

boletín

PROYECTO  
PRINCIPAL DE  
EDUCACION

En América Latina  
y El Caribe



unesco  
OFICINA REGIONAL  
DE EDUCACION  
PARA  
AMERICA LATINA  
Y EL CARIBE  
OREALC

12

# PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACION

En América Latina y el Caribe

## SUMARIO

<b>Presentación</b>	<b>3</b>
<b>Segunda Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal en la Esfera de la Educación y Sexta Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y el Caribe.</b>	<b>5</b>
<b>Demanda Nacional de Planificadores de Educación.</b> Walter García.	<b>23</b>
<b>Pedagogía Masiva Audiovisual.</b> J. Manuel Calvelo Ríos.	<b>30</b>
<b>Proyecto de Educación Nutricional en Jamaica.</b> Carol Baume.	<b>35</b>
<b>Actividades OREALC</b>	<b>46</b>
<b>Publicaciones OREALC</b>	<b>61</b>

## BOLETIN 12

Santiago, Chile, abril 1987

La edición de este boletín cuenta con la contribución voluntaria del Gobierno de España a las actividades del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.

Los artículos firmados expresan la opinión de sus autores y no necesariamente la de la Unesco.

# PRESENTACION

*Entre el 24 de marzo y el 4 de abril pasados, la ciudad de Bogotá se convirtió en el centro de discusión de los lineamientos futuros de la política educativa para América Latina y el Caribe.*

*La II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Principal y la VI Conferencia de Ministros de Educación permitieron reunir a los responsables de la conducción educativa de prácticamente todos los Estados Miembros de la región. Los resultados han sido difundidos a través de la prensa y de los informes finales de ambas reuniones. En síntesis, puede afirmarse que los gobiernos de la región han ratificado los objetivos del Proyecto Principal y han coincidido en afirmar que la naturaleza de dichos objetivos coloca su cumplimiento al margen de las dificultades financieras provocadas por la crisis actual que atraviesa la región. Eliminar el analfabetismo, garantizar la universalidad de la escolaridad básica y mejorar la calidad de la enseñanza constituyen pre-requisitos de los procesos de crecimiento endógeno, equitativo y dinámico.*

*El Comité del Proyecto Principal aprobó, además, el Plan de Acción para el bienio 1987-1988, cuya versión completa se publica en este número del Boletín. Dicho Plan constituye un instrumento de significativa utilidad para orientar tanto las acciones de cooperación regional, subregional e internacional, como las acciones de los planes nacionales de acción. Allí se encuentran formulaciones precisas que ponen de relieve las áreas prioritarias de acción en cada uno de los campos del Proyecto Principal.*

*Además, la reunión aprobó una modificación al Reglamento del Comité que permitirá un funcionamiento más sistemático de su Mesa Directiva.*

*La Reunión de Ministros, por su parte, ratificó lo actuado y producido por el Comité del Proyecto Principal y aprobó una Declaración Final –cuyo texto también reproducimos en este Boletín– donde se pone de manifiesto la firme y homogénea voluntad política que existe actualmente en la región alrededor de los objetivos del Proyecto Principal que son, en definitiva, los objetivos de una política educativa democrática.*

*Este número del Boletín se completa con la publicación de tres textos con aportes relevantes sobre el trabajo del Proyecto Principal. Walter García analiza los problemas de la planificación y administración educacional en Brasil; M. Calvelo analiza una experiencia de trabajo con tecnologías modernas en áreas campesinas del Perú y Carol Baume ofrece una evaluación del programa de educación nutricional en Jamaica.*

*Finalmente, las habituales secciones de informaciones y publicaciones permiten apreciar el ritmo intenso de actividades generadas alrededor de las redes de cooperación del Proyecto Principal de Educación.*

# **SEGUNDA REUNION DEL COMITE REGIONAL INTERGUBERNAMENTAL DEL PROYECTO PRINCIPAL EN LA ESFERA DE LA EDUCACION Y SEXTA CONFERENCIA REGIONAL DE MINISTROS DE EDUCACION Y DE MINISTROS ENCARGADOS DE LA PLANIFICACION ECONOMICA DE LOS ESTADOS MIEMBROS DE AMERICA LATINA Y EL CARIBE**

La intensificación de los esfuerzos destinados a revertir la actual tendencia de disminución del gasto e inversiones públicas para objetivos sociales y la necesidad que las políticas de educación adopten como estrategia el objetivo de igualdad de oportunidades –tanto de acceso como de permanencia– de niños, jóvenes y adultos, fueron dos elementos importantes en la recomendación de la Segunda Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en América Latina y el Caribe, organizada por la Unesco entre el 24 y 28 de marzo de 1987 en Bogotá, Colombia.

En el curso de los cuatro días de deliberaciones se realizó un balance de los avances y dificultades encontradas en la aplicación de las Recomendaciones de la Primera Reunión del Comité (México, 5-9 noviembre, 1984). Se estableció que la progresiva consolidación de fórmulas democráticas de gobierno en la región ha facilitado la integración de los objetivos educacionales en el contexto más amplio de los planes nacionales de desarrollo y que, dentro de ese marco, el Proyecto Principal se ha constituido en un elemento orientador e integrador de las políticas educativas nacionales, a pesar de la grave crisis económica que afecta a la región.

En relación con el incremento de la cobertura de la educación básica –primer objetivo del Proyecto Principal– se estableció que los avances alcanzados permiten ser moderadamente optimistas. En la educación inicial se aprecia una tendencia hacia la expansión y el mejoramiento de la atención integral del preescolar. En el campo de la educación primaria se constató que, a pesar de los esfuerzos realizados, un 13% de la población en edad escolar de la región aún no está siendo atendida por los sistemas educativos. Los altos índices de repetición y abandono escolar tienden a perpetuarse, estimándose que doce de veinticinco países están rebasando un 50% de desperdicio neto de la inversión que destinan a la educación primaria.

También se pusieron de manifiesto los progresos alcanzados, en un significativo número de países durante el último decenio, en la lucha contra el analfabetismo de la población joven y adulta, lo que ha hecho descender el porcentaje regional de iletrados a un 17.3%. No obstante esta situación, si no se adoptan medidas drásticas para reducir el número absoluto de analfabetos (44 millones de personas) se llegará al año 2000 con un 10% de la población joven y adulta que no sabrá leer ni escribir.

Los expertos nacionales también analizaron los avances logrados en el mejoramiento de la calidad y eficiencia de la educación, así como los resultados positivos de la cooperación técnica horizontal. Todos los delegados participantes expresaron su pleno apoyo a una mejor cooperación subregional, regional e internacional para la ejecución de las actividades prioritarias dentro del Proyecto Principal. Hubo consenso acerca de:

- a) la conveniencia de una mayor y mejor utilización de los recursos, mecanismos e instituciones de cooperación nacionales e internacionales existentes;
- b) la necesidad de tomar en cuenta la cambiante realidad en la cual el Proyecto Principal está inserto;
- c) la urgencia de mantener o aumentar el nivel de recursos requeridos para promover la cooperación, y
- d) subrayar el rol clave de la Unesco en relación con la cooperación para la consecución de los objetivos del Proyecto Principal.

Especial referencia se hizo a la acción de las redes REPLAD, REDALF y PICPEMCE en la dinamización de la cooperación horizontal.

Representantes y observadores de diversos organismos internacionales, intergubernamentales y no gubernamentales, expresaron el interés de cooperar en el desarrollo futuro del Proyecto Principal. Entre otros, lo hicieron la UNICEF; la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, ACNUR; la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI; el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, ILCE; la Federación Internacional de Universidades Católicas, etc.

El Gobierno Español a su vez, anunció que su aporte al Proyecto Principal, en el curso de los próximos cinco años, continuará efectuándose en montos similares o mayores –si es posible– a lo realizado durante los últimos cuatro años.

## **RECOMENDACIONES SOBRE PRIORIDADES DE ACCION PARA EL PERIODO 1987-1989 EN EL MARCO DEL PROYECTO PRINCIPAL**

(Reproducción de la parte VIII del Informe Final)

“1. Considerando la necesidad de contar con un marco general de referencia para el desarrollo del Proyecto Principal que, junto con asegurar la continuidad de los esfuerzos llevados a cabo hasta ahora, senale campos prioritarios para la acción en el próximo futuro,

2. Teniendo en cuenta el contenido de los documentos nacionales presentados por los Estados Miembros, la documentación preparada por la Secretaría de la Unesco y, particularmente, las deliberaciones de la reunión sobre avances, limitaciones y obstáculos del esfuerzo realizado en el pasado a los niveles tanto nacional como regional, para el logro de los objetivos del Proyecto Principal,

3. Reiterando la adhesión de los Estados Miembros al Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe y renovando el compromiso con sus objetivos,

El Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal en América Latina y el Caribe, en su segunda reunión celebrada en la ciudad de Bogotá del 24 al 28 de marzo de 1987, adopta por unanimidad las orientaciones y los lineamientos siguientes:

## **1. CONSIDERACIONES GENERALES**

1. El Comité ha sido unánime en reconocer que los esfuerzos que se emprendan y los avances que se obtengan en los próximos cuatro o cinco años condicionarán el grado en que los Estados Miembros de la región logren alcanzar los objetivos del Proyecto antes del fin del siglo. Ello exige renovar el compromiso y la decisión política que permita estructurar y adoptar los Planes Nacionales de Acción y movilizar los recursos humanos y materiales necesarios para esta tarea.

2. El Comité ha sido consciente de los límites impuestos por las dificultades económicas que afrontan los países de la región. Sin embargo, estima que los objetivos del Proyecto Principal constituyen prioridades que no debieran ser afectadas por las actuales restricciones financieras. Las posibilidades de avanzar en la construcción de sociedades más justas, integradas y más capaces de un esfuerzo colectiva para dinamizar el proceso de desarrollo socioeconómico, sociopolítico y sociocultural depende, en gran medida, de la superación de las carencias y la satisfacción de las necesidades educativas básicas de la población, que el Proyecto Principal se propone atender.

3. Por otra parte, frente a esta situación, debe buscarse el incremento de la eficiencia interna de los propios sistemas educativos y la aplicación de innovaciones que permitan superar el dilema entre necesidades educativas crecientes y recursos cada vez más limitados.

4. El carácter básico de las necesidades y carencias socioeducativas y el imperativo ineludible de atenderlas puede, y debería ser, un punto de encuentro y un factor de consenso de los diferentes sectores políticos y sociales de los países de la región en virtud del papel fundamental de la educación en el marco de las políticas de estrategia y desarrollo, para la superación de la pobreza y la marginalidad.

5. Si bien el esfuerzo dedicado a atender en forma prioritaria y sistemática las carencias y necesidades educativas de los niños, jóvenes y adultos de los grupos de población marginados de las zonas urbanas y rurales constituye una tarea de todos los sectores, es evidente que al sector público le corresponde un papel protagónico, dinamizador de las ini-

ciativas y de los esfuerzos del conjunto de la sociedad. Al respecto, el Comité tiene la convicción de que una acción educativa pertinente y eficaz con respecto a las poblaciones marginales conlleva la necesidad de que las acciones propiamente educativas se articulen de modo sistemático y explícito con las que se realicen al nivel nacional, regional y local en campos como la nutrición, la salud, la vivienda y el empleo, apoyadas, entre otros, por programas sistemáticos de educación familiar y comunitaria. En esta tarea, el sector privado está llamado a sistematizar y a incrementar su contribución.

6. Con el propósito de intensificar y de asegurar la eficacia de las acciones vinculadas con los objetivos del Proyecto Principal, el Comité atribuye una significativa importancia a la actualización y efectiva ejecución de los Planes Nacionales de Acción, a la ampliación y al fortalecimiento de las Redes de Cooperación ya establecidas en el marco del Plan Regional de Acción del Proyecto Principal, y a la mayor participación y mejor coordinación de la cooperación internacional.

## **II. LOS PLANES NACIONALES DE ACCION DEL PROYECTO PRINCIPAL**

7. En el transcurso del bienio 1982-1983, prácticamente todos los Estados miembros de la región formularon sus respectivos Planes Nacionales de Acción o aumentos equivalentes. El grado en que estos Planes de Acción fueron ejecutados ha sido variable en los diversos países. Transcurridos varios años desde aquel primer esfuerzo de planificación de las acciones nacionales del Proyecto Principal, es evidente la necesidad de revisar y actualizar los Planes Nacionales de Acción y las modalidades de su formulación y ejecución, para adaptarlos a las nuevas circunstancias y asegurar una más efectiva participación de los principales actores, servicios e instituciones públicas y privadas que realizan acciones vinculadas con los objetivos del Proyecto Principal.

8. Tan importante como el proceso de planificación global que se realice a nivel central y nacional es el que se lleve a cabo al nivel de las diferentes regiones y distritos del respectivo país, dado que allí se ubican las poblaciones-meta del Proyecto Principal, los servicios educativos y sociales que las atende-



rán y la comunidad concreta llamada a participar en los esfuerzos para la obtención de los objetivos.

9. El Comité Regional Intergubernamental estima necesaria una evaluación de las modalidades de acción, los logros y las dificultades principales registradas en la primera etapa del Proyecto Principal, que permita la elaboración y adopción por los gobiernos de nuevos Planes Nacionales de Acción. Esos planes deberán tener metas realistas y muy precisas en cuanto a tiempo y espacio, señalando las estrategias que se van a aplicar para alcanzarlos, de manera que el Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal pueda conocer los resultados de este proceso de planificación en su próxima reunión.

10. Dado que el horizonte temporal para el logro de los objetivos del Proyecto Principal de Educación en lo que resta del presente siglo, convendría que las previsiones de los Planes Nacionales de Acción tuvieran el mismo horizonte, especificando los propósitos de mediano y corto plazo, que se irían revisando en función de evaluaciones periódicas de resultados. Una perspectiva de largo plazo, dentro del marco de las políticas nacionales de educación, es indispensable para apreciar la envergadura y la diversidad de los esfuerzos por realizar y, sobre todo, para asegurar a éstos la continuidad, la progresión y el indispensable efecto acumulativo.

11. El Comité comprende que, dentro del marco general de los objetivos, las poblaciones-meta y las prioridades definidas unánimemente para el Proyecto Principal, tanto el contenido como las modalidades de formulación y ejecución de los Planes Nacionales de Acción serán diferentes, de acuerdo con la situación educativa, socioeconómica y sociopolítica de cada país. Sin embargo, estima pertinente formular algunas orientaciones que considera de validez general en el proceso de formulación de tales planes.

i) Acciones prioritarias en relación con el objetivo de la escolarización

12. El Comité solicita a los Estados Miembros prestar atención particular, en sus Planes Nacionales y en las estrategias y proyectos específicos para ejecutarlos, a tres aspectos que considera claves en el logro del

objetivo de generalizar el acceso a una educación básica completa de calidad a toda la población en edad escolar: a) la disminución drástica de la repetición, la deserción y el fracaso escolares; b) un esfuerzo mayor para alcanzar en forma progresiva el objetivo de una educación general mínima de 8 a 10 años de duración, y c) intensificación de las acciones de educación preescolar.

**a) la disminución drástica de la repetición, la deserción y el fracaso escolares.**

(i) El Comité se suma a la satisfacción generalizada en la región por la considerable expansión lograda por los sistemas educativos, en términos de crecimiento de la matrícula y de elevación de las tasas de escolarización en la educación primaria o básica, a pesar de las limitaciones financieras existentes. Sin embargo, expresa su profunda preocupación por la persistencia de los altos porcentajes de repetición y deserción escolares. Es evidente que si los índices de repetición y deserción en la educación primaria o básica no disminuyen considerablemente, tanto el objetivo de escolarizar a toda la población en edad escolar y de ofrecerle una educación general mínima de 8 a 10 años, como el de eliminar el analfabetismo antes del fin del siglo, no podrán cumplirse. Ello obliga a definir con carácter de máxima prioridad y a la mayor brevedad posible, políticas y programas estratégicos de acción, destinados a reducir a niveles aceptables las tasas de repetición y de deserción en la educación primaria o básica.

(ii) En la configuración de dichas estrategias ha de tenerse presente que la mayor proporción de repitentes y desertores pertenece a las familias social y económicamente menos favorecidas de las zonas rurales y urbano-marginales. En consecuencia, sin restar importancia al problema con respecto a niños de grupos sociales más privilegiados por dificultades que no provienen de la situación de pobreza y marginalidad, la mayor concentración del esfuerzo tendría que efectuarse en relación con los niños que viven en circunstancias más adversas, para el logro de su permanencia y progreso en el sistema escolar.

(iii) Como punto de partida para un ataque definitivo del problema a través de estrategias de acción diferencialmente apropiadas,

el Comité considera importante que se distingan las causas y los factores exógenos de la deserción y la repetición, sobre los cuales el sector educativo sólo puede tener una influencia relativa, y las causas endógenas que sí se pueden corregir en el corto plazo o eliminar totalmente. Por ello es necesario que se lleven a cabo las acciones pertinentes para disponer de un conocimiento preciso y desagregado de la incidencia relativa de la repetición y la deserción en los sucesivos grados de la educación primaria y básica, con respecto a los sexos y años singulares de edad, la ubicación geográfica de las escuelas y su entorno socioeconómico y étnico, las características de los repitentes y desertores y sus familias y, obviamente, las condiciones físicas, humanas, técnico-pedagógicas y de organización en que se lleva a cabo el proceso educativo.

(iv) El Comité está consciente de la complejidad del problema y de la dificultad de resolverlo, en razón de los múltiples y entrelazados factores internos y externos del proceso educativo que lo determinan y, particularmente, de las exigencias que deben cumplir las estrategias de acción. Dichas estrategias, para ser efectivas, deben incluir y articular medidas de orden legal, de asistencia social y económica a los alumnos más necesitados, de participación comunitaria y familiar, de organización escolar y de índole pedagógica, incluyendo la actitud de los educadores y administradores de la educación frente al problema y su voluntad de resolverlo. La flexibilización de los currículos y de los sistemas de evaluación y promoción y de los métodos de enseñanza-aprendizaje.

(v) Se trata de un problema complejo para cuya solución no existen fórmulas únicas de aplicación general. Sin embargo, en la lucha contra la repetición y la deserción la mayoría de los obstáculos podrán ser superados, en algún grado y forma, si existe la firme decisión política de superar la situación, si se le asigna una real prioridad y si se imprime a las acciones la coherencia, la intensidad y la continuidad necesarias, asegurando el compromiso y la responsabilidad de todos los agentes políticos, sociales y educativos en los resultados de la acción pedagógica, mediante estrategias que estimulen la innovación.

**b) un esfuerzo mayor para alcanzar en forma progresiva el objetivo de una educación general mínima de 8 a 10 años de duración.**

13. En cuanto al mayor esfuerzo para alcanzar el objetivo de una educación general básica de ocho a diez años de duración, el Comité está consciente de las diferencias significativas existentes en los países de la región. En aquellos países donde las tasas de escolarización son más bajas y los niveles efectivos de educación alcanzados no superan en promedio los tres o cuatro años de escolaridad, es evidente que la prioridad debería estar puesta en generalizar, en el plazo más breve, el primer ciclo actual de la educación primaria básica. En los países donde, en cambio, la meta de escolarizar a toda la población en un ciclo obligatorio general de seis a siete años ya ha sido cumplida, es posible y deseable alcanzar la extensión de dos o tres años más de educación general. Este aumento responde a la mayor y creciente complejidad de la sociedad moderna, en la cual el mínimo básico de formación que requieran las personas para poder participar activa y conscientemente en todos los órdenes de la vida social se incrementa rápidamente. En caso de los otros países, los mayores esfuerzos debieran concentrarse en ampliar la cobertura hasta alcanzar la generalización plena de la educación básica que, adecuándose a la idiosincrasia de cada país, signifique una continuidad educativa, se adapte a las características psicológicas y sociales de los educandos, permita una real retención en el sistema y contribuya a la definición vocacional de los estudiantes.

**c) intensificación de las acciones de educación preescolar.**

14. La educación preescolar en sus formas tradicionales se ha expandido considerablemente durante los últimos diez años en la mayoría de los países de la región. Si bien esta expansión ha beneficiado, en particular, a los sectores sociales más privilegiados de las áreas urbanas, también es evidente que han surgido innovadores movimientos y experiencias para dar atención integral a los niños más necesitados de menos de seis años de las zonas marginales urbanas y rurales. Estas experiencias se basan en la estrategia de articular los procesos educativos con acciones de nutrición, de atención preventiva de la salud,

de atención materno-infantil y de educación familiar, que han demostrado una decisiva influencia en el desarrollo posterior de los niños desde el punto de vista tanto psicofísico como propiamente educativo.

(i) Considerando que existen alrededor de 35 millones de niños de menos de 6 años que pertenecen a familias en situación de pobreza y que esta desventaja inicial en que se encuentran para aprovechar las oportunidades de educación formal constituye un serio problema, tanto de justicia social como de posibilidades de desarrollo futuro de la región, el Comité solicita a los Estados Miembros incorporar en sus Planes Nacionales de Acción del Proyecto Principal estrategias y programas específicos de extensión de la educación preescolar. Con este propósito, es necesario valorar, aprovechar y extender las experiencias innovadoras existentes. Asimismo, es necesario que los sectores productivos, tanto públicos como privados, establezcan servicios de atención integral para los hijos de las madres trabajadoras.

(ii) En los países de la región existe una gran cantidad y variedad apreciables de instituciones y programas públicos y privados que desarrollan acciones de atención al niño preescolar. Sería importante identificar tales acciones en su multiplicidad y variedad, incorporando o incrementando en ellas el componente educativo y asegurando la articulación y la complementación de los esfuerzos, de manera que se logre la expansión de la preescolaridad en los sectores marginales urbanos y rurales.

(iii) Ante las limitaciones impuestas por las dificultades económicas que afrontan los países de la región, se recomienda una mejor utilización de la capacidad educativa instalada que favorezca la eficiencia interna de los sistemas educativos.

#### ii) Acciones prioritarias en relación con el objetivo de alfabetización y educación de adultos

15. El Comité ha tenido la ocasión de conocer y de valorar los esfuerzos que muchos países de la región han desplegado para afrontar y resolver el problema del analfabetismo. Sin embargo, estima que en algunos países el ritmo y el impacto actuales de los programas no parecen ser suficientes para el logro del objetivo de erradicación del analfabetismo antes del fin del siglo. Frente a esta situación, en los próxi-

mos años se requiere asegurar la continuidad y progresión de los esfuerzos, así como una mayor eficacia de las acciones de alfabetización y educación de adultos.

(i) Con este propósito, será necesario mejorar los sistemas de información y de evaluación que permitan apreciar los reales avances en la lucha contra el analfabetismo y los factores que afectan negativamente el resultado de las campañas o programas, para la reorientación oportuna de los mismos. Para este efecto, es preciso adoptar parámetros comunes en el tratamiento estadístico del analfabetismo.

(ii) Será igualmente necesario un proceso más riguroso de planificación, de organización y administración, de seguimiento y evaluación de las campañas de alfabetización emprendidas. En estos, y sin renunciar al objetivo de erradicación del analfabetismo, convendría prestar una atención particular a la alfabetización de adolescentes y adultos en las edades más jóvenes y a las madres analfabetas. Los programas dirigidos a éstas deberían incluir elementos de salud y nutrición, así como estimulación temprana y motivación de la familia en favor de la continuidad de los niños en la escuela. Asimismo, es necesario diseñar y extender la aplicación de programas especiales de alfabetización dedicados a los grupos étnicos, atendiendo a sus diferencias lingüísticas y cautelando su identidad cultural. Otro sector que merece una atención especial en los programas de alfabetización y educación de adultos es el de las personas minusválidas o con deficiencias aptitudinales. En los casos en que se llegue a bajos índices de analfabetismo, será necesario establecer políticas apropiadas para atender este analfabetismo residual.

(iii) Se requiere, igualmente, establecer una estrecha vinculación entre la acción alfabetizadora, los programas específicos de capacitación para el trabajo o habilitación laboral y los programas o proyectos socioeconómicos de desarrollo comunitario. Este vínculo asegurará una efectiva aplicación de las habilidades y de los conocimientos adquiridos en la vida familiar, ciudadana y laboral. Además, contribuirá a incentivar el interés del adulto, motivándolo para incorporarse y permanecer en los

programas de alfabetización, evitando la alta deserción que se registra con frecuencia.

16. El Comité valora en alto grado la importancia creciente que los gobiernos de los países de la región han otorgado al problema del analfabetismo en los últimos años y el incremento de las acciones directamente realizadas y financiadas por los Ministerios de Educación u organismos dependientes de ellos. Pero registra, con seria preocupación, que los esfuerzos de las autoridades educativas no estén siempre acompañados por el conjunto de los sectores socioeconómicos y culturales de la nación. Esto podría responder, en algunos casos, a un insuficiente nivel de conciencia colectiva sobre la gravedad de las consecuencias de analfabetismo para los individuos y la sociedad, o al diseño y realización de campañas y programas que no logran motivar y movilizar el esfuerzo nacional concertado de los Ministerios de Educación con otros Ministerios y entidades públicas y de los diversos sectores sociales, económicos, políticos y culturales de los países. El Comité está convencido de que el objetivo del Proyecto Principal de eliminación del analfabetismo antes de fin de siglo podrá ser logrado por muchos países, si este esfuerzo nacional concertado se gesta y se realiza en el corto plazo.

17. En el marco de este objetivo, el Comité estima necesario que en sus Planes Nacionales de Acción, y de acuerdo con la organización política y las características propias de cada caso, los Estados Miembros presten especial atención a los siguientes aspectos:

(i) Reforzar las potencialidades nacionales para asumir su propia capacitación de formación de cuadros, en particular del personal directivo y técnico de los niveles centrales, en la formulación de políticas y estrategias globales de alfabetización, postalfabetización y educación de adultos; formación de equipos técnicos regionales (Estados, departamentos o provincias) capaces de ejecutar las políticas y aplicar las estrategias adoptadas; capacitación de personal local, como coordinadores, supervisores, animadores o promotores comunitarios; formación de los alfabetizadores y educadores de adultos, y motivación del personal de instituciones y organizaciones populares y de la comunidad para su participación en tareas de apoyo.

(ii) Incorporar programas de postalfabetización vinculados con derechos y responsabilidades cívicas y sociales y con los requerimientos ocupacionales o de trabajo de los neoalfabetizados, de los jóvenes desertores de la escuela y de los adultos en situación de analfabetismo funcional. El diseño, la adopción y la ejecución de estos programas de postalfabetización, sus contenidos y metodologías, requieren la intervención concertada de Ministerios o Secretarías de Educación y de Trabajo, de Organismos de Planificación Económica, de los empleadores, etc., y, naturalmente, de los propios sujetos a quienes se destinan.

(iii) Reforzar las acciones de educación básica de adultos, formal y no formal, que está llamada a desempeñar un papel clave, particularmente en la atención de los requerimientos educativos de adultos en situación de pobreza. Dicho refuerzo podría obtenerse a través del concurso de otras dependencias públicas vinculadas a tareas de salud, vivienda, desarrollo rural, etc., y de un cada vez más influyente conjunto de organismos de base y de instituciones no gubernamentales de promoción educativa.

iii) Acciones en relación con el objetivo de eficiencia y calidad de la educación.

18. La motivación fundamental que dio origen al Proyecto Principal fue asegurar a todos los niños, jóvenes y adultos de América Latina y el Caribe, el derecho y la igualdad de oportunidades de educación. Se consideró, en consecuencia, que los objetivos de escolarización, alfabetización y educación de adultos, deberían, tanto en las estrategias como en los programas de acción, estar indisolublemente vinculados al objetivo de pertinencia, calidad y eficiencia de las oportunidades de educación que se ofrecen.

19. El Proyecto Principal debe tender a superar la dicotomía entre cantidad y calidad a través de dos caminos principales. Por un lado, el aumento de la cobertura y la disminución de los altos índices de fracaso y deserción escolar implican necesariamente un conjunto de cambios cualitativos en la oferta del sistema educativo que propicien y aseguren una acción educativa más pertinente y adecuada. Por otro lado, el mejoramiento de la calidad supone una política de prioridades en la asignación de recursos hacia los servicios

educativos que atienden a los sectores populares, superando el contraste que se observa, frecuentemente, entre situaciones de privilegio y aquellas caracterizadas por carencias que no permiten garantizar una educación de calidad.

20. El Comité ha tenido oportunidad de conocer algunos de los esfuerzos que en la mayoría de los países de la región se han emprendido para el mejoramiento de la calidad, promovidos en algunos casos por los propios organismos oficiales responsables de la educación y, en otros, por instituciones o grupos particulares. Entre estos esfuerzos se destacan los orientados a adaptar el currículo o las condiciones regionales y locales y a las características particulares de los niños y adultos de las poblaciones rurales y urbano-marginales, sin perder de vista los objetivos y las metas nacionales, así como los orientados a vincular la educación general con la vida del trabajo. También ha valorado las iniciativas para fortalecer la funcionalidad y el poder formativo de la enseñanza a través de la educación en población, educación ambiental, educación en salud y nutrición, educación en el campo de los valores, educación relativa a los derechos humanos y comprensión internacional.

21. La educación bilingüe-intercultural, dirigida a las poblaciones indígenas, ha ido ganando espacio como estrategia para valorar un componente importante de las culturas nacionales y al mismo tiempo corresponder a las necesidades y características de estos grupos. Cabe destacar también las experiencias que se están desarrollando en relación con el diseño, la elaboración y la utilización de materiales didácticos de bajo costo, con métodos artesanales y medios disponibles en las comunidades, así como el interés creciente por formas metodológicas participativas y por el uso de modernas tecnologías de información, particularmente las comprendidas en las experiencias de educación a distancia, cuyo uso en el perfeccionamiento docente ya ha mostrado su eficiencia en varios países. El fortalecimiento de la enseñanza de la ciencia y sus métodos en la formación de los niños constituye también un importante eje de innovaciones educativas.

22. Sin embargo, estas y muchas otras iniciativas permanecen aún a nivel de micro-experiencias, de esfuerzos innovadores de ins-

tituciones o grupos individuales, encontrando a veces barreras o limitaciones para su progresiva extensión y sin que parezcan marcar todavía una tendencia apreciable de cambio o mejoramiento. En tal virtud, el Comité recomienda a los Estados Miembros que en la formulación y ejecución de los Planes Nacionales de Acción del Proyecto Principal se preste una atención especial a los aspectos relacionados con la progresiva ampliación de innovaciones vinculadas al mejoramiento de la pertinencia y de los niveles de calidad y eficiencia de la educación preescolar, primaria o básica de niños, así como de los procesos de alfabetización y postalfabetización para jóvenes y adultos.

(i) En esta tarea de mejoramiento de la calidad, las instituciones de formación y capacitación en servicio de maestros, directores de establecimientos, supervisores, administradores y planificadores, y los centros y programas de investigación y experimentación educativas, así como los educadores de niños y adultos, los padres de familia y los actores públicos y privados de las comunidades locales, tienen una importancia decisiva.

(ii) De modo general, el Comité considera conveniente estimular una asociación más estrecha y activa del personal de la educación en los procesos de formulación, ejecución y evaluación de los resultados de los Planes Nacionales de Acción. Para ello es indispensable un mayor y mejor conocimiento por parte de éstos y de los alumnos de los centros de formación docente, de las necesidades socioeducativas a que responde el Proyecto Principal, de sus objetivos y de los requisitos del esfuerzo para obtenerlos. Las instituciones de formación y capacitación y perfeccionamiento del personal de educación, las asociaciones gremiales, así como los medios de comunicación en general, tienen, al respecto, una responsabilidad clave.

(iii) La participación eficaz del personal docente, sin embargo, depende en gran medida del fortalecimiento de su capacidad técnica para responder a las exigencias del desempeño profesional. Desde este punto de vista, será necesario estimular una más estrecha colaboración entre las instituciones y centros de investigación educativa con las instituciones y programas de formación del magisterio.

(iv) Estrategias destinadas a elevar la condición profesional y el status social de los docentes, estimulando la capacidad de atraer a los mejores talentos de la sociedad para el ejercicio de la enseñanza y estímulos para la permanencia de los docentes en medios marginales, son una condición necesaria en el proceso de mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

23. El logro de este objetivo esta íntimamente asociado a la introducción de reformas en la organización y administración educativa que garanticen un funcionamiento adecuado, con estímulos permanentes para el mejoramiento de la calidad de la educación. En este sentido, el Comité ha constatado con satisfacción que en los últimos años se ha avanzado notoriamente en algunos países, en los procesos de regionalización y descentralización de la educación, así como en la utilización de las técnicas de microplanificación y en la introducción de nuevas y modernas tecnologías de gestión, orientados a aumentar la eficiencia, la pertinencia y la participación de los agentes locales en el proceso educativo, teniendo presente la necesidad de mantener los mismos niveles de calidad en el plano nacional.

24. Las dificultades más comúnmente observadas en estos procesos se refieren, por un lado, a la necesidad de capacitar al personal local para que asuma eficientemente las nuevas responsabilidades, y, por el otro, a la necesidad de definir adecuadas estrategias compensatorias que eviten un fortalecimiento de las desigualdades regionales.

25. El diseño de sistemas operativos de evaluación de la calidad de la enseñanza constituye, asimismo, una necesidad cada vez más importante cuya satisfacción permitiría a las autoridades educativas tomar decisiones sobre la base de adecuados diagnósticos.

26. En consecuencia con lo anterior, el Comité invita a los Estados Miembros a realizar un esfuerzo más sistemático e intenso para responder al objetivo de la calidad de la educación del Proyecto Principal, incorporando en sus Planes Nacionales de Acción, estrategias y programas específicos que cubran y articulen los factores tanto internos como externos que determinan dicha calidad, con especial atención a la pertinencia de las ofertas y del contenido educativo; las innovaciones en los métodos de enseñanza, la formación, la ma-

yor valoración y el mejoramiento de las condiciones de trabajo de los profesionales de la educación; el diseño y el uso integrado de los inmuebles escolares; así como la asistencia social compensatoria a los educandos, niños, jóvenes y adultos de los sectores sociales menos favorecidos.

### **III. EL PLAN REGIONAL DE ACCION DEL PROYECTO PRINCIPAL**

27. Con la formulación y adopción unánime de un Plan Regional de Acción del Proyecto Principal por el Comité Regional Inter-gubernamental, en su Primera Reunión (México, noviembre de 1984), se dio un paso fundamental orientado a promover, sistematizar y dinamizar, mediante la cooperación horizontal, un esfuerzo colectivo y solidario de los Estados Miembros de la región para el logro de los objetivos de dicho Proyecto. El Comité, en esta Segunda Reunión registra con suma complacencia los avances que, con la participación de múltiples entidades nacionales y con la cooperación de la Unesco, se han logrado en la aplicación y desarrollo de dicho Plan en su fase inicial.

28. Efectivamente, el Comité en su Primera Reunión, junto con señalar los objetivos, los campos y aspectos prioritarios de acción del Plan Regional estableció, entre los mecanismos fundamentales de ejecución, un Sistema de Redes Regionales de cooperación horizontal integradas por instituciones y proyectos nacionales que desarrollan actividades en los campos prioritarios señalados por el Plan, así como un Sistema Regional de Información del Proyecto Principal. El Comité estima que la eficacia y pertinencia de las acciones de las redes dependerán del grado en que estas constituyen uno de los medios para el logro de los objetivos del Proyecto Principal y no un fin en sí mismas.

29. En su primera fase, tanto el Sistema de Redes, como el de Información han empezado a organizarse y a operar con resultados promisorios.

30. El Sistema de Redes está integrado por la Red Regional para la Capacitación, la Innovación y la Investigación en los Campos de la Planificación y la Administración de la Educación Básica y de Programas de Alfabetización (REPLAD); la Red Regional de Innovación y Cambio en la Preparación de Edu-

cadores para mejorar la calidad de la Educación (PICPEMCE); y la Red Regional de Capacitación de Personal y de Apoyos Específicos en los Programas de Alfabetización y Educación de Adultos (REDALF).

31. El Sistema Regional de Información (SIRI), establecido para facilitar el seguimiento de la ejecución del Plan Regional y de los Planes Nacionales de Acción, suministrando elementos para la evaluación de los esfuerzos desarrollados para el logro de los objetivos del Proyecto Principal, está integrado, de manera interconectada, por un Centro Coordinador Regional, por Unidades Operativas Subregionales y por Unidades Coordinadoras Nacionales de Información. Las informaciones sobre la marcha del Proyecto Principal tanto al nivel regional como en los ámbitos subregional y nacional que el Comité ha podido conocer en esta Reunión son, en gran parte, un resultado del funcionamiento del Sistema.

32. Reafirmando la trascendencia que están llamados a tener tanto el Sistema de Redes de Cooperación como el Sistema de Información para el desarrollo del Proyecto Principal y la sistematización del esfuerzo cooperativo de los Estados Miembros en la obtención de sus objetivos, el Comité estima conveniente formular algunas recomendaciones que espera contribuyan a fortalecerlos y a perfeccionar su funcionamiento y actividades.

(i) La permanencia, ampliación y eficacia de las actividades y resultados de estos sistemas dependen, en gran medida, de que las instituciones, programas y actividades nacionales, integrantes de las Redes y del Sistema de Información, se incorporen a los Planes Nacionales de Acción del Proyecto Principal y a los mecanismos que se prevean para su ejecución. Igualmente es necesario el establecimiento de redes nacionales, que dispongan de flexibilidad suficiente para el diseño e instrumentación de iniciativas innovadoras, y que articulen sus acciones en el marco de las redes regionales, y cuyos resultados sean aprovechados en la mayor medida posible por los sistemas educativos nacionales.

(ii) En la evolución del sistema de redes regionales de cooperación, el Comité destaca cuatro aspectos a los cuales debe darse una especial atención. En primer lugar, la ampliación progresiva del número de Estados

Miembros, con instituciones integradas a las redes. En segundo lugar, asegurar que la coordinación esté a cargo de organismos con suficiente capacidad de convocatoria. En tercer lugar, garantizar en el mayor grado posible la coherencia temática y la coordinación operativa entre las instituciones y los programas, evitando duplicaciones de esfuerzos y garantizando la complementación y acumulación de resultados, de forma que se llegue a disponer de una masa crítica de experiencias innovadoras a nivel nacional, subregional y regional de impacto decisivo en el logro de los objetivos del Proyecto Principal. En cuarto lugar, es conveniente seguir avanzando en la distribución adecuada de las responsabilidades, tareas y recursos de las redes para el desarrollo de los proyectos que promuevan las instituciones que las integran, de acuerdo con las necesidades establecidas por los países participantes.

(iii) En este sentido, problemas concretos y básicos como el de la repetición y la deserción escolares, el desarrollo de materiales didácticos de bajo costo, la adecuación de la oferta educativa a las necesidades y características de las poblaciones en situación marginal o menos favorecidas, la articulación de la educación formal y no formal y entre educación y el trabajo, la participación comunitaria y otros, podrían constituirse en ejes comunes de la acción cooperativa de las redes.

(iv) Algunas instituciones de educación superior se han incorporado a las actividades de las redes. En atención al rol que las mismas están llamadas a desempeñar, fundamentalmente, en los campos de la formación de los recursos humanos y de la investigación educacional, el Comité recomienda una progresiva ampliación de su participación en dichas redes. El Centro Regional de la Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRESALC) debería asumir la responsabilidad de recopilar y difundir la información y documentación relativas a los trabajos de las instituciones de Educación Superior, en el marco del Proyecto Principal. Igualmente, corresponderá al CARNEID asegurar que los países del Caribe tengan un mayor acceso a las redes regionales.

(v) El Comité toma nota de que entre los campos de acción y programas prioritarios del Plan Regional, los aspectos referidos a

“infraestructuras física y construcciones escolares” y a la “investigación socioeducativa” no han sido aún atendidos por el Sistema de Redes. Al respecto, considera necesario que los mismos sean abordados lo más rápidamente posible, aprovechando el potencial de experiencias y de recursos humanos disponibles en nuestros países.

(vi) En cuanto al Sistema Regional de Información –SIRI– ya se ha hecho mención del rápido proceso con que se han concebido su estructura, sus mecanismos y sus instrumentos, así como de su puesta en marcha. Sin embargo, la eficacia del Sistema dependerá fundamentalmente del mejoramiento de los sistemas nacionales de información educacional. El fortalecimiento de los sistemas nacionales de información está llamado a asegurar el cumplimiento de un doble objetivo: de una parte, lograr que los propios países dispongan de una información completa, objetiva y precisa, sobre el desarrollo cuantitativo y cualitativo de la educación que sirva de fundamento más certero y pertinente en los procesos de formulación de políticas y planes educativos y en la adopción de decisiones, y por otra parte, contribuir al conocimiento de la marcha del Proyecto Principal a nivel regional, subregional y de grupos de países.

#### **IV. LA COOPERACION INTERNACIONAL EN EL DESARROLLO DEL PROYECTO PRINCIPAL**

33. El Comité Intergubernamental ha examinado con beneplácito y ha valorado en alto grado la continuidad, intensidad creciente y eficiencia del apoyo que la Unesco, a petición de los Estados Miembros, ha venido prestando a las acciones regionales, subregionales y nacionales del proyecto Principal en América Latina y el Caribe, y particularmente la manera cabal con que ha respondido a las solicitudes que la Primera Reunión del Comité le formulara en relación con la puesta en marcha y la fase inicial de aplicación del Plan Regional de Acción de dicho Proyecto. En esa cooperación ha de destacarse el papel eficaz cumplido por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), la Unidad del Proyecto Principal situada en Quito, la Oficina Subregional para América Central, la Oficina del representante de la Unesco ante el Caribe, y la Red de Innovaciones Educativas para el desarrollo en el Caribe (CARNEID). Junto con seguir apoyando las acciones nacionales rela-

cionadas con el Proyecto, la Unesco ha desempeñado un papel sobresaliente de cooperación en el establecimiento del Sistema de Redes y del Sistema de Información regionales y en el apoyo a su funcionamiento, tal como el Comité lo había solicitado en su Primera Reunión.

34. Del mismo modo, el Comité expresa su reconocimiento a otras entidades de Naciones Unidas como CEPAL, FAO, FNUAP, PNUD, PNUMA, UNICEF, PMA y Banco Mundial por las acciones que, en conjunto con la Unesco o directamente, han realizado en aspectos vinculados con los objetivos y las poblaciones-meta del Proyecto Principal. Ese reconocimiento se extiende a organismos regionales de cooperación como la OEA, BID y OEI, a entidades de cooperación subregional como CARICOM, CECC y SECAB y a entidades regionales no gubernamentales como CARCAE, ALER, CEAAL y otras.

35. Una referencia especial desea hacer el Comité a la generosa cooperación del gobierno de España, el que ha venido prestando un apoyo financiero importante a las actividades regionales, subregionales y nacionales del Proyecto Principal y a los otros Sistemas de Redes de Cooperación y de Información, esperando que otros países no pertenecientes a la región se sumen en el futuro inmediato a esa valiosa cooperación.

36. El Comité también desea expresar su agradecimiento a los gobiernos de Italia y de la República Federal de Alemania por su cooperación con las actividades del Proyecto Principal, y a los países árabes que, a través del AGFUND, brindan un sustancial apoyo a determinados proyectos específicos en varios países de la región.

37. El Comité formula las siguientes consideraciones y recomendaciones en materia de cooperación:

(i) Deseando que la cooperación de las entidades citadas continúe y se incremente y que a ellas se sumen muchas otras, el Comité estima pertinente formular primero una consideración general con respecto a la cooperación. Esta es la necesidad, tantas veces reiterada, de una mayor coordinación y concertación de sus acciones, tanto a nivel regional como nacional. En las circunstancias financieras por que atraviesan tanto los organismos



de cooperación internacional, regional y subregional, como los propios países de América Latina y el Caribe, ello es no sólo recomendable, sino imperativo.

(ii) El comité desea enfatizar la importancia que le otorga a la cooperación horizontal como medio para facilitar la obtención de los objetivos del Proyecto Principal. Durante los próximos dos años, el Comité desea estimular acciones en el intercambio de especialistas de la educación dentro de la región; el intercambio de publicaciones y traducciones de materiales pertinentes a los problemas encarados por algunos países y la realización de estudios en común sobre los problemas que dificultan la obtención de los objetivos del Proyecto Principal. Las actividades que se visualizan se pueden llevar a cabo con eficiencia por medio de las Redes Regionales que ya muestran bastantes logros en ese sentido, así como a través de mecanismos subregionales.

(iii) El Comité también está de acuerdo en que, además de las actividades previstas con las Redes Regionales, proyectos regionales y subregionales deberían formularse para su presentación a la cooperación internacional, con miras a apoyar y a acelerar los esfuerzos propios de los Estados Miembros. En este sentido, las necesidades ya identificadas en alfabetización, educación preescolar, formación de profesionales de la educación, la producción de textos y material educativo, infraestructura educativa, y la investigación sobre los problemas que impiden el logro de los objetivos del Proyecto Principal, son ejemplos concretos de áreas para las cuales pudieran desarrollarse conjuntos de proyectos a nivel regional y subregional, para la cooperación internacional.

(iv) El Comité reconoce que, dadas las condiciones financieras que prevalecen tanto en los organismos comprometidos en asistencia internacional, regional y subregional, como en los países de América Latina y el Caribe,

existe la necesidad de mayor consulta y coordinación de esfuerzos entre los organismos involucrados, a fin de mantener e incrementar sus acciones a nivel regional, subregional y nacional. Para tales efectos, el Comité tiene la intención de contribuir a dicho proceso de consulta y coordinación, promoviendo durante el próximo bienio –entre otras iniciativas– una reunión regional de representantes de los Estados Miembros de la región, de otros Estados Miembros no pertenecientes a ésta, y de las organizaciones de cooperación con el fin de profundizar el diálogo sobre sus posibles contribuciones en apoyo del logro de los objetivos del Proyecto Principal. El Comité solicita a la Unesco y al PNUD apoyar la celebración de dicha reunión a la que los Estados Miembros de América Latina y el Caribe otorgan una importancia capital.

(v) Tomando en consideración los obstáculos que deben superar los países de la región en la ejecución de los Planes Nacionales de Acción, como consecuencia de la crisis económica que los afecta, el Comité reitera su llamamiento a la Unesco para que siga prestando su decidida colaboración en la elaboración y en el desarrollo de estrategias, de programas y proyectos tendientes a optimizar la utilización de las infraestructuras, los medios y los recursos disponibles para la educación en los Estados Miembros; y en la generación de proyectos específicos susceptibles de apoyo por parte de organismos de financiamiento.

(vi) Finalmente, el Comité solicita al director General de la Unesco que en la elaboración del Proyecto de Programa y de Presupuesto para 1988-1989 (documento 24 C/S) prevea las actividades conducentes a la continuación y al fortalecimiento del apoyo técnico de la Organización a las acciones, tanto nacionales como regionales, del proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, teniendo en cuenta las prioridades señaladas en esta Recomendación.”

## **MODIFICACION REGLAMENTARIA**

Otro de los acuerdos adoptados por el Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal fue la modificación al Reglamento del propio Comité. Sobre el particular, el informe final señala textualmente:

### **Modificaciones al Reglamento del Comité**

“125. En la sesión plenaria del día 27 de marzo de 1987 se puso en conocimiento de los asistentes que, sobre la base de las sugerencias recogidas anteriormente, un pequeño grupo de trabajo constituido por dos miembros de la Mesa y un miembro del Comité, había elaborado con la colaboración de la Secretaría de la Unesco un Anteproyecto de Modificación de los Artículos 8, 9 y 10 del Reglamento vigente, cuyo texto se distribuyó entre los asistentes. El Presidente informó que para la elaboración de este texto se habían realizado consultas con la oficina de Normas Jurídicas de la sede de la Unesco.

126. Antes de la consideración de las modificaciones propuestas, un integrante del Grupo de Trabajo adhoc hizo referencia a la metodología utilizada y una fundamentación de las proposiciones elaboradas. Procedió a leer y a comentar el texto del Anteproyecto de Modificaciones, señalando que en él se trataba de reflejar el consenso de los delegados en el sentido de que los asientos de la Mesa del Comité Intergubernamental del Proyecto Principal sean ocupados por Estados Miembros, pero no así la función de sus ocupantes, lo cual es materia de decisión del propio Comité. Finalizó su presentación señalando que las enmiendas aportadas al Reglamento, que prevén por lo esencial el reemplazo inmediato de todo cargo vacante en la Mesa, daban por zanjadas las dificultades con que había tropezado el Comité en el pasado.

127. Diversos delegados, así como el Representante del Director General de la Unesco, expresaron su beneplácito por la forma en que se habían recogido las sugerencias y por el espíritu de los cambios sugeridos por el Grupo de Trabajo. Después de la consi-

deración de tres proposiciones concretas de cambios formales en los Artículos 8.1 y 8.2 del anteproyecto propuesto y de un breve intercambio de opiniones, la Plenaria aprobó por unanimidad el conjunto de modificaciones sometidas.

128. En resumen se aprobó lo siguiente:

a) se suprime el artículo 9.2 del Reglamento vigente.

b) se modifican los artículos 8.1, 8.2, 10.1 y 10.2 del Reglamento vigente, y quedan aprobados de la siguiente forma:

8.1 Al comienzo de cada una de sus reuniones ordinarias, el Comité elegirá Un Presidente, cinco Vicepresidentes y un Relator, quienes constituirán la Mesa del Comité y permanecerán en funciones hasta la reunión ordinaria siguiente. Los Vicepresidentes son elegidos sucesivamente, en orden de precedencia, del primero al quinto, y como tales tienen iguales funciones, salvo lo dispuesto en el artículo 10.1.

8.2 Cuando un miembro de la Mesa dejare de representar a un miembro del Comité, o renunciare o se encontrare en la incapacidad de ejercer sus funciones, el Estado cuya representación ostenta tiene derecho a designar otro miembro que lo represente a la reunión, sin que el nuevo miembro entre ejerciendo las funciones de Presidente. La presente disposición es válida aún para reuniones de la sola Mesa.

10.1 Cuando el Presidente dejare de representar a un Miembro del Comité, o renunciare, o se encontrare en la incapacidad de ejercer sus funciones, será reemplazado en dicha función, hasta el término del mandato, por el Vicepresidente al que le correspondiere conforme al orden de precedencia establecido y a lo dispuesto en el artículo 8.2.

10.2 Cuando el Presidente se ausentare en el curso de un reunión, uno de los Vicepresidentes pasará a ejercer sus funciones.”

## **SEXTA CONFERENCIA REGIONAL DE MINISTROS DE EDUCACION Y DE MINISTROS ENCARGADOS DE LA PLANIFICACION ECONOMICA DE LOS ESTADOS MIEMBROS DE AMERICA LATINA Y EL CARIBE**

Dos días después de finalizada la Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Principal, se realizó en Bogotá –del 30 de marzo al 4 de abril– la Sexta Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y el Caribe.

Durante este encuentro, organizado por la Unesco en colaboración con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL, los representantes de los Estados Miembros procedieron a analizar y ratificar los acuerdos adoptados por la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental.

Uno de los documentos de trabajo de la Conferencia fue el de “La Educación frente a las exigencias del desarrollo socioeconómico, especialmente del desarrollo científico y tecnológico en el contexto de la situación económica actual en la región”, preparado por la Secretaría de la Unesco. En el trabajo, junto con presentar indicadores del desarrollo de la educación en América Latina y el Caribe, se destacan las circunstancias contextuales marcadas por la severa crisis económica y sus repercusiones directas e indirectas en el financiamiento y posibilidades de la educación.

El informe reitera el llamado a los Estados Miembros y a los responsables del desarrollo de la educación, a realizar un esfuerzo más intenso, sistemático y coherente para el fortalecimiento y renovación de la educación científica y tecnológica, sobre la base de la triple función que esta educación tiene en relación al desarrollo sociocultural y económico de los países:

- a) como un componente de la educación general e integral de niños, jóvenes y adultos;
- b) como base y componente de la formación y el entrenamiento profesional;
- c) como instrumento del descubrimiento, la orientación y la formación de los talentos que aseguran a los países su capacidad de investigación científica y de asimilación, adaptación apropiada e innovación tecnológicas.

Se reitera que la iniciación de los niños desde temprana edad en las actitudes, procesos y métodos del pensamiento científico, es una de las exigencias mayores que hoy se plantean a las políticas y reformas de la educación y a la modernización de la educación primaria y básica. Sin embargo, uno de los problemas centrales que enfrentan los sistemas educativos en la región, es la desigual calidad de la enseñanza que brindan los establecimientos según el tipo de población que atienden.

Se subraya que la enseñanza media constituye el ciclo educativo donde se aprecian con mayor intensidad las dificultades para definir políticas y estrategias de acción. La masificación ha provocado la pérdida de las funciones tradicionales de este ciclo: brindar una formación cultural general, constituir una garantía para el ingreso a la universidad y otorgar credenciales para la obtención de ciertos puestos de prestigio en la escala ocupacional. El ciclo medio, en la actualidad, enfrenta serias dificultades para brindar formación general representativa de la cultura contemporánea. Es esta la llamada “crisis de la educación media”, que se revela en la inconformidad con respecto a ella de los propios educandos, de los padres de familia, de los empleadores y del mismo personal docente y de los responsables del desarrollo de la educación en general.

El estudio establece, además, criterios para la contribución de la educación superior y de la cooperación regional e internacional al logro de los objetivos del Proyecto Principal.

El encuentro ministerial conoció, además, un acabado análisis sobre el desarrollo social y la profunda y prolongada crisis que afecta a los países de la región presentado por la CEPAL. En este estudio –“La crisis del desarrollo social; retos y posibilidades”– se hace un descarnado diagnóstico sobre la situación socioeconómica en el período 1950-1980 y el impacto de esta situación, destacando su repercusión en el mercado de trabajo así como sus efectos en la movilización social.

Luego de establecer lineamientos estratégicos para enfrentar la crisis, se sugieren algunos requisitos básicos de las políticas sociales, poniendo énfasis no sólo en una decidida acción gubernamental, sino que, además, en una mayor participación activa, consciente y democrática del conjunto de la población.

Como documentos de trabajo también fueron presentados un análisis estadístico de la evolución de los sistemas educativos de América Latina y el Caribe, realizado por la División de Estadísticas de la Unesco y un estudio sobre la "Cooperación de la Unesco en el campo de la educación en América Latina y el Caribe. 1980-1986".

La Conferencia de Ministros ratificó la amplia coincidencia entre las políticas educativas de los Estados Miembros y los objetivos específicos del Proyecto Principal que impulsa la Unesco y aprobó la Declaración de Bogotá, que transcribimos a continuación.

## **DECLARACION DE BOGOTA**

"La Conferencia de Ministros de Educación y de Ministros encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y el Caribe, convocada por la Unesco y reunida en Bogotá, D.E., del 30 de marzo al 4 de abril de 1987, se ha realizado en momentos en que la Región experimenta un proceso de creciente democratización política y una crisis económica que ha modificado las relaciones entre los Estados y ha deteriorado aún más los términos de intercambio con los países industrializados, haciendo más difícil el mantenimiento de la autonomía y de la identidad cultural de los pueblos.

La Conferencia inspiró sus reflexiones en los ideales de la independencia de los pueblos y en la convicción de que la educación y la cultura deben contribuir a crear la fisonomía del futuro, afirmar su estabilidad política y eliminar los factores que generan la miseria, el hambre, la inseguridad y los grandes desequilibrios de tipo social.

La Conferencia examinó el costo social de la crisis económica y destacó la importancia de la reflexión política sobre su incidencia en el proceso de desarrollo. Señaló que los signos más importantes de esta crisis son el crecimiento desmesurado de la deuda externa y el endurecimiento de las condiciones de pago y del logro de nuevos financiamientos. En algunos países esta situación llegó a poner en peligro la propia estabilidad de las instituciones democráticas y a debilitar la confianza en sus bases conceptuales.

Al examinar la situación con respecto a los objetivos fijados en la Declaración de México de 1979, se reconoció que, a pesar de algunos avances logrados en ciertos países, los propósitos planteados para el año 2000 serán difíciles de alcanzar mientras se mantengan las tendencias vigentes en los primeros años de la década del 80, en particular la proporción del gasto público educativo en la región, cuya magnitud aún no ha podido superar el 4% del Producto Nacional Bruto. Estas comprobaciones exigen un mayor rigor en la instrumentación de las medidas que deben adoptarse, así como una voluntad política constante para movilizar todo el potencial de los países en una estrategia global de desarrollo.

Se reconoció que la población analfabeta sigue siendo de 44 millones de habitantes sobre una población de 15 años y más, que aumentó de 163 millones en 1970 a 253 millones en 1985. La matrícula escolar global ha aumentado a un ritmo anual del 2,8%, lo que significa una disminución del ritmo de crecimiento que fue del 3,8% en el período 1975-1980; este fenómeno se debe, en parte, a los niveles de escolarización ya alcanzados. Sin embargo, aún existe un 13% de niños en edad escolar que no está asistiendo a la escuela.

En relación con las demás recomendaciones de la Declaración de México, si bien los avances son aún insuficientes, es importante destacar que en los últimos tres años se experimentó una reevaluación de la prioridad de la educación asociada al proceso de democratización.

En estas condiciones se trata, como ya se percibe en algunos casos, de reestructurar las economías y de fortalecer los valores; de reactivar los procesos de producción y de generación de empleo y de abrir nuevas vías a la organización y participación de todas las personas en la reconstrucción de sociedades más justas, equitativas y solidarias. Los desajustes que han vivido nuestras sociedades en estos años y los conflictos que todavía aquejan a algunas de ellas en el presente, exigen de pueblos y gobiernos mejores proyectos de sociedad, de honda inspiración ética, que reafirmen para la persona humana la confianza en los valores de la educación, de la justicia y de la solidaridad.

A la educación como parte primordial de una estrategia global compete la formación de personas que acometan con decisión estos proyectos de sociedad. La educación es un factor básico para impulsar cambios sociales urgentes, afirmar la ciudadanía y lograr la preparación de personas con autonomía y criterio en un contexto de derechos y deberes, de tal manera que se establezca una alianza efectiva entre la educación y la democracia, para afianzar la vida civil y política y establecer mecanismos conducentes al logro de una democracia de participación. En este contexto, la Conferencia afirma que el Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en América Latina y el Caribe constituye también un instrumento esencial de transformación social, por cuanto el logro de sus objetivos de escolarización, eliminación del analfabetismo y mejoramiento de la calidad de la educación permitirá contribuir a la construcción de una sociedad más justa, equitativa y solidaria.

En el campo de la ciencia y la tecnología los países de la región están adoptando una actitud más dinámica, porque allí se deciden cuestiones que afectan en forma más directa la calidad de vida de las personas y se compromete el futuro de nuestros pueblos. En tal sentido, los sistemas nacionales de educación se proponen asumir plenamente el desafío que implica la incorporación efectiva de la ciencia en la enseñanza de todos los niveles y su vinculación estrecha con el campo de la tecnología y el mundo del trabajo.

#### Con base en lo anterior la Conferencia:

Ratifica los objetivos planteados en la Declaración de México y los adoptado por el Proyecto Principal, con respecto a la educación general mínima de 8 a 10 años para todos los niños en edad escolar antes del año 2000, de conformidad con las políticas educativas de cada país; la erradicación del analfabetismo; el mejoramiento de la calidad de la educación.

Reafirma que para los Estados Miembros de la región es prioritario el gasto público en educación, destinado a reducir los déficit sociales frente a las limitaciones financieras impuestas por la crisis económica y el compromiso de extremar el rigor en la administración de los sistemas educativos para aumentar su eficiencia y productividad.

Convoca a todas las instituciones públicas y privadas de los países de la región para adelantar esfuerzos consistentes y sostenidos contra la pobreza crítica, fortaleciendo la acción educativa articulada con otros sectores, dentro de programas integrados de desarrollo económico y social para los grupos más desfavorecidos de población.

Destaca que la educación contribuirá positivamente en la creación de una mayor igualdad de oportunidades en todos los ámbitos y se orientará hacia la solución de los problemas de la sociedad, especialmente de las etnias y los grupos marginados; particular atención deberá prestarse a la incorporación de la mujer a todos los procesos educativos.

Plantea la necesidad de redefinir la enseñanza de las ciencias en términos de su integración y aplicación a la defensa del medio ambiente y a la protección del equilibrio ecológico.

Insiste en el papel fundamental que debe desempeñar la educación en la formación de los valores que sustentan la democracia, la libertad, los derechos humanos, la paz y la identidad cultural.

Insta a los gobiernos a crear las bases de convergencia entre los sistemas educativos y los medios de comunicación social, a efectos de que éstos últimos contribuyan al logro de los objetivos del Proyecto Principal y asuman su responsabilidad en el impacto negativo que producen en los valores y modelos de comportamiento y de consumo, y se comprometan en la construcción de aquéllos compatibles con el desarrollo integral de los pueblos, en justicia y solidaridad.

Por lo expuesto.

La Conferencia opta por una Estrategia Regional para el Futuro, basada en los principios que sustenta esta Declaración y define las siguientes líneas de acción:

- Profundización de la acción regional conjunta en los objetivos del Proyecto Principal de Educación;
- Aplicación del avance científico y tecnológico a las prioridades del desarrollo integral;
- Enfrentamiento de la extrema pobreza, reforzando todas las formas de educación, especialmente la educación no formal, que garanticen a los sectores marginados su incorporación al desarrollo nacional;
- Empleo, con propósitos educativos, del impacto alcanzado por los medios de comunicación social;
- Contribución a la construcción de una cultura de paz.

Invita a los Estados Miembros para que contribuyan al logro de los objetivos del Proyecto Principal mediante la continuidad y el fortalecimiento de la cooperación horizontal como medio de favorecer los procesos de integración regional.

Solicita a la comunidad internacional y a todos los organismos directamente vinculados con la región que, dentro de un gran espíritu de concertación y solidaridad, cooperen con los propósitos enunciados en este documento.

Solicita al Director General de la Unesco que someta a la próxima reunión de la Conferencia General proposiciones sobre acciones y recursos que permitan a la Organización no sólo continuar, sino, en lo posible, incrementar la cooperación con los Estados Miembros de la región en el logro de los objetivos del Proyecto Principal, conforme a las recomendaciones de la Segunda Reunión de su Comité Intergubernamental, y en la aplicación de las recomendaciones de la Sexta Conferencia de Ministros de Educación y de Ministros encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y el Caribe.

La Conferencia deja constancia que:

Los servicios que la Unesco ha prestado a la humanidad en más de 40 años de existencia han sido, en todo momento, de fundamental importancia para los pueblos de nuestra región.

Los pueblos de América Latina y el Caribe ven con esperanza y preocupación los años que se avecinan. Al ser la antesala de un nuevo siglo, constituyen una histórica oportunidad para hacer realidad las aspiraciones por la justicia social y por la paz, como requisitos indispensables para el desarrollo de nuestros pueblos.

Los Estados Miembros de la región reconocen el liderazgo de la Unesco en los campos de la educación, la ciencia y la cultura y son sus propósitos continuar cooperando para su robustecimiento constante y para que encarne los principios de solidaridad y universalidad, imprescindibles para el logro de estas aspiraciones.

# DEMANDA NACIONAL DE PLANIFICADORES DE EDUCACION

**Walter García (\*)**

*El presente documento, cuyo contenido fue presentado por el autor con ocasión de la Ila. Reunión de la Red REPLAD (Red Regional para la Capacitación, la Innovación y la Investigación en los campos de la Planificación y la Administración de la Educación Básica y de los Programas de Alfabetización), realizada en San José, Costa Rica, entre el 3-7 noviembre 1986, se desarrolla en cuatro puntos y tiene por objetivo ofrecer algunos elementos de reflexión sobre el planeamiento educacional en Brasil, en el marco de las propuestas de futuros programas para la capacitación de planificadores de acuerdo a las demandas del país.*

*El primer punto, además de analizar los planes de gobierno en las dos últimas décadas con sus repercusiones en la política social y en el planeamiento educacional, presenta también las políticas actuales. A continuación se hace referencia a las expectativas del país frente a la futura Asamblea Nacional Constituyente y a su impacto en la educación. El tercer punto muestra un escenario de la problemática brasileña. Finalmente el último se refiere a algunas coordenadas para el planeamiento educacional en el futuro y a posibles elementos para un programa de capacitación de planificadores de la educación.*

## **PLANEAMIENTO EDUCACIONAL Y LA COYUNTURA POLITICO-ECONOMICA EN LAS ULTIMAS DOS DECADAS**

### **Los planes de gobierno y la política social**

La evolución de la política social brasileña estuvo condicionada, a partir de 1964, por los presupuestos y objetivos del régimen político, económico y social.

Todos los planes de gobierno estructurados en ese período perseguían, de forma

sistemática, los mismos objetivos estratégicos: crecimiento económico y control social. Ello se explica por el hecho de haber permanecido inalterados los compromisos políticos y las consecuentes prioridades económicas, en el contexto general de las dos últimas décadas de experiencia autoritaria, en que se excluyó a amplios sectores de la población de las condiciones mínimas de bienestar y dignidad. Es preciso reconocer, sin embargo, que las tácticas y los énfasis de dichos planes, al enfrentar la llamada cuestión social, comportaban variaciones diversas.

Así cabe distinguir diferentes etapas en la evolución de la política social:

En la primera, entre 1964 y 1968, el desarrollo social fue entendido como un resultado natural del crecimiento económico, quedando por ello el papel de la política social reduci-

---

(\*) **Walter García**, Secretario de Planeamiento de la Educación de la Secretaría General. Ministerio de Educación y Cultura. Brasilia, Brasil.



do a acciones tendientes a la creación de condiciones favorables y a la eliminación de obstáculos para el desarrollo económico. En vista de estos antecedentes, las áreas sociales, al quedarse sin objetivos propios, pasaron a convertirse en simples instrumentos para el logro de las metas económicas.

La segunda etapa, que va hasta 1973, se destaca por los llamados “Proyectos de impacto”, mediante los cuales el gobierno trató de crear mecanismos de distribución indirecta de la renta a través del sistema de ahorro forzado. La cobertura de algunos servicios de tipo social se extendió a sectores más amplios de población. En este período la política social tendió a equilibrar las distorsiones generadas por el modelo concentrador de crecimiento económico acelerado, mediante la adopción de programas compensatorios en las áreas de salud, educación y trabajo. Se registra en esos años la creación de MOBREAL, como parte de la política compensatoria del fracaso de la educación básica en el país.

La tercera fase, comprendida entre 1974 y 1979, se diferencia de las anteriores porque el II Plan Nacional de Desarrollo –II PND– no interpreta el desarrollo social como una consecuencia natural del crecimiento económico. La elevación del nivel de bienestar social de la población debe alcanzarse más bien en forma integrada con el crecimiento económico, apuntando a la adopción de programas sociales específicos volcados hacia las regiones más desposeídas, esto es, a los bolsones de extrema pobreza. A pesar de estas nuevas orientaciones, lo social continúa considerándose como un área residual en las políticas de gobierno a la que se atiende con enfoques asistencialistas.

La cuarta fase, en el marco del III PND 1979/1985, dio inicio a un nuevo enfoque para las políticas sociales, al reconocerse la necesidad de superar las limitaciones anteriores. Dicho plan expresaba textualmente: “Para una superación de las tendencias asistencialistas residuales y selectivas de las políticas sociales, es preciso que no se pierda de vista la participación económica y política de la población pobre. En este contexto, la política social debe apuntar a una reducción de las desigualdades sociales, concretizadas en la obtención de un ritmo acelerado y sostenido de la disminución de los niveles de pobreza. Simultáneamente, se promoverá la organización y la convergencia de los sectores sociales para la consecución de una política de redistribución de

la renta y de mejoramientos en el empleo”. (Pág. 49/50).

Es preciso resaltar que la gravedad de la coyuntura de crisis y del consecuente régimen recesivo impuesto a la economía, no permitieron la concretización de las políticas sociales contenidas en ese Plan.

Sintetizando, se puede responsabilizar al planeamiento del Gobierno, durante las dos últimas décadas:

- por el control social, expresado a través de programas de desarrollo que se caracterizaron por la búsqueda de convergencias entre estrategias de dominación del Estado y estrategias para la supervivencia de las capas más pobres de la población;
- por la degradación de las condiciones de vida, en concordancia con el modelo económico concentrador y con el agravamiento de la coyuntura recesiva en los últimos años, con la consiguiente pérdida del poder de compra de los salarios;
- por la aplicación de políticas compensatorias, como resultado de la pérdida de prioridad de las políticas sociales básicas en los presupuestos de gobierno;
- por la concentración de recursos y de decisiones, con la consecuente deformación del carácter federativo de la República, siendo preciso destacar a este respecto que los Municipios perdieron su condición de base de la Federación, transformándose en meros receptores de programas sociales estandarizados, elaborados en el nivel central;
- por la visión fragmentada de lo social, lo que hizo que la planificación se enmarañara en el análisis de los problemas sociales, orientándose más bien hacia los programas de carácter compensatorio;
- por el exceso de costosos controles, como fue el caso en la ejecución de programas federales para las periferias urbanas y para las áreas rurales, lo que demandó estructuras burocráticas pesadas, lentas y dispendiosas. De esta forma, la mayor parte de los recursos financieros se consume en la mantención del aparato administrativo, en detrimento de las actividades terminales.

Finalmente, el planeamiento fue marcado en ese período por el inmediatez, dado

que ciertos programas como los antes mencionados resultan desmovilizadores, al aglutinar a las comunidades en torno a objetivos inmediatos, quitando espacio para el crecimiento, para la comprensión crítica y para la consecuente acción transformadora de la realidad.

### **La trayectoria del planeamiento educacional**

El planeamiento educacional en la segunda década de los sesenta se dio en el contexto recién analizado, dentro de un enfoque economicista, teniendo como eje central la preparación de recursos humanos para los proyectos de inversión. Ese criterio pasó a orientar el aumento de la matrícula en los grados superiores y en las escuelas técnicas de nivel medio, como respuesta a las necesidades de recursos humanos calificados que el país demandaría en el futuro. Su insuficiencia, se estimaba, podría significar un cuello de botella para el crecimiento económico. Mientras, el crecimiento de los otros niveles y tipos de enseñanza buscaba satisfacer la demanda social, la cual era atendida por decisiones de carácter político de acuerdo con los intereses de los sectores medios y altos.

El planeamiento educacional de carácter economicista entró en crisis en la década siguiente debido a la desaceleración del crecimiento económico, al excedente de mano de obra, a nuevas apreciaciones sobre el papel del Estado en la distribución de oportunidades sociales y/o a los nuevos enfoques que fueron ganando terreno acerca del papel de la educación en la sociedad.

En la segunda mitad de la década de los 70 se asistió en Brasil a una fuerte recuperación y a la reelaboración de conceptos sobre el papel de la educación. Hasta entonces se reconocía poca importancia directa a la educación como impulsora del crecimiento económico en el marco de un régimen autoritario en el que se privilegiaba a un modelo de desarrollo concentrador de rentas y riqueza. En ese período pasó a aparecer cada vez con más evidencia la relevancia del papel del Estado como movilizador de oportunidades socio-económicas.

En esa perspectiva el planeamiento educacional buscó fundamentarse, como instrumento de políticas de intervención del Estado, en criterios de racionalidad técnica, por encima de los conflictos y contradicciones sociales.

En vez de comentar las falencias de ese modelo de planeamiento, concebido del centro del poder hacia la periferia, se estima conveniente el análisis de un nuevo paradigma de planeamiento de la educación.

### **Las políticas actuales**

En la actualidad se encuentra en ejecución el I PND de la Nueva República para el período 1986/89, mediante el cual se pretende emprender reformas, retomar el crecimiento económico con clara orientación social y combatir la pobreza, lo que implicará de hecho una mejoría en la distribución de la renta y una creciente concentración de esfuerzos y de recursos financieros en programas sociales. Estos, con objetivos propios, visualizan reducir los problemas de salud, alimentación y vivienda.

En el campo de la educación el Plan tiene como propósitos generalizar la educación básica para toda la población comprendida ente 7 a 14 años y alfabetizar a adolescentes y a adultos.

Se espera que al final del período, 25 millones de niños estén siendo atendidos mediante un conjunto de acciones que les faciliten el acceso y la permanencia en el sistema escolar.

Junto con las propuestas de reorganización y de dinamización del aparato estatal al nivel de la Unión, así como de desarrollo regional y de reforma agraria, hoy se da prioridad a la reorganización del sistema tributario, centrado en la promoción social y en el establecimiento del federalismo. Tales propuestas figuran entre el conjunto de las grandes reformas que serán debatidas en la nueva Asamblea Nacional Constituyente.

### **EL MOMENTO HISTORICO DE LA NACION BRASILEÑA**

La sociedad brasileña vive hoy un momento significativo y único en su historia, en el que el país siente la necesidad de optar, de hecho y de derecho, por un proyecto de vida democrático que deberá realizarse en libertad, con imaginación y, sobre todo, mediante la participación.

Una nación entera despierta con sentimientos de generosidad en relación con su futuro, con esperanza y confianza en su capacidad de erigir una civilización moderna, humana y solidaria; partiendo de la recuperación de sus valores y fuerzas culturales y de una

revitalización de su identidad étnica, crisol de razas y culturas; fortaleciendo el concepto de ciudadanía; atestiguando la implantación de un orden democrático en el plano político y humano, y con ansias de participación social.

La Asamblea Nacional Constituyente deberá considerar en la nueva Carta Magna, entre otros asuntos, reformas profundas en el sistema de propiedad y en los mecanismos de funcionamiento de la economía; una reorientación en el plano social, en el sentido de garantizar un alto contenido de auto-organización en la sociedad, como instrumento para asegurar políticas sociales más ajustadas y adecuadas a los intereses de la población; la creación, en el plano político institucional, de mecanismos para que la vida política refleje la organización de la sociedad civil y para que los partidos se constituyan, al lado de las organizaciones sociales, profesionales y sindicales, en mecanismo de articulación entre las aspiraciones, ansias y necesidades de la población y del Estado. En el plano cultural, específicamente en lo que concierne a la educación, se espera que ésta sea aceptada como un derecho incuestionable del ciudadano. Este principio tiene como contrapartida, por un lado, un fuerte mandato institucional sobre la asignación de los fondos en esta área y, por otro, la garantía de las condiciones básicas para la permanencia de la población estudiantil en el sistema escolar.

Vale la pena mencionar aquí otro asunto importante, objeto de grandes debates: la lucha por el reconocimiento institucional del apoyo del Estado a un poderoso sistema científico-tecnológico nacional, capaz de asegurar ya en el umbral del siglo XXI, el ingreso del país en la nueva civilización que se diseña.

Teniendo en cuenta la gran extensión territorial del país y la pluralidad y diversidad de sus contextos culturales, el delineamiento del proyecto democrático brasileño pasará necesariamente por la revisión del concepto de federalismo, con una redefinición de los mecanismos de descentralización administrativa y con una repartición de responsabilidades públicas entre la Unión, los Estados y los Municipios. Ello irá a desembocar, obligadamente, en una firme y amplia reforma tributaria y, consecuentemente, en una regionalización de los servicios públicos; y, por último, en su municipalización. En ese nivel surge el llamado "hombre público" que reclama libertad para participar en los problemas comunes. Su participación sólo será viable en

un clima de transparencia y de disponibilidad de las informaciones que se precisan para el establecimiento de políticas adecuadas en el nivel local.

Este proceso de consolidación de una sociedad democrática implica profundas transformaciones en el aparato administrativo, particularmente en lo que se refiere a la gestión de la educación. Esto es válido, de modo especial, en la administración del Ministerio de Educación, la que, en el escenario ya analizado anteriormente, no podrá dejar de adoptar una posición centralizadora siguiendo el modelo autoritario burocrático de gobierno en que está inserta.

En el cuadro institucional que se va a configurar en un futuro próximo, con mayor organización de los grupos sociales y con mayor autonomía financiera de los Estados y Municipios, las funciones del Ministerio deberán consistir en la identificación e inducción de innovaciones, en la facilitación y en la negociación, considerando que la política educacional no debe ser dictada solamente a partir de la óptica del ejecutivo central, sino también a partir de un enfoque de redistribución del poder y de la participación.

## **LOS GRANDES DESAFIOS DE LA EDUCACION**

El censo de 1980 registró entre las personas de 15 años y más, un contingente de 18.7 millones de analfabetos (25.3% del total de población de este grupo de edad), de los cuales cuatro millones se ubican entre 15 y 24 años.

De la población con más de diez años, cerca del 72.8% nunca ha estado en la escuela o no pasó del 4º básico, siendo la situación en el medio rural y en la periferia de las ciudades aún más grave que en el ambiente propiamente urbano.

La deserción y la repitencia asumen proporciones intolerables. Más del 70% de la matrícula se concentra en los cuatro primeros grados. Es muy pequeño el número de los que llegan a niveles más elevados de educación: apenas el 5.7% de la población con más de quince años tenía once o más años de estudios en 1980.

El ausentismo escolar tiene una serie de causas que precisan ser mejor estudiadas, incluyendo aquellos factores que son ajenos a la enseñanza, como la propia actitud ante el valor social de la escuela. Dentro del campo específico de la enseñanza cabe destacar la

falta de seguridad y de preparación de los profesores, y las deficiencias en la infraestructura escolar. Sobre este particular se destaca el hecho de que, en 1984, el 66% de las escuelas constaba de una sola aula. Adicionalmente dichas escuelas están por lo general mal construidas, mal equipadas y mal conservadas. Como un síntoma altamente negativo se observa una creciente despreocupación con relación a la escuela, lo que se traduce en una depredación sistemática, sin que se observe la reacción de rechazo que cabría esperar de parte de la comunidad.

En las escuelas de la periferia urbana son frecuentes más de dos turnos diarios, observándose tiempos de permanencia que llegan a mínimos de dos horas y media.

En cuanto a la situación del profesor, se observa una creciente pérdida en su estatus profesional, a lo que se agregan los bajos niveles de remuneración que predominan en numerosas zonas del país. En muchos casos los maestros ingresan al magisterio primario solamente cuando no disponen de otra alternativa de empleo. Como consecuencia predomina un nivel de capacitación insuficiente: se estima, en efecto, que del total de 800 mil maestros, el 30% no tiene aptitudes ni capacidades adecuadas (40% en el Noreste). Un quinto del total no llega a tener el primer grado completo. Tal situación se explica aún más al verificar que solamente el 27% de los maestros percibe remuneraciones que están por encima de dos salarios mínimos. En el Noreste el 36% de los maestros no gana más de medio salario; e incluso en el Sureste, el 44% percibe dos salarios mínimos o menos.

La enseñanza media refleja todas las deficiencias del nivel básico. En consecuencia los alumnos llegan al nivel superior en número reducido y, lo que es aún más grave, mal preparados.

En el cuadro que presenta el censo de 1980 se advierten errores históricos acumulados que no podrán sino repercutir negativamente en las perspectivas de desarrollo y de modernización para la conquista de una sociedad democrática.

Se han registrado avances. Pero a pesar de haber alcanzado índices relativamente altos de desarrollo aún no ha sido posible cumplir con el deber fundamental de proporcionar educación básica a todo el pueblo brasileño. Transformar la educación en una real prioridad nacional, y tratarla como una demanda social improporcionable, es sin duda el mayor desafío que enfrenta el país.

## **UNA NUEVA PERSPECTIVA PARA EL PLANEAMIENTO EDUCACIONAL A TRAVES DE LA CAPACITACION DE PLANIFICADORES**

El Ministerio de Educación, desde su posición centralizadora, ha venido imponiendo a los Estados y Municipios la ejecución de planes, programas y proyectos definidos por lo general en el nivel central, con exigencias de normas y procedimientos comunes para todo el sistema de educación, y sin compromisos específicos frente a las diversidades regionales y locales. La falencia de tales modelos de planeamiento centralizado no necesita ser demostrada, especialmente en un país con las dimensiones y características del Brasil.

En la perspectiva del escenario de cambio y reforma que ansía la nación brasileña se espera que, con la conquista del Proyecto de Educación para una Sociedad Democrática, la concepción del planeamiento educacional pueda y deba ser vivenciada y practicada como un proceso dialéctico entre el poder y el saber, lo que necesariamente envuelve la cuestión primordial de la ampliación de la participación en la toma de decisiones. Esta cuestión, esencialmente política, constituye la dimensión más relevante del planeamiento educacional.

El nuevo paradigma de planeamiento educacional que se está buscando debe ser capaz, como parte de las políticas de gobierno, de viabilizar, dentro de marcos nacionales que le den coherencia e integración, los presupuestos de regionalización y descentralización en la perspectiva del micro-planeamiento. En esta óptica tanto el Estado como el Municipio habrán preservado sus respectivos espacios, en el sentido de un desarrollo armónico y equilibrado de los sistemas de enseñanza, con una consecuente participación crítica y creadora de las comunidades en la conducción de las transformaciones de la realidad social.

En esta óptica se plantean interrogantes sobre la utilización, en el nivel central, de metodologías de montaje de programas de capacitación de especialistas –planificadores en este caso– mediante la elaboración de paquetes-tipo a ser aplicados con clientelas de diferentes contextos regionales, sin mayor preocupación por las necesidades y especificidades propias de los diversos sistemas de enseñanza.

Esta interrogante no significa menosprecio por esfuerzos anteriores desarrollados en ese sentido. Sin embargo, es forzoso admitir que el cuadro de la educación nacional continúa siendo preocupante. No es necesario recordar la serie de factores que pueden convertir esas acciones en inocuas e inconsistentes; entre ellas destacan, entre otras, la discontinuidad administrativa del poder público en las diversas esferas, la movilidad de los técnicos capacitados y la falta de incentivos salariales.

Preocupa ante todo cómo mejorar los niveles de competencia de los equipos de planeamiento de las Secretarías de Educación de los Estados y Municipios, así como de otros especialistas en ejercicio en las unidades escolares, en particular los directores, supervisores y orientadores.

En el caso específico del planificador, se considera necesario asegurar un tipo de formación que garantice competencia profesional para el análisis de las políticas educativas y de sus procesos de gestación y, consecuentemente, capacidad de aprehensión de sus significados últimos, con vistas a permitirle una intervención crítica y coherente, a la vez que una instrumentación técnica y una sólida fundamentación teórica necesaria podrá viabilizar su proyecto político con relación a la construcción de una sociedad democrática y obtener éxito en el cumplimiento de sus responsabilidades.

Es evidente que dentro de este enfoque no cabe olvidar las limitaciones del planificador, como profesional competente y crítico, en el ámbito del aparato burocrático estatal. Sus preocupaciones deben estar centradas, venciendo tales limitaciones, en las transformaciones esenciales de planes, programas y proyectos, en favor del mejoramiento de la educación.

A partir de estas consideraciones y teniendo en cuenta las prioridades actuales del gobierno (educación básica, alfabetización y revitalización de la enseñanza media con énfasis en la oferta de oportunidades en la educación técnica) el mejoramiento de la competencia técnica de los equipos centrales de planeamiento, particularmente de los equipos asignados a las Secretarías de Educación de los Estados, constituye una preocupación que

debe ser atendida prioritariamente. Para esto se ha iniciado el análisis de los niveles de calificación de dichos equipos, como parte de un proceso más general a ser desarrollado oportunamente.

Posteriormente, el esfuerzo se centrará en la preparación de los demás especialistas, en la óptica de micro-planeamiento y buscando el efecto multiplicador.

El Programa de Capacitación, con alternativas de 360 y 180 horas, se dará en el nivel regional. Será elaborado después de proceder a una caracterización de las clientelas y teniendo en cuenta los ejes principales de las políticas regionales y los problemas que entran su ejecución. Todo ello, claro está, sin perder de vista los marcos nacionales y las peculiaridades locales.

El hilo conductor de dicho Programa se centrará en la universalización de la educación básica, en la alfabetización y en la revitalización de la enseñanza media, incorporando además las prioridades complementarias y específicas de cada región.

Como estrategia se adoptará la capacitación en servicio, en períodos de vacaciones o en otras fechas adecuadas a las diferentes realidades.

En su desarrollo el Programa tendrá la participación de los siguientes organismos del Ministerio: Secretaría General/SEPLAN, Secretaría de Educación Superior/SESU, Instituto Nacional de Investigaciones Educativas/INEP y Secretaría de 1° y 2° grados; SEPS, debiendo contar con la cooperación técnica de REPLAD, cuyas negociaciones serán oportunamente emprendidas.

La coordinación a nivel regional corresponderá a la universidad local, la cual contará con todo el apoyo del Ministerio y de las Secretarías de Educación de aquellos Estados en donde sean realizados los cursos.

Frente al cuadro de cambios y transformaciones que vive el país y por las consideraciones hechas frente al futuro del planeamiento educacional en ese contexto, se estima conveniente no adelantar, por el momento, los componentes esenciales del futuro Programa de Capacitación de Planificadores de la Educación, el cual será el resultado de un proceso centrado en las realidades a que se debe hacer frente.

## REFERENCIAS

1. SEPLAN/PR - A política Social e a População Marginalizaja - Brasilia/1985.
2. I PND/NR-86/89 - SEPLAN/PR - Brasilia/1985.
3. Horta Baia Silverio, José - Planejamento Educacional -Texto - FGV/ESAE. s/d.
4. Sobrinho, Amaral José - Novo Posicionamento Institucional do Ministerio - Ministerio da Educação - Elementos para Debate - Texto - ju/86.
5. García Esteves, Walter - Notas sobre a Crise da Gestão Educacional - out/86.
6. Velloso, Jacques - A Crise do Planejamento Educacional e a Formação do Planejador - Texto - FAE/FUB - jul/84.
7. Lamarra, Fernández Norberto - La planificación de la Educación Frente a los Desafíos del Desarrollo Educativo de América Latina - OREALC - Buenos Aires - jun/83.
8. Sobrinho, Amaral José - Reflexões sobre o Planejamento Educacional no Brasil - Texto - ago/86.
9. Faoro, Raimundo e outros - Constituinte e Democracia no Brasil Hoje - 3ª edição/1985 - Edit. Brasiliense.

# PEDAGOGIA MASIVA AUDIOVISUAL

**J. Manuel Calvelo Ríos (\*)**

*En diciembre de 1986 finalizó en Perú el Proyecto PER 76/003, PNUD, FAO, CESPAC. Financiado inicialmente por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, ejecutado por la Organización para la Alimentación y la Agricultura, FAO, de las Naciones Unidas, y operando con el Centro de Servicios de Pedagogía Audiovisual, CESPAC, del Ministerio de Agricultura del Perú, el Proyecto puso en marcha una investigación operativa permanente que concluyó en la puesta a punto de un nuevo enfoque, instrumental y metodológico, para la capacitación de campesinos a nivel de base en países en desarrollo.*

## **¿Qué es la Pedagogía Masiva Conceptual?**

Dentro del marco de un Proyecto Político de Desarrollo Rural, que signifique establecer una correcta relación campo/ciudad para que el campesino elija e implemente sus propias políticas y vías de inserción en la sociedad, de entre los insumos que se deben volcar al campo, el “insumo conocimiento o saber” es condición necesaria, aunque no suficiente, para garantizar la participación del campesino en la concepción e implementación de dicho proyecto. Es el único insumo que le permitirá el manejo autónomo de los demás insumos; es el único no agotable, autorrenovable y que no se deteriora ni con el tiempo ni con el uso.

El “insumo conocimiento” debe llegarle en forma persistente, generalizada, a nivel de

toda la unidad familiar que constituye el núcleo de producción. Debe llegarle en su ámbito, sin modificar sus prácticas productivas y culturales, en términos de: información, habilidades intelectuales y destrezas psicomotrices que le permiten, al ser aplicadas a su realidad, modificarla favorablemente.

En estos términos, y para este modelo de desarrollo rural, la Pedagogía Masiva audiovisual es:

Una propuesta y un conjunto de instrumentos y metodologías para:

a) recuperar, producir, conservar y reproducir, usando el video como eje del proceso, “conocimiento campesino”, conocimiento conformado por una doble vertiente:

– el saber tradicional, empírico, no formalizado, propio de la agricultura de subsistencia, y

– el conocimiento moderno, científico, formalizado, propio de la agricultura moderna, de mercado.

---

(\*) **J. Manuel Calvelo Ríos**, Consultor UNESCO.

b) que el campesino –en base al modelo teórico de comunicación, interlocutor-medio-interlocutor (I-M-I)–, sea interlocutor durante la investigación y registro audiovisual de las temáticas, y se transforme en participante durante la aplicación o capacitación audiovisual, usando el Paquete Pedagógico (video, guía del participante, guía pedagógica y trabajos prácticos),

c) que, como usuario del conocimiento, aumente su capacidad de manejo y de negociación con:

los recursos naturales,  
los recursos de producción,  
los recursos genéticos,  
el medio ecológico, y  
la salud y la vivienda.

d) y para que esta mayor capacidad de negociación y manejo conduzca a un incremento de la producción y la productividad que le permitan aumentar su nivel de supervivencia, acumulación, generar autodesarrollo y le confieran poder de negociación con el entorno social.

Para que esta propuesta de Pedagogía Masiva Audiovisual sea viable en condiciones reales, se requiere contar con:

– personal comprometido, seleccionado, formado y reciclado;

– equipos de video, seleccionados, modulados, mantenidos y usados intensamente;

– equipos que deben ser operados con metodologías de producción artesanales, con rotación de tareas, no especialización, para que el video sea un instrumento en manos de los educadores y no poner a éstos al servicio de los instrumentos;

– procesos productivos de alto nivel de racionalidad, que ofrezcan una buena relación inversión/resultados y que permitan obtener productos pedagógicos audiovisuales con un profundo conocimiento y respeto, no sumiso, por la agricultura campesina y que puedan ser utilizados en otros campos de usuarios potenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje, como los urbano marginales.

Así concebida la Pedagogía Masiva Audiovisual es un instrumento capaz de encarar el desafío de la educación para el desarrollo rural en los países en vías de desarrollo. Sin comunicación participativa para la educación, puede haber crecimiento, pero no desarrollo.

## ¿Cómo se realiza el modelo Interlocutor-Medio-Interlocutor (I-M-I)?

Comenzaremos diciendo que la interlocución es, en general, diferida en el tiempo. Se inicia cuando la Unidad de Producción, conformada por dos Pedagogos Audiovisuales, establece un diálogo con campesinos para obtener su propia visión de la problemática que sufren y que es posible encarar mediante procesos educativos.

Prosigue la interlocución cuando la Unidad de Producción, ya de un Guión, procede a registrar audiovisualmente con video las tomas necesarias para producir los programas que constituirán el eje del Paquete Pedagógico. El campesino observa las tomas realizadas e indica si son claras y si reflejan o no su propia realidad.

El tercer momento de interlocución se produce durante la Aplicación Experimental a que se somete todo Paquete Pedagógico producido, antes de multicopiarlo para su utilización en ámbitos extensos. De nuevo el campesino corrobora o refuta la validez de la propuesta y la claridad del lenguaje utilizado. En caso de incompreensión o confusión, se efectúan nuevas tomas de reemplazo y se introducen las modificaciones necesarias para que los contenidos sean adecuados y comprensibles. El cuarto momento de interlocución se produce en el momento de la Capacitación Audiovisual. El campesino participará o no según el grado de interés que le despierten las temáticas y las propuestas. En este momento, y porque para el campesino “sólo vale lo que cuesta”, la participación es algo más que retórica. Para recibir un Curso Audiovisual el grupo campesino debe comprometer esfuerzos. Alojar a los Capacitadores Audiovisuales, o alimentarlos, o financiar el combustible del vehículo, necesariamente recargar las baterías con que opera el Módulo de Capacitación, a veces pagar la Guía del Participante. Este es el momento más significativo de la interlocución.

El campesino no está dispuesto a realizar esfuerzos para obtener algo que no le es útil, por lo que sus aportes y acuerdos son la medida del valor que para él tiene la capacitación audiovisual que le proponemos.

Esta última etapa de interlocución presenta dos aspectos significativos. El primero es que el grupo campesino tiene que proporcionar los materiales requeridos por los trabajos prácticos y, por lo tanto, usufructuará sus resultados. El dictado del curso “Mejores



construcciones con Adobe”, por ejemplo, deja un edificio construido: Posta Médica, Escuela, Centro Comunal o Almacén. El barro, la paja, la mano de obra y el destino final del edificio son aportados y definidos por el interlocutor. El segundo aspecto es tecno-pedagógico. El Módulo de Capacitación opera con corriente eléctrica que se obtiene de una batería de automóvil. Pero como es necesario recuperarla y esta operación significa muchas veces el desplazamiento hasta puntos muy distantes, se ha diseñado y producido un generador mecánico de energía, similar en su estructura a una bicicleta, al que hemos denominado “la máquina portátil de evaluar”. El campesino debe pedalear para generar la energía necesaria para ver el curso. Sólo lo hará si el curso le interesa.

Añadiremos a las respuesta a esta primera pregunta alguna información adicional. El Paquete Pedagógico está conformado por cuatro elementos: La Guía Pedagógica, que, usada por el Capacitador Audiovisual y el Técnico, indican las metodologías a utilizar en el proceso; el Video, con programas de no más de 15 minutos y que en grupos de 3 a 15 programas constituyen un Curso, como elemento que facilita la comprensión, ya que muestra la propia realidad campesina y está doblado a su lengua materna; la Guía del Participante, con mucha gráfica y muy poco texto, como elemento de memoria permanente y de ejercitación, cuando es posible y necesario; el Trabajo Práctico, como momento de internalización del conocimiento y obtención de resultados concretos; el diálogo y discusión, como momento de adecuación de los conocimientos impartidos en el video, necesariamente generales, a las condiciones específicas de cada grupo de participantes.

Dos preguntas más que están ligadas entre sí. ¿De qué manera el paquete pedagógico recoge los mensajes de los campesinos? ¿Tienen los campesinos la oportunidad de verse a sí mismos?

En la respuesta anterior ya indicamos algunos de los momentos del proceso en que se inserta el campesino; en principio, su participación en la determinación de las temáticas que le son prioritarias. En las imágenes audiovisuales que constituyen el eje del Paquete se trabaja, en un 90%, con realidad reproducida. Es decir, el programa está construido con tomas de la realidad campesina y los protagonistas, si así se les puede llamar, que se observan en la pantalla son técnicos de terreno y los mismos campesinos. En general la pro-

blemática es expuesta por los mismos campesinos, mediante tomas testimoniales y a veces plantean también parte de las respuestas. En uno de los últimos cursos producidos, “Volver a hacer WaruWaru” (Camellones), el único emisor interno fue un campesino de la comunidad donde se realizó la investigación.

¿Cómo se selecciona y edita este material? Una vez determinada la problemática que será el tema del Paquete pedagógico, se reúnen los diversos conocimientos en la forma literaria de un “libreto”, en el cual se exponen por escrito contenidos, nivel y orden. Del libreto se extraen los contenidos que serán tratados por escrito, los que serán objeto del trabajo práctico y aquellos que pueden y deben ser tratados audiovisualmente. Estos últimos contenidos, mediante el adecuado tratamiento, se transformarán en el “Guión”, o expresión gráfico-literaria del programa audiovisual. Realizadas las tomas en terreno, y las grabaciones en estudio sobre todo para artes gráficas o maquetas, se unen las tomas en el orden previsto en el Guión mediante procedimientos electrónicos.

Una vez que se ha realizado la Aplicación Experimental y se han introducido las correcciones por ella sugeridas, se produce a multicopias los videos, a imprimir Guías del Participante y Pedagógica en cantidad suficiente y los Paquetes Pedagógicos así integrados son enviados a aquellos de los 115 Módulos de Capacitación, que se encuentran en el campo, que pueden utilizarlos.

### **¿Qué flexibilidad existe para introducir cambios sobre la marcha?**

En principio la flexibilidad es muy alta, mucho mayor que con la fotografía, el cine o la imprenta. Desde el punto de vista tecnológico es posible cambiar el audio, el video o ambos mediante procesos simples.

Pero recordamos que la propuesta incluye el término “masiva” y, por lo tanto, antes de introducir modificaciones debemos tener la certidumbre, y casi la seguridad, de que ellas no serán contradichas a poco de ser introducidas. No sería viable estar modificando cada programa después de cada observación, por lo cual el proceso de introducir cambios no es tan rápido como lo que permiten los instrumentos.

En general, atribuimos a cada Paquete una validez del orden de los cinco años. Pasado ese lapso la realimentación procedente de las reiteradas aplicaciones, o los avances

en las tecnologías propuestas, o las observaciones críticas acumuladas, llevan a la producción de un nuevo Paquete actualizado.

Es muy posible que en un futuro próximo los avances cotidianos en el campo de la tecnología del video, y la permanente reducción de sus costos, permitan disponer de equipamiento en terreno para proceder a una incorporación más expedita de las modificaciones y, aún, a modificaciones que den mayor especificidad a los programas para el área en que se los utiliza.

### **¿Cómo se lleva a cabo las sesiones de enseñanza audiovisual?**

Aún cuando los primeros años de actividad no era así, actualmente hay más demandas campesinas de procesos de capacitación de las que es posible satisfacer con los 115 Módulos de Capacitación Audiovisual de que se dispone.

Ante una solicitud, la Unidad de Capacitación se dirige a la comunidad. En ella se informa del conjunto de Paquetes Pedagógicos disponibles que se adecúan a las condiciones ecológicas y tecnológicas que se encuentran en esa zona. Se establece un acuerdo formal, en el que se indican los aportes mutuos necesarios para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, los cursos que se van a aplicar, la presencia de los Técnicos de terreno necesarios, los materiales para los trabajos prácticos, los horarios y los diversos grupos que van a participar en los diversos cursos. Se busca, en general, dictar dos o tres cursos por día para dos o tres grupos diferentes de participantes, con el fin de optimizar la inversión que significa la presencia del Módulo, los viáticos y salarios del personal y el transporte. Además, porque la capacitación debe llegar a toda la unidad familiar y no sólo al jefe de familia.

Se efectúa una prueba previa de conocimientos, que será comparada con la prueba final para medir el nivel de aprendizaje.

Cada clase comienza con una discusión con el Técnico y el Capacitador sobre la temática que trata el programa audiovisual correspondiente. Después se observa el video, deteniéndose cuando es necesario, volviendo atrás, repitiendo, cada vez que lo solicitan los participantes. A continuación una nueva discusión sobre cómo llevar a la práctica las propuestas contenidas en el video, adecuándolas a la realidad de la comunidad. Por último, una hora y media o dos de trabajo práctico, con-

cluyen la clase del día. Cada participante cuenta con su Guía, que le permite seguir la discusión y queda para ser vista y leída, por algún miembro de la familia que es alfabeto, después de finalizado el curso.

La prueba final de conocimientos y una evaluación de los resultados del Curso son la etapa final.

Generalmente cada curso genera nuevas demandas de otros, una vez que los participantes han comprobado en los hechos que las propuestas son aplicables y viables.

El Capacitador Audiovisual, con su Módulo de Aplicación, permanece en una comunidad durante lapsos prolongados, de 3 a 9 semanas, en función de la cantidad de población y las demandas de capacitación.

Como vemos, la capacitación va al campesino, sin que éste tenga que desplazarse para ser capacitado. Las fechas y los horarios de trabajo son acordados con los participantes, quienes se encargan del control de asistencia y organización de las tareas.

Hasta la fecha se han dictado cursos audiovisuales a más de doscientos mil campesinos en los diversos ámbitos del Perú.

### **¿Cuántos equipos desarrollan actualmente dicha actividad?**

Hasta el momento el CESPAC cuenta con 115 Módulos de Capacitación, muchos de los cuales se encuentran, mediante convenio, en manos de proyectos de desarrollo de acción local. Para producir los cursos audiovisuales, se cuenta con ocho Módulos de Registro, cuatro Módulos de Edición y los equipos complementarios de audio y multicopiado.

Pero más importante que los equipos, cuya vida útil no es mayor de cuatro a cinco años, es el personal formado para la actividad.

El Proyecto se propuso, desde su inicio y como parte de la investigación, alcanzar la capacidad de "autorreproducción sostenida". Es decir, garantizar al país que, una vez finalizado el Proyecto, el organismo de contrapartida quedaba en condiciones de formar nuevo personal sin necesidad de recurrir de nuevo al apoyo externo.

El CESPAC cuenta hoy, aunque no en términos completos, con dicha capacidad. Hay cuarenta Pedagógicos Audiovisuales y otros treinta se encuentran en el proceso de formación. Hay más de doscientos cincuenta Capacitadores Audiovisuales, y periódicamente se forman nuevos Capacitadores.

## Algunos Otros Elementos

El punto del desarrollo de esta actividad no se encuentra, aunque parezca extraño, en el equipamiento audiovisual que es imprescindible, pero no suficiente, para el desarrollo de esta actividad.

El punto clave es el personal. Personal capaz de diseñar el equipo, con una óptima relación inversión-resultados, con criterios de calidad adecuados a las propuestas pedagógicas y no a la producción artística. Personal formado para establecer un vínculo operativo entre, el universo académico-científico-técnico y el universo de los usuarios campesinos. Personal capaz de traducir las jergas y estructuras del científico a la lengua y el orden pedagógico que requiere el campesino para facilitar el proceso de aprendizaje. Personal que no se expresa, poniendo en los programas sus criterios estéticos y artísticos, sino que comunica, buscando la claridad didáctica como elemento básico de los productos audiovisuales.

Otro punto importante es que los procesos de enseñanza-aprendizaje deben tener valor de uso para el participante y no, como sucede con desgraciada frecuencia, que el participante, invitado como rebaño para cumplir metas, tiene valor de uso para el proyecto u organismo que lo convoca. De ahí la insistencia en el modelo de comunicación, que hace del campesino un interlocutor en las etapas iniciales, para que pasando por la condición de participante en el proceso de capacitación audiovisual y adquiriendo la información, habilidades intelectuales y destrezas psicomotrices que le propone el Paquete Pedagógico, llegue a ser usuario del "conocimiento campesino" y por lo tanto interlocutor de nuevo.

En cuanto al equipo, vale la pena hacer algunas consideraciones. Calificado de sofisticado en los comienzos de la actividad, básicamente por ignorancia, ha pasado a ser tan familiar que permite la aparición del que hemos denominado "efecto juguete". Se compran equipos sin tener claro a su calidad, su funcionalidad, su racionalidad y, sobre todo, sin tener personal formado para usarlo adecuadamente. Hemos visto muchos proyectos que compran equipos de producción, pero carecen de equipos de reproducción. Con esos equipos, algunos artistas expresan su mensaje al mundo; mensaje que generalmente queda archivado, salvo algún uso ocasional en festivales o concursos, porque no ha sido pro-

ducido en función de un interlocutor, sino en función de un emisor.

El equipo debe ser sub-profesional. Para reducir los costos de adquisición, operación y mantenimiento, debe considerar tanto la producción como la reproducción, debe ser transportable para llegar al campesino en su propio ámbito y poder operar con energía de una batería.

Si un Módulo de Capacitación tiene un costo aproximado de 2.500 dólares y una vida de cuatro años, basta con que lo usemos para dictar 625 cursos/hombre al año para que el costo de depreciación se reduzca a un dólar por campesino/curso.

Es decir, la racionalidad del sistema se basa fundamentalmente en su masividad. Lo mismo sucede con la producción de un Paquete Pedagógico, cuyo costo puede alcanzar los 30.000 dólares, y cuya amortización sólo estará garantizada por una utilización masiva para reducir el costo curso/campesino.

Insistimos en estos aspectos económicos porque la educación, a nivel de base campesina, o es racionalmente económica, o no existirá.

Partimos de un axioma: es más fácil enseñarle video a un pedagogo, que tratar sin éxito de enseñarle pedagogía a un profesional de los medios. Por ello, estimados lectores, cuando alguien es proponga iniciar procesos de educación solicitando una cámara de tres tubos, o una editora profesional, o micrófonos con respuesta plana entre 20 y 20.000 ciclos, pongan mucha atención. Es posible que se encuentren frente a un Emisor que quiere expresarse en función de un supuesto Receptor al cual nunca llega, y no de un educador que quiere utilizar estos instrumentos para multiplicar, homogeneizar y difundir masivamente los conocimientos que necesita su Interlocutor.

El equipamiento audiovisual es un punto demasiado delicado para sacarlo de manos de los educadores y dejarlo en manos de vendedores o técnicos que harán su elección en función del valor de cambio o de signo del equipo, más que en función de su valor de uso para el proceso educativo.

En un artículo tan breve es seguro que he dejado de mencionar numerosos puntos de interés para los lectores. Si hacemos todos del Boletín un órgano de comunicación y escribimos planteando preguntas, críticas y observaciones, procuremos dar respuesta e iniciar, así, un diálogo y establecer comunicación.

# PROYECTO DE EDUCACION NUTRICIONAL EN JAMAICA

**Carol Baume (\*)**

*Este es un informe sobre la evaluación del Proyecto de Educación Nutricional en Jamaica. El proyecto representa un esfuerzo por mejorar las habilidades de lectura de los niños mientras se les enseñan conceptos nutricionales básicos. Se elaboran materiales apropiados para estudiantes de 4º y 5º grados, los que fueron compilados en un manual titulado **The Nutrition Magician** [El mago de la nutrición] y probados por primera vez en quince escuelas del municipio de Clarendon, Jamaica, durante el año escolar de 1986-87.<sup>(1)</sup>*

## INTRODUCCION

Para controlar y evaluar el Proyecto durante su fase piloto se estableció un sistema que a la vez proporcionará: 1) una retroalimentación "formativa" para orientar futuras modificaciones dentro del material a fin de elevar al máximo su eficacia, y 2) informaciones de tipo acumulativo indicando el impacto general del currículo. El plan de evaluación va dirigido a diversas áreas: temas pedagógicos, mejoramiento de la lectura, adquisición de conocimientos nutricionales y cambios en la conducta dietaria. Los componentes evaluativos específicos que se refieren a cada una de estas áreas son:

- 1) una serie de planillas de control que en forma de retroalimentación sistemática reunieron los profesores sobre cada sección del manual **The Nutrition Magician**;
- 2) un examen básico de habilidades de lectura, administrado como pre-test y pos-test a alumnos de cinco escuelas modelo y de dos escuelas utilizadas como grupos de control;
- 3) un test de nutrición basado en el currículo y administrado como pre-test y post-test en cinco escuelas modelo y dos de control; y
- 4) un inventario de la alimentación en 24 horas, complementado con una muestra de niños antes y después de adoptar el currículo, para evaluar cambios de conducta en lo que se refiere a hábitos nutricionales.

---

(\*) **Carol Baume**, Consejero Técnico del INCS.

(1) El proyecto fue creado en forma cooperativa por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la United States Agency for International Development, Development Center (EDC) para la evaluación y la asistencia técnica. El Ministerio de Educación de Jamaica dirigió y puso en ejecución el Proyecto.

## ANTECEDENTES DEL PROYECTO

El objetivo principal del Proyecto de Educación Nutricional en Jamaica era incorporar información nutricional en materiales de lectura y de este modo desarrollar simultáneamente habilidades de lectura al impartir conoci-

mientos nutricionales a estudiantes de escuelas primarias. El proyecto consistió en introducir una serie de materiales de lectura que promovían hábitos de alimentación sanos entre alumnos de 4º y 5º grados en quince escuelas modelos (17 salas de clases) del municipio de Clarendon durante el año escolar de 1986-87. Los materiales fueron elaborados en los años previos por el Ministerio de Educación con la participación de los profesores y la asistencia técnica del INCS. Se realizaron esfuerzos especiales en producir lecciones adaptadas al escenario local y en despertar el interés de los niños a través de diversos formatos (narraciones, poemas, historietas) y de actividades estimulantes. A los profesores que participaron se les proporcionó una **Guía del Profesor** que especificaba los objetivos de la lección y sugería actividades. Una serie de afiches que ilustraban los tres grupos de alimentos –calificados de “Alimentos para caminar”, “Alimentos para crecer” y “Alimentos para mantener la salud” dentro del currículo– fueron distribuidos en todas las salas de clases. Se exhortó a los profesores a que usaran otros recursos existentes para la educación nutricional, como los publicados por la UNESCO y el Caribbean Food and Nutrition Institute.

### SUMARIO DE LOS DESCUBRIMIENTOS DE LA EVALUACION

En líneas generales, la evaluación descubrió que el Proyecto tuvo éxito en estimular el interés del alumno por la nutrición, en enseñar los principios básicos de la nutrición y en inducir la adopción de hábitos de alimentación más sanos. Se resumen aquí algunos de los descubrimientos más notables, los que serán documentados en forma más completa en las secciones subsiguientes.

2) El examen de nutrición descubrió que los alumnos de las escuelas del Proyecto lograron modestos (pero estadísticamente significativos) avances en el conocimiento nutricional, en tanto que el grupo de comparación (de control) no mostró ningún progreso;

3) Los resultados del test de lectura insinúan que los estudiantes que participaron en el Proyecto hicieron mayores progresos que los alumnos de las escuelas de control;

4) El análisis del Inventario de Alimentos indica que los niños realizaron cambios en sus hábitos alimentarios, reflejados principalmente en un incremento de los alimentos “para mantener la salud”, pero también en una tendencia a mejorar los desayunos y en una disminución del consumo de alimentos de baja categoría.

### PROPOSITO DE LA EVALUACION

El modelo implícito que subyace a los objetivos nutricionales del Proyecto es un modelo en que la intervención lleva a un cambio en los conocimientos, los cuales, a su vez, llevan a un cambio de conducta. La evaluación fue diseñada de modo que tomara en consideración cada uno de estos procesos componentes y ayudara a determinar qué eslabones de la cadena funcionaron tal como fue planificado.

Específicamente hablando, la **intervención (el currículo) fue examinada a través de las planillas de control del profesor, que indican los puntos fuertes y débiles de cada sección del manual. La adquisición de conocimientos** en materia de nutrición fue evaluada a través del examen de nutrición, que hizo posible comparar los grupos del proyecto y de con-

Modelo del Proyecto:	INTERVENCION	—	ADQUISICION DE CONOCIMIENTOS	—	CAMBIO DE CONDUCTA
Componentes de la Evaluación:	PLANILLAS DE CONTROL DEL PROFESOR		EXAMEN DE NUTRICION		INVENTARIO DE ALIMENTOS Y OBSERVACIONES DEL PROFESOR

1) Los profesores informaron que el interés de los estudiantes y lo aprendido del currículo fue alto, y que en muchos casos se tradujeron en cambios de conducta;

control antes y después del currículo. El Inventario de Alimentos en 24 horas sirvió para medir el **cambio de conducta** dietaria. Otro de los objetivos del Proyecto, el mejoramiento de la

capacidad de lectura, fue examinado mediante un test básico de habilidades de lectura.

El plan de evaluación y sus instrumentos se desarrollaron de acuerdo con el tiempo fijado para el Proyecto y las restricciones financieras. Los instrumentos y mediciones realizados debieran considerarse como "burdos": es decir, como indicadores de procesos generales y de órdenes de magnitud más que de medidas precisas. Por ejemplo, el Inventario de Alimentos en 24 Horas representa un esfuerzo por hallar un medio de medir el cambio en la conducta sin recurrir a extensas encuestas, visitas a terreno o implicación en complejos análisis. No posee la sensibilidad de una investigación más elaborada, pero requirió relativamente poco tiempo de los consejeros técnicos y del personal, a la vez que proporcionó un índice de la extensión de los cambios dietarios logrados.

El diseño global de la evaluación implica la comparación entre los resultados del pre-test y del post-test tanto en las escuelas del proyecto como en las de control. Se obtuvieron y se compararon resultados en cuanto a habilidades de lectura, conocimientos sobre nutrición y práctica dietaria. Los resultados del pre-test se recogieron en septiembre de 1986 y los del post-test se obtuvieron en febrero de 1987. Esto significa que estamos observando un cambio ocurrido en un período de cinco meses: un lapso de tiempo breve como para inducir cambios en los conocimientos y en la conducta, particularmente a través de una intervención que comprende sólo una pequeña parte del currículo regular. Los profesores informan haber empleado, en promedio, alrededor de una hora por semana en cubrir el material. Aproximadamente sólo una cuarta parte de los setenta profesores habían completado todas las lecciones en el momento en que fue administrado el post-test. Aunque lo mejor hubiera sido esperar hasta el final del año escolar (junio) para llevar a cabo el post-test, los resultados de la evaluación se necesitaron antes de marzo, mes en que terminaba el ciclo del Proyecto, para poder analizar la evi-

dencia de la eficacia del mismo. Por tanto, los resultados de la evaluación representan estimaciones moderadas del impacto de los materiales.

## LOS RESULTADOS

Esta sección sintetiza los resultados del test de habilidades de lectura, del test de conocimientos sobre nutrición, del inventario de alimentos en 24 horas y de los formularios de control del profesor.

### Test de conocimientos sobre nutrición

La prueba se centró en alumnos de 4º grado, puesto que ellos no tuvieron ningún tipo de contacto con los materiales antes del pre-test. Muchos de los de 5º grado habían ocupado algunos de los materiales el año anterior, cuando sus profesores estuvieron preparando el libro de lectura sobre nutrición. Por eso son de interés primordial los resultados de los estudiantes de 4º grado.

El examen sobre nutrición constó de veinte ítems de alternativa múltiple. A fin de minimizar el efecto de alguna diferencia en cuanto a habilidad para la lectura sobre la capacidad de contestar el cuestionario de nutrición, las preguntas y sus respuestas fueron leídas en voz alta una por una, en tanto que los alumnos las seguían en sus copias escritas y encerraban en un círculo la respuesta elegida por ellos apenas era leída.

Los resultados del pre-test muestran que el nivel inicial de los conocimientos en materia de nutrición entre los alumnos de las escuelas del proyecto era idéntico al de los alumnos de las escuelas de control. (Sin embargo, el subgrupo de los estudiantes de 5º grado del proyecto arrojó resultados superiores al de los de 5º grado de control, muy probablemente por su anterior exposición a los materiales del currículo). En la siguiente tabla se desglosan los resultados para diferentes grupos del pre-test y post-test sobre nutrición.

## RESULTADOS DEL PRE-TEST Y POST-TEST SOBRE NUTRICION

### COMPARACIONES ENTRE LOS GRUPOS DEL PROYECTO Y DE CONTROL

Grupo	Pre	Post	Ganancia
Proyecto en general	6,8	9,1	+ 2,3
Control en general	6,7	6,5	0,0
Proyecto, 4º grado	6,4	8,9	+ 2,5
Control, 4º grado	6,8	6,3	0,0
Proyecto, 5º grado	8,2	9,6	+ 1,4
Control, 5º grado	6,6	6,6	0,0

### COMPARACIONES DE LOS RESULTADOS DENTRO DEL PROYECTO

Niñas del proyecto	7,2	9,8	+ 2,6
Niños varones del proyecto	6,3	8,3	+ 2,0
Proyecto, 4º – 1*	7,7	9,9	+ 2,2
Proyecto, 4º > 1**	5,4	8,2	+ 2,8
Proyecto, 5º – 1	10,3	10,4	+ 0,1
Proyecto, 5º > 1	7,3	9,2	+ 1,9

\* 4º grado, clase 1.

\*\* 4º grado, por debajo de la clase 1.

Sobre estos datos se pueden hacer varias observaciones.

1. En general, los alumnos que se sometieron al currículo sobre nutrición dieron como resultado un promedio de 2,6 más preguntas correctamente respondidas (de 20) que los alumnos de las escuelas de control (diferencia entre los resultados del post-test del proyecto y de control). Esta es una ganancia modesta, pero estadísticamente significativa.
2. Las niñas mostraron una tendencia a aprender del currículo más que los niños varones.
3. Aunque los estudiantes de la clase 1(1) lograron los resultados absolutos más altos, los alumnos por debajo de ese curso tendieron a obtener mayores ventajas en los cinco meses de contacto con el currículo que los de la clase 1.

Un desglose de los resultados de nutrición en tres áreas de contenido –grupos de alimentos, funciones de los alimentos e higiene

ne y hábitos alimentarios apropiados– muestra un mayor progreso en el área de las funciones de los alimentos (p. ej. los efectos de la Vitamina A, por qué es importante el hierro), aunque los puntajes son difíciles de interpretar, ya que menos de la mitad de los estudiantes pasó las últimas lecciones, que se centraban en la higiene alimentaria. Como el menor progreso logrado aparece la capacitación de los estudiantes para clasificar los alimentos en grupos.

### Test de lectura

Se realizó un examen de 30 ítems para comprobar habilidades en la decodificación y reconocimiento de las palabras y en la comprensión de la lectura. La siguiente tabla resu-

(1) Muchas escuelas primarias en Jamaica “clasifican” a sus estudiantes, esto es, los dividen en clases según capacidad. Los estudiantes de la clase 1 son los aprendices más rápidos para su grado.

## RESULTADOS DEL PRE-TEST Y POS-TEST DE LECTURA

### COMPARACIONES ENTRE LOS GRUPOS DEL PROYECTO Y DE CONTROL

Grupo	Pre	Post	Ganancia
Proyecto en general	7,8	11,1	+ 3,3
Control en general	10,0	10,9	+ 0,9
Proyecto, 4º grado	7,0	10,6	+ 3,6
Control, 4º grado	10,8	12,3	+ 1,5
Proyecto, 5º grado	10,7	12,8	+ 2,1
Control, 5º grado	9,1	9,6	+ 0,5

### COMPARACIONES DE LOS RESULTADOS DENTRO DEL PROYECTO

Niñas del proyecto	8,6	12,4	+ 3,8
Niños varones del proyecto	6,9	9,5	+ 2,6
Proyecto, 4º – 1*	10,5	14,0	+ 3,5
Proyecto, 4º > 1**	4,5	8,2	+ 3,7
Proyecto, 5º – 1	13,9	16,5	+ 2,6
Proyecto, 5º > 1	9,3	10,3	+ 1,0

\* 4º grado, clase 1.

\*\* 4º grado, por debajo de la clase 1.

me los puntajes generales del test de lectura para los diferentes grupos.

Aún cuando los puntajes del post-test de lectura son iguales para los grupos del proyecto y de control, los alumnos del grupo del proyecto comenzaron el año escolar con resultados más bajos en lectura y parecen haber alcanzado a sus compañeros de las escuelas de control. Es decir, los datos sugieren que los niños de las escuelas modelo hicieron mayores progresos en las habilidades de lectura que los de las escuelas de control.

### Cambios en la conducta

Con el fin de averiguar si los estudiantes habían cambiado sus hábitos alimentarios por efecto del currículo, se realizó un inventario de alimentos en 24 horas. Este instrumento pide a los alumnos, mediante una lista de control, que registren todo lo que tuvieron para comer o para beber en el lapso de las últimas 24 horas. La lista de control agrupa los alimentos en desayuno, almuerzo, cena y comidas o bebidas de colación. Puesto que el instrumento depende del recuerdo del niño en un perio-

do de 24 horas, es probable que no sea muy de fiar, aunque podría dar una idea de las tendencias generales en cuanto al tipo de alimentos consumidos. Tres áreas se destinaron al análisis: calidad del desayuno, balance de los alimentos ingeridos y comida de baja calidad consumida.

Basándose en lo que un niño informaba haber comido al desayuno, era clasificado de la siguiente manera:

0 = sin desayuno, o té/café solo.

1 = pan o masas (con o sin té/café), solamente.

2 = alimentos consumidos pertenecientes a dos grupos.

3 = alimentos consumidos de los tres grupos.

Para analizar hasta qué punto tenían los niños una dieta bien equilibrada en el transcurso del día, los codificadores marcaban la columna apropiada según que el niño hubiera comido "Alimentos para caminar", "Alimentos para crecer" o "Alimentos para conservar la salud". Se incluyó también una columna para "Alimentos de bajo valor nutritivo".



## RESUMEN DEL INVENTARIO DE ALIMENTOS EN 24 HORAS

	0	Desayuno		3	CAMI- NAR	CRE- CER	CONS. SALUD	BAJA CALID.	Nº *
		1	2						
PROYECTO: Pre:	3%	37%	50%	10%	99%	95%	39%	69%	282
Post:	2%	25%	62%	12%	99%	95%	58%	60%	328
CONTROL: Pre:	4%	36%	40%	20%	99%	95%	38%	65%	115
Post:	1%	32%	47%	20%	98%	96%	45%	62%	101

\* El número de niños comprendidos en cada grupo “pre” y “post” no corresponde exactamente al número de niños examinados. Los niños de la clase 3 fueron eliminados de este ejercicio, porque no sabían leer y tenían dificultad para marcar el cuestionario. Otros formularios llenados obviamente en forma inaceptable (por ejemplo, marcando todos los alimentos a la vez) también fueron excluidos del análisis.

La siguiente tabla muestra los porcentajes de alumnos del grupo modelo y del grupo de control que cayeron en cada categoría:

Los datos sugieren un moderado cambio, de desayunos consistentes en sólo té y masas (“1ª” categoría) a la adición de otros alimentos (“2ª” categoría) en la comida de la mañana.

La diferencia más categórica aparece en el incremento del consumo de alimentos “para conservar la salud” entre los niños que se sometieron al currículo. Antes de las lecciones sobre nutrición, el 39% de los estudiantes del Proyecto declaraba comer frutas y verduras, mientras que en el momento del post-test lo hizo el 58%. El consumo de estos alimentos parece haber crecido también entre los niños del grupo de control, pero sólo en un 7% (del 38 al 45%).

Los datos señalan la evidencia de haber declinado la cantidad de alimentos de baja calidad que los niños están consumiendo ahora.

### Retroalimentación de parte del profesor a través de los formularios de control

A los profesores se les pidió que manifestaran su reacción frente a las lecciones individuales del texto de lectura sobre nutrición, evaluando y comentando temas tales como la importancia del tópico, la claridad de la presentación, el interés del estudiante, etc. Los profesores podían indicar su valoración en una escala de 1 al 5, a fin de facilitar el comentario y la comparación entre las lecciones. Los promedios de las calificaciones se presentan en la siguiente tabla:

## CALIFICACIONES DE LA LECCION DE PARTE DEL PROFESOR

Pregunta Nº	1	2	3	4	7	9	10	Nº
Grupos alimentarios	3,1	3,8	3,2	4,2	4,2	3,1	2,9	61
Comida equilibrada	3,2	3,9	3,1	4,1	4,0	3,1	3,0	59
Comida de baja calidad	3,2	3,6	3,1	4,1	4,1	3,0	2,9	55
Anemia	3,1	3,5	3,1	4,0	4,0	3,7	2,9	45
Desayuno	3,3	3,7	3,0	3,7	4,0	2,8	2,8	36
Vitamina A	3,2	3,7	3,0	3,9	4,0*	2,9	2,8	42
Azúcar	3,1	3,5	2,7	4,0	4,4*	3,1	2,7	28
Amamantamiento	3,1*	3,6*	2,9*	4,2*	4,5*	2,9*	3,0*	17
Etapas de la vida	3,1*	3,4*	2,9*	3,6*	4,1*	2,8*	3,0*	12
Conserv. de la salud	3,0*	3,9*	3,1*	4,1*	3,8*	3,3*	2,8*	14

\* Menos de 20 profesores pusieron sus calificaciones y, por tanto la muestra puede ser parcial.

**Clave de las Preguntas:** Consulte Formulario de Evaluación de la Lección para conocer el texto completo de la pregunta y la adaptación. En su forma abreviada, las preguntas son:

- 1) ¿Cuán apropiado/importante es este tópico para sus estudiantes?
- 2) ¿Con qué claridad se presenta el tópico?
- 3) ¿Cuán apropiado es el nivel de la lectura y del vocabulario?
- 4) ¿Qué interés demostraron los estudiantes por este tópico?
- 7) ¿Qué utilidad tenían las actividades sugeridas en el libro de lectura y en la Guía del Profesor?
- 9) ¿Cuánto tiempo de preparación se necesitó para presentar la lección?
- 10) ¿Proporcionó la Guía suficiente información adicional?

A partir de estas calificaciones se pueden hacer algunas observaciones. Casi todos los profesores subrayaron que los niños han demostrado un considerable interés por el material, y que ellos mismos gozaron enseñándolo. Muy pocos profesores estimaron que los estudiantes podrían absorber una mayor cantidad de información, especialmente los alumnos de las clases 1 ó 2. De manera similar, a muchos profesores les hubiera gustado tener más material de apoyo en cuanto a la nutrición, como preparación de sus clases<sup>(1)</sup>. El formato de historietas atrajo especialmente a los lectores más lerdos; las narraciones, a los alumnos más avanzados.

Quizás lo más importante fue que las tendencias conductuales sugeridas por el análisis del inventario de alimentos fueron corroboradas y revividas a través de los comentarios hechos por los profesores en el formula-

rio de evaluación final, el cual pregunta qué impacto tuvieron los materiales nutricionales en los niños y si existe alguna evidencia de que los hábitos alimentarios hayan cambiado realmente. Estos comentarios fueron categóricamente positivos; informaban sobre alumnos que traían fruta a la escuela para la colación, sobre niños que comunicaban a sus padres la necesidad de tener alimentos de los tres grupos, sobre estudiantes que formaban delegaciones para exigir a los comerciantes que vendieran productos más sanos, sobre niños que ahora comían alimentos que antes solían rechazar (especialmente hortalizas), y sobre todo alumnos que comían en el restaurante, donde podían conseguir mejores alimentos que de los vendedores. Una compilación de estos interesantes y alentadores comentarios verbales aparece en el Apéndice A.

---

<sup>(1)</sup> Nótese que uno de los objetivos del Proyecto era poder introducir información sobre nutrición en la escuela primaria sin grandes inversiones en capacitación nutricional de profesores.

## APENDICE A

### Impacto del Proyecto sobre la Conducta:

#### Comentarios Verbales en los Formularios de Evaluación del Profesor

- Los niños han declarado explícitamente que ahora están comiendo alimentos tales como verduras y que toman leche. Han informado también a sus padres sobre el Programa nutricional en la escuela y como resultado han obtenido una mejor dieta en casa.

- Creo que la información sobre nutrición ayudó a la mayoría de los niños, porque se reflejó en su conducta a la hora del recreo y de almuerzo. Aunque algunos niños siguen consumiendo alimentos de escaso valor nutritivo, la mayoría procura usar alimentos nutritivos en su consumo diario.

Creo que las prácticas nutricionales han cambiado en las casas, porque esos estudiantes me dijeron que han hablado con sus padres y que éstos les han dicho que iban a tratar de incluir algunos de los alimentos nutritivos que hasta entonces no habían recibido.

- Creo que la información lograda tendrá una huella duradera... Es verdad que algunos padres se han quejado de que los niños están rechazando ciertas comidas diciendo que son basura o que ellos no están recibiendo actualmente ningún alimento para conservar la salud. Los niños de mi curso les recuerdan a sus padres qué es lo que deben comprar e incluir en una comida.

- Al interrogar a los niños en la mañana antes de discutir la lección, éstos han dicho que ellos tratan de tener un desayuno equilibrado, porque no quieren ser como "Micky". Se puede notar también que prefieren comprar una naranja o un plátano maduro, antes que un caramelo, ahora que saben cuáles son los "alimentos sin valor".

- Los niños han estado discutiendo entre sí qué es lo que han estado comiendo todos los días. Se puede decir que ahora que conocen los grupos de alimentos discuten con sus padres sobre lo que debieran comer.

Algunos niños han afirmado que no han recibido dulces de sus padres. Han estado re-

cibiendo ensaladas de verduras y gran cantidad de frutas.

- Los alumnos han recibido una gran influencia de este programa nutricional. Ellos conversan ahora sobre los alimentos que componen cada grupo alimentario, incluso a la hora del almuerzo cuando hacen sus compras. A menudo hacen preguntas sobre los diferentes alimentos que comen en el recreo y al almuerzo. Les ayuda empezar a comer alguno de los alimentos que no han ingerido nunca, por ejemplo, queso.

- Algunas prácticas nutricionales han cambiado por efecto de los materiales y de los mensajes.

1. Los alumnos declaran estar comiendo cosas que generalmente no comen, o que no les gustan, p. ej., "callaloo", zanahorias y coles.

2. Han tomado parte en la plantación de huertos en los patios traseros y han comido de ellos.

3. Los padres informan que los niños los cuestionan sobre comidas balanceadas y los instruyen a menudo acerca de lo que debieran tener.

- En gran parte no ha habido impacto sobre la conducta. He notado que ellos aún compran ramitas de queso, caramelos, etc. Están conscientes, sin embargo, del valor de ciertos alimentos. Se necesitaría la atención de los padres para que los niños tuvieran las dietas adecuadas.

- Puesto que los niños conocen los alimentos nutritivos, han sido capaces de decirles a sus padres lo que deben comprar cuando van al mercado.

- Ellos empezaron por comer colaciones sanas en vez de golosinas. Se pueden apreciar cambios en la calidad de los almuerzos que han traído de casa.

- Algunos alumnos han dejado de comer tantos dulces a la hora del recreo y han empezado a comer fruta a cambio. A veces traen queso y leche para el almuerzo.

- Les da más ideas y los desafía a comer como es debido. La mayoría de ellos saben ahora lo que es una dieta balanceada y el número de los que comen en el restaurante ha crecido significativamente.

- Algunos se niegan a comprar golosinas después de haber tenido discusiones. Algunos niños manifestaron que ahora están consumiendo cosas, por ejemplo verduras, que antes no comían.

- Había una niña que siempre pasaba durmiendo, de modo que un día le pregunté qué tenía para el desayuno. Me dijo: “panqueques y té”. Me detuve en la lección que estaba dando y discutí con ellos acerca del desayuno nutritivo más fácil que podían tener. Le di un mensaje para llevar a casa. Desde entonces he notado que ella no duerme tanto en clase.

- Los niños tenían claro el uso de los diferentes alimentos. Llevaron información a casa. Los padres también salieron beneficiados.

Los padres recibieron la información, pero a causa del status de su vida no fueron capaces de mejorar nada.

- La información sobre nutrición tuvo un gran impacto en los estudiantes. Algunos mostraron un gran cambio en sus hábitos alimentarios. Otros estaban prontos para señalar las cosas sin valor nutritivo que compraban los alumnos.

Unos cuantos estudiantes llevaban almuerzo a la escuela. Un niño en particular iba diariamente bien provisto de un buen almuerzo. Recuerdo que no era este el caso antes de ponerse en marcha el programa; pienso, por tanto, que algunos de los padres están conscientes de la importancia de una comida balanceada para un niño que está creciendo.

- Los niños se interesaron por tener una dieta equilibrada. Hicieron notar que habían dicho a sus padres que éstos debían tener en cada comida un alimento para conservar la salud, incluso algunas cerezas o una naranja.

Yo invité a los padres y les hablé de las formas económicas de lograr una comida equilibrada. Ellos decidieron probar. Algunas veces pregunté a los alumnos qué tuvieron para el desayuno, etc. Uno de los niños mencionó

que su madre no sabía nada de nutrición hasta que yo la invité.

- Los niños alteraron sus almuerzos y colaciones. Cuando un niño sale a comprar una golosina, los demás se ríen y le dicen: “Compañero, no debes comer tantas golosinas”. Las comidas insubstanciales han sido completamente eliminadas y los niños están gastando ahora su dinero en alimentos nutritivos.

Un niño me dijo que le había ayudado a su madre a planificar una dieta equilibrada; y ya no sufre de anemia.

- Los niños están más conscientes de la importancia de una dieta balanceada. Tratan de suprimir las golosinas y de comer más frutas al desayuno.

Los niños les han hablado a sus padres acerca de los tipos de alimentos que debieran comer. Un niño me dijo que, después de conversar con sus padres al respecto, ella (su madre) puso más cuidado en planificar las comidas con el tipo adecuado de alimentos.

- La información sobre nutrición ha tenido un abrumador impacto en la mayoría de los niños. Esto se puede observar en su frecuente referencia al término “alimentos sin valor” y en la disminución de la compra de tentempiés como ramitas de queso, “botones de policía”, “toto”, caramelos y dulces.

Hemos obtenido respuesta en las reuniones de P.T.A. y los vendedores del recinto escolar registran una caída en sus ventas. En dos ocasiones los padres insinuaron que había un problema en el hogar puesto que los niños decían que las comidas preparadas carecían de “Alimentos para caminar”, “Alimentos para crecer” o “Alimentos para conservar la salud”.

- Creo que se ha infundido en los niños la conciencia de comer correctamente... en realidad no sé si las prácticas nutricionales han sufrido cambios, ya que no hay evidencia especial de ello.

- En lo que se refiere a las golosinas, los vendedores del recinto de la escuela venden cada vez menos, pues los niños están ahora conscientes de los alimentos que consumen.

En alguna medida nos damos cuenta de lo que sucede en la escuela; no así en el hogar.

- Pienso que las prácticas nutricionales en el hogar han cambiado. Los niños están más informados y están ayudando a sus padres a elegir en forma inteligente. Ellos les señalan los grupos de alimentos.

- Esto ha tenido un gran efecto sobre ellos, pues a menudo hablan de alimentos de poco valor nutritivo y de comidas balanceadas.

...Algunos alumnos dicen que han hablado con sus madres para que no les dieran solamente Alimentos para caminar, pues también necesitaban Alimentos para crecer y para conservar la salud.

- Los padres hablaron sobre las cosas que usan cuando otras se vuelven demasiado caras como para comprarlas.

- Las prácticas han cambiado en algunas casas, es decir, aquellos padres que se lo pueden permitir; por ejemplo, ello es evidente en los almuerzos que traen en sus bolsos: en vez de ramitas de queso traen arroz, pollo, pan amasado, queso, etc.

- Algunos alumnos comenzaron a llevar naranjas a la escuela para comérselas en los recreos, y no las golosinas tradicionales.

- Tuvo un gran impacto en ellos, pues se ha visto que algunos niños a la hora del recreo traen consigo o comen frutas, como naranjas o mandarinas.

Tal vez un poco han cambiado las prácticas, con algunos padres. Una de las madres comentaba que su hijo al llegar a casa le dijo que no le diera tentempiés ni jarabe de granadina, pues quería frutas y leche.

- Esto habría que presentarlo a los padres, aunque algunos niños han reducido su consumo de golosinas.

No, no creo que las prácticas en cuanto a nutrición hayan cambiado en el hogar. Los niños no pueden controlar lo que sus padres les preparan, aunque han tratado de educarlos.

- Los alumnos han transmitido el mensaje nutricional a sus padres. Uno de ellos dijo: "Profesor, cuando mamá no tiene carne, cocina ahora 'callaloo' en vez de darnos la comida con aceite".

- Los niños se dieron cuenta de los nutrientes hallados en los alimentos y de la

importancia de una comida balanceada, y no simplemente de una "panzada". Muchos experimentaron por primera vez el "comer como es debido".

Hay más niños a quienes sus padres recomiendan comer en el restaurante en vez de comprar "comida barata" a los vendedores callejeros que llegan a la escuela.

- Usando mi propio hogar como ejemplo, he visto cómo mis hijos tratan de aportar sus ideas en la preparación de los alimentos. Yo cambio a veces por acomodarme a ellos.

- Los niños están más conscientes de su nutrición y así tienden a ser más exigentes en cuanto a los alimentos que ingieren. El problema está en que no cuentan con el estímulo apropiado en los lugares en que compran los alimentos.

...Tiene que haber un mayor contacto con los padres y que haya incluso un seminario con ellos, o quizás orientarlos al respecto.

- Muchos niños están viendo ahora la importancia de ingerir comida adecuada. Muchos comen ahora en el restaurante y algunos traen comida de sus casas. Algunos han iniciado pequeños huertos.

- Ahora los niños se dan cuenta mejor de los tipos de alimentos necesarios para su salud. Hemos visto un mejoramiento en el tipo de alimentos que adquieren en el recreo y cómo algunos sacan provecho del restaurante. Muchos se ven más sanos, pero no sabemos con seguridad hasta qué punto ha llegado esto a los hogares.

Los alumnos manifiestan que no se apresuran demasiado por comer algunos alimentos, por ejemplo, ciertos tipos de verduras, que no estaban acostumbrados a comer. Aunque hemos subrayado la importancia de los tres grupos de alimentos en cada comida, no estamos seguros hasta qué punto tiene ello su efecto en el hogar.

- ...Algunos han dicho que ya empezaron a comer y a beber algunas de las sustancias vitales que no los gustaban, por ejemplo avena, leche, col, 'callaloo', etc.

- No, la situación económica y el elevado costo de la vida no les ha permitido a los padres procurar las comidas adecuadas.

Puesto que la mayoría de los niños no estaban acostumbrados a comer ciertas hortalizas, por ejemplo, 'pak-choy', calabazas y zanahorias, les cuesta comerlas ahora.

- Ya que los alumnos están más conscientes del tipo de alimentos que debieran ingerir, saben qué comprar a la hora de los recreos, y hay muchos más que compran los almuerzos preparados en el restaurante.

Unos cuantos alumnos dicen que han plantado hortalizas y que las han comido, aunque no les agrada el sabor de algunas.

- No. La mayoría de los padres creen que, para que una comida sea nutritiva, tiene que costarles mucho dinero. Por otra parte, la mayoría de los alimentos nutritivos son aquellos que no los agradan ni a los padres ni a los hijos.

- Los niños se han negado a comprar golosinas. Los padres se han dado cuenta de que deben ser más cuidadosos al planificar un menú, ahora que los niños están pidiendo dietas equilibradas.

- Si, los hábitos en cuanto a nutrición han cambiado. Esto fue puesto de manifiesto claramente por la P.T.A. y por los vendedores.

- Los niños que no comían ciertos alimentos empezaron a hacerlo, y yo creo que algunos que estaban débiles y andaban con sueño comenzaron a mejorar en clase. También dejaron de comprar alimentos de baja categoría y comenzaron a comprar helados de crema y bebidas lácteas. Algunos incluso empezaron a traer consigo frutas todos los días.

- Algunos se niegan a comprar dulces ahora.

# ACTIVIDADES OREALC

## **RED REGIONAL PARA LA CAPACITACION, LA INNOVACION Y LA INVESTIGACION EN LOS CAMPOS DE LA PLANIFICACION Y LA ADMINISTRACION DE LA EDUCACION BASICA Y DE LOS PROGRAMAS DE ALFABETIZACION. – REPLAD –**

### **I. Reuniones Regionales**

a) Segunda Reunión de la Red Regional para la Capacitación, la Innovación y la Investigación en los Campos de la Planificación y la Administración de la Educación Básica y de los Programas de Alfabetización. (San José, Costa Rica, 2-7 noviembre 1986).

Del 2 al 7 de noviembre de 1986 se desarrolló en la ciudad de San José, Costa Rica, la Segunda Reunión de REPLAD, con los propósitos de examinar el desarrollo de las actividades de capacitación e investigación realizadas en el primer año de existencia de la Red en el contexto de las prioridades del Plan Regional de Acción del Proyecto Principal, de analizar objetivos y sugerir métodos e instrumentos de evaluación de

dichas actividades y de programar juntos nuevas acciones de capacitación, investigación e innovación.

OREALC remitió con antelación, a todos los participantes, el documento básico de trabajo "Red Regional REPLAD: Actividades realizadas 1985-1986. Sugerencias sobre evaluación". Cada una de las 25 Instituciones participantes aportó adicionalmente valiosa documentación relativa a sus respectivas experiencias en los campos de actuación de REPLAD. Estas experiencias fueron presentadas en sesión plenaria a través de breves relatos verbales, los cuales se recogen en el Informe Final de la Reunión.

Los temas centrales de la Agenda (evaluación, formación de formadores e investi-

gación) fueron analizados en tres grupos de trabajo, cada uno de los cuales presentó su propio informe que queda también recogido en el Informe Final de la Reunión. Por último, los participantes formularon recomendaciones y propuestas de proyectos a ser desarrollados conjuntamente. Cuatro prioridades para la acción de REPLAD en los campos del planeamiento y la administración de la educación emanan de los proyectos de programación formulados por la Reunión: la capacitación y la formación de planificadores y administradores; la investigación en apoyo a la planificación y gestión; la elaboración de materiales; el intercambio de informaciones y experiencias. En el contexto de estas prioridades, la Reunión planteó recomendaciones es-

pecíficas, entre las cuales se destaca la necesidad de:

- Promover y consolidar el establecimiento de Redes especializadas de Intercambio y Cooperación a nivel nacional, con el fin de propiciar dentro de los países acciones coordinadas de capacitación, innovación e investigación.

- Establecer un mecanismo de información sistemática para facilitar el intercambio de experiencias y el desarrollo de las actividades de la Red (esta sección del Boletín trata de cumplir precisamente con este objetivo).

- Propiciar la capacitación y actualización del personal en servicio en programas de investigación.

- Difundir experiencias de educación a distancia y realizar investigaciones que maximicen los beneficios de esta metodología.

- Consolidar un programa de pasantías y visitas de estudio.

- Promover un Programa Regional de Formación de Planificadores y Administradores de la Educación.

- Evaluar las actividades desarrolladas en el marco de REPLAD.

Los participantes formularon, finalmente, 54 propuestas específicas de proyectos, según el siguiente detalle:

26 proyectos sobre capacitación, formación y formación de formadores; 14 proyectos sobre investigación; 3 proyectos sobre elaboración de materiales didácticos; 11 proyectos sobre intercambio de experiencias.

Del total de proyectos propuestos, 16 son de ámbito regional, 3 de ámbito subregional, 25 de ámbito nacional y 4 de ámbito interinstitucional.

Gracias a aportes provenientes de fuentes presupuestarias y extrapresupuestarias puestas a disposición de OREALC, un número importante de estos proyectos se encuentra ya en ejecución. Seguidamente se da cuenta de los más importantes:

b) Consulta Regional sobre Investigación en Educación y Toma de Decisiones en América Latina. (Lima, Perú, 11-15 mayo 1987).

Organizada conjuntamente por OREALC y por el INIDE, la Consulta Regional sobre Investigación en Educación y Toma de Decisiones en América Latina, se desarrolló en Lima del 11 al 15 de mayo de 1987, con el propósito de analizar los resultados de la encuesta regional sobre políticas e investigación en educación efectuada por la Unesco, de formular recomendaciones sobre investigación y toma de decisiones y de analizar las prioridades en materia de investigación educativa en la región.

Participaron en la Consulta responsables de la política educativa provenientes de la Dirección General de Programación Educativa de Argentina, del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico del Brasil, del Viceministerio de Educación de Guatemala, de la Dirección General de Programación Educativa de México y de la Oficina de Presupuesto y Planificación de Perú así como los Directores y Coordinadores de los siguientes centros nacionales de investigación: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Bue-

nos Aires (Argentina), Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas –INEP– (Brasil), Centro de Investigación Educativa del Ministerio de Educación (Costa Rica), Centro de Investigación y Desarrollo –CIDE– (Chile), Programa de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Monterrey (México) e Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación –INIDE– (Perú).

Los participantes tuvieron a su disposición los siguientes documentos principales:

- Las respuestas de 8 países al Cuestionario enviado por la Unesco.

- La investigación en educación en América Latina y el Caribe en relación con los objetivos y prioridades del Proyecto Principal de Educación.

- Investigación y toma de decisiones en educación en América Latina y el Caribe. (Documento preparado por Gonzalo Gutiérrez a la luz de las respuestas de los países de la región a la Encuesta Internacional).

El Informe Final de la Reunión, próximo a publicarse, incluye la documentación presentada por los participantes acerca de las respectivas experiencias institucionales, así como las conclusiones y recomendaciones emanadas de los trabajos de grupo y de plenaria. Entre estas conclusiones y recomendaciones caben destacar las siguientes:

- a) La utilidad de la investigación para modificar políticas educativas en América Latina ha sido débil y la prognosis indica que ha de debilitarse aún más, debido a fac-



tores históricos, a la presencia de diversos inhibidores referidos al ámbito científico y al ámbito educativo, a la carencia de una política que favorezca la vinculación entre investigación y toma de decisiones y a la existencia de diferentes condiciones y de centros de producción de investigación no articulados entre sí.

b) Los supuestos subyacentes y la agenda oculta de investigadores y decisores inciden también en la desarticulación y escasa vinculación existente entre ambos.

c) La probabilidad de utilización de la investigación en la implementación de políticas educativas depende no sólo del producto, sino también del proceso de la investigación.

d) Con vistas a contrarrestar las tendencias mencionadas los participantes en la Consulta propusieron, entre otras, las siguientes estrategias:

- búsqueda de coherencia temática entre investigadores y decisores;

- elaboración de programaciones de investigación a corto y mediano plazo;

- estímulo a la participación de los diversos actores, con vistas a obtener consensos mínimos;

- asunción de que toda investigación está siempre enmarcada en un contexto político;

- tomar como líneas prioritarias de la investigación educativa las que emanan de las “Recomendaciones sobre prioridades de acción” formuladas por la Ila. Reunión del Comité

Regional Intergubernamental del Proyecto Principal (Bogotá, 24-28 marzo 1987);

- sensibilización de los investigadores para que la identificación de prioridades se analice en el contexto de las prioridades de la respectiva política educativa nacional;

- creación de condiciones propicias para comprometer el interés de los decisores, en los distintos niveles, para recurrir a la investigación como fuente de información previa a la toma de decisiones.

e) Los participantes formularon también propuestas concretas sobre cómo instrumentar estas estrategias:

- inducción de la sensibilidad del científico para reconocer los consensos mínimos;

- fortalecimiento de los presupuestos institucionales dedicados a la investigación;

- establecimiento de criterios flexibles que faciliten la producción de investigaciones que, respondiendo a pautas básicas de calidad, tengan en cuenta las necesidades metodológicas emanadas del problema planteado.

f) Con respecto a la formación de investigadores la Consulta formuló propuestas concretas que abarcan desde la sensibilización a la investigación hasta la capacitación de docentes, planificadores y administradores y la preparación del investigador profesional. Los detalles de estas propuestas se incluirán en el Informe Final de la Consulta.

g) Los participantes listaron aquellos temas de inves-

tigación que el grupo consideró más relevantes y congruentes con las prioridades del Proyecto Principal:

i. en relación con el objetivo de generalización de la educación básica:

- estado del arte en relación con repitencia y deserción;

- educación de grupos más desfavorecidos;

- demandas populares por educación;

- coherencia y congruencia interna de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria);

- aspectos lingüísticos y culturales que pueden dificultar la movilidad al interior del sistema educativo;

ii. en relación con el objetivo de erradicación del analfabetismo:

- experiencias de educación inicial (niños de 0 a 4 años) a través de la capacitación de la familia;

- la educación de adultos en grupos desfavorecidos;

- educación de adultos con miras al aumento de su participación social y política.

iii. en relación con el objetivo de mejoramiento de la calidad de la educación:

- evaluación de la realidad circundante al sistema escolar y de la inserción de este en dicha realidad;

- evaluación de diferentes modos de descentraliza-

ción y regionalización educativa y de su incidencia en la educación;

– currículo para sectores sociales marginales (educación para la democratización, trabajo productivo, fomento de la creatividad, pensamiento escrito);

– perspectivas y actitudes docentes frente a los procesos de cambio;

– impacto de las variables endógenas y exógenas en el rol del docente;

– estados del arte sobre experiencias nacionales de mejoramiento de la calidad de la educación;

– incidencia de las expectativas socio-culturales sobre la calidad de la educación;

– problemas socio-lingüísticos y socio-culturales;

– efectos y utilización de la comunicación social en la educación.

Complementariamente se recomendó investigar acerca de:

– factores que obstaculizan el cambio en el sector educativo;

– cómo surgen y se forman decisiones en el sector educativo;

– qué piensa la sociedad del sistema educativo y qué cambios no es posible realizar.

h) La consulta propuso además diversas fórmulas conducentes a un mejor intercambio y difusión de los resultados de la investigación y for-

muló por último algunos planteamientos referidos al financiamiento de investigaciones.

## **II. Formación y capacitación**

### **a. Formación de formadores en planeamiento y administración de la educación.**

En el último trimestre del año 1986 la Sra. Silvia N. de Senén González, Jefe Area Sociales del Consejo Federal de Inversiones de la República Argentina, efectuó un viaje de observación y estudio de Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, México y Venezuela, en misión encomendada por OREALC, con los siguientes objetivos:

- Contribuir a los esfuerzos que despliegan las Instituciones miembros de la Red REPLAD para utilizar plenamente su potencia de recursos humanos en el área de referencia, en el marco del Proyecto Principal de Educación.

- Contribuir al estudio de la capacidad institucional de formación y capacitación de planificadores y administradores de la educación en la región.

- Contribuir a la identificación de las necesidades cuantitativas y cualitativas de las Instituciones miembros de la Red REPLAD y de otras Instituciones nacionales en materia de formación de formadores en planeamiento y administración de la educación.

Durante los 37 días que duró el viaje la Sra. de Senén entrevistó a 30 docentes e investigadores de universidades

y centros de estudio y a 15 funcionarios de ministerios y secretarías de educación.

A partir de la compleja y valiosa documentación obtenida la especialista preparó el documento "Formación de Formadores en Planeamiento y Administración de la Educación. Algunas experiencias institucionales". En la primera parte del documento se caracterizan las 18 instituciones visitadas, previa identificación de las necesidades de formación. La oferta detectada se describe a partir de los siguientes ítems: características institucionales, matrículas, docentes, contenidos, apoyos a la formación.

La segunda parte recoge las principales conclusiones, teniendo para ello en consideración los siguientes temas: Cómo se evalúan las necesidades de capacitación; cómo se definen los objetivos, los contenidos y las clientelas de los programas; principales orientaciones temáticas; renovación de los enfoques; relaciones de las instituciones con las oficinas de planificación educativa; información sobre los graduados; recursos utilizados; papel de las redes nacionales y de REPLAD.

En la tercera parte se incluyen algunas recomendaciones, siendo la más importante la propuesta para la implantación de un Programa de Formación de Formadores en los campos del Planeamiento y la Administración de la Educación.

El estudio preparado por la Sra. de Senén constituirá el documento básico de trabajo de la reunión que sobre formación de formadores ten-

drá lugar, en el último trimestre del presente año, en el marco de la Red REPLAD.

**b. Primer Seminario sobre capacitación de administradores y planificadores de la educación (Montevideo, 26-28 noviembre 1986).**

En coordinación con el Instituto Magisterial Superior de Uruguay se realizó este Seminario, en Montevideo, del 26 al 28 de noviembre de 1986.

Participaron en él 75 representantes y especialistas del Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública, de los Consejos de Educación Primaria, Secundaria y Técnico-Profesional, de Instituciones y Centros de Formación e Investigación y de órganos municipales de educación. Se obtuvieron, entre otros, los siguientes resultados:

– Diseño de un Plan Nacional de Capacitación en Administración y Planificación para mandos medios de educación primaria, secundaria, técnico-profesional y formación docente a distancia, para áreas marginales urbanas y rurales.

– Acuerdos para la estructuración y organización operativa de la Red REPLAD a nivel nacional.

Los resultados de este Seminario comprometen el apoyo de los distintos órganos que integran la Administración Nacional de Educación Pública y, en particular, del Instituto Magisterial Superior, con vistas a hacer operacionales, en un próximo futuro, tanto el Plan Nacional de Capacitación de Administradores y Planifica-

dores como la Red Nacional Uruguaya de Intercambios y Cooperación/REPLAD.

**c. II Seminario-Taller para la capacitación de administradores y supervisores de los programas de educación de adultos de Panamá. (Panamá 26-30 enero 1987).**

Bajo la conducción del ICASE y con el objetivo de iniciar la capacitación de planificadores, administradores y supervisores de los programas de educación de adultos, se efectuó en Panamá, del 26 al 30 de enero de 1987, este II Seminario-Taller. En él participaron 53 responsables y especialistas en educación de adultos provenientes del Ministerio de Educación, de entes descentralizados del sector educación, de la Universidad de Panamá y de otros sectores vinculados a la educación de adultos.

Los participantes analizaron en detalle el contenido de los 8 módulos que integran el paquete de materiales multimedia para la capacitación de planificadores, administradores y supervisores de educación del nivel local preparado conjuntamente por OREALC y SECAB, y formularon recomendaciones para su adecuación a la realidad nacional y local en el marco de los proyectos que Panamá está impulsando y desea impulsar en el área de la educación de adultos. A los 8 módulos iniciales se incorporaron en esta ocasión dos módulos propuestos por el Ministerio de Educación de Panamá, uno sobre la función del promotor social y otro acerca del método de palabras generadoras. Las observaciones formuladas por el Seminario para lograr la máxima adecuación

posible de los materiales de formación a la realidad nacional, se refieren tanto a la presentación como a objetivos, contenidos y bibliografía. Las evaluaciones y recomendaciones emanadas de los análisis efectuados durante el Seminario serán de gran utilidad para la programación de futuras capacitaciones.

**d. Fortalecimiento de la capacidad de planificación y administración en el marco del Proyecto Principal de Educación en Centroamérica y Panamá.**

Dentro del proyecto Unesco/Gobierno de España 514/RLA/11 los Ministerios de Educación de Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá, han procedido recientemente a la elaboración de proyectos nacionales para la capacitación a distancia de planificadores, administradores y supervisores de Programas de enseñanza primaria y de alfabetización del nivel local.

Entre las primeras tareas llevadas a cabo para poder iniciar esta actividad se ha efectuado la identificación de las instituciones integrantes o potenciales integrantes de REPLAD encargadas de la administración y conducción del proceso de capacitación y el señalamiento de responsabilidades y de apoyos por parte de otras instituciones. Como recurso básico para este proyecto se ha adoptado el paquete de Materiales para la Capacitación de Planificadores, Administradores y Supervisores de la Educación del Nivel Local, elaborado conjuntamente por Unesco/OREALC, SECAB y SENA con el apoyo financiero del Gobierno español, y se ha iniciado adicionalmente la ela-

boración, en cada país, de módulos complementarios, teniendo en cuenta las respectivas características y necesidades nacionales. Por otra parte todos los proyectos nacionales contemplan un componente de evaluación de la capacitación que está siendo desarrollada con el concurso de un especialista en esta área.

#### **e. Otros proyectos de capacitación en curso de realización.**

También se están iniciando o programando con la cooperación de OREALC proyectos de capacitación de planificadores y/o administradores de la educación en los siguientes países:

**Bolivia:** Talleres para la capacitación del personal de planificación en técnicas de microplanificación.

Institución nacional responsable: Dirección General de Planificación Educativa, La Paz.

**Chile:** Proyecto de capacitación de administradores, planificadores y supervisores de la educación del nivel local en la Xa. Región. Número de participantes: 135.

Institución nacional responsable: Centro de Administración Educativa –CAE–, de la Universidad de Concepción.

**Ecuador:** Plan de capacitación a distancia de administradores locales de educación, a desarrollarse durante un año. Número de participantes previstos: 500.

Institución nacional responsable: Dirección Nacional de Capacitación y Perfeccionamiento Docente del Ministerio de Educación –DINACAPED–.

**Honduras:** Plan nacional de capacitación de directivos de la educación de adultos en técnicas de planificación, gestión y evaluación.

Organismo nacional responsable: Dirección Nacional de Alfabetización y Educación de Adultos.

**México:** Plan interestatal de capacitación a distancia para administradores de educación básica y de programas de alfabetización en áreas marginales rurales y urbanas de los Estados del Noroeste de México.

Institución responsable: Universidad de Monterrey.

### **III. Estudios e Investigaciones**

#### **a. Investigación sobre factores de retención y/o deserción en programas de alfabetización.**

Como un primer resultado de la investigación sobre factores de retención y/o deserción en los programas de alfabetización (PLANALFA) e Honduras, Programa Especial de Educación Ciudadana (PEEC) de República Dominicana y Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular (SENALEP) de Bolivia, adelantada en el marco de la Red REPLAD, se han publicado ya los siguientes estudios nacionales:

**Bolivia:** Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular. *Proyecto de Investigación sobre factores de retención y/o deserción en Programas de Alfabetización en Bolivia*. La Paz, Bolivia, Ministerio de Educación y Cultura, 1987. 105 páginas.

**Honduras:** Dirección General de Alfabetización y Educación de Adultos. *Factores de retención de alfabetización en el PLANALFA. Informe de Investigación*. Tegucigalpa, Honduras, Ministerio de Educación Pública, febrero 1987. 87 páginas.

**República Dominicana:** Dirección General de Educación de Adultos, *Programa Especial de Educación Ciudadana. Estudio sobre factores relacionados con el abandono y la retención del adulto iletrado en el Programa Especial de Educación Ciudadana –PEEC–. Informe Final*. Santo Domingo, República Dominicana, Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos, noviembre, 1986. 97 páginas.

La Universidad de Monterrey (México), institución que coordinó esta investigación de alcance regional, prepara un informe de síntesis acerca de los principales resultados obtenidos.

#### **b. Otros estudios e investigaciones en curso**

Se encuentran en su fase de desarrollo las siguientes investigaciones:

– Planes y políticas de educación aplicados en procesos de transición a la democracia en países de América Latina. Estudios de casos: Argentina, Brasil y Uruguay.

– Impacto de los planes y programas de educación de adultos. Participan en esta investigación el SENALEP de Bolivia, el DINACAPED de Ecuador, la Dirección General de Alfabetización y Educación de Adultos de Honduras, la Dirección General de Planea-

miento de la Educación de Panamá, el Programa Especial de Educación Ciudadana de la República Dominicana y la Universidad de Monterrey (México).

También se están efectuando los siguientes estudios:

– Diagnóstico del Planeamiento Educativo en Bolivia.

– Análisis de experiencias innovadoras en el medio rural, en el ámbito de la enseñanza primaria en América Latina y el Caribe.

– Efectos del proceso de ajuste económico sobre la educación en América Latina.

– Investigación en educación y toma de decisiones en América Latina.

#### **IV. Material didáctico**

##### **a. Paquetes de Materiales Multimedia para la Capacitación de Planificadores, Administradores y Supervisores.**

Prosigue, en el contexto de las actividades de capacitación que se desarrollan en el seno de la Red REPLAD, la evaluación y la validación del Paquete de Materiales Multimedia elaborado conjuntamente por OREALC/Unesco, SECAB y SENA con la contribución del Gobierno Español.

Se está procediendo a la traducción de los materiales ya revisados al francés y al inglés, para su difusión en los países del Caribe anglófono y en Haití. Asimismo se ha efectuado una segunda edición de la versión española, a solicitud de los países de Centroamérica y Panamá.

##### **b. Producción de un módulo para la capacitación a distancia en investigación educativa.**

Con el aporte de 8 instituciones miembros de REPLAD y bajo la coordinación de la Universidad de Monterrey se lleva adelante la producción de un módulo para capacitación a distancia en investigación educativa. Esta actividad se ha iniciado con un estudio diagnóstico de necesidades e intereses de capacitación, después del cual se efectuará en Panamá un Taller para definir las estrategias de capacitación. El material producido será validado antes de proceder a su publicación. Se trata de un paquete multimedia que, además de los materiales impresos, contará con cassettes, videocassettes y diskettes de apoyo.

#### **V. Cooperación horizontal entre Instituciones miembros de REPLAD**

Dentro de los acuerdos de intercambio de especialistas y de experiencias suscritos entre instituciones miembros de REPLAD se llevaron a cabo las siguientes pasantías:

##### **a. Visita de especialista de la Universidad Estatal a Distancia –UNED– (Costa Rica) a Universidad de Monterrey (México). (17-28 noviembre 1986).**

Con el objeto de conocer experiencias de alfabetización desarrolladas en el Estado de Nuevo León (México) para determinar la viabilidad de un programa de alfabetización a distancia en Costa Rica, viajó a Monterrey del 17 al 28 de

noviembre de 1986 el Sr. Juan Humberto Cevo, Director de Planeamiento Académico de la UNED.

El objetivo inicial fue ampliamente superado, ya que el Sr. Cevo conoció no sólo el modelo experimental que está ejecutando la Universidad de Monterrey, sino también los programas de alfabetización que se están desarrollando en el Estado de Nuevo León. En efecto, gracias a la hospitalidad de la Universidad de Monterrey el Sr. Cevo pudo estudiar en particular y analizar en profundidad las siguientes experiencias:

– Organización, estrategias de operación, modalidades y métodos de trabajo del Instituto Nacional para la Educación de Adultos –INEA– en el Estado de Nuevo León. Informaciones particularmente enriquecedoras fueron ofrecidas por los responsables locales del INEA acerca de las modalidades televisiva, radial, grupal e individual de alfabetización y acerca de la aplicación del método de la palabra generadora.

– Diagnóstico evaluativo del proceso de alfabetización por televisión en el Estado de Nuevo León (México), investigación llevada a cabo por el Programa de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad de Monterrey.

##### **b. Visita de especialista del Instituto Magisterial Superior –IMS– (Uruguay) a la Universidad Estadual de Campinas (Brasil). (20-31 oct. 1986)**

La Sra. Alba Rodríguez Báez, del Instituto Magisterial Superior, viajó a São Paulo (Brasil) con el objeto de conocer las experiencias de la Uni-

versidad Estadual de Campinas en el campo de la educación de adultos, para, a partir de dichas experiencias, discutir el rol de la educación superior frente a las diversas modalidades de educación de adultos y para elaborar un diseño de investigación en este campo y un programa de capacitación del personal responsable de la educación de adultos.

En esta ocasión la Sra. Rodríguez cumplió un intenso programa de conferencias e intercambios de opiniones con profesores y estudiantes de la Universidad Estadual de Campinas, de la Pontificia Universidad Católica de Campinas, de la Universidad Metodista de Piracicaba, de la Universidad Estadual Paulista de Araraquara, de la Universidad Estadual Federal de San Carlos y de la Fundación EDUCAR.

### **c. Otras actividades programadas.**

Las siguientes pasantías han sido programadas para llevarse a efecto en los próximos meses:

– Visita de especialista del Consejo Federal de Inversiones (Argentina) a la Dirección General de Planificación Educativa de Bolivia, en apoyo al área de Planificación Edu-

cativa Regionalizada y Carta Escolar.

– Visita de especialista del Consejo Federal de Inversiones (Argentina) a la Universidad de Brasilia. Areas: Relaciones interjurisdiccionales en educación; evaluación de experiencias de regionalización y nuclearización.

– Visita de especialista de la Universidad Estadual de Campinas (Brasil) a la Universidad del Valle (Cali, Colombia). Area: formación de administradores de la educación.

– Visita de especialista de la Universidad de Brasilia al Consejo Federal de Inversiones (Argentina). Area: Evaluación de innovaciones educativas.

– Visita de especialista de la Universidad del Valle (Cali, Colombia) a la Universidad Estadual de Campinas (Brasil). Area: Formación de planificadores y administradores de la educación.

– Visita de especialista de la Universidad de Concepción (Chile) a CARNEID (países anglófonos del Caribe). Area: Administración educacional.

– Visita de especialista del CAE, Universidad de Con-

cepción (Chile) al Instituto Magisterial Superior, en apoyo a la incorporación de la computación a los procesos de administración educativa.

– Visita de especialista de CARNEID (Caribe anglófono) al CAE, Universidad de Concepción (Chile). Area: Administración de la educación.

– Visita de observación de especialista del Instituto Magisterial Superior –IMS– (Uruguay) al CAE. Area: Computación aplicada a la gestión educativa.

## **VI. Redes nacionales de Intercambio y Cooperación en planeamiento y administración de la educación**

Atendiendo a las recomendaciones formuladas en diversas reuniones de REPLAD, dos nuevos países, Colombia y Costa Rica, están promoviendo acciones para constituir también sus propias Redes Nacionales de Intercambio y Cooperación en los campos del planeamiento y de la administración de la educación. Con este propósito tanto la Universidad del Valle (Cali, Colombia) como la Dirección General de Planificación Educativa de Costa Rica han programado ya talleres nacionales que formularán propuestas al respecto.

# RED REGIONAL DE FORMACION, PERFECCIONAMIENTO Y CAPACITACION DE EDUCADORES -PICPEMCE-

## 1. Proyecto Piloto sobre Educación Física, Nutrición y Salud

La Universidad de Costa Rica acogió un proyecto piloto patrocinado por la OREALC sobre los campos arriba anotados. El proyecto en cuestión se basará en las ideas del documento "Educación por el Movimiento", el cual fue elaborado en un coloquio llevado a cabo en Guatemala en octubre pasado en una colaboración de la OREALC con el Instituto de Nutrición de Centro América y Panamá -INCAP-. La realización del Proyecto Piloto se verificará durante el segundo semestre de 1987 y será una primera experiencia en su género, que combinará una acción interdisciplinaria e intersectorial con actividades orientadas hacia sectores populares, en las que se utilizará una metodología de educación popular. La coordinación estará a cargo de la Escuela de Educación, institución "focal" de la Red -PICPEMCE-.

## 2. Seminario sobre "Métodos Educativos en condiciones adversas"

Entre el 16 y el 19 de junio de 1987 se llevará a cabo en la ciudad de Mar del Plata, Argentina, un seminario en el que se empezará el estudio de las variadas "condiciones adversas" a las que el trabajo educativo puede verse enfrentado. Esta reflexión forma parte de las actividades de la Red -PICPEMCE- la que ha incorporado la temática como una de sus "líneas principales" de atención, dada la ne-

cesidad que existe de que los centros de formación de educadores y los servicios de perfeccionamiento se hagan conscientes de la necesidad de reflexión sobre el tema y del estudio de técnicas que hayan probado en la práctica su eficacia para enfrentar determinado tipo de "condiciones adversas".

Un largo trabajo de recolección de experiencias, de clasificación y de rescate de los elementos metodológicos desde el material anecdótico, se ve venir para el futuro. El mismo debe ser enfrentado por los participantes de la Red como una tarea conjunta, ya que sus resultados serán de beneficio común. El seminario marcará la pauta para el desarrollo ulterior de este tema en PICPEMCE.

## 3. Proyectos piloto sobre Museo y Educación

A partir de las ideas emanadas del seminario sobre "Nuevos enfoques educativos para la actividad del museo" (Río de Janeiro, noviembre, 1986) se han iniciado contactos con centros de formación de maestros en tres países pertenecientes a la Red -PICPEMCE- para llevar a cabo la experiencia propuesta con el apoyo de la OREALC la cual incluye una visión interesante para descubrir nuevas posibilidades educativas del museo y la actividad museológica y la valoración de la cultura propia como base para el proceso educativo. Estas propuestas, que se enmarcan enteramente en el espíritu del Proyecto Principal, buscan por supuesto, vías transitables para el mejoramiento de la calidad de la educación.

## NOTICIAS BREVES DE PICPEMCE

- Entre el 18 y el 21 de enero se llevó a cabo un Seminario-Taller sobre "Experiencias de las Universidades en formación docente" en Caracas, Venezuela.

- El interés sobre PICPEMCE se amplía en muchas direcciones. En marzo se sostuvieron conversaciones con la Federación Católica de Universidades de Colombia para su posible ingreso a la Red.

- El 15 de abril, en Santiago, atendiendo una invitación del Centro Interamericano de Enseñanza de Estadística (CIENES), se realizó una charla conjunta de los especialistas Donald Lemke y Arturo Matute, sobre el "Proyecto Principal, el objetivo de la calidad de la educación y la Red-PICPEMCE" para becarios de toda América Latina.

- Entre el 25 y el 30 de abril se llevó a cabo en Quito, Ecuador, un Taller sobre "Preparación de educadores para la integración de niños minusválidos en la escuela común en América Latina". Al respecto, los participantes recomendaron que las acciones de seguimiento se enmarquen dentro de PICPEMCE, de manera tal que la capacitación de profesores de escuelas primarias incluya orientaciones para recibir estudiantes minusválidos en las escuelas comunes.

- En el mes de abril se realizó una reunión en el marco del PICPEMCE, en la Universidad de Costa Rica en San

José, en donde estuvieron presentes las universidades estatales de ese país y sus centros provinciales. El objeto fue dar a conocer la red PICPEMCE, establecer un nexo a nivel nacional para intercambios y cooperación y exponer experiencias de innovación interesantes para las demás instituciones de formación de maestros.

– En el mismo mes de abril, como parte de las actividades de incorporación de México a PICPEMCE, se llevó a cabo, con la colaboración del Departamento de Investigaciones Educativas del CINESTAV del Instituto Politécnico Nacional, un “Encuentro sobre experiencias y propuestas para la formación de maestros de educación básica”, varias de las cuales resultaron ser significativamente innovadoras y dignas de ser difundidas a través de los canales de la Red.

## VISITAS DE ESTUDIO

**COLOMBIA** (24 de enero al 7 de febrero, 1987)

Con el objeto de evaluar en terreno el impacto del curso a distancia “Curso práctico para la puesta en marcha de un currículo adaptado a las necesidades locales”, uno de sus autores visitó a los grupos piloto que lo están desarrollando, obteniendo una gran variedad y riqueza de antecedentes, que serán considerados en la versión definitiva del curso. Asimismo, se pudo apreciar el gran interés y necesidad que existe por temáticas del currículo impartidas, en modalidad a distancia, con metodologías participativas.

Los grupos pilotos visitados correspondieron a las

siguientes entidades superiores:

**Cali:** Universidad del Valle.

**Pereira:** Tecnológico de Pereira.

**Manizales:** Universidad de Caldas.

**Armenia:** Universidad de Armenia.

Además, participó en el Seminario-Taller sobre “Formas de investigación y docencia en áreas marginales”, llevado a cabo en Cali del 25 de enero al 1º de febrero.

**EL SALVADOR** (9 al 20 de febrero, 1987)

Dadas las características de emergencia que desde hace años vive El Salvador, la OREALC sistemáticamente le ha brindado apoyo técnico. Ultimamente esta situación de emergencia se agravó aún más a raíz del terremoto del 10 de octubre de 1986. Este dejó una secuela de muertes y destrucción que afectó todas las instancias de la vida nacional, especialmente al sector educación. En este contexto, se progó y ejecutó la misión de un consultor con el fin de desarrollar los objetivos prioritarios de dar apoyo técnico en:

- Currículum flexible;
- Materiales “utilizando recursos al alcance del grupo”;
- Técnicas de educación popular.

Como objetivo secundario se estableció evaluar en terreno el impacto del “Curso práctico para la puesta en marcha de un currículum adaptado a las necesidades locales”.

Como uno de los aportes significativos de esta misión, puede destacarse la

asesoría técnica prestada en la implementación de un “Plan Nacional de Seguridad ante eventuales catástrofes”, el cual toma como referencia el Plan Daisy desarrollado en los establecimientos educacionales de Chile.

## CASSETTE-FORO DE EVALUACION DEL “CURSO PRACTICO PARA LA PUESTA EN MARCHA DE UN CURRICULO ADAPTADO A LAS NECESIDADES LOCALES”

En el marco del programa de Innovaciones y Cambios en la Preparación de Educadores para el Mejoramiento Cualitativo de la Educación (PICPEMCE) se dio inicio en marzo del presente año –a través de un sistema de Cassette-Foro– a un proceso de evaluación del “Curso práctico a distancia para la puesta en marcha de un currículo adaptado a las necesidades locales”, desarrollado por la OREALC, durante el año 1986.

Este sistema permite el empleo de una tecnología intermedia, apropiada para realizar una evaluación participativa. Abre la posibilidad de un diálogo a distancia multidireccional entre los grupos participantes en el curso y la evaluación se constituye en sí, en una actividad altamente educativa.

El método consiste en intercomunicar, a través de mensajes grabados, a los grupos de los diferentes países. Estos graban foros evaluativos del curso. Una pauta de evaluación, previamente enviada, proporciona los temas de análisis de cada foro. Se desarrolla, en esta forma, un diálogo múltiple en el



cual todos tienen la oportunidad de participar. La complejidad de los temas en discusión y evaluación obliga a restringir el tiempo de grabación, por parte de cada grupo, restricción que queda compensada por la profunda, nutrida e interesante comunicación entre los participantes.

Cada grupo local envía al equipo coordinador de OREALC, su mensaje de evaluación grabado y, a vuelta de correo, recibe, junto con la pauta del Cassette-Foro siguiente, una síntesis grabada del Cassette-Foro anterior en la que se incluye la participación de todos los grupos.

La actividad se desarrollará en foros sucesivos, entre los meses de mayo y diciembre del año en curso y participan en ella grupos que realizaron el curso a distancia, pertenecientes a 12 países de la Región.

## SISTEMA REGIONAL DE INFORMACION DEL PROYECTO PRINCIPAL

### –SIRI–

#### I. Informes Nacionales

En respuesta a la solicitud formulada por OREALC a los Ministros de Educación de la región relativa a la presentación de informes nacionales sobre el desarrollo de los respectivos Planes Nacionales de Acción, 31 Estados Miembros remitieron oportunamente dichos Informes, realizados a partir del instrumento que fuera elaborado por la Oficina Regional de Educación. Esta es la lista de los Informes Nacionales presentados con ocasión de la II Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal (Bogotá, 24-28 de marzo de 1987):

- **Antigua & Barbuda.** Major Project in Education in Latin America and the Caribbean. *National document for the Second Meeting of the Regional Intergovernmental Committee.* Ministry of Education, Culture and Youth Affairs, Antigua, September, 1986.
- **Argentina.** *Informe Nacional 1981-1986.* II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación. Ministerio de Educación y Justicia. Buenos Aires, noviembre 1986.

- **Barbados.** *Update \*2 on the National Plan of Action of Barbados with respect to Unesco's Major Project for Latin America and the Caribbean.* (Progress and achievement in the framework of the Major Project in the field of Education during 1985-1986). Ministry of Education and Culture, November, 1986.

- **Bolivia.** Informe Nacional sobre Avances y Logros alcanzados en el Marco del Proyecto Principal de Educación hasta 1985. Ministerio de Educación y Cultura. La Paz, Bolivia, 1986.

- **Brasil.** *Relatório Nacional sobre Avanços e Resultados Alcançados no Marco do Projeto Principal de Educação ate 1985.* Ministerio de Educação. Reunião do Comite Intergovernmental de Projeto Principal de Educação, para América Latina e o Caribe, Bogotá Colombia, abril de 1987. Brasilia, MEC, dezembro de 1986.

- **British Virgin Islands.** *National document to be presented at the Second Meeting of the Intergovernmental Regional Committee of the Major Project in the Field of Education in Latin America and the Caribbean.* Major Project in

the Field of Education Proposal. Ministry of Health, Education and Welfare, 1986.

- **Colombia.** *Informe Nacional del Proyecto Principal de Educación.* Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, abril de 1986.

- **Costa Rica.** *Segundo Informe de Costa Rica sobre Logros alcanzados en el Marco del Proyecto Principal de Educación hasta 1985.* Segunda Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe-Unesco. Ministerio de Educación Pública, San José, Costa Rica, agosto 1986.

- **Cuba.** *Informe Nacional sobre Avances y Logros Alcanzados en el Marco del Proyecto Principal de Educación hasta 1985.* Ministerio de Educación, Ciudad de La Habana, noviembre de 1986.

- **Chile.** *Informe Nacional sobre Avances y Logros Alcanzados dentro del Marco del Proyecto Principal de Educación hasta 1985.* Ministerio de Educación Pública. Comisión Nacional Chilena de Cooperación con la Unesco, Santiago de Chile, julio de 1986.

- **Dominica.** *National Document to be presented at the Second Regional Inter Governmental Meeting of the Major Project in the Field of Education in Latin America and the Caribbean.* Major Project Proposal. Ministry of Defense. Roseau, Commonwealth of Dominica, 1986.
- **Ecuador.** *Informe Nacional de Avance y Logros Alcanzados en el Marco del Proyecto Principal de Educación hasta 1985.* Ministerio de Educación y Cultura. Quito, agosto de 1985.
- **El Salvador.** *Informe Nacional sobre Avance y Logros Alcanzados en el Marco del Proyecto Principal hasta 1985.* Sistema Regional de Información del Proyecto Principal de Educación en El Salvador. Ministerio de Educación de El Salvador, San Salvador, agosto de 1986.
- **Grenada.** *National Report of the Major Project in the Field of Education in Latin America and the Caribbean.* Ministry of Education, Youth, Sports and Culture. St. George's, Grenada, January, 1987.
- **Guatemala.** *Informe sobre Avances y Logros Alcanzados en el Marco del Proyecto Principal de Educación en Guatemala hasta 1985.* Guatemala, agosto de 1986.
- **Guyana.** Major Project Proposal. *National Document to be presented at the Second Meeting of the Regional Inter-Governmental Meeting of the Major Project in the Field of Education in Latin America and the Caribbean.* Ministry of Education and Social Development. Guyana, August, 1986.
- **Haití.** *Project Majeur d'Education dans la Région de l'Amérique Latine et des Caraïbes.* Plan National de Participation. Ministère de l'Education Nationale. Direction de la Planification. Port-au-Prince.
- **Honduras.** *Informe Nacional sobre Avances y Logros Alcanzados en el Marco del Proyecto Principal de Educación hasta 1985.* República de Honduras. Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Planeamiento y Reforma Educativa. Tegucigalpa D.C., septiembre de 1986.
  - Evolución y Tendencias de la Educación en América Latina y el Caribe después de la Conferencia de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica, reunida en México, D.F., del 4 al 13 de diciembre de 1979. Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe MINEDLAC VI. Secretaría de Educación Pública. Bogotá, Colombia, 30 de marzo al 4 de abril de 1987.
  - *Síntesis del Documento: Informe Nacional sobre avances y logros alcanzados en el marco del Proyecto Principal de Educación hasta 1985, y ampliación a los años 1986 y 1987.* Ministerio de Educación Pública. Tegucigalpa, marzo de 1987.
- **Jamaica.** *National document for the Major Project in the Field of Education in Latin America and Caribbean.* Ministry of Education, Jamaica, 1986.
- **México.** *Informe de Avance del Proyecto Principal de Educación. Caso México.* Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Planificación Educativa, noviembre, 1986.
- **Montserrat.** *The Major Project in the Field of Education in the Latin American and Caribbean Region, prepared for the Meeting of Ministers of Education from Latin America and the Caribbean.* Montserrat, 1985.
- **Nicaragua.** Documento Nacional sobre la Educación en Nicaragua en el Marco del Proyecto Principal de Educación (1980-1986). Ministerio de Educación. Managua, Nicaragua, enero 1987.
- **Panamá.** *Ponencia de la Delegación de Panamá, ante la Segunda Reunión Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe.* Ministerio de Educación. Panamá, marzo, 1987.
- **Perú.** *Informe Nacional sobre Avances y Logros Alcanzados en el Marco del Proyecto Principal 1982-1985.* Ministerio de Educación. Oficina de Presupuesto y Planificación Educativa. Lima, agosto, 1986.
- **República Dominicana.** *Avances y Logros del Plan Nacional de Acción en el Marco del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.* Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos. Oficina Técnica de Planificación. Santo Domingo, D.N., 1981-1985.
- **St. Lucía.** *National document (draft) on the update of the Major Project in Education.* Castries, St. Lucía. Ministry of Education and Culture, 1987.

- **St. Vincent and the Grenadines.** *National Document (Vol. II) for the Major Project in Education in Latin America and the Caribbean.* Ministry of Education. St. Vincent and the Grenadines. August, 1986.

- **Suriname.** *Suriname Plan of Action with regard to the Major Project in the Field of Education in the Latin American and Caribbean Region.* Ministry of Education, Science and Culture. Republic of Suriname, 1987.

- **Trinidad & Tabago.** *Quantitative Achievements of the Draft Plan for Educational Development in Trinidad & Tobago.* 1987.

- **Uruguay.** *Trabajo presentado por la Delegación de Uruguay a la Segunda Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en América Latina y el Caribe.* Unesco (PROMEDLAC/3). Ministerio de Educación y Cultura. Montevideo, 1987.

- **Venezuela.** Segunda Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en la

Región de la América Latina y el Caribe. *Informe Nacional sobre Avances y Logros Alcanzados en el Marco del Proyecto Principal de Educación en 1985.* Ministerio de Educación. Caracas, febrero 1987.

## **II. Estado de situación de la región en cuanto al cumplimiento de los objetivos del Proyecto Principal.**

El documento "Logros alcanzados por los países en cumplimiento de los objetivos del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, en el período 1980-85", elaborado por el Centro Coordinador Regional del SIRI a partir de los Informes Nacionales remitidos con anterioridad al 1º de marzo de 1987, sintetiza las principales actividades desarrolladas por los Estados Miembros de la región en aplicación de los respectivos Planes Nacionales de Acción. Como complemento a este documento se ha reproducido también un Anexo estadístico.

Se trata de documentos preliminares que serán completados y publicados próximamente, previa revisión de los mismos por parte de las Unidades Operativas Nacionales del SIRI.

## **III. Formulario sobre avances por países con respecto a los objetivos del Proyecto Principal.**

Un documento de trabajo con nuevas propuestas acerca del formulario sobre avances por países ha sido distribuido en consulta entre las Unidades Operativas Nacionales del SIRI, con el propósito esencial de llegar a un diseño que facilite la recopilación y el procesamiento de las informaciones cualitativas relativas a los logros realizados por los Estados Miembros en el cumplimiento de los objetivos específicos del Proyecto Principal. Se ha anexo a este formulario una nueva propuesta de "Encuesta estadística sobre avances por países". Se espera que la actualización permanente de este Formulario y de esta Encuesta, mediante el uso de un sistema computarizado, permita mantener y mejorar el flujo de la información entre los países y facilitar al Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal sus misiones de seguimiento de las acciones y de toma de decisiones para la ejecución del Plan Regional de Acción.

## RED REGIONAL DE CAPACITACION DE PERSONAL Y DE GRUPOS ESPECIFICOS EN LOS PROGRAMAS DE ALFABETIZACION Y EDUCACION DE ADULTOS – REDALF –

En Montevideo, Uruguay, la REDALF celebró del 21 al 24 de abril de 1987 su Segunda Reunión Técnica Regional. A un año de distancia del Primer Taller Regional para el Fortalecimiento de la REDALF (México 1986), este segundo encuentro tuvo como propósito el de hacer un estado de la situación con respecto a los 5 “proyectos sustantivos” que configuran las estrategias de acción de la RED, y que se sintetizan seguidamente:

- reforzamiento de las capacidades nacionales en la capacitación;
- elaboración e intercambio de materiales para la capacitación;
- integración y desarrollo de un mecanismo de documentación e información especializado, coordinado con el Sistema Regional de Información del Proyecto Principal (SIRI);
- sistematización, investigación y evaluación de experiencias innovadoras de capacitación del personal clave;
- intercambio de personal especializado y cooperación horizontal a nivel nacional y regional.

Asimismo, la Segunda Reunión Técnica Regional de la REDALF elaboró y aprobó el Plan Operativo REDALF para el bienio 1987-1988 en el que se proyecta el trabajo futuro integrando las actividades ya pro-

gramadas con las acciones que las Redes Nacionales han considerado prioritarias. Con este fin, se presentaron y discutieron previamente tres propuestas operativas: “Evaluación de acciones regionales y nacionales en el marco de la REDALF”; “Estrategias y Mecanismos de Cooperación Horizontal” (propuesta del CREFAL) y el “Plan Regional de Capacitación”, en las que se formulan estrategias y mecanismos metodológicos que viabilicen las nuevas líneas de acción en los programas de alfabetización y educación de adultos en la región latinoamericana.

En la reunión de Montevideo participaron especialistas y representantes de los siguientes organismos: Dirección de Educación de Adultos de los Ministerios de Educación de Panamá, Venezuela, Uruguay, Honduras, Nicaragua, Cuba; Instituto Nacional de Educación de Adultos de México (INEA), Dirección Nacional de Educación Compensatoria y No Escolarizada del Ecuador, Fundação Educar de Brasil, SENAEP de Bolivia, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, CARCAE (países del Caribe de habla no española).

Además de especialistas expresamente convocados para asesorar la reunión, estuvieron presentes los siguientes organismos de carácter regional: CEAAL, OEI y CREFAL.

Por último, cabe destacar a que en la Reunión de Mon-

tevideo se contó con la participación de tres nuevos países que se han incorporado a la REDALF: Honduras, Panamá y el país anfitrión, Uruguay, quien contribuyó al desarrollo de la Reunión con una numerosa representación de distintas instituciones educativas del país.

Por cuanto hace a la primera parte de la Reunión, los representantes de las Redes nacionales ya formadas o en proceso de constitución centraron su exposición en el análisis de las principales experiencias realizadas en el campo de la alfabetización y educación de adultos, destacando también el esfuerzo que se viene impulsando para consolidar las Redes Nacionales como mecanismo de coordinación entre el conjunto de las instituciones nacionales así como entre los países y la región latinoamericana.

El panorama que se desprende de los diagnósticos nacionales es bastante alentador, pues se está generando una infraestructura y condiciones favorables para una más estrecha cooperación entre Estados, ONG y otras instituciones locales, que pueden contribuir a desencadenar respuestas nacionales cada vez más amplias, de desarrollo y transformación.

Finalmente, se señaló la necesidad de reorientar los programas de alfabetización y educación de adultos para hacer frente a la agudización del fe-

nómeno del marginalismo en las áreas rurales y de las periferias urbanas.

Volviendo al Plan Operativo REDALF 1987-1988, este se inscribe en el marco de los lineamientos políticos y programáticos formulados en la reunión PROMEDLAC celebrada en Bogotá, Colombia, durante el mes de marzo de 1987.

Por otra parte, cabe enfatizar que los participantes en la Segunda Reunión Técnica de la REDALF estimaron necesario poner en marcha proyectos y actividades subregionales, y sea entre países limítrofes o que surjan de problemáticas de interés común a grupos de instituciones y países.

El Plan Operativo de la REDALF, recogiendo estas demandas, se caracteriza por un notable incremento de la cooperación recíproca entre las instituciones y redes nacionales con respecto a la fase anterior.

Considerando como poblaciones prioritarias las mujeres analfabetas, los adolescentes y jóvenes, y las minorías indígenas, el Plan Operativo 87-88 se articula en torno a tres temas o líneas de acciones principales:

- 1) Alfabetización;
- 2) Post-Alfabetización vinculada al trabajo;
- 3) Educación básica de adultos.

Además, se puso especial énfasis en la importancia de llevar a cabo distintas actividades con ocasión del “**Año Internacional de la Alfabetización**”, que sirvan para sensibilizar la opinión pública, las fuerzas políticas y sociales y los gobier-

nos, con el objetivo de fortalecer el empeño institucional para lograr eliminar el analfabetismo antes del año 2000.

Finalmente la Reunión destacó la necesidad de reforzar las capacidades nacionales en el *tratamiento estadístico* de la situación educativa y de la alfabetización en cada país, con el objeto de dotar a los educadores y programadores institucionales de instrumentos operativos más eficaces.

El Plan Operativo REDALF 87-88 comprende dos principales rubros:

- 1) Actividades ya programadas por la REDALF a nivel regional;
- 2) Actividades propuestas por las Redes Nacionales de alcance nacional, subregional y regional.

Con respecto al primer punto, las acciones programadas son las siguientes:

- Reunión Técnica sobre Educación con Mujeres Indígenas (Guatemala);
- Taller sobre Investigación Participativa (Panamá);
- Investigación sobre Post-Alfabetización vinculada al Trabajo (seminarios, mesas redondas y otras acciones);
- Seminario sobre Post-Alfabetización vinculada al trabajo (México);
- Mesas Redondas con motivo del Año Internacional de la Alfabetización;
- Consulta Técnica sobre Evaluación de Programas de Alfabetización (Venezuela);

- Taller Técnico sobre Formación y Capacitación del Docente de Centros de Educación Básica (Uruguay);

- Sistematización de Experiencias Metodológicas de ONG en el Campo de la Formación de Personal de Alfabetización;

- Apoyos a Servicios Nacionales de Documentación;

- Proyecto Piloto en América Central sobre Formación de Educadores Polivalentes (Honduras, Panamá);

- Sub-Proyecto Producción de Materiales de Alfabetización, Post-Alfabetización en Países del Area Andina y de América Central (cooperación con el Gobierno de España);

- Pasantías (Brasil, Ecuador, México, Nicaragua).

Las actividades propuestas por las Redes Nacionales en el marco del Plan Operativo 87-88 se sintetizan en el Informe Final de la Segunda Reunión Técnica Regional de la REDALF que será publicado próximamente y están siendo integradas en la programación REDALF.

Finalmente, es bueno señalar que la reunión de Montevideo registró un significativo incremento de instituciones y países comprometidos en la REDALF. Ello no sólo es indicio del positivo reconocimiento que se le concede a la REDALF como mecanismo político de coordinación y cooperación entre los países latinoamericanos, sino que también la comprometen a mejorar la calidad de sus servicios y programas.

# PUBLICACIONES OREALC

1. *Aportes para una Pedagogía de la Paz*, por Esther de Zavaletta. 1986.
2. *Bibliografía anotada sobre educación polivalente*, por Gioia Maestro. 1986.
3. *Rural-urban migration and the Jamaican child*, por Erna Brodber. 1986.
4. *Educación de adultos en el Proyecto Principal*. Estudio bibliográfico, por Nora Schlaen. 1987.
5. *Educación en poblaciones indígenas*. Políticas y estrategias en América Latina, por Madeleine Zúñiga, Juan Ansión y Luis Cueva, comp. 1987.
6. *Taller regional sobre elaboración de currículo intercultural y preparación de material didáctico para la enseñanza de y en lengua materna*. Buenos Aires, 13-17 de octubre de 1986. Informe final.
7. *Seminario técnico regional sobre alternativas de educación básica de adultos en el marco de la REDALF del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Colonia Tovar, Venezuela, 29 de septiembre al 13 de octubre, 1986. Documento Final.
8. *Segunda Reunión de la red regional para la capacitación, la innovación y la investigación en los campos de la planificación y la administración de la educación básica y de los programas de alfabetización –REPLAD–* San José, Costa Rica, 2-7 de noviembre de 1986. Informe Final.
9. *Seminario taller subregional sobre validación de equipos de bajo costo para la enseñanza de la física*. Cali, Colombia, 20-24 octubre de 1986. Informe Final.
10. *Seminario taller subregional sobre la enseñanza de la química con equipos de bajo costo*. Panamá, septiembre 1986. Informe final.
11. *Boletín. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Nº 10/11, diciembre 1986. (Edición también en inglés).
12. *Educación y pueblos indígenas en Centroamérica*. Un balance crítico. Massimo Amadio, Stefano Varese, César Picón, comp. 1987.