

Séptima Reunión del
Comité Regional Intergubernamental
del Proyecto Principal
de Educación
en América Latina y el Caribe
Año 2001

ED-01/ PROMEDLAC VII/REF.2
Documento de Trabajo



El futuro de la
Educación en América
Latina y el Caribe

Simon Schwartzman

PRESENTACION

La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), de la UNESCO, ofrece en este documento una visión sobre los futuros escenarios y los dilemas que tendrán que enfrentar las políticas educativas para definir sus estrategias en los próximos quince años.

Con la cooperación financiera del Gobierno de España, la OREALC decidió realizar este estudio para presentar en la próxima Reunión de Ministros a efectuarse en Cochabamba, Bolivia, una visión prospectiva sobre los problemas y posibilidades que se le presentan a la educación, conforme se vayan configurando los escenarios políticos, económicos y sociales de la región.

La OREALC contrató un equipo* de especialistas para llevar a cabo este estudio concebido en dos etapas. En primer lugar, se preparó -con la metodología "Delphi"- un conjunto de afirmaciones a las que un grupo de expertos debía reaccionar señalando si ellas habrían de ocurrir o no, y si sus efectos sobre las políticas educativas serían positivos o negativos. Las afirmaciones abarcaban desde aspectos del contexto político y económico, hasta los referidos a la organización del sistema y al carácter de las prácticas educativas predominantes. En segundo lugar, se realizó en Santiago de Chile un taller con especialistas para debatir los resultados del cuestionario inicial e invitarlos a presentar sus propias posiciones respecto a los temas planteados. El presente documento contiene un anexo que recoge la síntesis de las discusiones de este seminario.

Este estudio complementa la evaluación del Proyecto Principal de Educación que la Oficina Regional preparó para dar cumplimiento al mandato encomendado por los Ministros en la última reunión de PROMEDLAC, realizada en Kingston, Jamaica, en 1996. Con dicha evaluación se cierran 20 años de esfuerzos conjuntos por alcanzar una escolaridad básica completa, lograr la mayor cobertura de adultos alfabetizados e implementar las reformas necesarias para mejorar la calidad de la educación. Con el estudio prospectivo, en cambio, esperamos se abran nuevas posibilidades de desarrollo de las políticas educativas en los próximos años.

Esperamos que las conclusiones del estudio se aprecien como un estímulo que la UNESCO ofrece a la reflexión y a la creatividad para poder, basados en la fuerza y la potencialidad de los actores, convertir los desafíos que se nos presentan en oportunidades de crecimiento, de aprendizaje solidario y de desarrollo humano.

Ana Luiza Machado
Directora de la OREALC
UNESCO Santiago

* El Dr. Simon Schwartzman, del American Institute for Research, de Brasil, quien trabajó con la Dra. Helena Bomeny, de la Fundación Getulio Vargas, de Brasil.

EL FUTURO DE LA EDUCACION EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE¹:

Simon Schwartzman²

RESUMEN

En los próximos quince años, la educación de América Latina y el Caribe sufrirá los impactos negativos del estancamiento económico, la inestabilidad política y la decreciente capacidad de los gobiernos para desarrollar políticas sociales sustentables y de largo plazo. La globalización económica y cultural tendrá un impacto fuertemente negativo en la región, aumentando los ya considerablemente altos niveles de desigualdad y marginación social. Las instituciones educativas se verán transformadas por tendencias como la universalización de la educación inicial, la creciente relevancia de la ciencia y la tecnología en el programa de estudios de educación básica, la adopción de nuevas tecnologías educacionales, una progresiva demanda por educación permanente y una gradual preocupación por sistematizar la evaluación de los logros de aprendizaje. Las nuevas tecnologías de información, al facilitar la educación de los maestros, el acceso a contenidos de mejor calidad y hacer disponibles nuevas oportunidades de aprendizaje, pueden convertirse en un importante instrumento de mejoramiento de la educación; sin embargo, también existe el riesgo de crear un abismo digital cada vez más profundo y de menospreciar el rol que desempeñan los maestros como referencias y como modelos a emular.

El desafío impuesto por las grandes transformaciones y necesidades cada vez mayores, dentro de un entorno económica y políticamente desfavorable, será encarado por todos los sectores sociales, con crecientes niveles de participación en materias de educación y la progresiva descentralización de los establecimientos educacionales en favor de una gestión administrativa a cargo de las comunidades. Aquellos proyectos de reforma educacional auspiciados por el gobierno que no se encuentren basados en dichas comunidades y que ignoren lo que a diario sucede en las escuelas, no tendrán posibilidad alguna de éxito. Involucrar a la comunidad significa tener en cuenta los intereses y reforzar la participación de los principales artífices de la tarea educacional - los estudiantes, las familias, los directores de escuela y los empleadores. Tomar seriamente el diario acontecer de las escuelas significa no tomar por descontado que las fuerzas externas y los cambios sistémicos serán efectivos; pues, no lo serán si no están claramente relacionados con los mecanismos a través de los cuales los procesos de aprendizaje tienen lugar.

¹ El presente trabajo fue realizado a solicitud de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC). Los conceptos, ideas y apreciaciones vertidas en este artículo, están basadas en ideas del autor, las contribuciones de expertos que cooperaron en la encuesta Delphi y en el taller organizado con este propósito, así como en otras fuentes. Vaya mi especial agradecimiento a Alfredo Rojas, Ana Luiza Machado, Graciela Messina, José Rivero, Juan Casassus, Juan Enrique Froemel, León Trahtemberg, Marcela Gajardo, María Luisa Jáuregui, Patricia Arregui, Pedro Sáinz, Rosa María Torres y a otros por los comentarios, sugerencias y, en ocasiones, penetrantes críticas a versiones anteriores de este documento. Los temas educacionales suelen ser controversiales y ha sido imposible exponer todos los puntos de vista con igual amplitud. La responsabilidad por eventuales errores o tergiversaciones es exclusivamente del autor.

² Instituto Americano de Investigación, Brasil, con la asistencia de Helena Bomeny, Fundación Getulio Vargas, Brasil.

Este es el panorama predominante que surge de la primera ronda de resultados de la encuesta Delphi sobre las perspectivas educacionales de la región, respondida por un panel de 50 expertos y 32 autoridades educativas y líderes de opinión. Se invitó a participar a expertos y a personas influyentes sobre la base de sus reputaciones y de opiniones de sus pares. Este muestreo no pretendía ser representativo en sentido alguno; aunque sí expresó la opinión de un grupo muy importantes de personas responsables por la elaboración de la agenda de investigación, los debate y las orientaciones políticas de numerosas instituciones gubernamentales, no gubernamentales y multilaterales.

En este estudio hemos hecho la distinción entre "expertos" y personas "influyentes", siendo los primeros quienes han conducido estudios de investigación y publicado trabajos sobre materias educacionales. Esta distinción no es perfecta, puesto que los expertos suelen también ser influyentes; en dichos casos, prevaleció el atributo de "experto". Al comparar las opiniones emitidas por estos dos grupos se evidencian algunas diferencias que sugieren la presencia de brechas de percepción y orientación entre los especialistas y quienes están más directamente abocados a moldear la opinión pública e implementar políticas. Sin embargo, en términos generales estas opiniones coinciden, hecho que sugiere la existencia de un sólido consenso acerca de los principales temas educacionales en la región.

ANTECEDENTES

A fines del siglo XX, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO (UNESCO/OREALC), a solicitud de los Ministros de Educación de la región y contando con el apoyo del gobierno de España, la OREALC y las oficinas nacionales de la UNESCO de cada uno de los países, elaboraron una evaluación retrospectiva cubriendo el desarrollo de la educación básica en la región en décadas recientes. En líneas generales, se concluyó que la región aún dista mucho de lograr los objetivos adoptados por los gobiernos y sociedades en iniciativas como el Proyecto Principal de Educación en América Latina y El Caribe (PPE, 1981) y la Conferencia de Educación Para Todos (Jomtien, 1990). Pese a esfuerzos generalizados orientados a proporcionar educación primaria universal³, a reducir el analfabetismo y a mejorar la calidad y eficiencia de la educación, comenzamos el siglo XXI con numerosos temas - que fueran metas del PPE -, aún sin resolver. Por su parte, la Declaración de Educación Para Todos planteó un nuevo concepto de la naturaleza y el rol de la educación. En la práctica, sin embargo, este nuevo concepto relacionado con los contenidos, la enseñanza y la gestión administrativa, en la mayoría de los países se vio reducido a procedimientos convencionales y en absoluto innovadores.

¿Cuál es la perspectiva a corto plazo para los próximos 15 años ? Dos tendencias posibles, y contradictorias, se perfilan:

- La educación continuará preservando un valor cultural, personal y de equidad social. Adicionalmente, hay consenso que los recientes cambios en la economía mundial hacen de la educación una herramienta necesaria para asegurar la futura viabilidad económica de las naciones.
- Hay señales preocupantes en el sentido que la integración económica y cultural promovida por la globalización podría, a través de un aumento

³ El término "Educación Primaria" se refiere al primer nivel de Educación Básica que tiene una duración de 6 a 8 años; el término "Educación Básica" incluye a la Educación Primaria y Secundaria.

de la exclusión y desigualdad sociales, reducir la capacidad de los gobierno para invertir en políticas sociales -particularmente en educación-, afectando negativamente las economías de los países de la región.

Una tendencia no significa necesariamente que el futuro ya esté escrito. Los sistemas educacionales pueden cambiar y, de hecho, lo harán. Éstos, pueden incorporar nuevos estilos de organización, nuevos recursos, nuevas metodologías y nuevos instrumentos y, de esta forma, lograr un mayor apoyo de la sociedad. De este modo, las limitaciones impuestas en los sistemas educacionales por cualquier escenario social y económico, no importa cuan pesimista, podrán ser superadas.

Para reflexionar sobre nuevos escenarios futuros y ayudar a proponer alternativas, la UNESCO/OREALC decidió realizar un estudio sobre el futuro de la educación en la región, iniciativa que consistió en dos etapas. En primer lugar, se presentó un cuestionario preparado con la asistencia de la UNESCO/OREALC e inspirada en la prestigiosa metodología "Delphi", a un panel de 82 expertos y personas representantes de diversos sectores, que tienen un impacto directo o indirecto en la educación de la región.⁴ La primera parte del cuestionario trata temas generales en el ámbito económico, social y político. La segunda parte aborda las relaciones entre educación, sociedad y economía. La tercera parte incluye preguntas más específicas relativas a los estilos de organización de los sistemas educacionales y a la manera como se llevan a cabo las actividades educativas en la práctica. En cada pregunta, el panelista debía responder si creía en la mayor o menor posibilidad de ocurrencia de las afirmaciones planteadas y si el impacto previsible sería positivo o negativo. La mayoría de las afirmaciones eran presentadas en términos categóricos y firmes, de manera de hacer reaccionar a los panelistas y provocar expresiones más marcadas.⁵

En segundo lugar, la UNESCO/OREALC realizó un taller en Santiago de Chile, durante el cual un selecto grupo de expertos en educación, junto con conocer los resultados iniciales de la encuesta Delphi, fue invitado a presentar trabajos y debatir acerca de los mismos temas originalmente planteados en el cuestionario.⁶

Este no constituye un intento de predecir el futuro en un sentido ingenuo. Por otra parte, los expertos y las personas influyentes se encuentran en mejor posición que otras para entender las tendencias actuales, reflexionar sobre lo que podemos esperar de ellas y, en cierta forma, estructurar el futuro. Deseamos llegar a una mejor comprensión

⁴ En el Anexo I de este documento se incluye una bibliografía selecta de los panelistas que ofrecieron esta información.

⁵ Esta estrategia fue en general exitosa, si bien algunos encuestados objetaron el lenguaje del cuestionario, argumentando que contenía conjeturas implícitas, no manifiestas, particularmente en términos de las relaciones entre educación y trabajo, educación y tecnología, educación y el rol de las organizaciones internacionales, entre otras. Se incluían, sin embargo, preguntas abiertas que permitían que los encuestados expresaran sus propias opiniones, lo que muchos hicieron. También se objetó que en el cuestionario se asumiera que América Latina y el Caribe son regiones homogéneas, sin tomar en cuenta las profundas diferencias que existen entre los diversos países. Esta es una crítica válida e identifica una importante limitación del estudio. Sin embargo, esta fue una consecuencia inevitable de las limitaciones de tiempo y recursos, así como de la necesidad de presentar una visión global.

⁶ La lista de participantes invitados al taller así como sus aportes se han incluido en el Anexo II de este documento. La mayoría de ellos también participó en la encuesta Delphi, en tanto que el taller se organizó en torno a los mismos temas centrales. Lamentablemente, a la reunión no asistieron expertos del Caribe. Una visión general de la reunión se presenta en un documento separado.

de las limitaciones que tendremos que encarar en años los venideros como también identificar los instrumento o herramientas que podemos emplear para mejorar nuestra situación actual.

La Técnica Delphi es típica de un proceso interactivo donde los panelistas deben, en una primera instancia, presentar sus puntos de vista. Posteriormente, se les da la oportunidad de revisarlos sobre la base de las opiniones colectivas del grupo.⁷ En este estudio, distribuimos el análisis de los resultados iniciales a todos los encuestados solicitándoles comentarios adicionales o modificaciones a sus respuestas originales. Después de leer los resultados iniciales de la encuesta, sólo unos pocos eligieron cambiar sus opiniones originales o mandar comentarios adicionales. Sin embargo, el taller representó una excelente oportunidad para aclarar y profundizar la comprensión de la mayor parte de los temas presentados en la encuesta.⁸ En consecuencia, decidimos considerar el taller como la segunda y última fase de la encuesta Delphi y no enviar otra partida de cuestionarios a los panelistas. Este resumen está basado en los resultados del cuestionario⁹, en los documentos presentados, en las discusiones e intercambios de opiniones realizados en el taller y en los comentarios y críticas recibidas después que una versión preliminar de este documento fuera circulada entre los participantes en ambas actividades.

⁷ La Técnica Delphi fue originalmente desarrollada a finales de los 40 por la Rand Corporation de Estados Unidos, como un instrumento para evocar la opinión de expertos en una diversidad de temas y, más especialmente, como una herramienta para realizar pronósticos tecnológicos. Se condujeron cientos de estudios utilizando este enfoque y, muy pronto, se pudo apreciar que su principal fortaleza no era la generación de pronósticos acertados sino, más bien, representaba una excelente forma de identificar temas y cuestiones de importancia cuando se desea visualizar escenarios futuros. Ver, H. Sackman, *Delphi Assessment: Expert Opinion, Forecasting and Group Process*, The Rand Corporation, 1974, para una presentación general y una opinión crítica.

⁸ La versión preliminar de los documentos presentados en el taller, junto con otras contribuciones y vínculos, están disponibles en <http://www.ip3.org/delphi>. Para las versiones finales, sírvase dirigirse a <http://www.unesco.cl>.

⁹ Esta Tabla, y las que siguen, reproducen las frases utilizadas en la versión inglesa de la encuesta Delphi.

EL CONTEXTO GENERAL

GLOBALIZACION

Tabla I
El Contexto Global¹⁰

	Probabilidad (1, muy improbable; 5, muy probable)	Impacto (1, muy negativo; 5, muy positivo)
Reorganización económica: la globalización y el creciente énfasis en el contenido simbólico de los productos y actividades, tenderán a aumentar, aún más, la exclusión y las desigualdades sociales en la región.	<p>x: 3.91 sd: 0.87</p>	<p>x: 1.88 sd: 1.02</p>
Entre los países, la asignación de recursos públicos para implementar políticas sociales será cada vez más difícil; los presupuestos para la educación básica se verán reducidos	<p>x: 3.15 sd: 1.19</p>	<p>x: 1.66 sd: 0.98</p>
Las economías de la mayoría de los países de América Latina y el Caribe se paralizarán, o no exhibirán un crecimiento significativo	<p>x: 2.91 sd: 1.07</p>	<p>x: 1.94 sd: 1.15</p>
La consolidación de las democracias será difícil; éstas serán reemplazadas por gobiernos populistas o se enfrentarán a problemas de estabilidad.	<p>x: 2.91 sd: 1.07</p>	<p>x: 2.10 sd: 1.22</p>

¹⁰ En cada pregunta, el panelista debía responder si la ocurrencia del hecho descrito era algo muy probable (5) o muy improbable (1) y si ésta tendría un impacto muy positivo (5) o muy negativo (1), en el futuro de la región. Una respuesta promedio cercana a 3 en el área de las probabilidades, puede interpretarse como indecisión sobre su ocurrencia; en el área de impactos, una respuesta con este valor puede interpretarse como indecisión sobre el carácter positivo o negativo de los mismos. La dispersión de opiniones también puede medirse mediante desviaciones estándar y la curva de distribución.

A los integrantes del panel, se les hizo entrega de varias afirmaciones relacionadas con el contexto general que podrían afectar a la educación en los próximos quince años. La Tabla I, contiene las respuestas a estas preguntas.

Entre las diferentes tendencias presentadas para su evaluación, los panelistas seleccionaron los efectos económicos de la globalización como los eventos con mayor probabilidad de ocurrir y los que, al aumentar la exclusión y desigualdad social, tendrían las consecuencias más negativas en la región. En el taller, José Joaquín Brunner comentó sobre la tendencia de los intelectuales y los elaboradores de política a visualizar la globalización como una tendencia "todo inclusiva", que tendrá amplias repercusiones, sin preocuparse mayormente por identificar sus diferentes aspectos y consecuencias en contextos específicos. Destacó que el término es usado para representar tendencias que no están necesariamente interrelacionadas y no explica el hecho que los diferentes países reaccionan ante las tendencias globales de manera específica. Argumentó que las condiciones, capacidades y competencias de un país, continúan siendo los factores principales que mejor explican como pueden reaccionar los países ante condiciones externas.

Globalización: la tesis de los "grandes efectos"

No es raro que el principal problema o debilidad de la tesis de los "grandes efectos" radique en atribuir a la globalización - como contexto de trasfondo - ser causa inmediata de una variedad de consecuencias en el campo de la educación o de la política educativa de muy disímil origen. Estar en el trasfondo no es causar algo, sin embargo. Así, por ejemplo, la descentralización educacional puede obedecer a muy diversas causas y seguir trayectorias nacionales diferentes en distintas sociedades, sin que el proceso globalizador de trasfondo tenga una incidencia relevante. Lo mismo sucede con la disminución o aumento del gasto fiscal destinado a la educación, con la mayor o menor presencia de elementos competitivos en el sistema, con la privatización educacional, etc. En cada caso, lo más seguro es que el análisis empírico muestre que se trata de fenómenos que se rigen todavía, esencialmente, por lo que un autor llama la regla del "nacionalismo metodológico" (Beck, 1998); esto es, que el contorno de la sociedad se considera coincidente con el del Estado nacional y sirve como "contenedor" de los determinados fenómenos que se desea explicar.

En suma, la tesis de los grandes efectos no proporciona un enfoque adecuado para evaluar las consecuencias de la globalización sobre el entorno en que se desenvuelve la educación y, seguidamente, para evaluar las consecuencias de los cambios en dicho entorno sobre la intimidad del sistema educacional; esto es, sobre los procesos de enseñanza / aprendizaje.

José Joaquín Brunner, *Globalización y el futuro de la educación: Precisiones, desafíos y estrategias.*

CAMBIO DEMOGRAFICO, DESARROLLO ECONOMICO, EMPLEO Y EDUCACION

En la mayoría de los países de América Latina y el Caribe, la estructura de la sociedad está cambiando en forma drástica, hecho que tendrá un profundo impacto sobre la educación. Entre las principales tendencias se cuentan una dramática disminución de las tasas de fertilidad; la concentración de la gran parte de la población en áreas urbanas; y, el masivo acceso de la mujer al mercado de trabajo y a la educación. En la medida que la población envejece y se torna urbana, el foco de las políticas educativas se traslada del acceso y la cobertura a la calidad y al contenido. Las escuelas en los suburbios de metrópolis sobrepobladas, deben enfrentar problemas de violencia urbana y anomia social en una escala hasta hoy desconocida. A medida que la mujer se incorpora al mercado laboral, sus hijos requerirán jardines infantiles y escuelas preprimarias donde puedan pasar el día y comenzar su educación a una temprana edad. Todos estos cambios necesitan una mayor cantidad de recursos, maestros y administradores de escuela mejor capacitados y un vínculo más directo entre la educación y las oportunidades de trabajo.

Impactos de los cambios sociales y demográficos sobre la educación

1. Cambiará el perfil de la demanda escolar, disminuyendo la presión sobre la educación básica y aumentando la demanda por la enseñanza superior, así como la educación de adultos (educación continua).
2. Disminuirá la demanda educativa en zonas rurales (como efecto de la emigración hacia las ciudades), lo cual exigirá transformar las instalaciones escolares para adaptarlas a satisfacer nuevas necesidades (educación media y de adultos)
3. Lo anterior también exigirá transformar los sistemas de formación de maestros y reciclar a los que ya estén en ejercicio
4. Los paradigmas educativos enfatizarán el desarrollo de la habilidad de aprender a aprender, a tono con el mayor acceso a la información, consecuencias de las nuevas tecnologías.

Carlos Muñoz-Izquierdo, comentarios sobre el cuestionario Delphi.

En un trabajo reciente, Pedro Sáinz y Mario La Fuente, abordan el tema de la actual prospectiva de desarrollo económico en la región y el impacto que se espera ésta tenga sobre los requerimientos laborales y educacionales.¹¹ Los autores, basados en las experiencias de los últimos veinte años y en las características actuales de la economía internacional, no esperan que la región exhiba un desarrollo muy significativo en los próximos quince años, si bien visualizaron un panorama de mayor crecimiento. Específicamente, son de opinión que el grueso del crecimiento económico tendrá lugar en segmentos específicos de las diversas sociedades y que sus beneficios también se concentrarán en grupos sociales específicos.

Prospectiva para el Desarrollo Económico de América Latina y el Caribe

A partir de 1985, países como Costa Rica, El Salvador, Colombia, Perú y República Dominicana, parecieron alcanzar hasta 1995 por algunos períodos un crecimiento estable superior al 5 %. No obstante, en ese período sólo Chile tuvo éxito en mantener tasas positivas y elevadas de crecimiento fruto de un proceso de inversión estable y con creciente estabilidad en su balanza de pagos. Sólo a partir de los últimos tres años de los noventa parecieron unirse a Chile de forma más estable México, Costa Rica, la República Dominicana y en un grado algo menor el resto de los países centroamericanos y algunos otros caribeños.

En estos países es posible identificar algunos focos dinámicos de inversión donde se ha gestado una acumulación estable de capital por períodos relativamente largos y que además están dando origen a exportaciones que crecen a tasas elevadas con lo que tienden a crear balanzas de pagos más estables reduciendo en grado importante la vulnerabilidad externa. En el caso de Chile, parte de los focos dinámicos estaban asociados a los recursos naturales (minería, sector forestal, pesca y fruta) en tanto que en México están constituidos por parte del sector manufacturero (especialmente automotriz) la maquila, el turismo y recursos naturales (petróleo). En el caso de los países centroamericanos y caribeños, el turismo, la maquila y los recursos naturales vienen jugando un papel central. En todos estos últimos casos la migración internacional ha jugado también un papel importante al reducir en algún grado las demandas sociales, la presión sobre el empleo y, a través de reembolsos desde el exterior a sus familias que alcanzan en ocasiones cifras muy significativas.

En otros países han surgido focos dinámicos pero su intensidad ha sido insuficiente. Tal es el caso, por ejemplo, de los efectos que el Mercosur gestó en especial en Argentina y en algún grado en Brasil.

A la vez, los países en que la recuperación del crecimiento se apoyó de manera sustancial en la recuperación del consumo privado, sustentado este último en importantes niveles de endeudamiento interno y externo, se gestaron a lo largo de los años noventa, situaciones de intensa vulnerabilidad externa. Ilustran esta situación las crisis de Argentina y México en 1995 y la recesión que afectó a la mayoría de los países sudamericanos en el bienio 1998 - 1999.

Pedro Sáinz G. y Mario La Fuente R., Crecimiento Económico, Ocupación e Ingresos en América Latina: Una perspectiva de Largo Plazo.

Aún bajo escenarios óptimos, esta situación proyectada al futuro significa que el desarrollo económico se concentrará en los sectores económicos más modernos, mejor financiados y técnicamente actualizados de países específicos, que proporcionarán oportunidades de empleo de alta calidad, sólo en cantidades limitadas y principalmente a los más altamente educados. Para un gran número de ocupaciones de productividad

¹¹ Pedro Sáinz G. y Mario La Fuente R., Crecimiento Económico, Ocupación e Ingresos en América Latina: Una perspectiva de Largo Plazo.

intermedia, el empleo probablemente crecerá a un ritmo que, en términos de tasas normales de producción, será inferior al de la expansión de las oportunidades educacionales. Un crecimiento tal tendría efectos positivos importantes para el país, ampliando el sector de servicios, creando una demanda interna, reduciendo los niveles de pobreza y generando más ingresos tributarios que los gobiernos podrían asignar a diferentes tipos de políticas sociales. Sin embargo, no se puede esperar que este crecimiento absorba a grandes cantidades de personas con educación secundaria y primer ciclo de estudios universitarios y, por consiguiente, tenga un impacto significativo en la distribución de ingresos.

Esta perspectiva difiere de la tradicional concepción de la teoría del "capital humano" de la educación, según la cual la educación, por sí sola, constituye un factor de producción, pudiendo generar riqueza en un vacío de capital y de tecnología suplementaria. Este es el tema central de la obra de Henry Levin¹² que, con el trabajo de Gary Becker, presenta un estudio del desarrollo de la teoría del capital humano desde sus inicios hasta sus versiones actuales más elaboradas. Una de las primeras conclusiones derivadas por los teóricos del capital humano, es que los países con poblaciones más educadas son mucho más productivos que otros y estas diferencias en productividad y riqueza no podían ser explicadas en términos de los diferentes aportes de factores económicos tradicionales - capital, mano de obra, tierra, materia prima. Sin embargo, ellos no examinaron los mecanismos específicos a través de los cuales la educación contribuye a la creación de riqueza. Lo anterior sólo se logró mas recientemente, según lo describe Levin:

" Los métodos tradicionales de asignación de recursos pueden ser ineficientes, particularmente en un entorno dinámico donde los cambios en los precios de los insumos y en los niveles de productividad que resultan en parte de las nuevas tecnologías y alineaciones de mercados, se producen en forma continua. ¿Qué competencias se necesitan para ajustarse a tales desequilibrios y hacer la empresa más productiva? En particular, más educación y mejor educación, le imparte al trabajador la habilidad para llegar a comprender el papel que debe desempeñar en el proceso de producción y hacer ajustes en forma tácita, a los cambios de precios y niveles de producción de los insumos. Estos continuos ajustes permiten recobrar el equilibrio en el sentido económico de igualar costos e ingresos en el margen y maximizar la productividad y rentabilidad."

En este sentido, es importante destacar la referencia al "entorno dinámico", donde pueden llevarse a cabo estos ajustes orientados a mejorar la eficiencia. Este entorno corresponde a los sectores dinámicos y sólidamente financiados de la economía mencionados por Sáinz y La Fuente, fuera de los cuales los efectos productivos de la educación parecieran ser más limitados.

GASTO PUBLICO EN EDUCACION

Pese a la previsible inhabilidad de la economía para absorber a un creciente número de personas con buena educación, es muy probable que en América Latina y el Caribe la demanda por educación continúe siendo intensa. En la medida que la población mejore su nivel de instrucción, las personas con mayor educación reemplazarán a quienes tienen menos educación, aunque no se hayan generado nuevas

¹² Henry Levin, *Pedagogical Changes for Educational Futures in Latin America and The Caribbean*.

plazas de trabajo y aunque la economía no haya exhibido un crecimiento o cambios significativos. Esta ventaja relativa de los más altamente educados constituye un poderoso incentivo, aún cuando la sociedad vea los beneficios sociales y económicos que resultan de la movilidad educativa como algo insignificante o incluso negativo. Sin embargo, la expectativa de un mejor ingreso y un trabajo más estable es sólo parte de un movimiento educacional generacional de mayor alcance que, a su vez, forma parte - si uno desea verlo así - de la globalización. Para los sectores medios y altos de todos los países, ser estudiante representa una parte primordial del estilo de vida del joven.

En cuanto a los sectores medios, existe una fuerte presión social por obtener algún tipo de título de educación superior, en tanto que haber completado la educación secundaria se está transformando en un requisito indispensable para la ciudadanía y la aprobación social. Los estratos sociales más bajos perciben la educación como la mejor forma de lograr movilidad social, estabilidad laboral e ingresos más altos. Todos los panelistas coincidieron que la educación de América Latina y el Caribe debe continuar expandiéndose y mejorando su calidad en las próximas décadas y muchos de ellos enfatizaron que la difusión y preservación de los valores sociales, el mejoramiento de la equidad, el desarrollo de mentes críticas y el reforzamiento del capital social, sean quizás más importantes que poner las habilidades del individuo al servicio del mercado laboral. Adquirir una educación - más específicamente, completar al menos los 8 ó 9 años de educación básica y, en ciertos casos, estudios más avanzados - no es percibido como un medio hacia la materialización de un fin, sino como un nuevo derecho social al cual todos tenemos derecho.

El hecho que el costo de la educación experimentará importantes alzas en los próximos años, mientras que los recursos para solventarlo no estarán disponibles, al menos en las cantidades esperadas, agudiza el contraste entre lo que sucederá con la economía y lo que se espera suceda con la educación. Los panelistas se mostraron inciertos acerca del crecimiento o estancamiento del gasto público en educación, si bien la ausencia de adecuados recursos fue percibida como el peor escenario posible para el futuro. La tendencia actual parece inclinarse hacia el crecimiento en términos absolutos y relativos, aunque no en cantidades suficientes como para cubrir futuras necesidades. Una vez que se hubo logrado el acceso universal a la educación primaria, meta alcanzada por la mayoría de los países en la región, la presión por expandir los niveles más altos de educación - secundaria, técnica y superior - se ha dejado sentir en forma progresiva. José Pablo Arellano destaca en su presentación que el costo promedio per cápita de la educación secundaria es un 30 % superior al costo de la educación primaria, costo que debe multiplicarse varias veces en el caso de la educación superior. Mejorar la calidad de la educación en todos los niveles - una tarea ambiciosa - también tiene un alto costo, ya que exige educadores mejor formados y remunerados, mejores edificaciones, menos estudiantes por maestro, mejor equipamiento en las escuelas, laboratorios, computadoras y bibliotecas. Hay cierto espacio para aumentar el gasto público en educación, aunque no mucho. De acuerdo a Arellano, los países de la región ya invierten cerca del 12 % de sus ingresos per cápita en educación, comparados con cerca del 19 % de los países miembros de la OCDE (la cifra que corresponde a Chile es el 17 %). Un aumento del orden del 50 % en el gasto per cápita, pondría a los países de la región a la par con los países de más altos niveles de inversión del mundo. Sin embargo, dados los ingresos sustancialmente más bajo de nuestros países, esto todavía no sería suficiente. Incluso en el mejor escenario posible, los países tendrán que elegir

entre modestos mejoramientos de la educación primaria y secundaria y la expansión de la educación superior. La consecución de ambos objetivos, no será posible.

Futuros Gastos en educación en América Latina

El gasto público en educación en América Latina pasó de 3,9 % del PIB en 1980 a 4,6 % en 1997, en virtud del aumento registrado durante los 90. En los países desarrollados esta proporción permanece más o menos constante en 5,1 %.

Si se realizara un esfuerzo muy significativo por aumentar los recursos públicos destinados a la educación durante los próximos 15 años en América Latina, se podría contar con 1,5 % del PIB de recursos públicos adicionales.

Las dos grandes demandas por recursos, cobertura en educación secundaria y superior por una parte y mejoras en la calidad de la educación primaria y secundaria por la otra, resultan imposibles de abordar simultáneamente con los recursos públicos. Duplicar la actual cobertura en educación superior y elevar en 50 % la cobertura en secundaria costaría cerca de 1,5 % del PIB. Un costo similar, representa elevar un 50 % los recursos actualmente invertidos por alumno en la enseñanza primaria y secundaria, de modo de llevarlas a los niveles de inversión por alumno en términos de PIB per cápita de los países más desarrollados.

Esta tensión entre cobertura en el nivel superior y secundario y calidad en el nivel escolar, es también una tensión con directas connotaciones en el plano de la equidad en la asignación de los recursos públicos, ya que los que se beneficiarían de la mayor calidad educativa son los más pobres mientras que en el caso de la mejor cobertura serían los de ingresos medios y altos.

José Pablo Arellano, *Financiamiento de la Educación en América Latina*

GOBERNABILIDAD Y REFORMA EDUCACIONAL

Aunque inciertos, los panelistas se mostraron inclinados a discrepar con la afirmación "la consolidación de las democracias será difícil; éstas serán reemplazadas por gobiernos populistas o se enfrentarán a problemas de estabilidad.". Esto era de esperarse ya que por primera vez en la historia, todos los países de la región están siendo gobernados por civiles democráticamente elegidos y los intentos esporádicos por perturbar el orden constitucional se han estrellado contra una decidida resistencia tanto nacional como internacional.

Sin embargo, democracia política no es sinónimo de gobernabilidad. En todos los países, hay una brecha entre lo que los gobiernos pueden proveer y las crecientes expectativas de la población. Esto puede abrir el camino a políticas populistas, situaciones donde los políticos prometen más de lo que pueden cumplir y sacrifican metas de largo plazo por beneficios políticos de corto plazo y por causar un impacto en la opinión pública. En el campo de la educación, esto se puede traducir en inestabilidad institucional, falta de liderazgo, derroche de recursos e incertidumbre financiera, todo lo cual lleva a la incapacidad de implementar proyectos de mejoras educacionales y de crecimiento institucional sustentables en el tiempo.

Con frecuencia los problemas de gobernabilidad se intentan resolver mediante la reducción de los recursos políticos y económicos administrados por los gobiernos. Una forma de lograrlo, es reducir al máximo las responsabilidades de éstos a través de la transferencia de estos recursos al sector privado. Esta es la tendencia hacia la "minimización del gobierno" y la privatización, fenómenos que a veces son considerados parte de la "globalización", pero que surgen de una desconfianza mucho más fundamental en la habilidad de los gobiernos para funcionar en forma eficiente. Otra respuesta a los problemas de gobernabilidad, muy común en la región, es maniatar al gobierno a través de complicadas leyes obligatorias, comités de vigilancia y organismos supervisores y una fuerte presencia de sostenedores. Una tercera tendencia es la de transferir la responsabilidad a los niveles inferiores de gobierno -estados y municipalidades- fiel al principio que mientras más cercanos a la comunidad más

eficiente será el funcionamiento del gobierno. En síntesis, si bien el pronóstico que se hace de la democracia no es negativo, se advierte una clara preocupación acerca del rol del gobierno en la administración de la educación. Esto ha quedado demostrado en la marcada preferencia de los integrantes del panel por mayores niveles de descentralización y de participación social en actividades educativas. Esta desconfianza también se ha hecho evidente ante proyectos integrales de reforma educacional. Rosa María Torres, en su análisis de los diez años de la iniciativa Educación Para Todos, destaca el distanciamiento entre el ambicioso objetivo de adoptar un nuevo enfoque a la educación, expresado en forma tan vehemente en la Declaración de Jomtien de 1990, y las formas convencionales en que se aplicarían las políticas educativas posteriormente.¹³ Graciela Frigerio¹⁴ señala la incapacidad de los proyectos integrales de reforma educativa para cambiar la cultura escolar, *sine qua non* para una política educacional exitosa. Álvaro Marchesi, por su parte, destaca las principales contradicciones de la mayoría de los esfuerzos actuales por implementar reformas educativas en América Latina. El primer ítem en su lista de atributos de un futuro deseable es el sólido compromiso del gobierno y de la sociedad con las metas de la educación; todos los demás cambios, deben tener lugar al nivel comunitario de los sistemas de educación.¹⁵

Realidades actuales y el futuro deseable para las reformas educativas
<p>Una realidad contradictoria:</p> <p>La sociedad es más exigente con la educación pero no se compromete en la práctica con ella.</p> <p>Los problemas educativos no tienen un origen exclusivamente educativo pero se intentan resolver sólo desde reformas educativas.</p> <p>Los profesores han de realizar nuevas funciones pero se mantienen los esquemas tradicionales en la organización de su trabajo.</p> <p>Las escuelas deben realizar nuevas tareas pero su modelo organizativo continúa invariable.</p> <p>Los sistemas de evaluación deberían reflejar la realidad pluridimensional del hecho educativo pero se orientan casi exclusivamente al rendimiento académico de los alumnos.</p> <p>Se exige más y mejor educación pero se está perdiendo su sentido y su valor.</p> <p>Un discurso muy avanzado frente a una realidad con enormes carencias.</p> <p>El futuro deseable:</p> <p>El compromiso de los poderes públicos y de la sociedad con la educación;</p> <p>Un cambio en la organización y el funcionamiento de las escuelas</p> <p>La necesaria implicación de los padres</p> <p>Una revisión radical de la situación de los profesores</p> <p>Una nueva manera de enseñar</p>
Basado en la obra de Álvaro Marchesi, <i>Cambios Sociales y Cambios Educativos en Latinoamérica</i>

EDUCACION Y SOCIEDAD

Entre los panelistas se advirtió un sólido consenso en el sentido que la educación está evolucionando hacia un estilo de mayor descentralización, autonomía y participación comunitaria, hecho que fue considerado una tendencia en extremo positiva. La sociedad está tomando conciencia sobre la importancia de la educación y aportará recursos adicionales, más allá de los proporcionados por el Estado. Entre las contribuciones positivas de la educación para con la sociedad, dos se consideran muy posibles y debieran tener un importante impacto: la formación de la ciudadanía a través de un orden social justo; y, el desarrollo de destrezas para la vida junto con la reducción

¹³ Rosa María Torres, *Una Década de Educación Para Todos - la tarea pendiente*, FUM - TEP, Montevideo, 2000; Editorial Popular, Madrid, 2000; Editorial Laboratorio Educativo, Caracas, 2000; IPE - UNESCO, Buenos Aires, 2000; Artmed Editora, Porto Alegre, 2000.

¹⁴ Graciela Frigerio ¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas ?

¹⁵ Álvaro Marchesi, *Cambios Sociales y Cambios Educativos en Latinoamérica*.

de las desigualdades económicas. Los panelistas estiman que la participación de las organizaciones internacionales y multilaterales irá en aumento, si bien no creen que su impacto sea particularmente significativo.

Tabla II
Educación y sociedad

	Probabilidad (1, muy poco probable; 5, muy probable)	Impacto (1, muy negativo; 5, muy positivo)
Las actuales prácticas organizativas y administrativas de los sistemas educativos cambiarán, evolucionando hacia una mayor descentralización, autonomía y participación comunitaria.	<p>x: 4.21 sd: 0.73</p>	<p>x: 4.14 sd: 0.90</p>
El interés en la educación demostrado por los distintos sectores organizados - la comunidad empresarial, las organizaciones no gubernamentales, los sindicatos, etc. - irá en aumento. Esto significará la introducción de mayores recursos humanos, financieros y tecnológicos en todo tipo de sistemas educativos.	<p>x: 4.00 sd: 0.80</p>	<p>x: 4.29 sd: 0.72</p>
La educación tendrá un rol importante en la formación de ciudadanos, la creación de un orden social más justo y el desarrollo de destrezas para la vida en la región.	<p>x: 3.84 sd: 0.88</p>	<p>x: 4.51 sd: 0.77</p>
La educación formal dejará gradualmente de enseñar valores y se verá progresivamente limitada a atender los requerimientos del mercado laboral.	<p>x: 2.66 sd: 1.30</p>	<p>z: 2.17 sd: 1.12</p>

<p>La educación desempeñará un rol muy importante en la reducción de desigualdades sociales dentro de los países de la región.</p>	<p>educación reduce desigualdad</p> <p>x: 3.58 sd: 0.94</p>	<p>educación reduce desigualdad</p> <p>x: 4.39 sd: 0.98</p>
<p>Las actuales diferencias entre la educación pública y privada tenderán a desaparecer como resultado de la introducción de nuevas modalidades de financiamiento y administración escolar - - por comunidades, grupos religiosos, empresas, sistemas de subsidios públicos, etc.</p>	<p>fusión público-privado</p> <p>x: 3.08 sd: 1.31</p>	<p>fusión público-privado</p> <p>x: 3.54 sd 1.17</p>
<p>Las organizaciones escolares y docentes ejercerán una gradual influencia en las políticas nacionales de educación.</p>	<p>sindicalización de maestros</p> <p>x: 2.72 sd: 1.02</p>	<p>sindicalización de maestros</p> <p>x: 3.22 sd: 1.08</p>

DESCENTRALIZACION Y AUTONOMIA LOCAL

Es difícil saber si la tendencia hacia la descentralización y la autonomía local de las escuelas pronosticada por los panelistas es producto de haber evaluado las probabilidades de su ocurrencia o constituye una expresión de lo que desearían ver en los próximos quince años. En cualquier caso, estas fuertes expectativas y preferencias hacia la descentralización y la autonomía local, se derivan de un progresivo escepticismo acerca de las capacidades administrativas de las autoridades centrales y, quizás, más importantemente, del gradual reconocimiento que la educación es una actividad que requiere un permanente aporte de creatividad, liderazgo e iniciativa y que este tipo de actividad no puede ser realizada sobre la base de procedimientos burocráticos y de líneas jerárquicas de mando. Esta noción, claramente enunciada en el trabajo de Ana Luiza Machado¹⁶ forma parte integral del "Programa de Escuelas Aceleradas" descrita por Henry Levin y es válida para cualquier entorno educativo, independiente de su orientación pedagógica implícita. Según observa Graciela Frigerio¹⁷, la descentralización, por sí misma, particularmente si constituye para los administradores centrales un mero pretexto para eludir sus responsabilidades y si no va acompañada de un cambio en la cultura escolar, puede no llegar a producir los resultados esperados. Sin embargo, la esperanza es que el hecho de tener más

¹⁶ Ana Luiza Machado, *Papel dos Gestores Educacionais num Contexto de Descentralização para a Escola*.

¹⁷ Graciela Frigerio, ¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?

responsabilidad y habilitación a nivel local se convierta en un fuerte aliciente para crear una nueva cultura institucional que no podría ser manejada desde las cúpulas superiores ni desde la distancia.

Descentralización de las Escuelas
<p>El tipo de escuela que se busca obtener mediante la descentralización es autónomo, abierto, flexible, democrático, participativo y opera como espacio para la socialización. Es una escuela que interactúa con la comunidad, donde los maestros se han responsabilizado por los resultados de los alumnos y donde los padres también se encuentran comprometidos. Finalmente, es una escuela donde el alumno es valorado y estimulado a aprender; donde el clima organizativo privilegia el aprendizaje y donde los maestros trabajan en equipo. Es un lugar que despierta la curiosidad del educando de modo que él/ella pueda continuar su educación entregándole, a su vez, las herramientas que le permitirán hacerlo.</p>
<p style="text-align: center;">Autonomía escolar, potenciación y responsabilidad en el Programa de Escuelas Aceleradas</p> <p>Las Escuelas Aceleradas son el resultado de la práctica activa de tres principios rectores:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La unidad de propósito se refiere a la activa colaboración entre padres, maestros, estudiantes, personal de apoyo, administradores y la comunidad local, encaminada a establecer y concretar metas comunes para la escuela. Estas metas y valores compartidos se transforman en el punto focal del esfuerzo de todos. <p>Por cierto un elemento vital de la unidad de propósito implica trabajar hacia el objetivo de convertir la institución escolar en una escuela acelerada que producirá alumnos académicamente capaces a una temprana edad de manera que puedan aprovechar plenamente sus futuras experiencias educacionales y oportunidades como adulto. El proceso integral de definir un propósito común es extremadamente importante en sí mismo. Al incluir desde un inicio a todos los integrantes de la comunidad escolar en la planificación, diseño, implementación y evaluación de los programas educacionales, las escuelas pueden garantizar esfuerzos educativos más cohesivos y un mayor compromiso con dichos esfuerzos. La unidad de propósito se contrasta con la rigidez de muchos sistemas nacionales de educación que proporcionan muy poco espacio discrecional a nivel local para definir la dirección de las escuelas. Sin embargo, la unidad de propósito también debe ir acompañada por la facultad de tomar decisiones que, dentro de los amplios límites establecidos por el gobierno sobre el currículo y la política escolar, apoyen los propósitos de la escuela.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. La potenciación sumada a la responsabilidad, dice relación con la habilidad de los actores de una comunidad escolar, tanto en la escuela como en el hogar, para tomar importantes decisiones educacionales y responsabilizarse por implementar esas decisiones así como por los resultados producidos por tales decisiones. El propósito de este principio es poner fin al actual círculo vicioso entre administradores, maestros, padres, personal de apoyo y estudiantes, donde los diversos participantes se culpan unos a otros y a "factores más allá de su control" (por ejemplo, al gobierno) por el bajo resultado académico de sus alumnos. Si no se logra potenciar a los principales actores involucrados para definir un conjunto común de metas y para influenciar los procesos educativos y sociales necesarios para concretar esas metas, es poco probable que las mejoras buscadas logren llevarse a cabo o sean sustentables. <p>El cambio desde una autoridad central hacia la escuela, requiere establecer tres cambios institucionales que normalmente se encuentran ausentes. Primero, debe haber un sistema eficiente de gobierno escolar que involucre y estimule la participación de todos los actores relevantes en una forma efectiva. Segundo, ya que las buenas decisiones son decisiones informadas, la escuela debe adoptar un método de resolución de problemas orientado a sus desafíos y que proporcione decisiones apropiadas fundamentadas por una sólida base de información. Tercero, la escuela necesita contar con su propio sistema de evaluación para medir las consecuencias de sus decisiones. El desarrollo de estos tres puntos, se incorpora al proceso de las Escuelas Aceleradas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Reforzar las fortalezas significa utilizar todos los recursos de aprendizaje que los estudiantes, padres, la totalidad del personal de la escuela y la comunidad, puedan aportar a la gestión educativa. En la búsqueda por encontrar culpables por la falta de eficiencia en términos de mejorar la educación de estudiantes en situación de riesgo atribuida a las escuelas, es fácil exagerar las debilidades de los diferentes participantes e ignorar sus fortalezas. Las comunidades, a medida que implementan el proceso de las Escuelas Aceleradas, buscan activamente las fortalezas de todos los alumnos, padres, maestros, personal de apoyo, administradores, el distrito y la comunidad escolar y construyen sobre ellas, desarrollando al mismo tiempo intensas experiencias de aprendizaje. <p>Tomado de Henry Levin, <i>Pedagogical Changes for Educational Futures in Latin America and the Caribbean.</i></p>

DIVERSIDAD Y MULTICULTURALISMO

En relación con la búsqueda de descentralización y autonomía local, existe en América Latina y el Caribe una creciente preocupación en torno a las grandes diferencias culturales - y a veces lingüísticas - que caracterizan a sus países. Este tema

es particularmente relevante para los millones de nativos americanos que viven en países como Bolivia, Perú, Ecuador, Guatemala, México y Paraguay y hablan sus propios idiomas, si bien también lo es para las minorías casi desaparecidas de Brasil, Chile y Argentina que están actualmente recuperando sus identidades perdidas y reclamando su derecho a tener una educación relacionada con su propia cultura. En el pasado, la asimilación cultural se consideraba deseable en tanto que la educación en el idioma nativo se consideraba, en el mejor de los casos, un mecanismo de transición para integrar a los niños indígenas al cauce cultural. Hoy, según plantea Luis Enrique López, la idea predominante es que el niño debe recibir educación bilingüe de modo que pueda, simultáneamente, preservar y mejorar su identificación y vincularse con la cultura global¹⁸. La educación multicultural debe visualizarse como algo más trascendental que una acción positiva o la búsqueda de una variedad cultural solamente por su valor intrínseco. Este punto lo describe con gran intensidad K.A. Appiah para quien:

"El argumento fundamental a favor del cosmopolitanismo y el multiculturalismo fluye de su comprensión del rol de la sociedad como creadora de opciones entre las que el agente autónomo escoge. La libertad de crearse uno mismo, la libertad que el liberalismo celebra, requiere una serie de opciones socialmente transmitidas con las cuales inventamos lo que hemos llamado nuestra identidad. Nuestras familias y escuelas, nuestras iglesias y templos, nuestros clubes y asociaciones profesionales contribuyen dos elementos esenciales a nuestro juego de herramientas diseñados para la autocreación. En primer lugar, proporcionan identidades preestablecidas - hijo, amante, marido, doctor, maestro, metodista, obrero, musulmán - cuyos perfiles están determinados por normas y expectativas, estereotipos y demandas, derechos y obligaciones. En segundo lugar, proporcionan un lenguaje a través del cual reflexionar acerca de estas identidades y dar forma a otras nuevas".¹⁹

Educación Intercultural Bilingüe

La IEB es, por lo general, una educación enraizada en la cultura de referencia inmediata de los educandos pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la propia cultura universal. Es también una educación vehiculada en un idioma amerindio y en castellano o portugués que propicia el desarrollo de la competencia comunicativa de los educandos en dos idiomas a la vez: el materno y un segundo idioma.

La denominación de intercultural está referida explícitamente a la dimensión cultural del proceso educativo y a un aprendizaje significativo y social y culturalmente situado; así como también a un aprendizaje que busca responder a las necesidades básicas de los educandos provenientes de sociedades étnica y culturalmente diferenciadas. La dimensión intercultural de la educación está también referida tanto a la relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados por las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos, cuanto a la búsqueda de un diálogo y de una complementariedad permanentes entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental, en aras de la satisfacción de las necesidades de la población indígena y de mejores condiciones de vida.

Desde esta perspectiva, se trata de una propuesta dialógica y de encuentro y complementariedad entre culturas de raigambre diferentes. Así, la IEB se convierte en mucho más que la simple enseñanza de lenguas y que una mera enseñanza de dos lenguas diferentes y está destinada a generar una transformación radical del sistema educativo en contextos en los cuales el recurso de la lengua propia da pie a una verdadera innovación en los modos de aprender y enseñar.

Luis Enrique López, *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*.

¹⁸ Luis Enrique López, *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*.

¹⁹ Kwane Anthony Appiah, "Liberalism and the Plurality of Identity", en N. Cloete y otros, *Knowledge, Identity and Curriculum Transformation in Africa*, South Africa, Maskew Miller Longman, 1997.

Ya hay importantes experiencias en la región respecto de la provisión de este tipo de educación multicultural, en tanto que el concepto de cómo proporcionarla ha sido plenamente desarrollado, como se evidencia en el trabajo de López. Paradójicamente, el multiculturalismo como contrapunto al cosmopolitanismo, representa un importante componente de la agenda social globalizada y los proyectos multiculturales suelen contar con la activa participación internacional mediante la cual organizaciones no gubernamentales y multilaterales trabajan directamente con las poblaciones nativas, a menudo marginando a las autoridades y organizaciones educacionales del propio país beneficiario. Los beneficios que estos proyectos entregan a las comunidades involucradas son obvios. Menos obvia, sin embargo, es la factibilidad que esta estrategia llegue a los millones de nativos que siguen marginados no solamente de la cultura, sino además de los recursos y políticas sociales de sus propios gobiernos.

ASOCIACIONES Y PRIVATIZACION

Se advirtió una profunda división entre los panelistas sobre si la tendencia hacia la descentralización y la autonomía local podía igualarse a una tendencia hacia la difuminación de las diferencias entre instituciones de educación públicas y privadas. El concepto que todo ciudadano tiene derecho a una educación y que la responsabilidad de proveer los recursos necesarios para garantizar este derecho a la ciudadanía es del gobierno, son hechos que nunca han sido cuestionados. Sin embargo, las demandas por educación son vastas y diferenciadas y los recursos públicos son - y seguirán siendo - escasos. Por consiguiente, se justifica analizar las prioridades en el uso de los recursos públicos y la captación de otros recursos para la provisión de educación para todos.

En el pasado, esto se definió en términos de una tensión entre los roles previsibles del estado, la familia y la iglesia como los principales proveedores de educación básica y se vinculó a la libertad educacional y a los derechos que asisten a la educación laica y religiosa. Hoy, muy pocas personas - y ninguno de los panelistas - cuestionan el derecho de la iglesia y la familia de proveer la educación que consideran mejor para sus hijos y seguidores. Asimismo, todos estuvieron de acuerdo que los gobiernos debieran seguir siendo los principales proveedores de educación básica en América Latina y el Caribe, no obstante lo cual esta tarea no debe dejarse exclusivamente en manos de las autoridades educacionales, sino que debe recibir todo el apoyo posible de otros sectores del gobierno y de la sociedad, según se establece en la Declaración sobre Educación para Todos de Jomtien (1990).

Los recursos financieros representan sólo una de las razones que hacen esta amplia cooperación necesaria. La participación de los diferentes sectores de la sociedad en la educación escolar, los enfrenta a las preocupaciones, valores y actitudes de un mundo real, haciéndolos más responsables ante la sociedad y haciendo más relevantes los contenidos de la educación que ofrecen.

Asociaciones para la Educación

Las autoridades nacionales, regionales y locales de educación tienen la singular obligación de proporcionar educación básica para todos, aunque no se puede esperar que ellas proporcionen cada uno de los requerimientos humanos, financieros y organizativos que tal tarea requiere. Será necesario crear asociaciones nuevas y revitalizadas en todos los niveles: asociaciones entre todos los subsectores y modalidades de la educación, que den reconocimiento al rol especial que desempeñan los maestros, administradores y demás personal educacional; asociaciones entre la educación y otros departamentos gubernamentales, incluyendo planificación, finanzas, trabajo, comunicaciones y otros sectores sociales; asociaciones entre organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, el sector privado, las comunidades locales, los grupos religiosos y las familias.

Declaración Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, 1990.

Marcela Gajardo en su obra²⁰ entrega un análisis global de los diferentes sectores de América Latina que se están involucrando en materias educacionales: entre ellos se incluyen comerciantes y empresarios, fundaciones privadas, organizaciones populares no gubernamentales, instituciones asociadas con iglesias, asociaciones de padres y maestros, asociaciones de padres, instituciones comunitarias y muchas más. En algunos casos, éstas traen recursos adicionales a las escuelas públicas; en otros, establecen y mantienen sus propias escuelas; también pueden desarrollar programas especiales como apoyo a actividades específicas; y, pueden involucrarse en la administración de recursos e instituciones públicas. Su participación puede verse limitada a proporcionar ayuda en la ausencia de recursos públicos o cuando éstos escasean; aunque también pueden involucrarse en tareas más complejas y ambiciosas, tales como ayudar a elaborar nuevos programas privilegiando la atención de los desposeídos y de los alumnos de aprendizaje lento, o a diseñar políticas educacionales.

La tendencia hacia una mayor participación de la sociedad en la educación abre la posibilidad de innovar y puede traer recursos adicionales, aunque aún está sujeta a un intenso debate. Para sus críticos forma parte de una tendencia más generalizada de los gobiernos para abandonar sus responsabilidades y renunciar a los valores asociados con la educación pública. Para otros, representa un distanciamiento de la burocracia, la ineficiencia y la irrelevancia educativa, considerado tanto saludable como necesario.

Dilemas asociados con la movilización de la sociedad hacia la educación

En general, podría decirse que las políticas convergen pero falta aún, sobre todo instrumentos y mecanismos, que incentiven y posibiliten la plena participación de actores distintos del gobierno en el diseño de políticas y gestión de la educación. Los canales de participación son aún reducidos, la legislación imperfecta, son escasos los incentivos para fomentar y ampliar los espacios de participación, existe desconfianza entre los actores públicos y privados respecto de sus fines y estrategias y, en general, una falta de credibilidad en los privados por parte del Estado que se conjuga, negativamente, con su imposibilidad práctica de hacerse cargo de todas las aristas de la educación y de su reforma.

Los más recientes cambios en la institucionalidad y gestión de los sistemas de educación y de enseñanza dan cuenta de lo anterior. Promovidos desde la autoridad central como parte de un proceso mayor de modernización en el Estado, este ha permitido transferir responsabilidades a las administraciones y comunidades locales, las familias, los gremios y empresas sin que estas fueran necesariamente, acompañadas de los recursos financieros y cuotas de poder necesarias para una gestión efectiva. De hecho, como los de la descentralización en curso en prácticamente todos los países de América Latina han llevado consigo conflictos internos producto de quién se responsabiliza por qué, con qué competencias y con qué recursos. Nuevas medidas para incorporar a las familias al financiamiento de la educación han estado acompañadas de protestas por la negación de un derecho a estas alturas universal: el del acceso gratuito a una educación de calidad igual para toda la ciudadanía y solventada por el Estado. El manejo privado de recursos públicos, traducidos en subvenciones, "vouchers" o "bonos", financiamiento compartido o aranceles diferenciados tal como el traspaso de la administración de establecimientos escolares a asociaciones gremiales, corporaciones privadas, entidades de iglesia y particulares que administran establecimientos públicos tampoco han estado exentos de crítica. Esto, aún cuando algunas experiencias ofrecen lecciones valiosas en materia de alianzas público - privadas para la mejoría de la educación y la enseñanza.

Marcela Gajardo, *Educación: asunto de todos ?*

CULTURA, VALORES CIVICOS, CAPITAL SOCIAL, EQUIDAD

Los panelistas esperan que la educación tenga un importante protagonismo en la promoción de valores cívicos, culturales y sociales y que contribuya a aumentar la igualdad social. Ellos le asignaron un alto impacto a estas funciones de la educación evidenciándose un consenso prácticamente unánime en este sentido. No comparten la opinión que estrechar vínculos con el mercado reducirá la misión de enseñar valores, responsabilidad tradicionalmente asumida por las escuelas.

²⁰ Marcela Gajardo, *Educación ¿Asunto de todos?*

No hay nada nuevo en la aseveración que las escuelas fomentan los valores cívicos, culturales, sociales y morales entre los estudiantes. Este concepto ha estado presente en todos los establecimientos educacionales y en todas partes del mundo. Los contenidos específicos de estos valores y elementos culturales, no obstante, han sido motivo de disputa, aunque nuestra encuesta no profundizó lo suficiente como para que ellas afloraran. Muchos panelistas percibieron el tema como opuesto a la estrecha visión de una educación preocupada solamente por el desarrollo de destrezas comerciables.

Tradicionalmente, los valores culturales han sido incluidos en el currículo escolar como parte de la enseñanza de la historia, la geografía, la literatura, la religión y, en algunos casos, a través de cursos especiales de "educación cívica y moral". En la actualidad, la percepción dominante es que este tipo de cursos tiende a ser formal y a estar desasociado con la vida real del estudiante, fracasando, por ende, en el cumplimiento de su cometido. La tendencia moderna es enseñar estos valores junto con otros tales como el cuidado del medio ambiente, la no discriminación y la prevención de las enfermedades infecciosas, como "materias de estudio transversales" que deben ser parte de la enseñanza de todas las disciplinas. Este concepto se ha incorporado al nuevo currículo oficial de numerosos países, si bien aún no hay evidencia que esta orientación esté produciendo resultados significativos.²¹

Para muchos especialistas en educación y personas influyentes, lo importante nos es enseñar valores y cultura en formas tradicionales, sino que desarrollar en los estudiantes la habilidad para analizar a la sociedad desde una perspectiva independiente y crítica. Conforme a esta visión, la educación no debe concebirse como una transmisión unidireccional de conocimientos establecidos, sino más bien un proceso racional creativo a través del cual los estudiantes, junto a sus maestros, desarrollan sus mentes y la habilidad de pensar en forma autónoma y de transformar a la sociedad. Si las escuelas pudiesen funcionar de acuerdo a este modelo, dejarían de ser un mecanismo reproductor de diferencias sociales y jerarquías consolidadas y se transformarían, por sí solas, en un poderoso instrumento de cambio social.

El "capital social" representa un concepto distinto. En estricto rigor, equivale a las "competencias sociales" - la habilidad de la persona para relacionarse con otras, para trabajar en grupos y para tratar con el público. Podría argumentarse que las competencias sociales son extremadamente importantes para llevar una vida productiva y significativa y que las escuelas debieran enfatizar el desarrollo de estas competencias, en lugar de derrochar toda esa energía enseñando conocimientos formales altamente irrelevantes a la situación real del educando. En un sentido más amplio, el "capital social" se relaciona con la noción de "confiabilidad", el compartir valores comunitarios y vínculos de confianza que unen a las personas. Ciertos autores²² sostienen que, en

²¹ En Brasil, los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) incluyen como "materias transversales" para los grados 1 a 4, "Ética, Meio ambiente, Pluralidade cultural, Saúde e Orientação Sexual"; y lo mismo para los grados 4 a 8, con la adición de "Trabalho" y "Consumo" (Parâmetros curriculares Nacionais, <http://www.mec.gov.br/sef/ensfund/paramnac.shtm>).

²² El origen del concepto ha sido atribuido a Max Weber, para quien los valores éticos del protestantismo fueron los creadores de la trama moral que sustenta al comportamiento racional y al capitalismo; y a Alexis de Tocqueville, quien escribiera acerca de la importancia de la vida comunitaria y de las redes sociales. En forma más reciente, este concepto fue retomado por Robert D. Putnam, en sus libros sobre Italia (*Making Democracy Work*, Princeton, 1993) y los Estados Unidos (*Bowling Alone The Collapse and Revival of American Community*, Simon Schuster, 2000). Posteriormente, fue adoptado y difundido por Francis Fukuyama, para quien "el capital social es la capacidad que surge del predominio de la

términos de desarrollo económico y social, dichas redes de confianza representan un activo tan importante como el capital y el conocimiento y que este desarrollo será imposible de lograr en sociedades donde las personas desconfíen las unas de las otras. Si bien el capital social tiene una innegable importancia, no se ha definido la forma como las escuelas pueden contribuir a su construcción.

La noción que la educación, particularmente la educación pública, constituye un instrumento para fomentar la igualdad social, parece ser la visión predominante, aunque sigue siendo un tema polémico entre los especialistas.²³ Intuitivamente, parece obvio que en aquellas sociedades donde se puede proporcionar una buena educación básica a todos sus integrantes las oportunidades se encontrarán distribuidas en forma mucho más pareja. Se ha demostrado que las diferencias en educación son los principales determinantes de la desigualdad de ingresos y que los países con bajos niveles de educación, sobre un umbral de ingresos dado, tienden a exhibir los niveles más altos de desigualdad en este sentido.²⁴ La opinión contraria es que, si no se crean nuevos trabajos y oportunidades, la educación operaría exclusivamente como un agente selector que distribuiría las oportunidades existentes sobre la base de credenciales académicas lo cual, a su vez, dependería de los recursos que la familia de cada estudiante dispusiera para invertir en educación. Una mayor cantidad de personas educadas podría reducir el valor de mercado de las credenciales de estas personas aunque, en sí, no llevaría a la creación de riqueza. Cuando las credenciales se vuelven más importantes que el conocimiento y las destrezas, no hay incentivo para mejorar los contenidos de aprendizaje de la educación y ésta continúa siendo un proceso ritualista y burocrático.

EL ROL DE LAS ORGANIZACIONES INTERNACIONALES

Los panelistas coinciden en que, en el futuro, las organizaciones multilaterales e internacionales incrementarán su presencia, si bien tienden a ser negativos respecto a su probable impacto.

confianza en la sociedad", siendo normalmente creado y transmitido a través de mecanismos culturales como la religión, la tradición o los hábitos históricos". F. Fukuyama, *Trust - The Social Virtues and the Creation of Prosperity*, The Free Press, 1995.

²³ Sobre este tema, los especialistas y las personas influyentes que integraron los paneles tenían opiniones diferentes. Para los primeros, la probabilidad que la educación tuviera un impacto positivo en la igualdad no era muy alta, 3.3 en una escala de 5 a 1: sin embargo, las personas influyentes se mostraron mucho más optimistas en este sentido, promediando 3.75.

²⁴ Ricardo Paes y Barros, Ricardo Henriques y Rosana Mendonça, "Education and Equitable economic development", *Economica* 1, 1, 2000. Los países extremadamente pobres, tales como Bangladesh o Mozambique, cuyos ingresos per cápita ascienden escasamente a unos pocos cientos de dólares, no exhiben grandes diferencias de ingresos. Por otra parte, Brasil y Sudáfrica, con ingresos per cápita cercanos a los 5 mil dólares, muestran los niveles más altos de desigualdad de ingresos del mundo. En general, la desigualdad de ingresos tiende a ser muy alta en América Latina.

Tabla III
El rol de las organizaciones internacionales

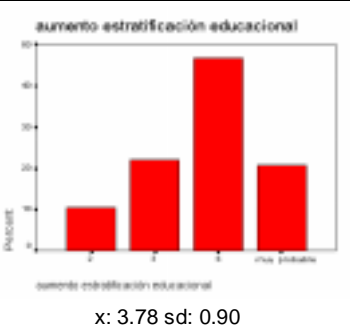
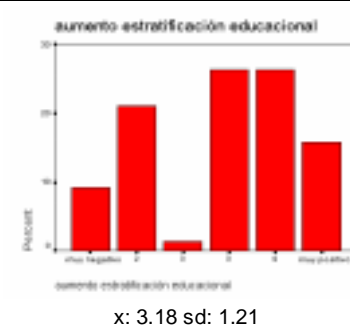
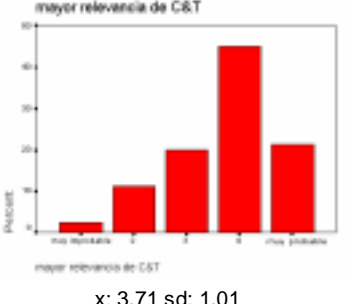
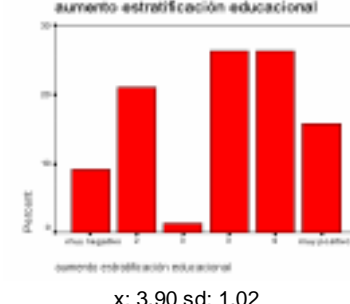
	Probabilidad (1, muy improbable; 5, muy probable)	Impacto (1, muy negativo; 5, muy positivo)
Las organizaciones internacionales - las Naciones Unidas, el Banco Mundial, el BID - aumentarán su presencia e influencia en el diseño de políticas nacionales de educación en la región	<p>x: 3.65 sd: 1.03</p>	<p>x: 2.97 sd: 1.11</p>

Las organizaciones internacionales y multilaterales pueden influenciar la educación de diversas maneras. Recientemente, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo le han dado a la educación una prioridad muy alta en sus agendas, han desarrollado estudios y preparado documentos normativos que establecen estrategias y prioridades, sustentables a través de préstamos de largo plazo y asistencia técnica. Canadá, España, los Estados Unidos, Suecia, Inglaterra y varios otros países industrializados, al igual que instituciones privadas como las fundaciones Ford, McArthur y Kellog, han elaborado sus propias agendas de cooperación internacional. La UNESCO y otras agencias de las Naciones Unidas con menos recursos para invertir trabajan en el desarrollo de estudios e intentan aunar posiciones entre los elaboradores de política nacional, en torno a la identificación de los principales problemas y a la difusión de mejores prácticas. Asimismo, las autoridades y los especialistas educacionales celebran reuniones regionales con cierta frecuencia. Para los países más pobres y pequeños, la ayuda internacional - tanto técnica como financiera - puede tener una importancia crucial para sus sistemas educacionales. Para los países más grandes, este tipo de ayuda puede tener una importancia crucial para la definición de prioridades, la elaboración de estándares y la orientación de recursos hacia programas específicos. En el pasado, las organizaciones internacionales visualizaban la educación como un recurso de desarrollo económico, poniendo énfasis en las destrezas y en la capacitación técnica. Hoy, la atención apunta al problema de la pobreza, la igualdad, la potenciación y la situación de los grupos especiales, como la mujer, los indígenas y los negros.

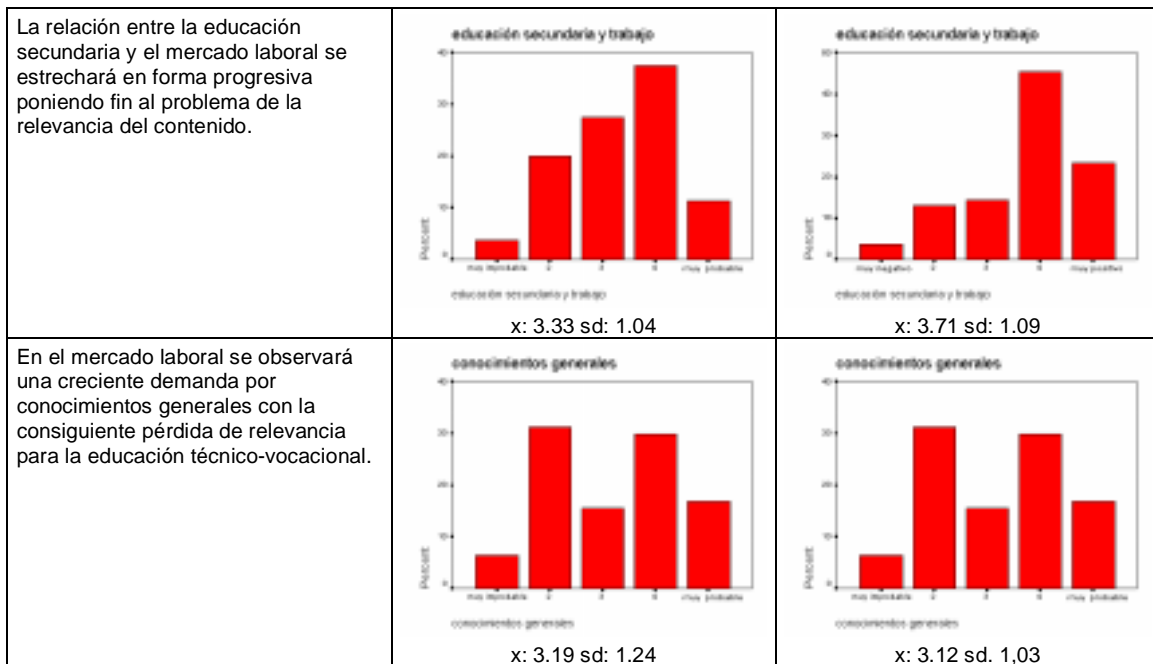
Si bien los beneficios que trae la cooperación y asistencia internacionales parecen obvios, los efectos reales que estas influencias han tenido en los sistemas nacionales de educación - para bien o para mal -, aún no han sido analizados. La opinión predominante entre los panelistas, que su impacto es más bien negativo, merece cuidadosa reflexión. Los grandes proyectos financiados por organizaciones internacionales suelen ser susceptibles al derroche y a la ineficiente administración. Esta situación puede llevar a la creación de burocracias paralelas que dejan a las tradicionales inalteradas pudiéndose comprobar una vez finalizado el proyecto, que no han ocurrido cambios significativos. Es posible que las organizaciones multilaterales y no gubernamentales estén empleando agendas simplistas, generalizadas e ideológicamente inspiradas.

La relación entre la educación y los requisitos del mercado laboral está cambiando y continuará cambiando en los próximos 15 años, a pesar que no hay un consenso de opiniones sobre las características de este cambio ni sobre su impacto. Los integrantes del panel esperan que las instituciones de educación superior establezcan una mayor distinción entre las instituciones académicas y vocacionales o técnicas, aunque no son de opinión que esta tendencia vaya a tener un impacto muy significativo. También se inclinan a creer que las escuelas, especialmente de educación secundaria, se están acercando al mercado hecho que redundaría en contenidos más relevantes para los estudiantes. Sin embargo, sus opiniones se encuentran divididas entre el dilema potencial que plantea privilegiar el conocimiento integral - que requeriría poner más énfasis en las competencias generales - y promover destrezas profesionales muchos más específicas orientadas hacia una educación vocacional. Muchos integrantes del panel ofrecieron comentarios sobre este tema, destacando que estas dos alternativas no deben considerarse mutuamente excluyentes.²⁵

Tabla IV
Reformas educativas - relaciones con el mercado laboral

	Probabilidad (1, muy improbable; 5, muy probable)	Impacto (1, muy negativo; 5, muy positivo)
Habrà una gradual diferenciación entre instituciones preparatorias para la universidad y aquellas que ofrecen capacitación más temprana y de carácter práctico, orientada al mercado laboral.	 <p>aumento estratificación educacional x: 3.78 sd: 0.90</p>	 <p>aumento estratificación educacional x: 3.18 sd: 1.21</p>
Comenzando en los grados iniciales, se pondrà más énfasis en la educación científica y tecnológica con el objeto de preparar al estudiante para el mercado laboral.	 <p>mayor relevancia de CST x: 3.71 sd: 1.01</p>	 <p>aumento estratificación educacional x: 3.90 sd: 1.02</p>

²⁵ Divonzir Gusso, objetó la forma en que se formuló la pregunta en el cuestionario. En su opinión, "a proposição deveria haver empregado o termo 'competencias cognitivas e sociais básicas' em lugar de 'conhecimentos de tipo geral' como antinomia dos resultados da 'educação profissional e vocacional' orientada para competencias técnicas específicas para postos de trabalho.



No hay duda que el estudiante que recibe una educación amplia e integral con dominio de los conceptos básicos del lenguaje, las matemáticas y la ciencia, así como con conocimiento de las condiciones pasadas y presentes de su sociedad, tendrá una mejor probabilidad de encontrar un buen trabajo y convertirse en un ciudadano informado, que aquellos que reciben una formación exclusivamente técnica. En la práctica, sin embargo, las sociedades que han logrado la meta de la educación secundaria universal, o se han aproximado a ella, no han sido capaces de ofrecer la misma clase de educación para todos. Las explicaciones abundan; desde las relaciones implícitas entre la "educación general" y la cultura y valores de una clase o cultura étnica específica, hasta la distribución desigual de las destrezas de aprendizaje en la población. Una explicación más simple, es que los estudiantes provenientes de familias más pobres necesitan comenzar a trabajar a más temprana edad y, por lo tanto, necesitan adquirir la capacitación que les será necesaria.

La mayoría de los países europeos han desarrollado sistemas duales o múltiples de educación secundaria, que dividen a los estudiantes a una temprana edad encausándolos hacia objetivos ya sea académicos o más orientados a una profesión. Esta diversificación era compatible con la división de trabajo típica del "Fordismo" o del "Taylorismo" en la era industrial, caracterizado por un estrato relativamente reducido de trabajadores de corbata - gerentes - y una gran cantidad de operarios.

Los países de América Latina y el Caribe intentaron seguir un camino similar, aunque con mucho menos éxito, ya que la región carecía de un sector industrial y de servicios robusto, donde el estudiante técnicamente capacitado podría encontrar empleo. De hecho, las experiencias regionales más exitosas en el ámbito de la capacitación profesional y vocacional fueron las que el sector empresarial proporcionó en forma directa, tales como los sistemas SENAI y SENAC de Brasil. Sin embargo, dichos sistemas siempre se vieron limitados a un número reducido de estudiantes.

En la actualidad, este modelo de diversificación y diferenciación está siendo cuestionado desde dos perspectivas. Primero, existe la idea que la educación profesional

y vocacional es incompatible con las exigencias de la nueva economía, caracterizada por el constante cambio tecnológico, un mercado laboral altamente inestable y actividades que requieren amplios conocimientos generales y destrezas de comunicación, en lugar de conocimientos específicos. Segundo, los sistemas diferenciados son discriminatorios, relegando a los egresados de instituciones técnicas y vocacionales a trabajos de poco prestigio y restringiendo sus posibilidades de acceder a un título de educación superior.

La modernización tecnológica y los nuevos requisitos laborales

La modernización tecnológica, especialmente la introducción de la microelectrónica y el incremento de las comunicaciones, modifica los procesos y permite integrar actividades realizadas en diversos lugares, achicando tiempos y espacios y reduciendo el tamaño de las unidades productivas. La consecuencia para los trabajadores es una mayor necesidad de polifuncionalidad y la exigencia de gestionar procesos aún en niveles ocupacionales relativamente bajos. (...)

Este modelo aparece cada vez más como perspectiva futura y condición de viabilidad de los emprendimientos productivos de cierta dimensión, pero aún es incipiente en términos cuantitativos en la Región. Tanto las redes productivas, conjuntos de empresas en una misma línea de producción o "clusters", como las innovaciones técnico - productivas de última generación y la producción integrada a través de las fronteras son realidades que aparecen a lo largo y a lo ancho de la Región. Pero también existen multiplicidad de pequeñas y micro - empresas con tecnologías obsoletas que subsisten en nichos aislados, así como otras que emplean trabajadores de muy baja calificación, en los últimos eslabones de la cadena productiva, se trate de la maquila o de servicios subsidiarios (por ejemplo limpieza) de empresas de mayor nivel tecnológico. Finalmente, el sector informal aparece como el gran empleador de la Región: sin haber perdido su característica heterogeneidad, es a la vez un "refugio" de los trabajadores de baja calificación excluidos del sector formal, y cuna de microempresas a veces con alta inversión de capital humano y posibilidades de desarrollo en nuevos nichos del mercado.

María Atonia Gallart, *La formación para el trabajo en América Latina - Pasado, presente, futuro.*

Sin embargo, la realidad en América Latina es que, primero, como lo demostrara María Antonia Gallart, solamente una pequeña parte del mercado laboral sigue la trayectoria previsible para la "nueva economía" y, segundo, es muy poco probable que los sistemas masivos de educación secundaria - que están siendo construidos precipitadamente en numerosos países - puedan proporcionar el tipo de educación integral que se espera de ellos. Los países de la OCDE, según describiera Jao Batista de Oliveira, no están desmantelando sus sistemas de educación profesional y vocacional sino, más bien, adaptándolos a los nuevos tiempos. Una de las principales explicaciones de su éxito es la "contextualización" - conceptos abstractos y destrezas generales se aprenden simultáneamente a través de experiencias práctica en situaciones concretas originadas en el lugar de trabajo, una estrategia que parece dar mejores resultados que la enseñanza formal típica de las escuelas secundarias tradicionales.

Los efectos de la diferenciación escolar en los países desarrollados

En lo que se refiere al efecto de la diferenciación curricular y estratificación del rendimiento académico y otros indicadores de desigualdad, los estudios muestran una diferencia bastante acentuada entre lo que acontece en Europa y los Estados Unidos. Ayalon y Gamoran (2000) compararon los resultados de esa diferenciación entre los Estados Unidos e Israel - país este último cuyo sistema de educación secundaria es también diversificado - y los modelos europeos. Aquel estudio documenta cómo la diversificación de la enseñanza secundaria, al estilo europeo, en la práctica contribuye a disminuir las desigualdades y a aumentar el rendimiento académico de los alumnos. Una de las explicaciones para el éxito de los modelos europeos sería el hecho que en esos países la diversificación (y contextualización) ayuda a los alumnos en situación de riesgo y de menor trayectoria académica a dominar mejor conceptos abstractos. En los Estados Unidos la falta de una diversificación explícita, para asegurar la "igualdad formal de oportunidades", acaba resultando en curriculum inadecuados o de peor calidad para los alumnos que participan de curriculum o escuelas diversificadas.

Finalmente, desde el punto de vista de su evolución, lo que se nota en los sistemas diversificados de educación de segundo nivel de los países de la OCDE, sobre todo en Europa, son dos tendencias que definen los nuevos rumbos de la educación profesionalizante. Por un lado, esos cursos van aumentando más el tiempo, la carga horaria y el nivel de exigencia con relación a componentes conceptuales y nivel de abstracción. Por otro, esas escuelas y cursos van ampliando el objetivo de los cursos y sus aplicaciones, disminuyendo el número de especializaciones. En ninguno de aquellos países, incluyendo Estados Unidos, se nota cualquier tendencia a la extinción de los cursos técnicos, los egresos profesionalizantes o la unificación curricular. Asimismo, en los países donde las habilidades

técnicas no siempre encuentran una salida directa al mercado de trabajo, en función de la reestructuración del sector productivo, las escuelas técnicas y profesionales se sienten orgullosas cuando sus alumnos se gradúan en un área y trabajan en otra - lo que para ellas es un éxito, ya que aprendieron a generalizar.

Jaio Batista Arújo e Oliveira, *Educación Media en América Latina: diversificación y equidad.*

Las recomendaciones de política que surgen de los trabajos de Oliveira y Gallart parecen directas. Las habilidades básicas son obviamente importantes y deben impartirse, en la mayor cantidad y de la mejor calidad posibles, durante los primeros ocho o nueve años de escuela primaria. La educación secundaria, particularmente si es enseñada en forma tradicional por maestros de escasa formación a educandos con magros antecedentes académicos, probablemente no le podrá impartir a la mayoría de los alumnos egresados el tipo de conocimientos generales que se supone la nueva economía exige. El mercado laboral de América Latina no está restringido a firmas de alta tecnología; aún tiene un amplio lugar para trabajadores calificados y semicalificados, y es más aconsejable preparar a los jóvenes para ocupar estos cargos que inducirlos a tomar un sendero académico que probablemente abandonarían antes de haber realizado su meta. Es preciso distinguir cuidadosamente entre el nuevo énfasis en la educación técnico-vocacional y la segmentación. Deben haber claros mecanismos que permitan el tránsito de los alumnos hacia y desde los distintos tipos de educación secundaria y, si esa fuera su elección, hacia la educación superior.

Propuesta de un nuevo modelo de educación general y profesional para América Latina

- * Educación básica de calidad no sólo en la adquisición de habilidades básicas de expresión oral y escrita y matemática aplicada, sino de capacidad de resolver problemas y manejar tecnologías usuales (por ejemplo, el uso de computadoras). Para ello se pondrá especial énfasis en apoyar la enseñanza básica en las zonas desfavorecidas con el objetivo de aumentar la retención y la relevancia de los conocimientos.
- * Atender a las poblaciones de jóvenes y adultos actualmente en riesgo mediante programas focalizados, evitando la superposición y fomentando la coordinación de esfuerzos a nivel local, provincial y nacional. Las iniciativas existentes en algunos países que contemplan alianzas del Estado Nacional con gobiernos locales e instituciones de la sociedad civil pueden ser un antecedente en esta dirección. Estos programas deben incluir mecanismos de evaluación externa permanente.
- * Mantener una cantidad limitada de escuelas técnicas de calidad, posteriores a la enseñanza básica de nueve o diez años, cuyo número se adapte a las características de cada país, articuladas con las empresas, sea por sectores o por localidad, con su curriculum centralizado en procesos y no en ocupaciones, más tecnológicas que vocacionales.
- * Convendría que estuvieran coordinadas con la educación tecnológica terciaria, compartiendo talleres y laboratorios, para evitar de esta manera una enseñanza de baja calidad.²⁶ Deberían ser monitoreadas mediante mecanismos de seguimiento de egresados.
- * Formación profesional flexible, adaptada a diferentes usuarios y no sólo a los trabajadores en actividad. Su forma organizacional dependerá de cada país y de su pasado institucional; lo importante es que está articulada con la educación formal, brindando oportunidades de formación más específica a los jóvenes que salen de la educación general. Es indispensable que esté basada en competencias y vinculada con las cámaras empresarias y los sindicatos para adecuarse a los nichos ocupacionales reales, y que ofrezca posibilidades de desarrollar trayectos de capacitación a sus usuarios. Estaría descentralizada, pero en este caso también se buscarían alianzas estratégicas a nivel local. El Estado tendría que proveer los servicios de apoyo de mediano y largo plazo tales como el desarrollo curricular, formación de formadores, desarrollo de material didáctico, etcétera. En este ítem, como en los anteriores, la evaluación externa y la actualización permanente de la oferta de cursos son cruciales.
- * Desde el punto de vista cuantitativo, tender a que el conjunto de la población adquiera competencias de ciudadanía y empleabilidad y a que exista un pool suficiente de personas que tengan educación técnica de fundamento, lo suficientemente general para poderse adaptar a los cambios tecnológicos. La formación profesional tendría que ser de corta y mediana duración para poder adaptarse a los cambios ocupacionales, cubriría una parte relevante de la fuerza de trabajo, permitiendo la formación permanente a lo largo de la vida.

María Antonia Gallart, *La formación para el Trabajo en América Latina: Pasado, presente, futuro.*

²⁶ El modelo sería el de educación secundaria tecnológica, implementado en Estados Unidos ("tech prep") o en Francia ("enseignement technologique"), adaptado a las realidades institucionales de América Latina.

Un tema que trasciende las cuestiones asociadas con el mercado laboral y la diferenciación escolar guarda relación con la intensidad y naturaleza de la educación científica que los estudiantes deben recibir. Jorge Allende, en su trabajo sobre el impacto que actualmente tienen los avances científicos en la sociedad, expresa preocupación por los altos niveles de analfabetismo científico en las sociedades modernas y hace un llamado a intensificar los esfuerzos encaminados a cerrar esta brecha. En su opinión

"El aprendizaje de las ciencias tiene que iniciarse desde los primeros años de escolaridad. Es fundamental que los niños aprendan el enfoque de la exploración, del juego experimental en que tratamos de contestar preguntas sobre el hombre y el universo, no memorizando las respuestas, sino buscando contestaciones con simples herramientas que manipulamos con nuestras propias manos. Esta metódica está plenamente de acuerdo con los postulados de la reforma educacional en que se otorga la mayor importancia a la actividad del educando versus el discurso del docente. Es importante que nuestros niños experimenten tempranamente el gozo del descubrimiento y que aprendan la fascinación de la ciencia. El método científico tiene además muchos valores formativos como la sana crítica, la rigurosidad en el sacar conclusiones y el absoluto respeto por la verdad. Los niños que han conocido la ciencia y a los científicos desde sus primeros años serán ciudadanos que se interesarán por la ciencia y valorarán la labor que hacen los científicos" ²⁷

Allende no está interesado en la estrecha funcionalidad que la educación científica y técnica tiene para el mercado laboral, sino en la ciencia como un componente central de la cultura Occidental moderna, basado en la valorización de los hechos, la duda metódica y la racionalidad. En parte, este interés coincide con el de muchos otros autores que escriben acerca de la necesidad de hacer la educación más creativa, más significativa para el estudiante y menos basada en la memorización y el trabajo rutinario. En este sentido, los problemas de la educación científica no son distintos a los de la "otra cultura", las humanidades, que también se enseña en la mayoría de nuestras escuelas en formas carentes de significado para la mayor parte de los alumnos y para gran parte de los propios maestros.

El analfabetismo científico y humanístico de educandos y educadores está, sin duda, relacionado al hecho que la educación está tornándose universal y no puede restringirse a los cánones intelectuales de lo que solía considerarse una formación humanística o científica apropiada. No se trata solamente de una mala educación, sino de las distintas maneras de entender cuáles deberían ser los contenidos apropiados de una educación. Dirigiéndose a un público sudafricano, Peter Scott, Vice-Rector de la Universidad de Kingston de Inglaterra, destacó que en los últimos años dos fenómenos han reconfigurado la cultura intelectual de Occidente. Uno de ellos, fue el criticismo intelectual del modernismo y sus implicaciones. "Se ha cruzado una frontera entre el sistema 'moderno' organizado - pese a su inquietud - en torno a valores universales y sujetos 'unificados' y la post historia, ese territorio sin huellas, de significados desconstruidos, valores relativos y verdades efímeras". El segundo fenómeno fue la

²⁷ Jorge E. Allende, *The impact of the progress of science on society during the first two years of the 21st century. The context of education.*

masificación de la educación superior. "En la medida que la nueva circunscripción social de educación superior ha sido ampliada para incluir a los nuevos estudiantes que carecen los referentes académicos y culturales instintivamente intuidos por sus predecesores de élite y, posteriormente, poblaciones enteras han sido persuadidas a integrar una cultura científica (no importa cuán diluida), nuevas disciplinas, nuevos modelos de enseñanza y nuevas formas de investigación se han desarrollado para calzar con estos nuevos "hechos" sociales. Concluye diciendo que, "en términos de sus valores cognitivos, la cultura intelectual Occidental se percibe más abierta, menos segura y esa apertura y esas dudas son tanto epistemológicas como sustantivas. Y, en términos de sus prácticas sociales, similares novedades pueden verse en los procesos de institucionalización y profesionalización."²⁸

Esta conclusión no debe interpretarse como si las conjeturas intelectuales y culturales de las sociedades occidentales modernas hubiesen perdido su valor, sino en el sentido que pueden haber distintas formas de aprender acerca de lo que es relevante e importante para nuestras sociedades en términos de los contenidos y en la forma que estos contenidos son diseminados y adquiridos en diferentes contextos. Peter Scott concluye su presentación diciendo que

"La globalización de la ciencia y la tecnología no implica la existencia de una ciencia y una tecnología impermeables a la variación local, sino, al contrario, implica la presencia de un sistema de producción de conocimientos (¿democrático?) socialmente distribuido que refleja plenamente las diferencias nacionales, étnicas, sociales, económicas y culturales. En otras palabras, la presencia de la competencia global no puede ser usada como excusa para abolir estas diferencias. La globalización se trata tanto de la incorporación de espacios "internos", nunca antes tocados por la cultura de élite y la ciencia "objetiva", como (¿o más que?) de la competencia por espacios "exteriores", en términos de mercados mundiales para la ciencia y la tecnología, los bienes y servicios." ²⁹

CAMBIOS EN LA ORGANIZACION Y FUNCIONAMIENTO
DE LAS INSTITUCIONES Y PRACTICAS EDUCATIVAS

ALCANCE Y COBERTURA

Varias preguntas de la encuesta hacían referencia a posibles cambios en términos del alcance y la cobertura proporcionada por la educación en la región. ¿Se continuará la expansión de la educación para la primera infancia ? ¿Qué sucederá con la educación permanente, continuada ? ¿Podemos esperar cambios en la forma que se entrega la educación en nuestra sociedad, a través de la escolarización formal ? ¿Cuál será el destino de las escuelas ?

²⁸ Peter Scott, "Changes in knowledge production and dissemination in a context of globalization", en N-Cloete y otros, editores, Knowledge, Identity and Curriculum Transformation in Africa, Maskew Miller Longman, 1997, pp. 23 - 24.

²⁹ P. 40.

Tabla V

Cambios en alcance y cobertura de los establecimientos educacionales.

	Probabilidad (1, muy improbable; 5, muy probable)	Impacto (1, muy negativo; 5, muy positivo)
La universalización progresiva de los programas de educación para la primera infancia mejorará sustancialmente la educación básica y secundaria.	<p>universalización de la educación inicial</p> <p>x: 3.84 sd: 0.95</p>	<p>universalización de la educación inicial</p> <p>x: 4.42 sd: 0.87</p>
Otras modalidades de aprender e impartir instrucción - - educación a distancia y en la empresa, nuevas tecnologías - - reducirán gradualmente la relevancia de los sistemas formales de educación.	<p>educación no formal</p> <p>x: 3.26 sd: 1.05</p>	<p>educación no formal</p> <p>x: 3.24 sd: 1.16</p>
Los actuales sistemas de educación perderán importancia debido a nuevas formas de "educación permanente" y "educación para las destrezas de vida"	<p>educación continuada</p> <p>x: 3.04 sd: 1.21</p>	<p>educación continuada</p> <p>x: 3.32 sd: 1.04</p>

Una de las afirmaciones de la Declaración de Jomtien (1990) establece que "La educación comienza el día que uno nace" y que la educación para la primera infancia debe ser impartida "a través de estrategias que involucren a la familia, programas comunitarios o institucionales, según se estime apropiado". En los últimos años, varios países de América Latina y el Caribe han experimentado un crecimiento muy significativo en el campo de la educación para la primera infancia; los panelistas pronostican la continuación de esta tendencia y creen que tendrá un impacto muy positivo en la región.

La noción que la educación y cuidado durante la primera infancia - de impartirse en la forma apropiada - puede constituir un factor importante en el logro académico de niños desfavorecidos, particularmente cuando forma parte de un programa integral de cuidado y apoyo del niño, parece estar sólidamente establecido. Robert Myers, quien hiciera una evaluación de la educación para la primera infancia dentro del marco de la iniciativa *Educación para Todos*, está convencido de su importancia, si bien es bastante crítico de lo acontecido en América Latina en forma reciente:

"Debido a que en muchos países la planificación de los programas ECCD (Cuidado y Desarrollo de la Primera Infancia) está en sus etapas iniciales, es

posible concebirlos en formas innovadoras, ponderando las condiciones divergentes, buscando la convergencia e involucrando a la comunidad local en el proceso. Lo anterior implica la necesidad de avanzar en forma cautelosa, experimentar y reinventar, diseñar estrategias colaborativas, nutrir, apoyar una diversidad de iniciativas y reforzar la capacidad. Lamentablemente, estas necesidades se contraponen a los deseos sociales y políticos de avanzar rápidamente de manera de cubrir el mayor número posible de personas. Se contraponen a los deseos burocráticos de simplificar la gestión administrativa proporcionando el mismo servicio para todos y evitar la colaboración intersectorial. Y, también se contraponen a las características de muchas organizaciones internacionales donde la promoción y el éxito se miden en términos de cuántos niños y familias recibieron el servicio, con la habilidad de promover doctrinas particulares a cada agencia y/o con la habilidad de mover dinero. El enfoque cuantitativo y el sentido de urgencia inhiben el desarrollo de programas de calidad - a pesar de la retórica actual".³⁰

Esta observación también podría aplicarse a la expansión cuantitativa de educación primaria y secundaria que llevara a numerosos países a prolongar el número de años necesarios para obtener los primeros diplomas, sin que dicha prolongación pudiese relacionarse con el correspondiente incremento en la adquisición de conocimiento y destrezas.

El fuerte apoyo a la prolongación de la educación formal para los primeros años entregado por los panelistas, contrasta con su limitado apoyo a dos propuestas que plantean un futuro donde los actuales sistemas de educación comenzarían a perder su importancia para dar paso a otras modalidades de educación - a distancia, en el lugar de trabajo, con asistencia computacional, e independiente de la edad - impartidas por personas que se encuentran fuera del sistema escolar, y en forma independiente de programas de estudio, exámenes y secuencias de enseñanza formalmente establecidas. Si bien los panelistas reconocen las dificultades - financieras, administrativas, culturales - que implica mejorar los actuales sistemas de educación formal, parecen recalcitrantes a adoptar una visión más radical de una sociedad futura del conocimiento.³¹

Educación permanente para todos

El nuevo concepto de "educación permanente para todos" va más allá de otorgar a la población adulta una segunda o tercera oportunidad y propone que todos deben tener la capacidad y motivación para aprender a lo largo de toda la vida y ser activamente alentados a hacerlo. Esta visión del aprendizaje adopta desarrollos sociales e individuales en todo tipo de entornos - formalmente, en las escuelas, en establecimientos vocacionales, de educación terciaria y de educación de adultos y, no formalmente, en el hogar, el trabajo y en la comunidad. El enfoque abarca la totalidad del sistema; enfatiza los estándares de conocimiento y destrezas necesarias para todos; independiente de edades [...] Como tal, está diseñado para cumplir varios objetivos: fomentar el desarrollo personal, incluyendo el uso del tiempo fuera del trabajo (incluso entre jubilados); reforzar los valores democráticos; cultivar la vida comunitaria; preservar la cohesión social; y, promover la innovación, la productividad y el crecimiento económico.

OECD (1996) Lifelong learning for All; Paris: OECD. Citado por José Joaquín Brunner, Globalización y el futuro de la educación: precisiones, desafíos y estrategias.

³⁰ Robert G. Myers, *Early childhood care and development*, un documento preparado para su presentación en la reunión regional de Educación Para Todos (EFA) realizada en Santo Domingo el 10 de Febrero de 2000.

³¹ Para un análisis detallado del aprendizaje permanente, ver *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafío, estrategias* de José Joaquín Brunner

Los panelistas esperan que las nuevas tecnologías de información tengan un impacto positivo en el funcionamiento de las escuelas y en la provisión de educación, tanto para alumnos como para profesores, aunque no esperan que desempeñe un rol muy importante en la reducción de diferencias sociales. Tampoco son de opinión que las tecnologías ayudarán a los países más pobres a avanzar con mayor rapidez y a eliminar la brecha educacional.

Tabla VI
El impacto de las nuevas tecnologías

	Probabilidad (1, muy improbable; 5, muy probable)	Impacto (1, muy negativo; 5, muy positivo)
Las nuevas tecnologías de comunicación, reduciendo costos, dando acceso a maestros y alumnos a un contenido mejorado y haciendo a la educación algo más relevante para la vida de las personas, harán obsoletos los actuales estilos de organización escolar.	<p>nuevas tecnologías x: 3.46 sd: 1.04</p>	<p>nuevas tecnologías x: 3.87 sd: 0.94</p>
Las nuevas tecnologías contribuirán a reducir las diferencias educacionales entre la población urbana y rural.	<p>reducción de diferencias campo-ciudad x: 2.98 sd: 1.18</p>	<p>reducción de diferencias campo-ciudad x: 4.09 sd: 1.05</p>
Las nuevas tecnologías educativas permitirán que los países más pobres, aquellos que actualmente carecen de una cobertura y calidad educacional adecuadas, avancen rápidamente hasta alcanzar el nivel de los demás países	<p>salto por la tecnología x: 2.42 sd: 0.85</p>	<p>salto por la tecnología x: 3.86 sd: 1.16</p>

En su trabajo, Brunner presenta una poderosa visión del impacto que se espera las nuevas tecnologías de información e informática (NICT) tengan en la educación, a través de profundos cambios tales como el aprendizaje permanente, la educación a distancia, el aprendizaje distribuido y la institucionalización de redes. Estas tecnologías, dada su gradual disminución de costos y creciente capacidad de crecimiento, pueden transformarse en poderosos instrumentos para los países menos desarrollados, facilitando un más rápido avance - a un menor costo - hacia el logro de los desafíos educacionales del siglo XXI. León Trahtemberg describe lo que se podría esperar de una "escuela del siglo XXI": los estudiantes aprenderán sobre computadoras y comunicaciones y las usarán como soporte para todas sus actividades de aprendizaje;

trabajarán en forma mucho más autónoma empleando diferentes combinaciones de trabajo individual y en equipo; las barreras entre la escuela y la sociedad desaparecerán; cada estudiante avanzará a su propio ritmo; y, el aprendizaje interdisciplinario y práctico será la regla, en lugar de la excepción.³²

Funcionalidades tecnológicas y usos de las NTIC aplicadas a la educación	
<i>Funcionalidad</i>	<i>Usos</i>
Recurso de información (contenidos digitales)	Proporcionar acceso e información para apoyar procesos de aprendizaje (www - sitios y portales especializados), CD-Roms interactivos, hipermedia, (próximamente libros electrónicos).
Instrumento de comunicación	Facilitar el aprendizaje colaborativo, interactivo y distribuido (conferencias asincrónicas y sincrónicas, teleaprendizaje, formación de comunidades de aprendizaje y redes de conocimiento). (Comunicación mediante lenguaje natural en dominios restringidos y con vocabulario determinado).
Contextualización de contenidos	Situar el material de aprendizaje en contextos educacionalmente ricos (que operen como "anclas", por ejemplo, situaciones de <i>problem - based learning</i> (aprendizaje basado en problemas) estilo sala de clase de la NASA o "simulaciones" del estilo CGVR donde se genera una realidad virtual que envuelve al alumno y lo hace operar como si estuviese en una situación real. Se estima que en 5 a 7 años estarán accesibles "microworlds"
Kit de construcción	Proporcionar herramientas - como editores HTML o VRML que permitan al alumno construir / entender fenómenos complejos (software para modelación tridimensional, diseños arquitectónicos)
Instrumentos de visualización / manipulación	Presentar fenómenos para su análisis y manipulación (instrumentos de visualización como mapas, presentación gráfica de grandes cantidades de datos y de manipulación como simulaciones - basadas - en -modelos, del estilo de SimCity.
Funciones de apoyo tutoría virtual para alumnos	Identificar patrones de rendimiento subóptimo mediante "cognitive audit trails" (mecanismos de auditorías cognitivas) y prestación de apoyo tutorial "inteligente" para mejorar el desempeño en dominios delimitados. En 5 a 7 años: agentes computacionales semi - inteligentes instalados en aplicaciones que apoyan acciones definidas por el usuario. En 7 a 10 años: "sensores de conciencia" que operan con input de biofeedback (bioretroalimentación) del usuario a la computadora, facilitando un monitoreo de estados de ánimo.
José Joaquín Brunner, Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias.	

Sin embargo, la transición desde la actual modalidad tradicional de educación a la "escuela del siglo XXI", no está exenta de problemas. Las nuevas tecnologías de información y computación son extremadamente rápidas, eficientes y productivas cuando operan, pero requieren una infraestructura muy compleja que normalmente no se encuentra en las regiones más pobres: un suministro confiable de energía eléctrica, instalaciones telefónicas de buena calidad, asistencia técnica fácilmente accesible y personal técnico local capacitado para instalar equipos y programas, crear y operar redes. Adicionalmente, para el neófito, el uso de una computadora puede representar un desafío colosal. Existe la expectativa que, en la medida que la tecnología madure, las computadoras sean menos costosas, más fáciles de operar y menos exigentes en términos de infraestructura y soporte. La computadora debe llegar a ser tan accesible y su uso tan natural para el usuario, como el televisor y el refrigerador. Se pueden percibir algunas tendencias que apuntan en esta dirección, aunque también hay fuertes tendencias antagonistas: la intensa competencia entre proveedores para proporcionar servicios cada vez más completos y complejos que incluyen el uso de complicados bancos de datos y mecanismos de búsqueda, imágenes, filmes e interacciones a larga distancia en tiempo real. Por una parte, el uso de computadoras e Internet continúa expandiéndose aceleradamente a costos unitarios cada vez menores, hecho que sugiere

³² León Trahtemberg, *El impacto previsible de las nuevas tecnologías en la enseñanza y organización escolar.*

que al cabo de algunos años su uso será universal. Al mismo tiempo, las exigencias de infraestructura y el conocimiento tácito que su uso implica, también se han expandido, sugiriendo la emergencia de una "brecha digital" que separa a una minoría que puede dar un buen uso a esta tecnología de una mayoría que no está en condiciones de hacerlo.

Sin embargo, el hecho de contar con el equipo y acceso a las redes no es suficiente: el próximo paso es asegurar que los contenidos de que se dispone sean apropiados para el estudiante y que esos contenidos logren llegar a él /ella en formas que tengan sentido. Un vínculo esencial dentro de este proceso es el maestro. Las nuevas tecnologías de computación e información pueden ser muy útiles para proporcionar al maestro y a los alumnos materiales didácticos de óptimo nivel, compensando de esa forma las posibles limitaciones pedagógicas del educador. No obstante, los estudiantes no aprenderán a apropiarse de este material a su disposición si el maestro no está a su lado para proporcionar un modelo y asistir en la tarea.

El rol de los maestros en las escuelas del siglo XXI

Enseñar un curso en red es muy diferente a enseñarlo en una forma tradicional, ya que requiere que los profesores trabajen más duro para alentar interacciones sustantivas entre participantes. Deben monitorear y moderar las discusiones en línea y animar a los alumnos a que respondan uno al otro en su trabajo. Eso requiere de los profesores pasarse el día contestando preguntas, monitoreando discusiones, retroalimentando. Todo el tiempo deben ser facilitadores, de otro modo, los alumnos pueden fácilmente distraerse o volverse apáticos. Esto les exige entrar a la línea varias veces al día, leer las anotaciones de sus alumnos y contestarlas, sin contar la corrección de tareas y la revisión de los trabajos individuales o grupales que también requieren tiempo.

Esto significa dedicar cuatro veces más tiempo del que dedicarían en las clases convencionales, sin contar con todo el tiempo de capacitaciones que tienen que invertir para estar aptos para manejar estos cursos. Además, los profesores deben trabajar con las dimensiones afectivas de la enseñanza, que se suelen pasar por alto cuando se sobrestima el valor de la informática en la educación.

León Trahtemberg, El impacto previsible de las nuevas tecnologías en la enseñanza y organización escolar.

En la región, los beneficios potenciales para la educación de las nuevas tecnologías de información y computación pueden ser aprovechados, pero no deben ser tomados por descontado.³³ Para que tengan el impacto buscado, se requieren cautelosas inversiones (a largo plazo) en infraestructura, correctas decisiones en cuanto al tipo y contenido de tecnología seleccionado, inversiones sustanciales en el desarrollo de materiales adecuados de enseñanza y aprendizaje y una intensa labor orientada a convencer y habilitar a los maestros a asumir sus nuevos roles. Durante este proceso, el sistema de escuelas públicas se verá expuesto a intensas presiones y a la necesidad de competir. Si no logran adaptarse a los nuevos tiempos, serán percibidas como obsoletas e irrelevantes y perderán reconocimiento y prestigio ante los proveedores de la nueva información y educación. Sin embargo, de tener éxito podrán finalmente obtener los instrumentos necesarios para cumplir su mandato histórico, cual es proporcionar una educación relevante y de buena calidad para todos.

³³ Lo que no ha quedado claro es con qué velocidad podrán las escuelas adaptarse a las nuevas circunstancias, hacer la transición desde el mundo análogo al digital y, de esa forma, sacar provecho de las posibilidades que ofrece la NTIC en sus versiones más sofisticadas. Tampoco está claro cuántas escuelas y familias lograrán completar esta transición y cuántas quedarán en el camino, profundizando de esa forma la brecha que separa a nuestra sociedad. Ni siquiera sabemos con certeza que resultados y ventajas reales para el aprendizaje traerán aparejadas estas tecnologías o cuál será su costo para los gobiernos y para los ciudadanos. José Joaquín Brunner, Globalization and the future of Education.

Dos preguntas de la encuesta Delphi se referían a políticas encaminadas a mejorar la calidad de la educación. Una de ellas relativa a la evaluación cuantitativa de las competencias de estudiantes y maestros, y, la segunda, relativa a la profesión docente. Los panelistas identificaron una tendencia hacia el uso más difundido de la evaluación cuantitativa para medir competencias y logros, si bien se mostraron divididos acerca de su posible impacto negativo o positivo. Todos coincidían en que se producirían ciertos cambios dentro de la profesión docente, aunque tampoco había unanimidad sobre sus consecuencias. Otros dos temas asociados con el contenido de la educación se analizaron en el taller: la educación multicultural y las relaciones entre la educación básica y superior.

EVALUACIONES CUANTITATIVAS

Tabla VII

Evaluaciones cuantitativas.

	Probabilidad (1, muy improbable; 5, muy probable)	Impacto (1, muy negativo; 5, muy positivo)
La evaluación cuantitativa de los logros de alumnos y profesores será el principal mecanismo de referencia para orientar las políticas educacionales del Estado.	evaluación cuantitativa	evaluación cuantitativa

Si bien la evaluación forma parte de la vida diaria de los establecimientos educacionales, la búsqueda de estándares cuantificables y medidas comparativas es relativamente nueva. A medida que la tendencia hacia la descentralización y la autonomía local cobra fuerza, la necesidad de evaluar en forma independiente qué, cuánto y de qué manera aprenden los estudiantes y, por implicación, identificar las experiencias de aprendizaje que vale la pena adoptar y las que conviene desechar, se hace perentoria. En los últimos diez años, la mayoría de los países de la región³⁴ ha establecido sistemas nacionales - y en algunos casos subnacionales - para evaluar el rendimiento de los estudiantes. Junto a los primeros resultados que revelan los bajos logros académicos obtenidos por la mayoría de los sistemas educacionales de la región, se ha observado la emergencia de numerosos debates acerca de la precisión, significado y la válida utilización de estas evaluaciones.

Patricia Arregui identifica en su trabajo la gran variedad de metas que pueden imponerse los distintos sistemas de evaluación. También describe algunos de los problemas que afloran cuando las pruebas de logros de aprendizaje diseñadas con un objetivo específico se utilizan con otros propósitos. También destaca diferentes dificultades, algunas técnicas otras políticas, derivadas de una insuficiente legitimación social y consideración previa, de las expectativas de aprendizaje y metodologías de evaluación.

Por ejemplo, muchos de los instrumentos de evaluación han sido construidos y analizados siguiendo más o menos las pautas de antiguos y tradicionales procedimientos de pruebas "referidos a normas". Este tipo de prueba es ciertamente útil para evaluar el

³⁴ Ciertos países, en forma destacable Chile y México, han tenido trayectorias bastante más dilatadas en el ámbito de las pruebas nacionales de evaluación, mientras que otros pocos han experimentado durante los últimos veinte años con pruebas a gran escala, en forma esporádica.

rendimiento de diferentes grupos de estudiantes comparados a grupos de referencia o para clasificar y seleccionar estudiantes o escuelas con diversas finalidades. No obstante, los resultados de estas pruebas suelen ser informados como si fueran "referidos a estándares" o a "criterios", es decir, como si midieran si la mayoría de los estudiantes están aprendiendo lo que se supone deberían saber en cierta etapa del ciclo escolar - por ejemplo, "el estudiante promedio sólo aprende el 48 % de las materias del programa de estudios": una inferencia que, en la mayoría de los casos, no es válida.

Finalidades diversas que pueden perseguir los sistemas de evaluación de logros de aprendizaje escolar	
*	Informar a la opinión pública y generar una cultura social de la evaluación.
*	Contribuir a la generación de conocimiento proporcionando insumos para la investigación aplicada sobre el funcionamiento de los sistemas educativos, las prácticas de enseñanza, el impacto de las variables sociales sobre el aprendizaje de los niños (también identificar factores los determinantes del logro) y los tipos de intervenciones más efectivos para mejorar los aprendizajes.
*	Construir un "mapa de situación" del sistema educativo con el fin de identificar áreas o unidades prioritarias de intervención y tipos de intervenciones necesarias, de manera de garantizar igualdad de oportunidades de aprendizaje y focalizar consecuentemente los recursos.
*	Comunicar expectativas y valores de logros.
*	Motivar mejoras y logros vía la comparación, competencia o emulación.
*	Alertar a la opinión pública sobre deficiencias en los resultados de los sistemas educativos y la necesidad de que se apoye intervenciones para su mejoramiento.
*	Identificar metas claras, mensurables y comunicables, entradas en los aprendizajes, para los esfuerzos de mejoramiento del sistema educativo que faciliten la movilización y apoyo de la opinión pública y otros responsables.
*	Devolver información a las escuelas y maestros para que éstos examinen en detalle los resultados de su trabajo y mejoren sus prácticas pedagógicas.
*	Brindar a los padres de familia información que les permita evaluar y controlar la calidad de las escuelas.
*	Contribuir a establecer (o monitorear el logro de) estándares de calidad para el sistema educativo.
*	Certificar el dominio de un núcleo de conocimientos y capacidades o competencias por parte de los alumnos que finalizan un determinado nivel de enseñanza.
*	Seleccionar u ordenar a los estudiantes (o a escuelas o jurisdicciones) para acreditar su elegibilidad para ciertos privilegios, acceso a programas o, incluso, sanciones.
*	Evaluar el impacto de políticas, innovaciones o programas específicos.
*	Retroalimentar el currículo y los planes de estudio.
*	Realizar estudios de tipo costo - beneficio que orienten las decisiones para una distribución más eficiente y efectiva de recursos siempre escasos.
*	Contar con argumentos persuasivos para obtener mayores recursos del presupuesto público o proponer cambios en orientaciones generales del sistema educativo.
*	Demostrar el peso del factor docente en los aprendizajes e influir en la formación, capacitación y desempeño de los maestros.
*	Evaluar la productividad de los maestros a los efectos de establecer un sistema adecuado de incentivos.
*	Promover una responsabilización efectiva de todos o algunos de los actores involucrados en los procesos educativos, incluyendo a los propios alumnos.
Patricia Arregui, <i>Sistemas de determinación y evaluación de metas de logros de aprendizaje escolar como instrumentos para mejorar la calidad, la equidad y la responsabilización en los procesos educativos en América Latina.</i>	

Las pruebas referidas a criterios, así como las herramientas de medición más sofisticadas que no dependen tan estrechamente - como es el caso de los instrumentos convencionales - de ítemes de opción múltiple, suelen ser más difíciles de desarrollar. En la mayor parte de los países de América Latina y el Caribe la capacidad técnica local para diseñar y analizar pruebas se encuentra severamente limitada, dada la falta de experiencia con estos enfoques y técnicas. Sin embargo, ante requerimientos y exigencias externas para desarrollar herramientas de evaluación de políticas y de programas, los países suelen elaborar precipitadamente sus "sistemas" de evaluación, carentes de una perspectiva de largo plazo que incluya el gradual y efectivo reforzamiento de la capacidad.

Idealmente, los países y las unidades subnacionales debieran concretar un grado significativo de consenso acerca de los estándares que quisieran utilizar con sus niños y la comunidad educacional debiera sentirse confiada que dichos estándares están reflejados en los instrumentos de evaluación. Esta no es tarea fácil, considerando las complejidades técnicas de diseñar estándares y pruebas, la falta de una tradición de consulta social en materias de elaboración de políticas educacionales y la oposición que estas evaluaciones suelen generar en algunos segmentos de la comunidad educacional - particularmente si no han sido partícipes en las discusiones de política en torno a la implementación de sistemas. Esta oposición puede deberse, en parte, a un mecanismo de autoprotección (los resultados de una evaluación pueden ser utilizados - apropiada o inapropiadamente - en la evaluación indirecta de maestro y directores de escuela, en la exposición de problemas, dificultades y limitaciones que, en la ausencia de información confiable sobre resultados, permanecerían ocultas). Otra parte de la oposición, sin embargo, es conceptual: en el campo de la pedagogía, algunas escuelas de pensamiento filosófico rechazan la validez de las mediciones estadísticas o temen las consecuencias que ellas puedan tener en términos de imponer orientaciones y contenidos específicos a los sistemas de educación.

La evaluación cuantitativa en América Latina también se ve afectada por la inhabilidad demostrada por la mayoría de los gobiernos para hacer buen uso de los resultados obtenidos. Por cierto, basta publicar los resultados de una evaluación para estimular una saludable competencia por obtener mejores resultados. Sin embargo, una práctica mucho más eficiente consistiría en utilizar las evaluaciones para identificar correctamente aquellos problemas que puedan estar afectando áreas, establecimientos o disciplinas específicas y combinarlas con instrumentos de política cuidadosamente diseñados, para corregir el problema. En Norteamérica, Europa, Australia y Nueva Zelanda, la evaluación está cobrando creciente importancia como instrumento de política, aunque este no es el caso en América Latina y el Caribe.

El uso de la evaluación cuantitativa, también puede ser acicateado por tendencias internacionales asociadas a la globalización. Una empresa internacional que decide establecerse en un país específico de la región, o en una región dentro de un país, tiene la alternativa de examinar las pruebas de logros académicos de las escuelas locales y estimar de esa forma las probabilidades de obtener empleados competentes; también pueden evaluar el prestigio de las instituciones de enseñanza superior como potenciales fuentes de personal ejecutivo y técnico. Un sistema de evaluaciones sólido y confiable puede transformarse en una importante ventaja relativa para la atracción de inversiones extranjeras. Esto podría llevar a que regiones o instituciones específicas buscaran los tipos de evaluación que han sido internacionalmente aceptados, en lugar de emplear procedimientos locales y aún desconocidos.

Por esta última razón, y por otras más, en forma reciente varios países de América Latina han comenzado a participar en evaluaciones comparativas de carácter internacional promovidas por diferentes organizaciones internacionales.³⁵ En ocasiones,

³⁵ "Prueba del Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad Educativa, de la Oficina Regional de la UNESCO, en matemáticas y lenguaje; PISA: Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, de la OCDE, en matemáticas, ciencia y lenguaje; TIMSS, TIMSS - R: Tendencias Internacionales en el Estudio de Matemáticas y Ciencia (antes, Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencia) del IEA; RLS; PIRLS: Prueba Internacional de Comprensión de Lectura del IEA; CES; Estudio de Educación Cívica del IEA" (Arregui, p. 11).

sin embargo, los objetivos de tal participación no han sido suficientemente estudiados ni públicamente discutidos. Muchos funcionarios de gobierno no están familiarizados con la experiencia de otros países que han participado en iniciativas internacionales y desconocen si los resultados han sido beneficiosos. Por consiguiente, algunos gobiernos al constatar que los resultados comparativos podrían ser políticamente "inconvenientes" en el corto plazo, han optado por abandonar estos esfuerzos.

En las palabras de Patricia Arregui, en los próximos años:

"Se pronunciará la tendencia hacia una mayor segmentación de "mercados evaluativos", con consecuencias en lo que se refiere a la equidad en las oportunidades de aprendizaje. Muchas escuelas e instituciones de educación superior privadas de elite se someterán a sistemas internacionales tipo Bachillerato Internacional o las que puedan producir y administrar directamente instituciones como ETS, con criterios o estándares internacionales de logros de aprendizaje, mientras que la mayoría de las escuelas públicas serían sujetos de evaluaciones referidas a criterios más localistas y de menor nivel de expectativas o exigencias".

LA PROFESION DOCENTE

Sin educadores competentes y motivados, de nada servirían las nuevas tecnologías y ninguna reforma educacional tendría éxito. ¿Qué sucederá con la profesión docente en los próximos quince años ? y ¿ qué podemos hacer al respecto ?

Tabla VIII

Cambios en la profesión docente

	Probabilidad (1, muy improbable; 5, muy probable)	Impacto (1, muy negativo; 5, muy positivo)
Los actuales sistemas de organización y capacitación docente experimentarán profundos cambios, acompañados de una gradual desenfanzación de la instrucción pedagógica. Las tareas educacionales pasarán a ser progresivamente la responsabilidad de especialistas en comunicaciones, tecnología e información y de profesionales de diferentes campos.	<p>formación pedagógica</p> <p>x: 3.30 sd: 1.01</p>	<p>formación pedagógica</p> <p>x: 3.37 sd: 1.12</p>
Las organizaciones docentes ejercerán una creciente influencia en las políticas educativas nacionales.	<p>sindicalización de maestros</p> <p>x: 2.72 sd: 1.02</p>	<p>sindicalización de maestros</p> <p>x: 3.22 sd: 1.08</p>

Se ha difundido la noción que, en la mayoría de los países de América Latina y el Caribe, el sueldo pagado a los maestros es extremadamente bajo y su capacitación extremadamente precaria; y esta situación está empeorando, debido a las limitaciones de

presupuesto cada vez más severas y a la baja prioridad que los gobiernos han dado a la educación dentro de este contexto de restricciones presupuestarias. Esta noción se deriva del hecho que el prestigio social actualmente atribuido a la profesión docente es generalmente menor a lo que era en el pasado y al hecho que ser un maestro de escuela es, rara vez, la primera opción de carrera entre los jóvenes que tienen acceso a la educación superior. El bajo rendimiento de tantos estudiantes da evidencia de las limitadas calificaciones de los maestros de escuela, a pesar que este hecho podría encontrar explicación en otros factores relacionados con la condición social de los educandos, el entorno escolar y la ausencia de libros y otros materiales didácticos apropiados.

Brasil, con sus severas diferencias internas, puede ser típico de toda la región. La Encuesta Nacional de Hogares (PNAD) de 1999, identificó a cerca de 2.200.000 maestros de educación primaria y secundaria. De éstos, el 41 por ciento solamente trabaja en escuelas (elementales) de 4 años. Son predominantemente mujeres (el 71 %, aunque un 93 % de las que trabajan solamente en educación elemental y el 99 % de las que trabajan en preprimaria) han conservado sus trabajos un promedio de 7 u 8 años. Sus salarios dependen mucho más de la educación que han adquirido que del trabajo que realizan. Los maestros que enseñan en escuelas que tienen nivel elemental exclusivamente, por lo general no han completado más allá de la educación secundaria, trabajan para pequeñas municipalidades y perciben bajos sueldos. Los maestros que trabajan en escuelas que ofrecen todos los niveles de educación básica, suelen trabajar para los gobiernos estatales, existe una buena probabilidad que tengan títulos de educación superior - particularmente en los estados del sur - y sus ingresos son bastante más sustanciales. Los maestros que trabajan en educación secundaria normalmente tienen títulos de educación superior y sus ingresos se encuentran entre los más altos de la profesión, cercanos a los ingresos de especialistas en orientación pedagógica con una educación similar. En cada nivel de la educación, los ingresos de los maestros son inferiores a aquellos de la población en general.³⁶

Brasil - ingresos de maestros y educadores, por niveles principales de educación y tipo de actividad. Nivel de educación										
	Educación elemental		básica		Secundaria		superior		Total	
Tipo de actividad o lugar de enseñanza	ingreso	≠ de personas	Ingreso	≠ de personas	ingreso	≠ de personas	ingreso	≠ de personas	ingreso	≠ de personas
Escuelas secundarias			209,62	1.474	439,79	17678	1137,38	224.585	1098,57	261.876
Escuelas básicas (1-8)			435,68	1.174	454,08	119.599	962,08	273.094	808,94	419.440
Escuelas elementales (1-4)	157,99	9.704	184,99	26.666	361,82	440.140	814,11	204.078	492,86	733.026
Preprimaria	175,00	824	260,73	8.690	311,58	83.019	901,41	26.852	451,42	123.823
Otras actividades educacionales	451,10	10.583	525,40	21.169	549,46	60.505	1088,28	27.164	656,49	147.379
Orientación pedagógica	544,88	4.184	496,20	4.233	472,44	17.487	1278,97	73.321	1065,98	105.959
Actividades no educacionales	401,66	10.349.491	331,33	18.118.885	614,37	9.899.020	2039,58	4.263.456	610,92	46.728.201
Total	401,52	10.374.786	331,34	18.182.291	598,86	10.637.448	1870,87	5.092.550	614,21	48.519.704

Fuente: IBGE, PNAD 1999, tabulación especial. Ingresos se refiere a "ganancias en todas las actividades"

³⁶ Esta tabla incluye solamente a personas entre los 18 y 65 años de edad que informaron algún tipo de ingreso en la encuesta de hogares. El término ingreso abarca todo tipo de ganancias, teniendo en cuenta que muchos profesores trabajan más de una jornada, en más de un lugar y que pueden tener dos o más trabajos.

Esta combinación de empleos públicos e ingresos relativamente bajos puede ayudar a explicar por qué los maestros de la región de América Latina y el Caribe muestran una fuerte tendencia hacia el sindicalismo y son muy vehementes en la defensa de sus intereses, que presentan como coincidentes con los mejores intereses de la educación. En la medida que su movimiento organizado adquiriera fuerza, se puede esperar que sus salarios y condiciones laborales mejoren, su motivación y su interés por invertir más en sus propias educaciones se intensifiquen y que, como resultado, el estudiante resulte beneficiado. Sin embargo, nuestros panelistas se inclinaron a pensar que los sindicatos de maestros y los funcionarios de educación no desempeñarían un rol muy importante en el futuro cercano. Tampoco fueron de opinión que dicho rol tendría un impacto significativo. Esta percepción está probablemente relacionada al hecho que los sindicatos de docentes, actuando en defensa de sus intereses, suelen resistir la implementación de reformas educacionales que consideran como amenazas a la educación pública y a su condición profesional. Otra explicación a las limitaciones de las iniciativas docentes podría ser que los sindicatos tienden a ser más poderosos entre los maestros con mejor formación y que trabajan para el gobierno central o estatal. Los beneficios que pueden resultar de medidas adoptadas por los sindicatos no llegan a quienes tienen las necesidades más apremiantes y que trabajan en las regiones y municipalidades más pobres. Las actuales tendencias de la reforma educacional, para bien o para mal, nacen fuera del ámbito escolar - gobierno, organizaciones no gubernamentales, empresarios, organizaciones internacionales, movimientos sociales - y no es sorprendente que los sindicatos perciban las reformas como una amenaza en lugar de una oportunidad.

La estrategia de largo plazo adoptada por la mayoría de los gobiernos - y educadores - consiste en mejorar los niveles de educación formal para todos. En el pasado, era socialmente aceptable que mujeres de clase media tuvieran una educación docente de nivel secundario y nadie se oponía a que enseñaran lectura y escritura así como otros conocimientos, valores y actitudes básicas, a niños de corta edad. En la actualidad, la mayoría de los países requiere un título de educación superior para enseñar a cualquier nivel. Este requisito, junto con los poderosos e inmediatos beneficios asociados con una credencial de educación superior, está creando una fuerte demanda por títulos de educación superior, particularmente en los campos de la educación y de la pedagogía, que no están necesariamente vinculados a mejoras en el desempeño profesional de los maestros.

En su trabajo, Ernesto Schiefelbein presentó un modelo de "talleres de aprendizaje" que tiene la particularidad de poder distanciarse de las tradiciones de la enseñanza tradicional y burocrática así como de los excesos de la educación "creativa" tan de moda en los últimos años. Los distintos países han elaborado e incorporado nuevos formatos para la formación docente, intentando alejarse de los enfoques pedagógicos más tradicionales.³⁷ Sin descontar la validez de estas propuestas, el problema principal no es confeccionar un programa ideal, sino proporcionar las calificaciones necesarias a cientos de miles de educadores presentes y futuros que en general provienen de familias con recursos culturales limitados y que no pueden solventar el costo que significa asistir a las instituciones de educación superior de más

³⁷ Ver, por ejemplo, *Guiomar Namó de Mello, Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical*, a publicarse futuramente.

alto prestigio, que es precisamente donde las experiencias pedagógicas innovadores suelen llevarse a cabo.³⁸

Constructivismo y el mito del profesor "creador"

El "mito" del profesor creador representa una tarea imposible que genera tensiones y deteriora la salud mental de los maestros; implica superar a creadores tan productivos como Mozart o Neruda. Conviene recordar que no existe un mito similar en Música (donde los compositores nos han legado las partituras), ni en Medicina (donde el conocimiento se acumula, por ejemplo, en Manuales de Cirugía), ni en Teatro (que ocupa los libretos preparados por escritores de renombre), ni en Ballet (gracias a las coreografías acumuladas a través de los años), ni en Derecho (donde existen códigos y jurisprudencia) o en Administración (donde se dispone de casos y simulaciones). En cada una de estas profesiones hubo un 1 a 5 % de sus mejores representantes, dotados de especiales capacidades de creación, que ampliaron ese legado. Lo mismo debe ocurrir en educación.

Ernesto Schiefelbein, *Relaciones de la Educación Superior con la Educación Secundaria: transformación de la enseñanza, investigación y extensión universitarias*.

Una popular - si bien de dudosa justificación - respuesta al problema de las calificaciones es proporcionar a los docentes cursos de capacitación de corto plazo. Para ellos, estos cursos pueden representar una oportunidad de escapar del trabajo rutinario, en tanto que el certificado recibido puede hacerlos acreedores a un aumento de sueldo o a una promoción. Las secretarías estatales y municipales de educación ven dichos cursos como una demostración de su preocupación por la calidad de la educación y, el hecho de proporcionarlos, mejora su posición ante los profesores. La capacitación docente, con empresas especializadas que venden sus servicios a agencias educacionales, se ha convertido en un floreciente negocio. La evaluación de estos cursos suele estar limitada a solicitar que los participantes elaboren su propia apreciación y, como no es de extrañar, éstas son en general muy positivas.

Una posible estrategia de corto plazo es proporcionar a los profesores material didáctico de alta calidad, a través de la tecnología de aprendizaje a distancia acompañada de evaluaciones permanentes de los resultados logrados por los estudiantes y procedimientos que ayuden al profesor y al alumno cuando los resultados esperados no llegan. Telecurso 2000, una colección de cursos para la televisión cuidadosamente elaborada por la Fundación Roberto Marinho de Brasil, ha sido adoptada por numerosos grupos públicos y privados de educación como estrategia para garantizar que los estudiantes tengan acceso a contenidos de buena calidad y como estrategia para compensar las posibles limitaciones del educador. Quienes creen en las virtudes del constructivismo y se preocupan que el trabajo del educador caiga en el menosprecio, resisten esta oferta de contenido "hecho para la venta". Sin embargo, el rol del profesor, según argumentan Rosa Torres y León Trahtemberg en sus trabajos, sigue siendo crucial, si bien ha cambiado su carácter. Actualmente, la misión del educador es cada vez menos la simple transmisión de conocimiento y más la de un mediador entre los estudiantes y la riqueza de información que los bombardea. La Internet, en la medida que se hace más eficiente y accesible, puede ser otro paso en esta dirección, ya que permite la comunicación entre el productor del contenido y el profesor, así como entre los propios profesores, y les brinda una oportunidad de buscar diferentes contenidos. La

³⁸ Cuatro años después de Jomtien, un estudio sobre calidad de la educación, desarrollo, equidad, y pobreza en la región, organizado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO, concluyó que pese a la existencia de experiencias orientadas a reformar las prácticas docentes en la región, no se habían detectado cambios importantes en la calidad de aprendizaje ni en la capacitación docente. En este estudio se utilizaron dos indicadores que han adquirido creciente importancia en debates sobre evaluación de la calidad de las prácticas docentes en la región: los resultados de enseñanza y los logros de los maestros. María Amelia Palacios, *Education in Latin America: changes in teaching practices*, p. 4.

Internet Educativa de Chile³⁹ fue concebida con esta finalidad y la gradual mejora de sus contenidos junto con la mayor participación de los maestros, la convierten en un experimento interesante de observar. Es probable que en la medida que los profesores se involucren en estos experimentos ricos en contenido y tecnología, su interés por aprender más, también aumente. En el análisis final, lo importante no es elegir entre una metodología "hecha para la venta" versus otra "creativa", sino entre contenidos carentes de significado e irrelevantes - tanto para educadores como para educandos - y otros llenos de vida y significado.

La encuesta también incluye una pregunta sobre los eventuales cambios que se producirán dentro de la profesión docente como resultado de las nuevas tecnologías y la edad de la información. Los panelistas coincidieron que se percibía una tendencia en esta dirección, aunque las opiniones estaban divididas acerca de los efectos positivos o negativos de ésta. Un corolario al bajo prestigio e ingresos de la profesión docente, es el hecho que no se están formando educadores en números suficientes para responder al crecimiento de matriculados en educación secundaria previsible para la región. Una forma de encarar este problema es traer a jóvenes universitarios y graduados de primaria y secundaria a la enseñanza, como parte de una etapa intermedia de sus estudios profesionales. Estos estudiantes y jóvenes egresados podrían aportar a la educación básica, conocimientos sobre recientes avances en sus respectivas áreas de estudio y trabajo así como la vitalidad de su entusiasmo, y constituirían una buena alternativa a tantos profesionales de la educación ya desgastados y frustrados. Hoy, esta práctica está restringida por el requisito que todo maestro debe tener formación pedagógica, además del conocimiento específico que corresponde a su área de competencia. No obstante, podría argumentarse que las personas involucradas en la educación superior o que egresan de ella, ya tienen un conocimiento implícito de pedagogía y podrían estar listos - con un mínimo de instrucción y supervisión - para enseñar a niños de cortos años.

El uso generalizado de profesionales de otras disciplinas sumado a la adopción de tecnologías avanzadas de comunicación, podría eliminar la espera que significa que cientos de miles de estudiantes completen los nuevos cursos superiores de enseñanza y que estos cursos alcancen niveles aceptables de calidad. Estas nuevas prácticas traerían profundos cambios a la profesión docente. La mayor parte del esfuerzo pedagógico se concentraría en los primeros años de educación, en la atención de grupos en situación de riesgo, en la preparación de buenos materiales pedagógicos, en el desarrollo de sistemas de suministro apropiados y en la evaluación de resultados. Los nuevos líderes de este entorno educacional transformado probablemente serán educadores altamente capacitados que tendrán que enfrentar un campo profesional mucho más fluido, complejo y rico.

CONCLUSIÓN: LA ESCUELA DEL FUTURO

Se puede resumir esta encuesta sobre las perspectivas educacionales de América Latina y el Caribe concluyendo que la región, si continúa su trayectoria en la dirección de las actuales tendencias, no alcanzará los niveles de desarrollo y madurez educacional previsible dentro de los próximos quince años. La economía no experimentará un crecimiento muy significativo; los gobiernos no dispondrán de muchos recursos adicionales; y, la profesión docente no crecerá ni se transformará para responder a la creciente necesidad de una educación de calidad con la suficiente cobertura. La falta de

³⁹ <http://www.ie2000.cl>

recursos no es la única dificultad. Existen graves problemas asociados con la forma de impartir educación, con el contenido de los cursos y con la habilidad de los alumnos para aprender. Hasta el momento, las experiencias de reformas educativas integrales no han sido muy inspiradoras. Las decisiones tomadas a nivel de ministerios, organizaciones de asistencia técnica y secretarías de educación, rara vez llegan a la sala de clase o son reformuladas de acuerdo a conceptos tradicionales.

Los panelistas que participaron en el taller de Santiago mostraron estar en extremo conscientes de estas dificultades y la mayoría de sus recomendaciones estuvieron orientadas a la obtención de recursos que contribuyan a cambiar esta situación:

Recursos financieros: La mayor parte de la educación básica continuará siendo pública. Luego, los gobiernos deberán aumentar sus presupuestos en educación y utilizarlos más eficientemente. Habrá que tomar decisiones nada fáciles: entre una educación superior o más básica; entre educación general y técnica; entre regiones y grupos en situación de riesgo. También habrá que captar recursos privados. Los estudiantes y las familias que puedan pagar por sus estudios deberán hacerlo, particularmente en el caso de la educación superior. Las compañías deberán ser estimuladas a proporcionar ayuda financiera y a "adoptar" escuelas.

Recursos comunitarios: las escuelas deben estrechar sus vínculos con la comunidad todo lo posible, recibiendo los beneficios de trabajadores voluntarios, involucrando a padres y profesores en aspectos administrativos y utilizando su ayuda para alentar a las familias a traer a sus hijos a la escuela y dejarlos allí.

Recursos tecnológicos - la televisión, Internet, la informática, todos estos recursos deben ser considerados cada vez que su utilización pueda ayudar a reducir costos, mejorar la eficiencia y poner contenidos de calidad directamente en las manos de maestros y alumnos.

Recursos humanos: los tradicionales maestros de clase no son los únicos que deben entregar contenidos a los estudiantes. Se debería contar con otros profesionales - en persona - como profesores temporales, o - a distancia - a través del uso de las tecnologías de comunicación.

Recursos de información: es necesario tener un conocimiento más acabado de lo que las escuelas hacen, lo que los estudiantes aprenden, la cantidad de fondos con que se cuenta, cómo se está invirtiendo ese dinero y qué clase de servicios está recibiendo la comunidad. Con este fin, los gobiernos deben desarrollar estadísticas educacionales de buena calidad y mejorar las evaluaciones sistemáticas de logros de aprendizaje y desempeño institucional de las escuelas, los distritos escolares, los estados y los países.

Recursos intelectuales: el campo de la educación en América Latina y el Caribe es prolífico en ideas y sugerencias de reforma, en tanto que hay numerosas y buenas descripciones de experiencias pedagógicas y proyectos que han sido exitosos. Sin embargo, no sabemos lo suficiente acerca de las experiencias de los distintos países, los resultados a largo plazo de políticas específicas o la verdadera validez y el posible uso de las evaluaciones de la población estudiantil. Sólo tenemos una idea general de cómo se utiliza el presupuesto educacional y no sabemos mucho sobre las contribuciones

privadas que se hacen a la educación. Para aprender sobre estos y muchos otros temas necesitamos contar con estudios de investigación de alta calidad y con alumnos egresados que trabajen en áreas relacionadas con la educación. Se trata de un tema para pedagogos y especialistas en educación, aunque también para psicólogos, economistas, psicómetras, sociólogos, cientistas políticos y demógrafos. La investigación educacional moderna, y de alta calidad no es particularmente cara, y puede desempeñar un rol muy importante en el desarrollo regional de la educación, planteando temas, cuestionando políticas de dudosa efectividad y ayudando a señalar el camino.

Visiones restringidas y ampliadas de la educación básica	
Visión restringida (Convencional)	Visión Ampliada (Educación para Todos)
Orientada a niños Se realiza en las escuelas Limitada a un período de vida de la persona. Corresponde a la educación primaria o a un nivel preestablecido de educación Responde a la enseñanza de disciplinas específicas Reconoce sólo un tipo de conocimiento adquirido a través del sistema escolar Es uniforme para todos Es estática (el "cambio" toma la forma de reformas escolares y curriculares periódicas) Potenciada por la oferta (establecimiento, sistema escolar y administración) Enfocada a la enseñanza Es responsabilidad del Ministerio de Educación (educación como un sector y una responsabilidad sectorial) Es responsabilidad del Estado	Orientada a niños, jóvenes y adultos. Se realiza tanto dentro como fuera de las escuelas Permanente que comienza al nacer. No se mide por el número de años de estudio o certificados obtenidos, sino por lo que realmente se aprende Responde a la satisfacción de necesidades de aprendizaje Reconoce la validez de todo tipo de conocimientos, incluyendo el conocimiento tradicional Es diversificada (las necesidades básicas de aprendizaje son diferentes para los diferentes grupos y culturas, como son los medios y las modalidades de satisfacerlas) Es dinámica y cambia con el paso del tiempo (la reforma educacional es permanente) Potenciada por la demanda (estudiantes, familias, exigencias sociales) Enfocada al aprendizaje Involucra a todos los ministerios y organismos gubernamentales encargados de la educación (requiere políticas multisectoriales) Es responsabilidad del Estado y de toda la ciudadanía, hecho que exige implementar iniciativas de coordinación y concientización.
Fuente: J.L. Coraggio y R.M. Torres, La educación según el Banco Mundial, Un análisis de sus propuestas y métodos (Education according to the World Bank. An Analysis of its Proposals and Methods), Buenos Aires, CEM - Miño & Dávila Editores, 1997.	

Las diferentes visiones del rol que deberá desempeñar la escuela en años venideros se encuentran implícitas en todas las preocupaciones y propuestas sobre el futuro de la educación. Una de esas visiones es, en las palabras de León Trahtemberg⁴⁰, que "la escuela va a ser el último refugio social que queda para 'salvar a los niños' y darles algo de calor y afecto, especialmente a tantos que proceden de situaciones familiares y económicas deficitarias". Trabajando en lugar de los padres, substituyendo a las familias en el suministro de no sólo información y conocimientos, sino también de subsistencia, valores, identidad social, modelos para emular y apoyo afectivo, dichas escuelas deben proporcionar a los estudiantes una educación a tiempo completo, en tanto que dependerá de líderes educacionales extremadamente bien calificados, instalaciones apropiadas, equipamiento y ayuda financiera, para concretar sus tareas. Dependerán, primordialmente, de una profesión docente bien estructurada no solamente en términos de sus competencias técnicas, sino particularmente en su compromiso con el rol educacional mucho más vasto que la sociedad les asignaría.

Una visión contrastante es aquella de una escuela mucho más permeable a influencias y vínculos externos. La educación es una actividad de por vida y permanente

⁴⁰ Comunicación personal

que se lleva a cabo en el hogar, en el trabajo, en la diversión y en la escuela. El rol de la escuela debe ser ayudar a los estudiantes a mejorar sus vínculos con un mundo más amplio, obtener la información y conocimiento que ellos necesitan, reconfigurar esta información para que les sea útil y desarrollar sus habilidades individuales. Las escuelas formales del presente constituirían uno de varios ambientes educativos posibles y la educación progresiva adherida a cánones formales sería reemplazada por certificaciones de distintas clases. Estas escuelas no deberían constituirse en elementos substitutivos de la familia, la iglesia, el gobierno, la institución cultural o los medios de comunicación en términos de la provisión de afecto, valores, identidad social y apoyo material para los alumnos. La carga que soporta la profesión docente sería más liviana y la diferenciación profesional entre educadores y otros tipos de proveedores y facilitadores de información, se volvería difusa.

El futuro está situado en algún punto intermedio entre estos dos extremos. La visión ampliada desarrollada por el movimiento "Educación para Todos" a comienzos de los años 90, sigue siendo una excelente formulación para lo que podemos esperar del futuro, en contraste con las escuelas tradicionales que aún predominan. Estudiantes diferentes - de diferentes edades, culturas, y condiciones económicas - requerirán diferentes tipos de escuelas y entornos de aprendizaje, en tanto que diferentes sociedades, comunidades y establecimientos educacionales se esforzarán por concretar diferentes modelos de lo que consideran su escuela ideal. Si la economía no proporciona trabajos ni ingresos adecuados, si las familias y las comunidades no son capaces de proporcionarle al joven valores éticos y modelos a emular, si los gobiernos no pueden sacar provecho de los recursos necesarios, es bastante improbable que las escuelas sean capaces, por sí solas, de reemplazarlos. Sin embargo, las escuelas no desaparecerán el joven continuará viviendo gran parte de su vida entre sus murallas, los profesores continuarán siendo el vínculo principal entre los estudiantes y un mundo más vasto y cualquier esfuerzo que podamos hacer para mejorar las escuelas, las competencias del docente y el compromiso con sus tareas, será un sacrificio que valdrá la pena.

ANEXO I - REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS RELACIONADAS CON EL GRUPO DE EXPERTOS QUE PARTICIPARON EN EL ESTUDIO DELPHI.

- Anaya, Amalia (1993), *Reforma Educativa*, Propuesta, *Etare*.
- Anaya, Amalia (1996), *Educación, sindicatos y reforma: el caso boliviano*. Mimeo, junio.
- Anaya Amalia (2000), *La Reforma Educativa boliviana: de enunciado a política de Estado*. Mimeo, junio.
- Ávalos, Beatrice (2000) "Policies for teacher education in developing countries". *Internastional Journal of Educational Research* (en prensa).
- Ávalos, Beatrice (1996) "Caminando hacia el siglo XXI: Docentes y Procesos Educativos en la Región Latinoamericana y del Caribe" *Proyecto Principal de Educación, UNESCO, Boletín 41* (Diciembre).
- Brandão O, Z. e outros (1999), *O perfil do estudante brasileiro. Um estudo a partir dos dados do SAEB 97*. Brasília: INEP/MEC
- Brandão, Zaia (1999), "Fluxos escolares e efeitos agregados pelas escolas", en Aberto (71) Brasília: INEP/MEC.
- Braslavsky, C. (1999) *Rehaciendo escuelas: hacia un nuevo paradigma educativo en la educación latinoamericana*, Ed. Santillana, Buenos Aires.
- Braslavsky, C. (2000) "Transformation und Reform des Eryiechungswesens". 1989 - 1999, en: Peter Birele/Sandra Carreras (Hersg.): *Argentinien nach zehn Jahren Menem. Bilanz und Perspektiven, Frankfurt am Main: Verlag Vervuert*.
- Braslavsky, C. (2000) (comp) *La Educación secundaria en América Latina y Europa*, Ed. Santillana, Buenos Aires, 2000 (en prensa).
- Caballero P, Piedad (2000) "Avances en el proceso de descentralización en Colombia", *Revista Javeriana*, N° 663. Santafé de Bogotá, Abril.
- Caballero P, Piedad (1999), "La autonomía escolar y el Proyecto Educativo Institucional", en *Reformas en educación y salud en América Latina y el Caribe*, Ed. Digital LOM ediciones. Santiago de Chile, octubre de 1999.
- Caballero P, Piedad (1999). "Realidades y tendencias sociales y educativas institucionales, nacionales e internacionales" en *Pedagogía y educación*. Consejo Nacional de Acreditación. Ed. Procesos editoriales ICFES. Santafé de Bogotá. Diciembre de 1999.
- Candau, V. e Sacavino, S. (1999), *Educação em Direitos Humanos e Formação de Professores*", en Candau V. (org), *Magistério: construção cotidiana*, Rio: Vozes (3ª ed.).
- Candau, V. M. (2000), "Interculturalidade e Educação escolar": en Candau, V. (org), *Reinventar a Escola*. Rio:Vozes.
- Candau, Vera (1999), "Reformas Educacionais hoje na América Latina!", en Moreira, F. *Currículo: políticas e práticas*, Campinas: Papirus.
- Casanova, Ramón (1991). "El futuro de la educación en América Latina". En: Isabel Licha (coord.) *Imágenes del futuro social de América Latina*. Caracas: Cendes.
- Casanova, Ramón (2000). "Después de los Noventa". (Mimeo).
- Casassus, Juan (s.d.) *La Gestión: en busca del sujeto*. (Personal, UNESCO).
- Casassus, Juan (s.d.). *Tareas de la Educación*. Dapelusz Buenos Aires (Tareas de la educación). Autores Asociados Sao Paulo (Personal).
- Castro, Claudio de Moura Castro y Juan Carlos Navarro (2000) - "Will the Invisible Hand Fix private Higer Education?. En: Altbach, Philip G. *Private Prometheus: Private Higher Education and Development in the 21st Century*, Greenwood Press, Wesport. Connecticut.

- Castro, María Helena Guimaraes de, *A Educação para o século XXI: o desafio da qualidade e de equidade*, Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.
- Castro, María Helena Guimaraes de y Davanzo, Áurea Maria Queiroz (org), *Situação da educação básica no Brasil*, Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.
- Castro, María Helena Guimaraes de, *Avaliação do sistema educacional brasileiro: tendências e perspectivas*, Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998.
- Contreras, Manuel (1999), "A la luz de la Reforma Educativa. El conflicto entre maestros y gobierno". *Tinkazos. Revista boliviana de ciencias sociales*. N° 4 (agosto), pp. 47 - 54.
- Contreras, Manuel (1999), "Reformas y desafíos de la educación". Capítulo en Fernando Campero Prudencio (coord.). *Bolivia en el Siglo XX. La formación de la Bolivia contemporánea*. La Paz, Harvard Club de Bolivia, pp. 483 - 507.
- Contreras, Manuel (1998), "Formulación e implementación de la reforma educativa en Bolivia". En *Ciencia y cultura*. Revista de la Universidad Católica Boliviana. N° 3 (julio) pp. 55 - 76.
- Frers, Natalia (2000), "Education and Income in Brazil" (Tese de Mestrado em Economía) Universidad de Sussex.
- Frers, Natalia (2000), "¿Cuál es el rol de la educación en la distribución de la renta y el crecimiento? (Presentación en las VII Jornadas de Economía de la Educación).
- Frigerio, Graciela (1999), "Educar...ofrecer a las nuevas generaciones un futuro" Ensayos y experiencias. N° 22. Abril/mayo.
- Frigerio, Graciela (1999), "Zonas de Acción Prioritaria". *Cauces* Publicación de la Secretaría de Educación del GCBA, Bs. As., N° 1.
- Frigerio, Graciela (2000), *Políticas, instituciones y actores*. Frigerio, Poggi y Giannoni (comp.). Co-edición Centro de Estudios Universitarios /Novedades Educativas. Segunda edición junio.
- Gajardo, Marcela (1999), *La capacitación de jóvenes pobres en Chile*, MIDEPLAN 1999, parte de un estudio comparativo sobre Capacitación de Jóvenes en Situación de Pobreza y Riesgo de Exclusión en América Latina.
- Gajardo, Marcela (1999), *Reformas Educativas en América Latina. Balance de una década*, PREAL documentos.
- Gajardo, Marcela (1999), *La concientización en América Latina. Una revisión crítica*, Crefal, México.
- Gallart, María Antonia (coord.), (2000), "*Formación, pobreza y exclusión*", CINTERFOR/OIT, Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, Montevideo.
- Gallart, María Antonia y Jacibto, Claudia (coord.), (1998), *Por una segunda oportunidad. La formación para el trabajo de jóvenes vulnerables*. Montevideo: Red Latinoamericana de Educación y Trabajo - CINTERFOR.
- Gallart, María Antonia y Novik, Marta (coord.), (1997), *Competitividad, redes productivas y competencias laborales*. Montevideo: Red Latinoamericana de Educación y Trabajo - CINTERFOR.
- García - Huidobro, Juan Eduardo (2000), "Conflictos y alianzas en las reformas educativas. Siete tesis basadas en la Reforma Chilena". En: *Reformas educativas y política en América Latina*, CIDE - PREAL, (libro por publicarse).
- García - Huidobro, Juan Eduardo (2000), "Educational Politics and Equality in Chile". En: REIMERS, Fernando (Ed.): *Unequal Schools, Unequal Chances. The*

- Challenges to Equal Opportunity in the Americas*. Harvard University Press, Boston (Libro por publicarse).
- García - Huidobro, Juan Eduardo (2000), "La educación chilena en 1999. Memorandum para el 2000". (Por publicarse en libro de FLACSO).
- George, June (1995), "Health education challenges in a rural context: a case study". *Studies in Science Education*, 25, 239 - 262.
- George, June (1999), "Worldview analysis of knowledge in a rural village: Implications for science education". *Science Education*, 83, 77 - 95.
- González, Pablo (1999), Capítulo sobre Chile en *Gasto Público en Servicios Sociales Básicos en América Latina y el Caribe. Análisis desde la perspectiva de la iniciativa 20/20*, editado por Enrique Ganuza, Arturo León y Paulo Sauma, publicado por PNUD - CEPAL - UNICEF, octubre 1999. Co-autores: Yael Baytelman, Kevin Cowan y José de Gregorio.
- González, Pablo (1999), "Financiamiento, Incentivos y Reforma Educacional", en J.E. García - Huidobro, (ed.) *La Reforma Educacional Chilena*, Editorial Popular, Madrid, España.
- Gutiérrez, Carlos (s.d.), "Educación para todos en el año 2000. Informe de Evaluación".
- Gutiérrez, Carlos (s.d.), "La Experiencia de la Iniciativa HIPC en un Contexto de Reducción de la Pobreza desde la Perspectiva del Sector Educativo".
- Henao, Myriam (1999). Políticas Públicas y Universidad. IEPPRI - Unacional, ASCUN, Fundación Ford, Edit. Corcas, Bogotá, Febrero 1999, Bogotá.
- Howe, Glenford D. Howe (ed.) (2000) *Higher Education in the Caribbean: Past, Present and Future Directions*, Kingston, Jamaica: The University of the West Indies Press.
- Jacinto, C. (1999), Enfoques y tendencias de los programas de educación dirigidos a niños y jóvenes de sectores de pobreza en América Latina, IPE Programme de recherche et d'études: Stratégies d'éducation et de formation pour les groupes défavorisés. París, UNESCO/IIEP.
- Jacinto, C., Lasida, J. Berrutti, E. (1998): "Formación para el trabajo con jóvenes de sectores de pobreza en América Latina. ¿Qué desafíos y qué estrategias?. En Jacinto, C.: Gallart, M.A. Comp. (1998): *Por una segunda oportunidad. La formación para el trabajo de jóvenes vulnerables*. Montevideo: Red Latinoamericana de Educación y Trabajo - CINTERFOR / OIT - RET, pp. 7 - 34.
- Jacinto, C. y Konterllink, I. COMP. (1996): *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*, Buenos Aires, Losada /UNICEF.
- Kueper, Wolfgang (1993) - Pedagogía y didáctica. La Pedagogía de la Educación Intercultural Bilingüe, Serie de 14 tomos, Compilación y Edición, Quito.
- Kueper, Wolfgang (s. d.), *Lengua, Cultura, y Pedagogía en el Ecuador* (junto con T. Valiente) (en Alemán y Español).
- Leite, Elenice (1995). *El rescate de la calificación*. CINTERFORT / OIT.
- Lievesley D., Sauvageot C., Mputu H., Bella N., Brossard M. (2000), *Education For All - Statistical document - World Education Forum* (April 2000, EFA Forum, UNESCO Institute for Statistics).
- Lobo, Thereza (1998), *Avaliação qualitativa e mecanismos de descentralização escolar* (Paraná). Río de Janeiro, CEPP.
- Lobo, Thereza (1998b), *Avaliação qualitativa II - Mecanismo de Gestao: da Centralização à Autonomia da Escola, Equipamentos de Informática e Bibliotecas Escolares*. Río, CEPP.
- Lobo, Thereza (1999), *A visao dos atores*. Río de Janeiro, CEPP / CEDAC.

- McGinn, Noel y Welsh (1999), *Decentralization of Education: Why, what, when and how*. París: UNES / IIEP.
- McGinn, Noel (1999), *Toward International cooperation in education for the integration of the Americas*. OEA.
- Mello, Guiomar Namó de, "Formação Inicial de Professores: Uma Revisão Radical", no prelo, *Revista do SEADE*, São Paulo.
- Mello, Guiomar Namó de, *Educação Cidadania e Competitiva, Desafios Educacionais do Terceiro Milênio*, Cortez Editores, SP.
- Mello, Guiomar Namó de, *Estrategias para satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*, OREALC.
- Mignot, Ana Chrystina Venancio. "A Escola Pública e a Construção de un Espaço Alternativo de Educação". São Paulo: Cortes. *Educação e Sociedade*, (40), dezembro de 1991, pp. 502 - 508.
- Mignot, Ana Chrystina Venancio. "Monumento à Educação: Escola Pública de Tempo Integral", Rio de Janeiro: UERJ. *Revista de Rio de Janeiro* (3), 1994, pp. 52 - 60.
- Mignot, Ana Chrystina Venancio (1988). *CIEP: Centro Integrado de Educação Pública - alternativa para a qualidade do ensino ou nova investida do populismo na educação?* PUC/RJ, Departamento de Educação. Dissertação de Mestrado.
- Muñoz Izquierdo, Carlos (1999). *Origen y Consecuencias de las Desigualdades Educativas*. Fondo de Cultura Económica, 3ra reimpresión, 1999.
- Muñoz Izquierdo, Carlos (1996) - *Análisis y Propuestas para la Planeación Educativa*. Organización de los Estados Americanos.
- Muñoz Izquierdo, Carlos (1998). "Efectos de la Escolaridad en la Fuerza de Trabajo", en: Latapí, Pablo (coord), *Un Siglo de Educación en México*. Fondo de cultura Económica. 1998, Tomo I, pp. 175 - 199.
- Navarro, Juan Carlos y Aimee VERDISCO (2000) - *Teacher Training in Latin America: Innovations and Trends*. Interamerican Development Bank. Education Unit. SDS Technical Papers Series. Washington, D.C.
- Navarro, Juan Carlos, Martín Carnoy y Claudio de Moura Castro. (2000). "La Reforma Educativa en América Latina: Temas, componentes e instrumentos". En: Navarro, Juan Carlos, Katherine Taylor, Andrés Bernasconi y Lewis Tyler (eds) (2000) - *Perspectivas Sobre: la Reforma Educativa*. Banco Interamericano de Desarrollo - Harvard Institute for International Development - United States Agency for International Development. Washington, D.C.
- Oliveira, Fernando (ed.) (2000) *Unequal Schools, Unequal Chances. The Challenges to Educational opportunity in the Americas*. Cambridge. Harvard University Press. (También publicado en español por editorial La Muralla. Madrid).
- Reimers, Fernando y N. McGinn (2000). - *Diálogo Informado. La utilización de la investigación para la conformación de Políticas educativas*. México. Centro de Estudios Educativos. (ceemexico@compuserve.com.mx). Versión en inglés: McGinn, Noel y Reimers (1997). *Informed Dialogue: Using research to shape education policy around the world*. Praeger.
- Reimers, Fernando (1999). *Educational Opportunities for Low - Income Families in Latin America*. Prospects. XXIX. N.4. December.
- Reimers, Fernando (2000). "Educação, Desigualdade y Opciones de Política en América Latina en el siglo XXI". *Revista de la Organización Iberoamericana de Educación* (en prensa).
- Sakman, H. (1974) - *Delphi Assessment: Expert Opinion, Forecasting and Group Process*. The Rand Corporation, 1974.

- Sauvageot, C., Brossard M., Bella N., Horri A. (1999). Projections and estimations of primary and secondary net enrolment ratio in the developing countries (Abril 1999 UNESCO Institute for Statistics, por publicarse).
- Sauvageot, C., Carrizo L., Brossard M., BA A., Loupis L. (2000), "Education For All" CD - Rom - "A Decade of Education", World Education Forum (April 2000, Foro EFA, UNESCO Institute for Statistics).
- Souza, Alberto Mello e (1999) "Un modelo de Educação para o século XXI. Notas sobre um seminário". En Velloso, J.P. y Albuquerque, R.C. (coord). *Um modelo para a educação no século XXI*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, pp. 189 - 209.
- Souza, Alberto Mello e (1994) "El caso del Brasil". F.C.N.M. (Org) Descentralización y Planificación de la Educación: Experiencias Recientes en Países de América Latina (París: UNESCO/IIPE).
- Talavera, María Luisa (1992). *Construcción y Circulación Social de Recursos Docentes en Primer Grado. Estudio Etnográfico*. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, Instituto Politécnico Nacional, México. Tesos DIE, N° 14 (Publicada también en Bolivia por el CEBIAE, 1994).
- Talavera, María Luisa (1999). - *Otras voces otros maestros. Aproximación a los procesos de innovación y resistencia en tres escuelas del Programa de Reforma Educativa, ciudad de la Paz, 1997 - 1998*. Programa de Investigación Estratégica en Bolivia.
- Talavera, María Luisa, Urquiola, M., W. Jimenez, M. L. W. Hernany (2000). *Los maestros en Bolivia. Impacto, incentivos y desempeño*. Maestrías para el desarrollo, Universidad Católica Boliviana.
- Tedesco, Juan Carlos (1995). *El nuevo pacto educativo; Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid, Alauda - Anaya, 190 páginas.
- Tedesco, Juan Carlos, "Desafíos de las reformas educativas en América Latina". *Revista Propuesta Educativa*, FLACSO, Buenos Aires.
- Tenti Fantani, Emilio (2000), "Teacher's Training, Work Conditions and Salary in Argentina". En: Randall L. y Anderson J.B. editores; *Schooling for Success. Preventing Repetition and Dropout in Latin American Primary Schools*. M.E. Sharpe, New York 1999, pp. 265 - 276.
- Tenti Fantani, Emilio (1998), "El maestro en la jaula de hierro". En: *La Argentina que viene. Análisis y propuestas para una sociedad en transición*. ISUANI A. y FILMUS D. Comps., Grupo Editorial Norma, Buenos Aires.
- Toro, José Bernardo (1999). *Communication, social mobilization and changes in education. workshop on education: Experiences from Japan, Asia and Latin America*. BID, Tokio y Okinawa.
- Toro, José Bernardo (1999). El saber social y los contextos de aprendizaje. Gimnasio Moderno I, Congreso de Pedagogía, Bogotá.
- Toro, José Bernardo (1991). *La calidad de la educación universitaria y la tradición de escritura y lectura* ICFES, OEA, Bogotá.
- Torres, Rosa María (2000). "De agentes de la reforma a sujetos del cambio: La encrucijada docente en América Latina". En: *Perspectivas* (Vol. XXX, N° 2), N° 114. Ginebra: UNESCO - OIE.
- Torres, Rosa María (2000). *Itinerarios por la educación latinoamericana: Cuaderno de viajes*. Buenos Aires - Barcelona - México: Paidós/CAB.
- Torres, Rosa María (2000). Una década de "Educación para Todos": La tarea pendiente. Montevideo: FUM - TEP; Madrid: Editorial Popular; Caracas: Editorial

- laboratorio Educativo; Buenos aires: IPE UNESCO (en español y en inglés); Porto Alegre, ARTMED Editora (en portugués).
- Trahtemberg, León (1995). *La Educación en la Era de la Tecnología y el Conocimiento*. Editorial Apoyo, Lima, Perú, 1995.
- Trahtemberg, León (1999) *Mitos y Realidades de la Educación para el Tercer Milenio*, Editorial Bruño, Lima, Perú, 1995.
- Trahtemberg, León (2000). *Educación Peruana: Un Salto a la Modernidad*, Editorial Bruño, Lima, Perú, 2000.
- Trujillo, Horacio (1997) "Estado y Sociedad en El Salvador 1950 - 1980". En: K. Walter, (coordinador); *Gobernabilidad y Desarrollo Humano Sostenible en El Salvador*. Fundación Centroamericana para el Desarrollo Humano Sostenible, El Salvador.
- Trujillo, Horacio (2000). *La Gerencia Social Empresarial y la lucha en contra de la Pobreza*. Universidad Tecnológica de El Salvador.
- Trujillo, Horacio (2000). *Educación y Desarrollo: El sistema de la Educación Superior en El Salvador*. Ministerio de Educación. El Salvador.
- Vargas, Jaime E. (1999). "El rol de los incentivos docentes". En: Patricio Cariola y Jaime Vargas, *Educación particular subvencionada: Un aporte a la modernización de la educación chilena*. Corporación Nacional de Colegios Particulares, marzo.
- Vargas, Jaime E. (1997). "Mercado, Competencia y Equidad en la educación subvencionada", *Persona y sociedad*, volumen XI N° 2, agosto, Economía de la Educación en Chile, ILADES.
- Villanueva, Ricardo (1999). "Niñez y Ciudadanía: Promesas y Perspectivas. Conclusiones del Seminario Taller". En: *Realidad y Utopía de Niños y Adolescentes* N° 4, Lima.
- Villanueva, Ricardo (2000). *Conocimientos, Comunidades Virtuales y Ciudadanía: Itinerario para los Ciudadanos de la Sociedad Global*, junio (inédito).
- Villanueva, Ricardo (1995). "La Educación en la Encrucijada del Desarrollo". En: *Revista Iberoamericana de Educación*; abril, OEI, Madrid.
- Zorilla, Alcalá, Juan Fidel (1998). "El enfoque etnográfico y las políticas educativas". En: *Nuevos Paradigmas; compromisos renovados. Experiencias de investigación cualitativa en educación*. Coordinadores, Beatriz Calvo Pontón, Gabriela Delgado Ballesteros. Mario Rueda Beltrán; Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México
- Zorilla, Alcalá, Juan Fidel (1998). "Quality Assessment in Mexican Higher Education". En: *Higher Education Management*. Vol. 10, N° 3, OECD.
- Zorilla, Alcalá, Juan Fidel (1998). "The Politics of Innovation in a Mexican High School". En: *Educational Qualitative Research in Latin America. The Struggle For a New Paradigm*. Edited by Gary L. Anderson y Marta Montero - Sieburth, Garland Publishing, London, New York.

SEMINARIO SOBRE PROSPECTIVAS DE LA
EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE.
UNESCO/OREALC⁴¹

PRESENTACION

Entre los días 23, 24 y 25 de agosto del 2000, especialistas en educación de diversos países de América Latina y el Caribe, como también de Europa y Estados Unidos, fueron convocados a una reunión por la oficina de la OREALC/UNESCO en Santiago de Chile con el objetivo de responder a la pregunta: ¿qué visión prospectiva se puede tener para la educación en los próximos 15 años en América Latina y el Caribe?

Este encuentro hace parte de los trabajos preparatorios de la próxima reunión de Ministros de Educación de la Región y por ello, este seminario estaba destinado a ofrecerles elementos para la identificación de políticas a ser implementadas en los próximos años. El encuentro citado se desarrolló en torno a sesiones de trabajo y a la discusión de textos especialmente preparados para la ocasión.

De acuerdo al programa del Seminario, las presentaciones fueron responsabilidad de: Ana Luiza Machado (UNESCO), Rosa Blanco (UNESCO), Humberto Gianinni (Universidad de Chile), Jorge Allende (Universidad de Chile), Simon Schwartzman (American Institutes for Research, Brasil) José Joaquín Brunner (Fundación Chile), Pedro Sainz (CEPAL), Álvaro Marchesi (Universidad Complutense de Madrid), Juan Carlos Tedesco (IIPE, Buenos Aires), José Pablo Arellano (CEPAL), Marcela Gajardo (PREAL, Chile), María Antonia Gallart (Centro de Estudios de Población, Argentina), João Batista Araújo e Oliveira (JM Associados, Brasil), Graciela Frigerio (Centro de Estudios Multidisciplinarios, Argentina), Patricia Arregui (GRADE, Peru), León Trahtemberg (Consultor Educacional, Peru), Alfredo Rojas (UNESCO), Henry Levin (Columbia University), María Amelia Palacios (Grupo TAREA, Peru), Luiz Enrique López (Proeb-Andes), Raquel Katzowics (Consultora Educacional, Uruguay), Rosa María Torres (Consultora Independiente, Argentina), Beatrice Avalos (Ministerio de Educación de Chile), Ernesto Schiefelbein (Universidad Santo Tomás, Chile), José Rivero (UNESCO), Helena Bomeny (CPDOC – Fundação Getúlio Vargas/Preal – Brasil). Además de este grupo de especialistas, participaron en la reunión como representantes de los Ministros de Educación: Lucas Luchilo (Argentina), Amalia Anaya (Vice Ministra de Educación Inicial, Bolivia), Ruy Leite Berger Filho (Brasil), Zaida Sánchez (Vice Ministra de Educación Pública, Costa Rica), Joel D. Jean-Pierre (Haití), Simon Clarke (Jamaica).

La apertura del Seminario estuvo a cargo de la Directora de la Oficina UNESCO/OREALC, Ana Luiza Machado. Luego, Rosa Blanco, especialista de la UNESCO, hizo una exposición detallada referida al balance de la tarea realizada durante los veinte años de vida del Proyecto Principal de Educación (PPE), la que se constituyó en un marco de referencia de las discusiones que se desarrollaron durante el seminario. En la misma sesión de apertura, hubo dos conferencias que tuvieron como objetivo subsidiar las discusiones entre los participantes del Seminario respecto de dos dimensiones generales consideradas por la dirección regional de la UNESCO como puntos de referencia importantes para ellas. Humberto Gianinni, de la Universidad de

⁴¹ Preparado por Helena Bomeny, Fundação Getulio Vargas/PREAL, Rio de Janeiro.

Chile dictó la primera conferencia titulada “Ética de la proximidad como futuro de la convivencia” y Jorge Allende de la misma Universidad, intervino sobre las “Implicancias de los recientes descubrimientos científicos”.

El presente texto pretende recuperar los principales temas y debates de la reunión, partiendo del balance preparado por la UNESCO y avanzando, luego, hacia temas más particulares que emergieron en el diálogo que allí se desarrolló. No se trata, por cierto, de una presentación exhaustiva dada la variedad de cuestiones que animaron los debates entre los especialistas y representantes de los gobiernos allí presentes. Su propósito es más bien seleccionar algunos de esos puntos a fin de configurar una visión comprehensiva y coherente de los asuntos que más interesaron a los participantes en la reunión. Es difícil que este documento refleje la multiplicidad de las versiones presentes en un debate de esta naturaleza. Las reformas educativas involucran en sus contextos una opción por orientaciones políticas, la definición de procesos de decisión y la discrepancia entre visiones de mundo extensas y distintas, suficientes para hacer difícil cualquier consenso inmediato. Si bien hubo acuerdo en lo relativo a las grandes líneas orientadoras, en torno a matrices filosóficas más generales del tipo “educación como proceso de humanización permanente”, “educación como perfeccionamiento de la convivencia democrática”, “educación como expresión de valores éticos y morales”, el desacuerdo se manifestó, en seguida, cuando se intenta traducir esos principios en decisiones concretas de procedimientos y de políticas públicas. Sin duda, esta es la fuerza y, a la vez, la fragilidad de los procesos de discusión de los temas y problemas educativos.

Esta presentación se organiza en torno a los puntos siguientes: 1) la evaluación de la UNESCO respecto de las dos décadas del Proyecto Principal de Educación; 2) las líneas generales que hacen parte de un “nuevo paradigma” para las reformas educativas; 3) los grandes temas que atravesaron las discusiones.

EL PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACIÓN: BALANCE DE DOS DÉCADAS

Los puntos de la evaluación elaborada por la UNESCO/OREALC y presentada por la especialista Rosa Blanco, se concilian con el diagnóstico que viene siendo preparado por las agencias internacionales respecto de la situación de la educación en la región. El índice de analfabetismo absoluto en los años 80 alcanzaba al 20%, lo que equivalía a 45 millones de personas. Sus tasas más altas se concentraban en la población femenina y en la zona rural. El analfabetismo en los años 90 involucra, aproximadamente, a 39 millones de personas. Se redujeron las diferencias referidas al género, pero se mantuvieron las diferencias entre los sectores urbano y rural.

La universalización de la educación básica fue el objetivo central de los años 80. Entre 1980 y 1996 se amplió la oferta educativa a pesar de la crisis económica. Las estrategias adoptadas durante las dos décadas se caracterizaron por las campañas masivas a favor de la alfabetización promovidas por los distintos Ministerios de Educación. Además, en el ámbito de los ministerios, se implementaron programas de formación profesional y de educación básica y media. Desde la sociedad civil, se desarrolló el movimiento denominado educación popular. El aumento de la tasa bruta de atención – el 80% de los países de la región requieren ocho años más de educación básica obligatoria- no consideraba la repitencia y la calidad de la educación ofrecida. El esfuerzo de los años 80 por ofrecer educación para todos no solucionó el problema de la ineficiencia y de la calidad de los sistemas de enseñanza. Dobles o triples jornadas, la

aceptación de profesores sin formación pedagógica, escuelas unidocentes, situaciones todas asociadas a altas tasas de abandono y repitencia, fueron las respuestas más recurrentes de los países y que tuvieron la intención de proporcionar cobertura a la población en edad escolar.

De este modo, el esfuerzo de los países en los años 90 fue proponer las reformas teniendo como orientación básica la calidad de la educación. Hubo un cambio conceptual en la conceptualización del analfabetismo, emergiendo lo que fue conocido como “analfabetismo funcional”. Esa nueva forma de identificar el amplio campo de los iletrados justificó, en alguna medida, el esfuerzo por el desarrollo de enfoques educativos más globales, con la participación de nuevos actores, la diversificación de la oferta educativa y una más decidida articulación entre educación y trabajo.

El ámbito de las reformas de los 90 tuvo otro punto en la agenda política: la modernización del estado. Se hizo el intento de proponer políticas de largo plazo, de llegar a acuerdos nacionales, de diseñar planes nacionales de diez y veinte años de duración. Los años 80 habían estado marcados por las políticas de igualdad de oportunidades en el acceso al sistema escolar. El Estado se convirtió en el gran impulsor del movimiento por la ampliación de la cobertura y el acceso a la educación. Los años 90, preocupados con la calidad de la oferta educativa, pusieron un mayor énfasis en los sistemas nacionales de evaluación. Sus indicadores fueron definidos en torno a calidad, eficiencia, equidad y modernización de la gestión del sistema educativo, asignando mayor tiempo al aprendizaje.

El movimiento de reformas curriculares de los años 80 encontraría en los años 90, la primera constatación de la adecuación/inadecuación de sus orientaciones relacionadas con logros, rendimiento escolar y la capacidad de los sistemas educativos para responder por el mejoramiento de la educación. En los años 80, los sistemas de evaluación eran incipientes. En los años 90, todos los países de América Latina y algunos del Caribe dispusieron de un sistema de evaluación. En 1994, se creó el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, coordinado por la UNESCO/OREALC, como una señal de la tendencia que ponía su énfasis en la calidad de la educación. Sin embargo, todavía son limitados tanto el uso como la difusión de la información producida por los sistemas de evaluación.

Veintidós países de la región hicieron sus reformas curriculares, muy similares entre sí. Entre sus énfasis se destacan los cambios metodológicos que abren el espacio para la participación del alumno y del profesor en la dinámica del aprendizaje. Nuevos materiales, nuevos instrumentos, nuevos libros de textos respondieron a la fuerza y vitalidad que se quiso imprimir a los currículos más cercanos a la dinámica de la sociedad actual.

No obstante lo anterior, América Latina y el Caribe enfrentan el desafío de la diversidad cultural: la igualdad de género, el reconocimiento de los derechos lingüísticos y culturales de las poblaciones indígenas, la integración de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales fueron dimensiones que se incorporaron en las reformas de muchos países. Y a esta dimensión de diversidad se agregó la defensa de una política de descentralización de la gestión escolar, involucrando el concepto de responsabilidad por los resultados. La autonomía escolar ocupó un espacio, desconocido hasta entonces, en las discusiones educativas de América Latina y el Caribe. Sin

embargo, en muchos países la descentralización de las responsabilidades no fue acompañada de la descentralización de los recursos o de los mecanismos de compensación.

Los profesores, protagonistas en todo este engranaje, permanecieron como el punto más frágil en la cadena de la renovación educativa. Los más grandes desafíos de las reformas de los años 1980/90 consistieron en preparar a los docentes para implementar los cambios curriculares y habilitarlos sin una formación pedagógica específica. Los resultados aun son escasos.

Salvo algunas excepciones, no se ha logrado la participación efectiva de los docentes en la definición de las políticas y de las reformas educativas. No hay, en verdad, una razón que explique ese distanciamiento. La forma como los ministerios condujeron la reforma en muchos países, la centralidad de la conducción de los procesos de toma de decisiones, la oposición de los sindicatos, la falta de motivación y de convencimiento de los docentes respecto de los beneficios y resultados obtenidos con su compromiso con los programas de mejoramiento, fueron cuestiones que conspiraron en contra de una adhesión más consecuente con las políticas implementadas con las reformas. Este es un punto que concitó la atención en el seminario y que ocupó un lugar importante en las discusiones y en los resultados de sus trabajos.

La cuestión del financiamiento, de los gastos públicos en educación también fue incluida en el informe producido por la UNESCO. El porcentaje del gasto público en educación en relación al PNB, se mantuvo entre el 1% y el 8% durante esos veinte años. Solamente cuatro países pudieron cumplir con la recomendación de invertir el 7% del PNB en educación. La mayor parte de los recursos que financian la educación provienen de distintos niveles del gobierno. Aun cuando no se disponga de datos para toda la región, en una muestra de cuatro países se observa que las familias más pobres dedican porcentajes mayores de sus rentas a la educación que las familias de estratos más altos. No se dispone, todavía, de información confiable sobre el financiamiento que otros sectores de la sociedad, tales como empresas, organizaciones sociales y religiosas, aportan a la educación. Las agencias y , especialmente, los bancos de cooperación internacional han asumido un papel protagónico en el financiamiento de las reformas de los años 90.

El informe de la UNESCO para toda la región abordó otros puntos más circunstanciales, además de enunciar una cantidad de temas pedagógicos que están, o debieran estar, en la pauta para la definición de las metas y de las orientaciones que iluminarán las nuevas inversiones en educación. Las intervenciones y los textos presentados en el seminario desarrollaron, en profundidad, muchos de esos temas y pueden agruparse según las áreas de preocupación que atraviesan las discusiones sobre educación en los diversos países de la región. Las cuestiones referidas a gestión, a participación social, nuevas tecnologías, nuevas exigencias del mundo del trabajo, la definición de lo que puede ser una política educativa para la enseñanza media, los beneficios ofrecidos por los procesos de evaluación, las dificultades y los resultados que los diversos sistemas de evaluación pudieron mostrar, además del capítulo crucial relativo a la formación de profesores, fueron los temas que estuvieron, preferentemente, en los trabajos presentados a la reunión de Santiago.

¿UN NUEVO PARADIGMA DE LA REFORMA EDUCATIVA?

El balance de las dos décadas no se percibe como positivo en tanto que el volumen de la inversión estatal en el aumento de la cobertura escolar no estuvo asociado con el mejoramiento de la educación efectivamente ofrecida. La redemocratización de los países, con un claro énfasis en los derechos civiles, en la política de reconocimiento y valorización de las minorías, en el discurso de la educación para la aceptación de las diferencias, se transformó en una dimensión estratégica que fue considerada por las reformas educativas. Educar para perfeccionar la capacidad humana para la convivencia y la tolerancia con iguales y diferentes, educar para el ejercicio de la ciudadanía fue la dimensión ética que traspasó las distintas discusiones.

En este sentido, el texto de Humberto Gianinni fue representativo del énfasis que se intentó dar al nuevo paradigma de las reformas en, al menos, un punto: el de la preparación para la convivencia entre actores y el beneficio interno de los propios actores inferido del perfeccionamiento de esa nueva actitud. “Ética de la proximidad” fue el texto en el que Gianinni presenta el sentido de la orientación de esa conducta:

"Llamamos así: ética de la proximidad, a una reflexión fundada en la experiencia que se tiene del otro, y no simplemente como otro ser humano, sino como prójimo, esto es: experiencia de seres humanos espacial y temporalmente próximos; expuestos, por lo tanto, a los efectos de mis iniciativas, de mis preferencias e intereses, en fin, de mi libertad.

¿Cómo estimular y preservar y dónde practicar ese ejercicio de convivencia ? La escuela, dice el mismo Gianinni, es “*uno de los modos más fuertes y determinantes de la convergencia social...*”, entendiendo como escuela un espacio de reflexión e interacción generacional que incluye desde la escuela primaria hasta la universidad.

Desde el punto de vista sociológico, se podría decir que el sentido moral de la educación tendrá que ocupar la agenda de quienes formulan las políticas, de la misma forma que deberá orientar la acción de los actores involucrados en las rutinas educativas. Estar de acuerdo con la inclusión de las dimensiones ética y moral como constitutivas del proceso educacional no disminuye, sino que amplía el desafío de precisar las rutinas, las prácticas, las experiencias que faciliten el perfeccionamiento de la ambición civilizadora: es lo que implica el llamado humanístico a la construcción de un nuevo paradigma. Es decir, la educación no renunció ni puede renunciar a su sentido de orientación del comportamiento, de indicación de conductas, de orientarse a sí misma de acuerdo a los valores.

A partir de esta forma amplia de pensar la educación, y considerando la complejidad de la comunicación y la multiplicidad de los actores, grupos, segmentos sociales e instituciones que se disputan y que emergen en la escena social particularmente en el contexto urbano, se desarrollaron las reflexiones en torno a dos grandes puertas de entrada. La primera relacionada con la realidad multicultural de los países de la región. La política de descentralización, democratización, extensión del derecho a la educación de las minorías, el mejoramiento de la calidad de la educación, como parte de la agenda de las reformas en América Latina, encuentran sus correlatos en los desafíos y logros cuando se trata de políticas concretas de interacción educativa como la que los programas bilingües pretenden implementar. Los peores índices de cobertura y rendimiento escolar están concentrados en los segmentos más pobres de la

población , en las minorías y los indígenas hacen parte de ese grupo de desprotegidos. En algunos países, constituyen el 60% de la población y, a pesar de ello, son tratados como minorías.

El texto de Luiz Enrique López y Wolfgang Küper, “La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas” introdujo esta discusión en el seminario de Santiago. En su exposición, López aludió a la presencia indígena en América Latina a partir de la situación multiétnica, pluricultural y multilingüista. Los pueblos indígenas de la región tienen entre 400 y 500 idiomas amerindios distintos en una población estimada entre 40 a 50 millones de personas. Este dato que se concentra de manera distinta según los países – algunos con 60% de su población y otros con un porcentaje bastante menor- condujo a la formulación de políticas y propuestas educativas bilingües. Las políticas estuvieron orientadas, primero, a la asimilación de las poblaciones indígenas. Más recientemente, el esfuerzo ha sido el de incluir a esas poblaciones en la construcción socio-política actual de los estados latinoamericanos. Esta última perspectiva se ubica en el marco del reconocimiento del pluralismo, de la diversidad étnica, sociocultural y lingüística inherente a la región.

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) ha sido identificada como un producto de la reflexión acerca del intercambio y el respeto a la diversidad en el contacto entre culturas distintas en una misma sociedad. Ha sido considerada también como un avance en las políticas de incorporación y de democratización de las relaciones en los distintos países. La inclusión de los movimientos indígenas en la gestión educacional, así como en la planificación y conducción de esos programas contribuyen a una mejor calidad de ese esfuerzo pedagógico. Diez y siete países de la región desarrollan programas bilingües sobre la base de una nueva y progresista legislación educativa que reconoce los derechos lingüísticos y culturales de los diversos pueblos indígenas. Once estados nacionales latinoamericanos modificaron sus constituciones para aceptar legalmente su carácter diverso y heterogéneo y se declaran, hoy día, como pluri o multiétnicos, como un claro reconocimiento a sus poblaciones indígenas.

Enrique López hizo un balance sobre cómo la región ha avanzado en considerar la multiculturalidad como una premisa real y empírica de la cual parte la definición de las políticas y de los programas de las reformas. Los grupos indígenas, al igual que los sectores pobres de la población, son los más afectados por los bajos índices de escolaridad y el fracaso escolar.

Una segunda entrada, aunque no se manifestó como un tema específico en la reunión, se relaciona con las preocupaciones respecto del nuevo paradigma para pensar las reformas. Se refiere a la ampliación de las funciones de la escuela y del profesor en las sociedades urbanizadas, en las que los índices de violencia y el avance del narcotráfico atraviesan a las familias y a las escuelas, desorganizando abruptamente las rutinas escolares, generando expectativas respecto del desempeño de los profesores en torno a una tarea para la que no han sido preparados y para la que no disponen de las competencias requeridas. Si anteriormente las condiciones sociales adversas obligaban a las escuelas a incorporar las funciones asistenciales, al margen de su ámbito de competencia y de su presupuesto, hoy, además de esas funciones, las escuelas y los docentes están siendo presionados a responder las cuestiones de seguridad y de orientación de las conductas en situaciones en que no se respetan las normas, en situaciones concretas de desorden social.

Un nuevo paradigma de las reformas implica, por tanto, un redimensionamiento de la interacción profesor- alumno, escuela- profesores, escuela- familia, escuela- alumnos. Si hubo consenso en el grupo de especialistas reunidos en Santiago, fue en la importancia del profesor en esa nueva configuración y en la mantención de la escuela como un espacio de socialización a ser preservado.

Aparecen, de inmediato, dos problemas: el perfil del cuerpo docente no capacitado para esas funciones y el convencionalismo que impera en los ambientes escolares. La sociedad ya ingresó a la escuela, involucrando a muchos de los efectos negativos de la urbanización. Pero el convencionalismo que predomina en el ambiente escolar hace mayor el desfase entre lo que la sociedad impone y lo que la educación es capaz de responder.

La ingenuidad que pretende preservar a la escuela del ambiente exterior no se sustenta en algún punto de vista histórico, sociológico, filosófico o pedagógico. El nuevo paradigma consiste, en consecuencia, en la respuesta que las reformas deben dar a lo que quedó como un desafío de la década de los 90: la atención al aprendizaje y la relación entre la escuela y el mundo de la vida cotidiana. El proceso de aprendizaje incluye, prioritariamente, la relación profesor- alumno. Nuevos instrumentos, nueva metodología, flexibilidad curricular, ambiente escolar versátil y dinámico son cuestiones que suponen recursos humanos preparados, bien capacitados, culturalmente informados y éticamente orientados. ¿Cómo hacerlo si el 75% de los docentes no está preparado para un cambio de esa naturaleza?

La educación ha sido profundamente afectada por lo que Juan Carlos Tedesco diagnosticó como la “pérdida de sentido”, un estado de la cultura, una mentalidad, un desencantamiento que afecta el sentimiento de los actores. El refuerzo de la dimensión ética tal vez sea una señal de ese estado de ánimo, ya que ofrece una vía de recuperación del sentido sin el cual, la pedagogía no se sustenta; emergen programas y proyectos que se sustentan y originan a partir de la relación entre valores, creencias y propósitos de socialización y humanización.

Además del significado más amplio atribuido a la educación, los procesos de aprendizaje suponen la relación profesor, alumnos y contenidos. ¿ Por qué no nos apoyamos en la riqueza y en la diversidad cultural de la región para pensar en metodologías y en recursos creativos avanzando hacia una pedagogía más interesante? La crisis de los sistemas y, en cierto sentido, la escasa respuesta de las reformas implementadas reforzaron la convicción de que el profesor está en el centro de la dinámica de mejoramiento de la educación y los contenidos deben llamar la atención de los especialistas, de las escuelas y de las políticas.

LOS GRANDES TEMAS

El tema de la gestión escolar estuvo presente en las discusión sobre la evaluación de los procesos de avance y retroceso de las reformas educativas. Los especialistas pusieron el acento en una relación positiva entre gestión escolar y el mejoramiento de los procesos de aprendizaje. La relación positiva entre la descentralización de los procedimientos, la responsabilidad respecto de los procesos de toma de decisiones y la atribución de una mayor autonomía a la escuela en la definición de la aplicación y distribución de los recursos según sus propias realidades de mejoramiento de la

educación, no fueron consideradas como fortuitas. Responsabilizar a los actores de la vida de la escuela y facilitar los procesos de toma de decisiones agilizando la llegada de los recursos es una meta ambiciosa que las reformas de los años 90 adoptaron como prioridad, pero que todavía exige un acompañamiento y un perfeccionamiento considerables. Algunos de los especialistas, como podrá apreciarse a lo largo de este texto, pusieron una voz de alerta en un efecto perverso que se observa en los procesos de autonomía en tanto que se entienden como la irresponsabilidad del Estado en la actividades escolares.

El logro de aprendizajes se relaciona con muchos factores. Uno de ellos, y asociado con el anterior de gestión y responsabilidad, tiene que ver con el fortalecimiento de los agentes que participan en la vida escolar a través de la atribución de responsabilidades y el compromiso de la comunidad que integra el establecimiento escolar. Padres, profesores, directores, estudiantes, personal de apoyo, la propia comunidad local son piezas de un engranaje que, si bien está en funcionamiento tendrá que responder por la alteración cualitativa del aprendizaje. Henry Levin se refirió a esos procedimientos en el texto preparado para el seminario “Cambios pedagógicos para el futuro educativo en América Latina”. Poniendo el aprendizaje como el centro de su reflexión, Levin incluye como principios la unidad de propósitos, la toma de decisiones con responsabilidad y el desarrollo de estrategias de reforzamiento de los actores escolares como actores básicos e importantes en todo el proceso. La mención de los tres principios puede ayudar a dimensionar de mejor forma el sentido que Levin le atribuye a esas recomendaciones. El texto dice: *Unity of purpose refers to an active collaboration among parents, teachers, students, support staff, administrators, and the local community toward setting and achieving a common set of goals for the school. These shared goals and values become the focal point of everyone's efforts.*

El fortalecimiento de los actores está relacionado con lo que definió como *empowerment*, actitud que responde positivamente si se asocia a la responsabilidad, como se percibe en la siguiente afirmación: *Empowerment coupled with responsibility refers to the ability of the participants of a school community in both and at home to make important educational decisions, take responsibility for implementing those decisions, and take responsibility for the outcomes of those decisions.* Y, finalmente, se señala el reconocimiento de que hay beneficios netos cuando se pone atención en lo que las comunidades puedan aportar al establecimiento: *Building on strengths refers to utilizing all of the learning resources that students, parents, all school staff, and communities bring to the educational endeavor.* La interacción escuela-comunidad, escuela- actores involucrados es una interacción que fortalece tanto a la institución escolar como a los integrantes de esa experiencia de enseñanza/aprendizaje. Aun cuando hace parte de un menú ya conocido de recomendaciones pedagógicas, las que se refieren a la posibilidad que los alumnos pueden enseñar, a que las comunidades tienen mucho que ofrecer y a que las escuelas pueden ser construidas y reconstruidas en el contacto interactivo con su entorno adquirió, durante los años 90, una fuerza que la consolidación de las experiencias democráticas favorecieron muy especialmente. A lo anterior se agrega, la toma de conciencia respecto de la extensión de las atribuciones que vienen siendo delegadas a las escuelas en la complejidad de la experiencia contemporánea. La propia dinámica social, profundamente afectada por la velocidad de las transformaciones, amplió de manera no siempre posible de asimilar, las funciones de los docentes, de las escuelas, de las familias y del grupo de profesionales de la educación en su sentido más amplio. La combinación que emerge de la dinámica de alteraciones

profundas de las funciones educativas y las estructuras traspasadas por el conservadurismo, de convenciones tradicionales ha sido el sello más frecuente de las discusiones entre los analistas simbólicos, los gestores de políticas educativas, los educadores y los sectores comprometidos con las reformas educativas.

Dos presentaciones iniciales orientaron gran parte de las discusiones. Pedro Sainz y José Joaquín Brunner trabajaron con las variables del contexto para responder a la cuestión de la relación entre educación y desarrollo social, entre educación e integración social. La educación y la movilidad están condicionadas por la baja acumulación, por el bajo desempeño del sector productivo. Los datos empíricos exhibidos por Sainz destruyen la creencia, ampliamente difundida, en la correlación positiva entre más educación y mejor posición en la estructura económica y mayor ascenso social. Si el centro de gravedad está en la estructura económica, en la dinámica del sector productivo, al reducirse la capacidad de expansión económica, se compromete la capacidad de intervención y la influencia de la educación en el ascenso de los individuos a posiciones más valoradas. La expansión de la educación a un conjunto importante de la sociedad, la democratización de la educación no implica, en consecuencia, lo que sería su correlativa movilidad social ascendente. Los datos muestran que los sectores de baja productividad son los que más crecen en la sociedad del desempleo.

La tesis de Sainz provocó inquietud. Si ya no se puede disponer de la correlación entre más educación y mejor acceso al mercado ¿cómo ir más allá de la idea del valor de la educación? Hay un desencuentro entre el cuadro pesimista sobre las posibilidades económicas, políticas y sociales y la gran tarea social, ética y moral de la educación en la sociedad contemporánea.

Más allá de ese enfoque más general de la relación entre educación y movilidad social, se destacaron en el conjunto de las presentaciones y discusiones algunos temas y áreas de políticas educativas por la relevancia estratégica que se les atribuye o por la polémica que crean en torno a sus efectos, o por su ausencia en la agenda de las políticas educativas. Un primer gran tema, tal vez más general, puede asociarse a lo que Joaquín Brunner clasificó como la “nueva ideología” incorporando en ella el gran consenso que se creó en los medios intelectuales y de la comunicación y entre los sectores dominantes sobre la idea de que la educación está en la base del desarrollo social. A lo largo de la década de los 80, los gobiernos, los grupos dirigentes, la *intelligentsia*, las agencias internacionales (UNESCO; OECD; Banco Mundial y BID) concentraron en la educación la capacidad de desarrollo de los países, como principal instrumento para el crecimiento de las economías, el aumento de productividad, además de propiciar la superación, o al menos la disminución, del abismo interno y abierto entre la pobreza y la brecha externa que separa a los países desarrollados de aquellos que están en vías de desarrollo, considerando la mayor o menor acumulación de ciencia y tecnología. La prensa y los medios de comunicación contribuyeron a fortalecer ese consenso y, de hecho, tal vez la educación no haya tenido, a lo largo de nuestra historia, el rol de difusión que tuvo en la última década. Más allá de la difusión de ese consenso, otro fenómeno intelectual se conformó en el mundo académico.

Brunner llama la atención en lo que califica como “la tesis de los grandes efectos” que consiste en interpretaciones globales, por lo general negativas, hechas en relación con un proceso extremadamente complejo y contradictorio que no se inicia

adecuadamente. En esa perspectiva, la globalización, con toda su imprecisión, indefinición y poca claridad del término, ha sido identificada como la responsable de los impactos de diverso matiz sobre el proceso educativo. Impactos decisivos (grado en que los procesos de globalización alteran los costos y beneficios relativos a las diversas opciones de políticas que los gobiernos deben adoptar); impactos institucionales (la manera como las fuerzas y las condiciones de la globalización configuran la agenda de opciones disponibles para los que toman decisiones políticas); impactos distributivos (forma como la globalización incide en la configuración de las fuerzas sociales) y , finalmente, impactos estructurales (efectos sobre los modelos de organización y los comportamientos políticos, económicos y sociales de una sociedad).

Este tipo de generalización sobre los efectos de la globalización la ubica como causa inmediata de una variedad de consecuencias, frecuentemente negativas, en el campo de la educación y de la política educativa que , en realidad pueden tener orígenes muy diversas.

En un sentido contrario a esta generalización, Brunner propone pensar en la repercusión o el impacto que la globalización puede tener sobre lo cotidiano de la educación en ámbitos mucho más definidos. Cinco dimensiones de contexto donde las transformaciones en curso producen efectos de envergadura pueden relevarse como desafíos para la educación del siglo XXI: 1) El acceso a la información; 2) El acervo de conocimientos; 3) La disponibilidad de las nuevas tecnologías de información y comunicación (NTIC) para la educación; 4) El mercado de trabajo y 5) Los enfoques de la vida. Acompañando el lento proceso de alteración en el mundo escolar, Brunner registra la permanencia e inestabilidad del proceso educativo frente a los nuevos instrumentos provenientes de los medios digitales. La ampliación geométrica del acervo de conocimiento, la posibilidad de intercambio y acumulación de informaciones a través de redes, el volumen de información que se produce, la velocidad con que está disponible ese conjunto de conocimientos, todo ello desafía a la escuela. ¿Quién sintetizará esto? ¿Cómo seleccionar las informaciones desde las millares de páginas disponibles? ¿Cómo organizar currículos de manera que consideren el conocimiento global en permanente movimiento y expansión? No está claro con qué velocidad la escuela podrá adaptarse a las nuevas circunstancias e iniciar la transición del mundo analógico al mundo digital, aprovechando así las posibilidades que ofrecen las NTIC. ¿Cuántas escuelas, cuántas familias podrán completar esa transición y cuántas sucumbirán en el intento, ampliando aun más el foso, “la brecha” en la sociedad? Esas son las inquietudes de los países en desarrollo y son, todavía, una incógnita en los países más avanzados.

Descartando el inmediatez y un cierto mecanicismo presentes en la “tesis de los grandes efectos” y concentrando los efectos en el ámbito de los contextos inmediatos o próximos dentro de los cuales la educación se desarrolla, no es posible dejar de lado el cambio a través del cual la estructura convencional de la educación tendrá que pasar.

...”los sistemas educacionales de América latina están confrontados a una profunda y acelerada transformación de dichos contextos, al menos en las dimensiones de acceso a la información, manejo de conocimientos, relación con el mercado laboral, empleo de tecnologías y socialización en la cultura de la época”.

Tales alteraciones obligarán a los sistemas a una adaptación en un nuevo escenario. El futuro de la educación en América Latina está configurado por la trayectoria de esas adaptaciones. No hay posibilidades de eludir este proceso porque *“el cambio en el contexto tecnológico en que opera la educación el cual, después de permanecer prácticamente inalterado desde el siglo XV hasta el siglo XX, ahora ha empezado a mudar rápidamente”* (p.24). Siguiendo a Castells, apuesta a la irreversibilidad de la nueva morfología social de nuestras sociedades: una sociedad de redes.

“estructuras abiertas, con límites no fijos sino cambiantes, múltiples conexiones y vías de comunicación entre las unidades o nodos, alta frecuencia de contacto entre ellas, jerarquías no lineales sino entrecruzadas, descentralización, flexibilidad, autonomía de los organismos y/o programas de base, formas de coordinación provistas más por el mercado que por el Estado, más a través de mecanismos de acreditación y evaluación que por medios de control directo” (p.25)

¿Cómo la escuela puede contribuir a la tarea formadora de los enfoques de la vida, es decir, de significados culturales compartidos que puedan sustentar la vida en comunidad y la cohesión social en una sociedad con “déficit de socialización”, un gran sentimiento de anomia y de identidades personales, sociales y nacionales amenazadas? ¿Habrá perdido, hoy día, el sistema educacional su capacidad de integración? ¿Cuándo fue integrador? argumentó Brunner. Antes, el 80% de la población en edad escolar estuvo fuera del sistema escolar, un sistema históricamente excluyente. Hoy día, el desafío es, de hecho, mayor porque disponemos de un sistema mucho más complejo, que ha ampliado sus funciones y su público. El proceso de automatización es irreversible y la ampliación de la sociedad de redes, un hecho inevitable. La sugerencia que deja es una apuesta a la posibilidad de desempeño de la escuela en funciones para las que no ha tenido una preparación especial situación que implica atravesar por un profundo proceso de adaptación. Las redes no son sólo inevitables; son una apertura para enfrentar ese mismo desafío.

El contrapunto respecto de la convicción de Brunner fue dado por León Trahtemberg. Su presentación se orientó más hacia los riesgos de una adhesión apresurada y de un optimismo exagerado respecto de la aplicación de las nuevas tecnologías en los contextos sociales de nuestros países. El énfasis no puede ser puesto en la tecnología, sino en las personas, especialmente en los profesores que, en verdad, son los que van a tener que enfrentar el impacto que las nuevas tecnologías originarán en las escuelas. ¿Cómo podrán los profesores manejar los nuevos instrumentos? ¿Qué enseñar? ¿Cuánto enseñar? El cómo enseñar, de alguna manera, está considerando las nuevas tecnologías. Sin embargo, éstas rendirán más o menos dependiendo de las condiciones internas de quienes, finalmente, conducen la vida escolar. No se dispone de evidencias contundentes respecto de la relación positiva entre el uso de los computadores y el mejoramiento de los aprendizajes. El cumplimiento de las promesas provenientes de la disponibilidad de toda la información *on line*, de la interdisciplinariedad, del currículo flexible, de las barreras cada vez menos consistentes entre la escuela, el trabajo, entre otras, dependerá, en gran medida, del profesor. ¿Estarán los actores preparados para tanta flexibilización del tiempo, del espacio, de los currículos? El único lugar donde la lógica de incorporación de los nuevos recursos y de las metodologías no funciona es la escuela. Ella ha sido conservadora y no está preparada para la dinámica de la sociedad de la información. Señalando los límites

concretos con los cuales la escuela tiene que trabajar- falta de material humano calificado, falta de estructura para la incorporación y uso de equipamientos de informática, falta de condiciones ambientales para la creación de espacios informatizados- Trahtemberg se concentró en los riesgos de una política generalizadora de la informática escolar. Con ese reconocimiento, termina por reforzar la observación de Brunner en relación con el conservadurismo todavía vigente en las escuelas. Si parecía que había un acuerdo en el diagnóstico de las dificultades para dar el salto en dirección a las sociedades de redes, las perspectivas de ambos, Brunner e Trahtemberg, terminaron por polarizarse entre optimismo e incredulidad frente a la orientación de políticas.

El optimismo de Brunner sobre las posibilidades abiertas con la sociedad de redes está anclado en la convicción de que el proceso de automatización ya está ocurriendo en el curso inexorable de la historia. No se trata de que los actores deliberen para frenar o acelerar ese movimiento. La constitución de la sociedad de redes sería la respuesta más adecuada de adaptación de la educación al contexto que la rodea. Las redes podrían ser capaces de acelerar el proceso de adaptación, enriquecer el cuerpo docente con nuevas informaciones y sugerencias de trabajo y abrir el conocimiento más allá de los límites del espacio de la escuela. También aquí, la reacción de Trahtemberg fue de desconfianza: la relación con los nuevos instrumentos le exigirá al profesor , previamente, un tiempo cuatro veces mayor al tiempo exigido para la utilización de los recursos tradicionales.

“Otra vez se acepta esta tecnología de la información casi a ciegas, lo que obliga a los educadores a anticipar sus posibilidades y limitaciones, estar alerta a lo que ella es capaz de hacer, no hacer y dañar. Es imprescindible conocer la respuesta a estas preguntas antes de introducir la tecnología a la escuela, de modo que se pueda mantener un adecuado balance entre los valores de la tecnología del conocimiento y los valores humanos y espirituales que toda sociedad necesita para tener sentido” (p.6).

En el caso de los profesores, Trahtemberg hace un llamado de atención frente a un posible efecto no previsto: ¿cómo evitar que los profesores ya bien orientados y capacitados decidan abandonar el magisterio tras la búsqueda de mejores oportunidades? El efecto no previsto de una inversión en el mejoramiento de la formación del magisterio puede ser la pérdida de los mejores profesionales en el propio magisterio.

En la evaluación de Trahtemberg, América Latina está importando un programa más extenso del que los países demandan o pueden ejecutar. Su posición es que América Latina y el Caribe no debieran arriesgar tanto en inversiones tecnológicas. Tales inversiones no tendrán el rendimiento esperado si persisten las condiciones existentes en nuestros países. Este fue el razonamiento que condujo a Trahtemberg a recomendar la opción por instrumentos más baratos y de más fácil interacción como videos y televisión. La indispensable socialización con los medios electrónicos puede ser viabilizada de manera incremental con la creación de centros comunitarios donde el sistema de informática se democratice y se utilice ampliamente. Un centro con computadores conectados en red y con un grupo de profesionales que puedan darle asistencia a los usuarios de la red pública (profesores y alumnos) puede ser más eficiente que la distribución generalizada de computadores en las escuelas. El centro puede ofrecer, en condiciones más confiables y con asesoría, el aprendizaje de los

nuevos lenguajes y la utilización progresiva y dosificada de los beneficios que implica la tecnología para la enseñanza. La recomendación de cambios incrementales está presente en el argumento siguiente:

“Parece preferible entonces empezar con las tecnologías de menor costo por alumno y más cercanas a las formas convencionales de enseñanza (radio y televisión educativa), hasta que se forme una nueva generación de docentes capaces de sacarle el mayor provecho a las nuevas tecnologías. Paralelamente, ensayar proyectos piloto de pequeña escala pero con recursos humanos calificados y tecnologías más sofisticadas, para ir creando las experiencias que luego de validadas puedan tener efecto demostrativo y expansivo sobre los demás”. (p.19)

La intervención de Rosa María Torres puede agregarse a las reflexiones de Trahtemberg y Brunner. La paradoja a la que alude Torres consiste en la asimetría entre el desarrollo de la informática y la disminución de la pobreza. ¿De qué manera los alumnos y los docentes pobres enfrentan las innovaciones? Si el aprendizaje docente no puede reducirse al mapa de la institución escolar ¿cómo promover la ampliación de esa formación docente? ¿Qué hacer con los docentes en un escenario que tiene confianza en la tecnología y desconfianza en los docentes? Una de las preguntas claves que Rosa María intenta responder en su texto es si existirá espacio para los docentes en la escuela del futuro. Luego de considerar distintas posiciones, concluye en que la incorporación de las nuevas tecnologías implicará no sólo la redefinición de la función docente, sino que conducirá también a una “nueva cultura del aprendizaje”. Esta nueva cultura ofrece tres escenarios: el actual escenario, caracterizado por el agotamiento del modelo educacional y de la reforma educativa en la que los docentes son definidos, generalmente, como ejecutores y sujetos a ser reformados y no como actores fundamentales de ese proceso. Otro escenario probable es el de la radicalización de las actuales tendencias en relación con la cuestión docente: reducción del tiempo de estudio, conflictos sindicales, centralidad de la “cuestión salarial”, multiplicidad de la inserción funcional y otras estrategias de complementación salarial, el éxodo docente, al ausentismo, la ineficacia de la formación docente, el deterioro de la calidad, la falta de credibilidad del sector en las reformas propuestas y la profundización de la esquizofrenia escolar. Un tercer escenario posible implica muchas variables: transformar la educación escolar y modificar sustancialmente la “cuestión docente” a través del diálogo y de la formación de consenso sobre las reformas con los docentes, la redefinición de la profesionalización y del modelo escolar, la recomposición de la identidad docente, la incorporación de las nuevas tecnologías como aliadas de los docentes y de la transformación escolar y la revisión integral de los parámetros y modalidades de educación y aprendizaje de la profesión.

PROFESORES Y APRENDIZAJE

El tema de la formación de profesores fue el más recurrente en el seminario. En todas las discusiones sobre tecnología, nuevos instrumentos, metodologías, repitencia y calidad, la mención de los recursos humanos calificados para enfrentar los desafíos siempre se volcó a la formación de profesores. Toda innovación dependerá de la capacidad, flexibilidad y preparación de aquellos que mediarán entre los alumnos y los nuevos instrumentos. “Los pobres tendrán computadores, los ricos tendrán profesores” es una expresión que Trahtemberg usó para expresar la centralidad de la formación de recursos humanos para enfrentar la revolución tecnológica. Como el uso de computadores requiere de profesores competentes para usarlos, es probable que la elite

tenga profesores y computadores y los pobres dispongan de los equipamientos y de profesores no capacitados para utilizarlos.

Los docentes son y serán quienes harán la diferencia en la interacción enseñanza-aprendizaje. Lejos de estar siendo excluidos del proceso educativo con la introducción de nuevos instrumentos, con la aceleración de la automatización, de las implicancias visuales de las nuevas tecnologías y de la dinámica de los medios de comunicación, los profesores fueron considerados por los especialistas como piezas claves para el éxito o el fracaso de esa nueva interacción que la educación tendrá que considerar. Son los profesores que mediarán entre la tecnología y los estudiantes.

Este reconocimiento consensuado no facilitó, sino que por el contrario, acentuó la complejidad que los países tienen que enfrentar ante la constatación de que ya conocemos el 75% de los docentes para los próximos 15 años. Y el dato realista es que en los próximos 15 años no se estará en presencia de una renovación de los docentes a la velocidad o con la extensión que los recursos tecnológicos se renuevan. Estos profesionales no recibirán orientación ni serán formados en el marco de las nuevas orientaciones o de las nuevas demandas hechas al sistema educacional. Sin considerar el porcentaje de profesores sin estudios docentes que todavía es preocupante en la región ¿cómo operar este cambio con esta disponibilidad de recursos humanos? ¿Qué hacer para suplir la formación de quienes no están formados sin perder la adecuación exigida por las nuevas demandas al sistema educativo? La experiencia no ha sido alentadora:

*"Cuatro años después de Jomtien, un estudio sobre la calidad de la educación, desarrollo, equidad y pobreza en la Región, auspiciado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO concluía que a pesar de la existencia de experiencias en la Región para renovar los procesos pedagógicos, no habían **cambios significativos en la calidad del aprendizaje y en la formación docente**. En esta valoración se insinuaban ya dos indicadores que han ido tomando relevancia en los debates sobre la evaluación de la calidad en los procesos pedagógicos en la Región: los resultados de aprendizaje e el desempeño docente". (Maria Amelia Palacios, "La educación en América Latina: cambios en los procesos pedagógicos", p.4)*

El texto de Beatrice Ávalos, "El desarrollo profesional de los docentes..." se refiere a los dilemas de la formación de profesores y al desarrollo profesional de los docentes considerando algunos indicadores importantes. En primer lugar, la concentración de la responsabilidad del profesor, sobre todo lo que sucede en el sistema educativo. El profesor no es sólo un servidor de un estado-nación externo. *"Su tarea se dirige más y más a una sociedad crecientemente diversa que reclama para todos sus jóvenes un tipo de educación que les prepare no sólo para su participación ciudadana sino también para su participación productiva. Las funciones del docente se complejizan a medida que la educación se masifica y que cambian las demandas sociales que se plantean al sistema educativo"* (p.4)

Formar profesores en este escenario de creciente complejidad ha sido un desafío no siempre exitoso. Las investigaciones en países de América Latina han mostrado que existe una inmensa distancia entre la rutina de los cursos de capacitación y lo que el profesor tiene que hacer en sus salas de clase .. *"se llega en los noventa a una situación de la formación inicial docente que muchos han descrito como marcada por currículos*

recargados y excesivamente fragmentados, y por una desconexión entre lo enseñado en cursos y lo requerido por el desempeño docente en las instituciones escolares".

El esfuerzo de transformar la formación docente desde una base formalista hacia una etapa superior de significación no ha sido lograda porque *"no se construye sobre la base de la realidad y el contexto cultural de esos profesores, y porque se focaliza no en el aprendizaje sino en cambios de los estilos de enseñanza..."* (p.9) La UNICEF ha hecho el registro de experiencias exitosas de formación docente. Sin embargo, no son experiencias bajo la conducción de los sistemas de perfeccionamiento propiamente tal, con "especialistas" responsables de su conducción, sino que son *"experiencias que surgen casi totalmente aisladas de las instituciones de formación de maestros, aun cuando sean algunos de los formadores que enseñan en ellas los que hayan facilitado su creación"* (p.11).

Nos encontramos, por lo tanto, con un cierto enfrentamiento entre una cultura por los resultados en contraste con una cultura asociada tradicionalmente a los conceptos de vocación y misión orientados al desarrollo de los niños y de los jóvenes. La cultura por los resultados ha operado junto a una justificación de la flexibilidad de los currículos, a la adecuación de la enseñanza a la sociedad de la información, a los nuevos instrumentos y a las nuevas condiciones de persuasión y motivación de los niños. Sin embargo, los profesores que trabajan en la red pública de la región son incapaces de responder al desafío de enseñar programas curriculares abiertos que pretenden desarrollar habilidades cognitivas complejas. ¿Cómo avanzar en programas de formación profesional con estos datos de realidad con los cuales cualquier programa de formación tiene que trabajar?

¿Qué es lo que necesita saber un profesor para enseñar? Esta no es una pregunta usual en los distintos países. México, Brasil y Chile comienzan a elaborar un cierto manual, algunas referencias sobre lo que debe saber un profesor para ser docente. Pero esa política de formulación de estándares para la formación docente, también es muy reciente.

Muchos países de América Latina orientaron sus reformas a la formación de profesores inspirada en el constructivismo. Esa orientación estuvo presente en las reformas curriculares, conocidas también como diseños curriculares básicos: Parámetros Curriculares Básicos en Brasil; Contenidos Básicos Comunes en Argentina; Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios en Chile; Estructura Curricular Básica en Perú. La adopción del constructivismo como orientación metodológica y como sugerencia de orientación para los profesores en su práctica docente no tuvo el resultado esperado.

"El enfoque constructivista, que concibe el aprendizaje como un proceso de construcción de conocimiento a partir de los saberes y de las experiencias previas de los participantes y a la enseñanza como una ayuda a este proceso de construcción ganó presencia en las orientaciones pedagógicas de las reformas y en los procesos de capacitación docente. No obstante, dicho enfoque exige docentes preparados para estimular la capacidad de razonamiento de sus estudiantes, tarea para la que muchos de nuestros profesores y profesoras no están habilitados, porque ni en su experiencia escolar ni en su formación para la docencia, fueron sujetos de un proceso pedagógico semejante". (María Amelia Palacios, op.cit.,p.6)

Los profesores se sienten inseguros en la incorporación de nuevas prácticas. Inclusive, quienes proponen las nuevas prácticas tampoco están tan seguros de ello. La presión por resultados rápidos posibilita el vaciamiento del contenido en beneficio de la forma. Las precarias condiciones de salarios, la desvalorización de la carrera docente, la baja calidad de la capacitación y de la formación docentes conspiran contra el mejoramiento del personal docente en la región. La “obsesión por resultados” se ha traducido en un descuido de los procesos internos del aprendizaje, insistió Rosa María Torres.

Los profesores son formados en el dogmatismo de la escuela tradicional y de la cultura autoritaria que no estimula la curiosidad, la flexibilidad, el espíritu crítico, es decir, todo lo que las nuevas orientaciones de las reformas acentúan en la actualidad. Es posible agregar un punto importante a este conjunto de cuestiones: la profesión docente no está desafiada por la competencia. Como la carrera está desvalorizada, social y económicamente, se redujo mucho el esfuerzo por actualizarse y socializarse en las nuevas metodologías e instrumentos y sin hablar de las dificultades financieras para poder cumplir esa programación. **La carrera docente pierde profesionales en vez de aumentar la demanda por ocupar un cargo de docente.** El esfuerzo por la calificación queda condicionado al interés más individualista por prepararse y desarrollarse en la profesión.

La sugerencia de Avalos es la de establecer una política sistemática de formación docente. Ha prevalecido en nuestros países la fragmentación y la desarticulación de las acciones formativas. Un primer paso tiene que ver con el cambio conceptual, con un cambio en la nomenclatura :... *"desde hablar de "capacitación" y de "perfeccionamiento" en referencia a la formación permanente a hablar de "desarrollo profesional" o de "crecimiento profesional"*. El término capacitación estuvo convencionalmente asociado a entrenamiento para cumplir la tarea y el sentido más amplio de formación y desarrollo no está claramente involucrado. La literatura internacional se ha preocupado por cambiar ese significado y alterar la terminología y este cambio apunta a una concepción más amplia. Lo que puede parecer, en su inicio, pura abstracción se transforma en una orientación para establecer claramente qué formas o estrategias de organización de las actividades son más apropiadas para los objetivos explicitados a partir de esa ampliación de su significado. La capacidad de diseñar programas de aprendizaje requiere de algo más que entrenamiento. Requiere de un cambio conceptual y de una actitud distinta.

Una parte de las dificultades existentes para modificar el perfil docente y mantener la enseñanza “formalista” dominante en las escuelas y relevar los problemas aun no resueltos en la región, puede sintetizarse como sigue: precaria e insuficiente base cultural de los profesores, indefinición de la base de conocimientos requerida para el ejercicio de la docencia, necesidad de una mayor permanencia de los profesores en su etapa de formación , dificultad para entender que el mejoramiento de la enseñanza es un proceso que sucede principalmente en la escuela, desarticulación entre reformas educativas y desarrollo profesional de los docentes. Frente a este escenario, Avalos define algunas propuestas basadas en tres principios fundamentales: formulación y desarrollo de una política sistémica de formación docente, intercambio y aprovechamiento de experiencias realizadas en otros contextos nacionales y articulación entre reformas y profesores.

A pesar de que el tema de la formación docente recorrió, en cierta medida, todas las intervenciones con mayor o menor grado de generalidad, no es posible decir que haya aparecido en las discusiones una propuesta más madura y más concreta para enfrentar este problema que es considerado como el más importante respecto del mejoramiento de la educación en América Latina y el Caribe. ¿Qué sucede en la sala de clases en este contexto de cambio general por el que están atravesando los sistemas educativos? Tedesco insistió en la necesidad de definir una política sobre la base de métodos pedagógicos. ¿Qué políticas de innovación educativa son posibles?. La respuesta está en el fortalecimiento de la ciencia de la educación, volver a la pedagogía, retomar la pedagogía en su propio ámbito. ¿Por qué América Latina no tuvo imaginación para crear una pedagogía para enfrentar la situación de pobreza, pregunta Tedesco? La ciencia de la educación orienta la manera de funcionar en la sala de clases, de innovar en el proceso de aprendizaje.

Las discusiones sobre las reformas educativas en América Latina han sido negligentes respecto de cuestionar sus contenidos. Poniendo a la retórica por sobre las necesidades de renovación, considerando los compromisos más concretos, se evidencian las disputas, los conflictos, las dificultades en optar por una u otra inversión. Agotada la retórica de la expansión de la matrícula, es necesario enfrentar la calidad de la enseñanza ofrecida ¿Qué enseñar? ¿Qué currículo, qué contenidos, qué saberes o habilidades deberían contemplarse? Si el profesor aparece como un punto estratégico en esa cadena ¿qué se puede decir de las escuelas?

El argumento de Alvaro Marchesi es que los sistemas escolares no pueden ser pensados como estables, como pre-programados. Las funciones de la escuela han sido geoméricamente ampliadas y significativamente alteradas. Las expectativas depositadas en la capacidad de las escuelas para responder a los desafíos de la formación integral y de la socialización y de la preparación para el mundo del trabajo, así como el ser depositarias de la orientación de las conductas en un universo en que la familia está disgregada, en el que crece el impacto de la violencia por sobre las rutinas escolares, son indicadores de la extensión del problema que implica mantener los esquemas tradicionales de la organización escolar. Se ampliaron las funciones y se mantuvieron las estructuras inamovibles, sedimentadas en modelos antiguos e inflexibles. ¿Sería el rendimiento escolar el único punto o el más importante? Marchesi defiende la salida política: buscar espacio en la política como una orientación de las opciones estrictamente económicas. La salida política sería la formulación de un pacto por la educación. Comprometer a los poderes públicos en el financiamiento de estudios de impacto y trabajar en la formulación de un pacto educativo como resultado de un acuerdo negociado entre distintas fuerzas sociales. En una coyuntura de escasos recursos, de mucha disputa, de urgencia y de falta de claridad sobre los puntos prioritarios para la atención de la población ¿cómo hacer posible ese pacto? Esa indagación refuerza el punto de la valorización social de la educación más que el de la estricta correlación con las oportunidades en el mercado. Y refuerza igualmente el contenido ético que debe orientar la formulación de un pacto. Convocar a otros actores depende más de la voluntad de los incluidos que de los que están fuera del sistema educativo. Por ello es necesario impregnar de sentido ético las discusiones sobre educación movilizando los que están incluidos hacia una orientación más humanista y moralmente aceptable. Si es que quienes están comprometidos con la educación no se toman el espacio para demandar el sentido, se lo tomarán los fundamentalismos, los liderazgos autoritarios. Y dentro de este espíritu de búsqueda de sentido para la

educación, el grupo se volvió a la pedagogía y a los docentes. Hace falta definir qué política es posible desarrollar con métodos pedagógicos, qué políticas de innovación educativa pueden ser enriquecidas por la ciencia de la educación.

LAS POLÍTICAS CONCRETAS

Si las nuevas tecnologías constituyen un tema que dividió las opiniones entre los especialistas, la reforma de la enseñanza media los movilizó en una dirección más concreta. La clásica distinción entre educación humanista, general y propedéutica y educación profesional, técnica y orientada al trabajo ocupó un espacio destacado. Más allá de lo sustantivo de la materia curricular – más general o más técnica, más humanista o profesionalizante- hay una evaluación política sobre lo que se reserva para los pobres y lo que la elite puede esperar de las escuelas más sofisticadas, con el complemento de los respectivos ambientes familiares que disponen de más información.

¿Qué se puede esperar de la enseñanza media? Tres especialistas se responsabilizaron de esa discusión: Maria Antonia Gallart, João Batista Araújo e Oliveira y Raquel Katzkowics. Es posible sintetizar los aportes de Gallart y de Oliveira en un punto : **la mejor educación para el trabajo es una buena educación básica**. El compromiso con la calidad de la educación básica fue la tónica de la intervención de Joao Batista Oliveira, confrontándose directamente con las opciones de política que la reforma de la enseñanza media valoró en el Brasil. La expansión de la educación media tiene que estar subordinada a una garantía de educación básica de calidad y no existen evidencias empíricas de la necesidad de expandir la red pública a nivel de enseñanza secundaria. En una situación de escasez de recursos, la expansión irrestricta de la educación media es una irresponsabilidad y origina distancias de lo que debiera caracterizar la opción política de mejoramiento de la educación. Si la década de los 90 es una década de la calidad de la educación, ampliar cuantitativamente la enseñanza media es romper con el compromiso asumido con la equidad. La reforma de la enseñanza media tiene que caminar en la dirección de un modelo diversificado (competencias, currículos, programas, tipos de escuelas). La salida única, como terminó siendo la reforma brasilera, es una distorsión y una confirmación de una política elitista para la educación.

El argumento de Joao Batista provocó una polémica. La reacción de Graciela Frigerio talvez refleje los polos del dissenso. Renunciar a una política de expansión de la enseñanza media propedéutica para los pobres, reduciendo las oportunidades de formación rápida, orientada a la profesionalización, representa una discriminación de los pobres respecto de los beneficios de la educación continua. La polémica se tradujo en compatibilizar la expectativa democrática de expansión de los beneficios de la educación con la definición de políticas concretas de reformas educacionales. La tradición latinoamericana desarrolló un modelo propio de formación para el trabajo en los últimos 50 años.

"El modo latinoamericano' de formación para el trabajo consistió en una educación básica en escuelas del sistema formal, con vocación de universalidad, aunque esta última se dio tardíamente en muchos países, seguida por una educación secundaria con una rama técnica orientada al trabajo en ocupaciones de nivel medio con especialidades definidas (mecánica, electricidad, construcción, química, etc.)".

Este fue el punto de partida de Maria Antonia Gallart. Fuera del sistema formal se produce un importante desarrollo de la formación profesional orientada a las tareas manuales calificadas, principalmente en el sector industrial. Esta formación estuvo orientada, básicamente, hacia quienes no ingresaban a las universidades o no continuaban en la educación técnica. Sin embargo, la profunda transformación en el mundo del trabajo ha originado nuevas orientaciones exigiendo una mayor adaptación a una variedad de circunstancias que implican una cierta polivalencia. Las competencias exigidas no implican solamente la adecuación de un currículo escolar formal, sino que también un ejercicio de aplicación de conocimientos en circunstancias críticas. El conocimiento necesario para la resolución de problemas no se transmite mecánicamente: *"... es una mezcla de conocimiento previo y de experiencia concreta que proviene fundamentalmente del trabajo en el mundo real"*. (Gallart, p.9) El mundo de la educación y el mundo del trabajo tendrán que conversar y establecer acuerdos sobre las formaciones básicas fundamentales.

La educación básica de calidad que asegure competencias de empleabilidad a todos parece haber sido un punto común. Y la inversión en escuelas técnicas de formación específica que respondan a la realidad ocupacional, abriendo espacios para trayectorias calificadas son los objetivos centrales de la formación para el trabajo con criterios de equidad y competitividad. A este nivel de consideraciones sobre la educación básica, es posible sumar las contribuciones de los especialistas en el sentido que una apresurada especialización no constituye, hoy día, una solución para una nueva estructura de trabajos en sociedades que comienzan a automatizarse. En cualquier caso, el problema que se releva es el de la responsabilidad del estado y de las empresas en esa definición de políticas para la enseñanza profesional y técnica. En este sentido, es importante que exista una coordinación entre la formación más general provista por la educación pública y una formación más específica, aplicable a diversos contextos productivos (formación profesional), definida en íntima relación con el sector productivo, aunque ejecutada por el estado, más allá de la formación específica de las empresas.

La condición transitoria de la enseñanza media orientó la intervención de Raquel Katzkowics. Su propuesta era imprimirle un nuevo significado a la educación media, sacarla del "tránsito" entre lo básico y un futuro en el tercer grado, otorgarle identidad propia a esa dimensión de enseñanza. Es ese nivel de enseñanza que estimula una cultura cívica, que forma ciudadanos. A partir de las respuestas que la investigadora obtuvo a partir de un cuestionario enviado a los países de la región, en un trabajo conjunto con la especialista en educación secundaria de la UNESCO/OREALC, Beatriz Macedo, se puede afirmar que las reformas en la enseñanza media estuvieron presentes prácticamente en todos los países en un esfuerzo por establecer políticas para el sector. No obstante, si fue posible creer en un consenso razonable respecto de la inversión prioritaria en la enseñanza básica, no estuvo presente el mismo sentimiento en las discusiones sobre qué definir y cómo orientar la reforma de la enseñanza secundaria. Diversificar las salidas posibles puede ser un punto de consenso, pero la traducción de ese consenso en la decisión de políticas está lejos de confirmar cualquier acuerdo.

La reunión de Santiago fue la expresión de la asimetría y de la disensión en el tratamiento de las cuestiones educativas. Si se toma como base el principio de que la educación se construye con valores, la discusión sobre los procesos educativos será, también, la traducción de las orientaciones y los sentidos que los actores imprimirán al debate. Hablar de consenso, por lo tanto, es comprometer la naturaleza del propio proceso educativo. Siendo posible el acuerdo sobre las grandes líneas orientadoras – humanización del proceso pedagógico, aprendizaje para convivir con las diferencias, valorización de la dimensión ética como paradigma y optimización del clima escolar como espacio de convivencia y de los recursos humanos como protagonistas de la renovación- la opción más concreta en torno a las políticas y a los procesos de toma de decisión releva como frágil e inestable el consenso. No llega a ser exactamente un problema más, sino que un dato de la realidad con el cual se tiene que operar. Las opiniones se dividen y las controversias se explicitan cuando se sale desde el nivel genérico y se proponen sugerencias de procedimientos.

El tema de las nuevas tecnologías es una buena ilustración de este punto. El consenso sobre el reconocimiento de su importancia y de su irreversibilidad en la sociedad contemporánea se rompe en el mismo momento en que son definidos los pasos de su incorporación en los sistemas pedagógicos. Las estrategias de incorporación explicitan visiones discrepantes de los actores que las formulan y de los proyectos que defienden.

Las discusiones más generales, frecuentemente, dificultan el abordaje de las evaluaciones más específicas. La formación de los docentes es otro ejemplo de esa dificultad. Uno de los puntos críticos que no fue abordado en las discusiones es ciertamente el que involucra a los cursos de pedagogía. La experiencia brasilera tal vez no sea aislada. Distanciados de los contenidos sustantivos, los cursos de pedagogía se orientaron hacia un formalismo tal que su crecimiento en el país acompañó de manera simétrica y progresiva la desvalorización de la carrera docente. Estructurados para formar los profesores en las técnicas de cómo enseñar sin tener propiamente contenidos para enseñar, los cursos de pedagogía se agotan en la abstracción, el distanciamiento y el desinterés. Los cursos proliferan casi proporcionalmente a la desvalorización de la carrera y han funcionado como un pasaporte de salida de los profesores desde las salas de clase hacia funciones administrativas, gerenciales y de orientación escolar. Si consideramos ese dato y lo asociamos a las dificultades relevadas en relación con un mejor uso de la orientación constructivista - orientación que aporta a un mayor rendimiento pedagógico y a una mejor calificación de los docentes- tal vez sea posible diseñar una política estratégica para el mejor rendimiento del paradigma pedagógico que se quiere alcanzar. No disponer de contenidos es no saber qué enseñar y puede llegar a ser una fuente de mayor tensión que la socialización con los nuevos instrumentos. La vuelta a los contenidos deja de ser una cuestión formal o de filosofía pedagógica y se constituye en un condicionante del proceso de perfeccionamiento educativo. Valorizar al profesor deja de ser una defensa inespecífica del valor social de la profesión y pasa a ser parte de una agenda de políticas concretas.

APERTURA:

Ana Luiza Machado, UNESCO: Presentación de los diferentes estudios que está conduciendo UNESCO, y del estudio prospectivo en particular.

Rosa Blanco, UNESCO: Presentación de los resultados preliminares de la evaluación de los 20 años del Proyecto Principal de Educación.

CONFERENCIAS INAUGURALES:

Humberto Gianinni, Universidad de Chile: Ética de la proximidad.

Jorge Allende, Universidad de Chile: El impacto del avance de las ciencias sobre la sociedad en las primeras décadas del siglo XXI. El contexto para la educación.

Simon Schwartzman, American Institutes for Research/ Brasil: The Future of Education in Latin America and the Caribbean.

MESA I – CONTEXTOS DE LA EDUCACION.

José Joaquín Brunner, Fundación Chile: Globalización y el Futuro de la Educación: Precisiones, Desafíos, Estrategias.

Pedro Sainz G (CEPAL) y Mario la Fuente R: Crecimiento Económico, Ocupación e Ingresos en América Latina: Una Perspectiva de Largo Plazo

MESA II – POLÍTICAS EDUCATIVAS.

Alvaro Marchesi, Universidad Complutense de Madrid: Cambios Sociales y Cambios Educativos en Latinoamérica.

Juan Carlos Tedesco, IPE Buenos Aires: El Nuevo Pacto Educativo.

José Pablo Arellano, consultor CEPAL: Financiamiento de la educación.

Marcela Gajardo, PREAL, Chile: Educación: Asunto de Todos?

MESA III - LA EDUCACION Y EL MUNDO DEL TRABAJO.

María Antonia Gallart, Centro de Estudios de Población, Argentina: La formación para el trabajo en América Latina: Pasado, Presente, Futuro.

João Batista Araujo e Oliveira, JM Associados, Brasil: Educación Media en América Latina: diversificación y equidad. Versión en Portugués: Quem ganha e quem perde com a política de ensino médio no Brasil?

MESA IV – GESTION DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS.

Graciela Frigerio, Centro de Estudios Multidisciplinarios – CEM, Argentina. Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?

Ana Luiza Machado, UNESCO: La reorganización de las escuelas: el papel de los actores.

Patricia Arregui, GRADE, Perú: Sistemas de determinación y evaluación de metas de logros de aprendizaje escolar como instrumentos para mejorar la calidad, la equidad y la responsabilización en los procesos educativos en América Latina.

Leon Trahtemberg, consultor educacional, Perú: El impacto de las nuevas tecnologías en la enseñanza y organización escolar.

MESA V - PROCESOS EDUCATIVOS Y LOS CONTENIDOS DE LA EDUCACION

Henry M. Levin, Columbia University (USA): Pedagogical Changes for Educational Futures in Latin America and The Caribbean.

María Amelia Palacios, Grupo TAREA, Perú: Cambios en los procesos pedagógicos

Luis Enrique López, Proeib-Andes: La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana.

Raquel Katzkowicz, Consultora Educacional, Uruguay, y Beatriz Macedo: Una Asignatura Pendiente: La Educación Secundaria en America Latina y el Caribe. (diapositivas).

Cheila Valera Acosta, FLACSO/ República Dominicana, Perspectivas educativas en el Caribe.

MESA VI - LOS DOCENTES

Rosa María Torres, consultora independiente, Ecuador/Argentina: La profesión docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza: Desafíos para la política educativa.

Beatrice Ávalos, Ministerio de Educación de Chile: El Desarrollo Profesional de los Docentes: Proyectando desde el Presente al Futuro.

Ernesto Schiefelbein, Universidad Santo Tomás, Chile, y R. Zuñiga - Relaciones de la Educación Superior con la Educación Secundaria: transformación de la enseñanza, investigación y extensión universitaria.