \_\_\_\_\_

Tfno. \_\_\_\_\_ Provincia \_\_\_\_\_

**DESEO RECIBIR CONTRA-REEMBOLSO:**

EDICIONAL CLAVE - Apdo. Correos 78 - 29730 Rincón de la Victoria (Málaga)  
Tfno. 951 240 74 02

- **MATERIALES DE 6º DEL CAPITÁN TRUENO** (Ed. Second.)  
Libro Profesor (P.V.P. 975)  Libro Alumno (P.V.P. 1.950)
- **LA TELEVISIÓN / Creer para ver (La credibilidad infantil)**  
de Manuel Cebrián (P.V.P. 975)
- **Investigación e Intervención en el ÁMBITO SOCIOCULTURAL**  
de Javier Barco y Juan Fernández (P.V.P. 1.200)
- **GUÍA NATURAL DE LA ALPUJARRA del Colectivo Maestros Peñabón**  
Para Educación y turismo cultural. Color. (P.V.P. 2.395)
- **ACTUAR PARA SER (Exer. y Práctica de Teatro en la escuela)**  
(2ª edición) de José Coñas (P.V.P. 975)
- **TIERNO GALVÁN / La actualidad de su pensamiento**  
de Alfredo Rodríguez (P.V.P. 975)
- **CANCIONERO DE TOTALÁN (Tradic. oral-musical y escuela)**  
de Antonio Carpat (M.C.E.P.) (P.V.P. 975)