

**Buenas prácticas de educación básica
en América Latina**

Resumen analítico

**Un proyecto
del Consejo Empresario de América Latina y del
Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa**

**México
Septiembre de 2005**

Directorio

CEAL 2004-2006 Comisión Ejecutiva

Marcel Granier (Venezuela)
Presidente

José Alejandro Cortés Osorio (Colombia)
Primer Vicepresidente

Fernando Illanes de la Riva (Bolivia)
Segundo Vicepresidente

Enrique Madero Bracho (México)
Ex Presidente (2002-2004)

Salvador Luis Carbó (Argentina)
Ex Presidente (2000-2002)

Nicanor Rastrope (Colombia)
Presidente de la Comisión de Educación (2002-2004)

Alberto Pfeifer (Brasil)
Coordinador General Ejecutivo

Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa

David De la Garza Leal (México)
Director General

Carlos Ornelas (México)
Profesor de Educación y Comunicación, Universidad
Autónoma Metropolitana
Investigador visitante, ILCE
Director del proyecto y redactor principal

INVESTIGADORES

Isabel Camarena Vallejo
Julia Coría
Esteban Cocorda
Neide Cruz
Ana Flores Pacheco
Rosario Freixas
Diana García
Adriana González Ríos
Olga Grijalva Martínez
Carlota Guzmán Gómez
Mariano Herrera
Marielsa López
Javier Loredó Enríquez
Luís Montoya Andrade
Sofialeticia Morales Garza
Cristina Pareja Lara
Samia Peñaherrera Solah
Inge Ploennig
Elena Quiroz Lima
Fernando Rossetti
Patricia Sánchez Regalado
Claudia Santizo
Cinthia Sento Sé
Alexandre Le Voci Sayad

APOYO

Olga Correa Inostroza
Corrección de estilo

Patricia Guerra Duarte
Administración

Índice

Siglas y acrónimos	4
Introducción	5
El contexto institucional	6
La búsqueda de la calidad en la educación básica	11
Equidad y promoción social por medio de la escolaridad	14
Impulso a la administración fructífera	17
Sistemas nacionales de evaluación	19
Buen uso de recursos	20
Formación y actualización docente	21
Tecnologías de información y comunicación para educar	23
Educación no formal para la inclusión social	24

Más allá de las Buenas prácticas: Aprender y reproducir **27**

Calidad educativa: primera prioridad	27
Equidad: los rezagos sociales	30
En la base: la administración	33
Rendición de cuentas	36
Apoyo financiero del sector privado	37
Los maestros: el eje de la educación	38
Tecnología informática y cooperación	40
Buenas prácticas fuera de la escuela: valores e inclusión social	42
Cumplimiento	44

Referencias **45**

Equipo de investigación **47**

Siglas y acrónimos

BID	Banco Interamericano de Desarrollo
CEAL	Consejo Empresario de América Latina
CEPAL	Comisión Económica para América Latina
CETT	Center of Excellence from Teacher Training
Formabiap	Formación de maestros bilingües de la amazonía peruana
ILCE	Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa
LEM	Estrategia para la enseñanza de la lectura, escritura y matemáticas
Mineduc	Ministerio de Educación de Chile
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PIIE	Programa Integral para la Igualdad Educativa
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
Promecum	Programa para el mejoramiento de la calidad de la educación y vida en las comunidades urbanas de atención prioritaria
Prometam	Proyecto mejoramiento en la enseñanza técnica en el área de matemáticas
Pronade	Programa nacional de autogestión para el desarrollo educativo
Simce	Sistema de medición de la calidad de la educación
UEPC	Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba
USAID	United States Agency for International Development

Introducción

Instituciones multilaterales, gobiernos nacionales y académicos han demostrado que en América Latina la educación pública –aunque también algunos segmentos de la educación privada– no ha cumplido las expectativas que la mayoría de los países se planteó a comienzos del siglo veinte: que por medio de la educación se llegaría a una sociedad próspera, igualitaria y democrática. Por el contrario, los sistemas de educación de la región tienen problemas graves de baja calidad, inequidad, burocratismo, están encerrados en sí mismos, con poco financiamiento y mal uso de recursos, con docentes mal pagados y faltos de calificaciones profesionales y escuelas con escaso equipamiento tecnológico. Con esos defectos, con todo y que hay avances, la educación básica de América Latina todavía excluye a una buena porción de infantes pobres, de indígenas, en especial a niñas. En la escala social más baja están las mujeres indígenas o negras y más aún si son niñas.¹

No obstante, la esperanza por una educación de mejor calidad y equitativa sigue presente. La llama la mantienen conjuntos grandes y pequeños, dispersos, de experiencias de educación que cumplen –no todas, pero sí muchas– las expectativas de la población; buscan con esmero brindar una buena educación y contenidos relevantes a la cultura del presente y del futuro; desean incorporar a segmentos sociales excluidos por el desarrollo educativo anterior. En otras palabras, son ejercicios de educación que tienen como propósitos principales y como su centro de acción acrecentar su calidad y equidad, mejorar la administración y la evaluación, preparar mejor a los docentes y utilizar con mayor eficacia los recursos escasos, innovar utilizando las tecnologías de la información y comunicación o incorporar a segmentos sociales excluidos de la escuela. Son buenas prácticas de educación.

Pero esas buenas prácticas son desconocidas para la mayoría, a veces son marginales y, sin embargo, son la semilla del cambio y la mejoría educativa en la región. En muchas de esas experiencias se encuentran alianzas entre dependencias de gobiernos, organismos internacionales, organizaciones no gubernamentales, comunidades y segmentos del sector privado que forman sinergias y brindan nuevas perspectivas. Una asociación singular entre el Consejo Empresario de América Latina (CEAL) y el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) dio origen a un proyecto de investigación para encontrar y documentar 54 casos de Buenas prácticas de educación en 18 países de América Latina.

En la reunión de CEAL en Bogotá, Colombia, en agosto de 2003 –que se dedicó al análisis de la educación en la región–, su presidente en aquel tiempo, Enrique Madero Bracho, invitó al director general del ILCE, David de la Garza, a realizar un proyecto para encontrar y analizar un conjunto significativo de buenas prácticas en la educación básica de América Latina. La propuesta se formalizó en un convenio de colaboración entre ambas instituciones durante la XIV Reunión Plenaria del CEAL, celebrado en la ciudad México en septiembre de ese mismo año. El presidente del Consejo Directivo del ILCE, el secretario de Educación Pública de México, Reyes Tamez Guerra, firmó el protocolo como testigo de honor.

El propósito principal fue describir y analizar cómo, aun en contextos difíciles, se dan esas prácticas, cuáles son sus condiciones de éxito, sus actores y liderazgos, los procesos y resultados que arrojan. Con ellas, los empresarios podrán encausar inversiones para apoyar la educación básica y expandir las buenas prácticas. Con esta investigación también se avanza en el conocimiento de experiencias, innovaciones, coaliciones y proyectos de educación que siembran confianza en un futuro mejor.

En el nombre del equipo de investigación y en el mio propio, agradezco a David de la Garza Leal por habernos invitado a trabajar en este proyecto.

Carlos Ornelas

1. Regina Cortina y Nelly Stromquist (eds.), *Distant Alliances: Promoting Education of Girls and Women in Latin America*, Nueva York, Routledge Falmer, 2000.

El contexto institucional

Aunque este proyecto es exploratorio, no está exento de consideraciones teóricas implícitas en los análisis particulares de cada caso. La guía metodológica primordial –que no la única– es la conocida como CIPP, contexto, insumo, proceso y producto.² Los casos bajo análisis serán fuente de más reflexiones en el futuro inmediato.

Después de dos años de trabajo, de exploraciones a más de 200 experiencias que los capítulos nacionales o regionales del CEAL, dependencias gubernamentales, investigadores locales y las referencias recomendaban, se decidió documentar 54, tres por cada país participante. La organización de los materiales se hizo conforme a los conceptos y al énfasis de cada caso. Esta forma de organización es congruente con la línea argumental. Dentro de cada título se asientan los casos por orden alfabético de cada país. Se comenzó por un análisis de la educación básica, la política educativa y las perspectivas de los sistemas educativos nacionales.³ En el cuadro 1 se expone el panorama en que se trabajó y los líderes de los procesos de investigación por país.

Con todo y que la República Argentina puede estar orgullosa de tener los índices de alfabetización más altos de América Latina, de contar con un sistema educativo robusto y de larga data, los problemas económicos y las crisis políticas frecuentes influyen para que la organización del sistema educativo sea burocrática y heterogénea, la calidad de su educación disminuya con el paso del tiempo y que, a pesar de incrementos en la cobertura, pierda vigor la movilidad social.⁴

Cuadro 1: Contexto institucional de la educación básica en América Latina	
Contexto nacional	Investigador responsable
Política y educación en la Argentina	Carlos Ornelas
Bolivia camino hacia la calidad educativa	Ana Flores Pacheco
Sinopsis de la educación brasileña	Neide Cruz
La educación básica en Chile	Claudia Santizo
Cooperación de los sectores público y privado: La educación colombiana	Claudia Santizo
Situación social, económica y educativa de Costa Rica	Adriana González
Situación social, cultural y económica del Ecuador	Javier Loredo
Una sociedad comprometida con la educación: El Salvador	Ana Flores Pacheco
Guatemala: Los desafíos de la equidad para cimentar la paz	Sofialeticia Morales
La educación en la República de Honduras	Elena Quiroz Lima
Cooperación e innovación pedagógica en México	Claudia Santizo
Nicaragua: Educación en la pobreza	Rosario Freixas
Economía, política y educación en Panamá	Carlota Guzmán López
República del Paraguay: Contexto general	Isabel Camarena Vallejo
Perú: La búsqueda del camino	Elena Quiroz Lima
Sociedad y educación en República Dominicana	Olga Grijalva Martínez
Educación en la República Oriental del Uruguay	Inge Ploennig
Venezuela y su educación	Javier Loredo

2. Cf. Daniel Stufflebean y Anthony J. Shinkfield, *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*, Barcelona, Paidós/Ministerio de Educación y Cultura, 1987.

3. En este resumen se respeta el énfasis que cada uno de los autores estableció; eso evita caer en redundancias.

4. Juan Carlos Tedesco y Emilio Tenti Fanfani, "La reforma educativa en la Argentina: Semejanzas y particularidades", en Martín Carnoy et al., *Las reformas educativas en la década de 1990: Un estudio comparado de la Argentina, Chile y Uruguay*, Buenos Aires, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, 2004, pp. 29-30.

La pobreza de la población boliviana se redujo de 71% en 1992 a 58.6% en 2001. El 75% de las viviendas tienen agua potable y es menor el número con drenaje.⁵ El 82% de los pobres vive en el área rural, donde se encuentra sólo 37.31% de la matrícula de educación primaria.⁶ Según el índice de desarrollo humano (IDH) 1999, Bolivia ocupa el 112 lugar entre 174 países en el ranking de desarrollo humano, el IDH más bajo de los países de Sudamérica.

La Constitución Federal de 1988 de Brasil marcó la democratización del país, iniciada en 1983 después de más de veinte años de un régimen dictatorial y centralizado. En el área de la educación se ha definido que la Unión, los estados, el Distrito Federal y los municipios organicen sus sistemas de enseñanza en mediante la colaboración. Además, ha promovido la redefinición de las obligaciones de las diferentes entidades federales, disponiendo que los municipios actúen prioritariamente en la enseñanza fundamental y en la educación de niños.⁷

El sistema educativo básico de Chile se integra por ocho años que cursan alumnos entre los 6 y los 13 años de edad; seguidos de cuatro años de educación media para alumnos entre los 14 y los 17 años. En 2003 se modificó la Constitución para declarar obligatorios estos doce años de educación.⁸ El sistema educativo chileno es conocido en América Latina porque, en la década de los ochenta, dio cabida a mecanismos de mercado en la provisión del servicio. El gobierno impulsó la privatización de las escuelas públicas.

A pesar de los problemas de tráfico de drogas y de formación de grupos paramilitares que constituyen una oposición armada al régimen político, Colombia es un país democrático y tiene buenas prácticas de educación.⁹ En 1991 se promulgó una nueva Constitución la cual derogó a la de 1886. Ésta definió al país como una república unitaria, descentralizada, democrática, participativa y pluralista. En el sector educativo la Constitución establece diversos canales para la participación ciudadana, proceso que ayuda a consolidar la descentralización de la educación del gobierno central hacia los departamentos y municipios.

Costa Rica es reconocida por tener un gobierno democrático cuyo principal objetivo se centra en buscar un desarrollo social integral, donde todos los habitantes tengan las condiciones necesarias para llevar una vida digna y desarrollarse de manera plena. Este tipo de gobierno, una cultura y conciencia ciudadana donde la democracia, el cuidado por el medio ambiente y la solidaridad social son valores arraigados, han logrado situar a Costa Rica en un lugar estelar en términos de equidad social y económica dentro de los países latinoamericanos. De acuerdo con el Banco Mundial, Costa Rica, junto con Uruguay, goza de la menor inequidad de ingreso en la región.¹⁰

Ecuador se caracteriza por una diversidad étnica y cultural, que podría ser una real fortaleza del país. Sin embargo, dicha diversidad rebasa la estructura y organización geopolítica y administrativa, por lo que es fuente de tensión social y política. Una visión global del país muestra un aparato productivo débil y vulnerable, pese a la riqueza de

5. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, <http://www.pnud.bo/webportal/Default.aspx?tabid=23> Consultada el 10 de enero de 2005.

6. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, *Información estadística e indicadores escolares 1996-2000: Reforma educativa*, La Paz, Bolivia, Viceministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2000.

7. Ministerio de la Educación, *A Universalização do Ensino Fundamental no Brasil: Políticas e Resultados 1995-2002*, Brasilia, MEB, 2002.

8. Cristián Cox (ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar de Chile*, Santiago, Editorial Universitaria, 2003, p. 43.

9. Los grupos paramilitares más activos son las Fuerzas Armadas Revolucionarias, FARC, el Ejército de Liberación Nacional, ELN, y la Autodefensa Unida de Colombia, AUC.

10. David De Ferranti, et al., *Inequality in Latin America: Breaking with History?*, Washington, D.C., The World Bank, 2004.

recursos naturales. El financiamiento a la educación muestra una baja importante: en 1980 30% del presupuesto general del Estado fue destinado a educación, en cambio, en 2002 fue tan sólo de 12%. En 1981 el Estado ecuatoriano invirtió 5.4% del PIB en educación y en 2002 se redujo a 3.3%.¹¹

El Salvador tiene bríos para elevar la calidad de su educación. Es de los pocos países en América Latina que han realizado su reforma educativa de abajo hacia arriba, rescatando las experiencias de participación social en las escuelas con un fuerte apoyo del Ministerio de Educación. El Salvador es un país que valora mucho la paz y el diálogo. Los sectores sociales buscan espacios de consentimiento y la educación es uno de ellos. El compromiso social para elevar la calidad de la educación se puede ver en la constante participación de los padres en las escuelas, el trabajo de los profesores, el liderazgo de los directivos y la asesoría de los empresarios en la gestión escolar.¹²

Guatemala, rica en tradiciones y diversidad cultural, encuentra en las manifestaciones artísticas y artesanales formas de expresión que contrastan con las condiciones de inequidad y pobreza de los diversos grupos sociales que las generan. La historia reciente de Guatemala está marcada por la Revolución de octubre de 1944, que puso fin a la dictadura del general Jorge Ubico, y estableció las características de la sociedad contemporánea: la consolidación del mercado, la modernización de la administración pública, las fuerzas armadas y los servicios centralizados del Estado. Guatemala entró en una etapa trágica y devastadora durante el enfrentamiento armado de 1962. La firma de los acuerdos de paz después de una guerra civil devastadora de más de treinta años constituyó el mapa para la reconstrucción política, económica y de cambio social, donde la educación ha sido uno de los elementos esenciales. Mediante la educación es posible pensar el quehacer político y su visión hacia el futuro como factor de cohesión social, cambio, progreso y equidad, con la convicción de que una nación educada es capaz de asumir y capitalizar la paradoja entre la diversidad y la unidad.¹³

Honduras es, junto con Costa Rica, una de las repúblicas que no ha sufrido guerras civiles recientes. Desde 1995 Honduras procura transformar la educación básica para mejorar la calidad en el aprendizaje, incrementar el acceso, reducir la deserción escolar y repetición de grados y fomentar la conclusión del nivel básico. La estrategia utilizada se dividió en dos componentes: el primero correspondió a la calidad de la educación básica con el entrenamiento y asistencia para elevar las habilidades de los profesores y supervisores, desarrollo de materiales educativos, como libros de texto, complementos didácticos, bibliotecas escolares, proporcionar educación indígena bilingüe en las áreas de Garfuna y Miskito, evaluación externa del aprendizaje de los alumnos, infraestructura en las áreas rurales. Además de incluir maestros adicionales en estas comunidades. El segundo componente incluye asistencia técnica para la reestructuración y descentralización de la educación, un programa piloto de incentivos para el desempeño docente, monitoreo y evaluación de la parte administrativa.¹⁴

A pesar de que la Constitución asienta que México es una república representativa, democrática, compuesta de estados libres y soberanos unidos en una federación, su historia se funda en la tradición centralista del sistema político mexicano. El Partido

11. Secretaría Técnica del Frente Social del Gobierno del Ecuador, *Índice 3 de la Unidad de Información y Análisis*, Quito, Gobierno del Ecuador, 2000.

12. Anabella Lardé de Palomo y Roberto Rivera Campos, *Informe de desarrollo económico y social 2002: Invirtamos en educación para desafiar el crecimiento económico y la pobreza*, San Salvador, Departamento de Estudios Económicos y Sociales/Fusades, 2002.

13. *Acuerdos de Paz Firme y Duradera, Acuerdo de identidad y derechos de los pueblos indígenas*, Guatemala, Aidepi, 1995.

14. Secretaría de Educación, *Plan de acción y estrategia: 2002-2006*, Tegucigalpa, SE, 2002.

Revolucionario Institucional gobernó al país hasta 2000, cuando el principal partido de oposición, Acción Nacional, obtuvo el triunfo en las elecciones presidenciales. Las políticas de educación básica tienen su fuente y orientación en el gobierno federal. En 1992 el gobierno federal, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y los gobernadores de 31 estados firmaron un acuerdo por el cual el gobierno central preservó su carácter rector en el sistema educativo y transfirió la operación de la educación que impartía a los estados.¹⁵

Nicaragua está condicionada a recibir apoyos porque el gobierno no puede dar respuesta a los requerimientos económicos para educación. Esta situación vuelve vulnerables a los programas y su sostenimiento queda supeditado a organismos internacionales. Ya que los recursos que se canalizan siempre son insuficientes, una buena práctica en Nicaragua supone una red de alianzas público privadas, algunas determinadas desde las cúpulas, otras que surgen y se mantienen en los centros escolares.

La posición geográfica de Panamá y el hecho de albergar al canal ha dejado su huella en la vida política e historia recientes. Desde el siglo diecinueve el istmo panameño despertó el interés de las grandes potencias comerciales que buscaban un paso interoceánico en su lucha por conquistar mercados. Dos situaciones han repercutido en la existencia de Panamá: la recuperación de la soberanía nacional en el manejo del canal y la invasión estadounidense de 1989. Es a partir de los noventa, con la restauración de la vida democrática, mediante elecciones populares, que comenzó un proceso de revisión y análisis de la realidad educativa y se tomó conciencia del papel estratégico de la educación para el desarrollo económico y social, así como para enfrentar los grandes problemas de Panamá: pobreza, analfabetismo y desempleo.¹⁶ Hoy se observa la democratización de la educación y se avanza en la creación de servicios regulares y no formales.

Paraguay es, junto con Bolivia, uno de los dos países de América Latina que no tienen costa marítima; recibe su nombre guaraní de una etimología discutida pero incorporada y aceptada por el saber popular, que significa "río de los payaguas" (*payagua* = etnia guaraní; y = río). La continuidad de la lengua guaraní y su convivencia con el castellano a escala nacional han dado al Paraguay una característica social y cultural única. Durante el último cuarto de siglo, debido a una serie de situaciones, se ha ido acrecentando el interés por preservar el idioma nativo. Una convicción que inspiró y dio fuerza al emprendimiento de la reforma educativa, apenas desplazado el régimen autoritario, fue la arraigada confianza en que la educación sería el principal pilar para construir la nueva sociedad, democrática y abierta. En 1998 se puso en vigencia la Ley General de Educación, que determinó los cambios en las políticas de la educación escolar básica, así como en la organización y administración del sistema educativo.¹⁷

Una de las más importantes culturas precolombinas se desarrolló con los incas; *los hijos del sol*, en lo que hoy se conoce como la República del Perú. El Perú, al igual que muchos otros de la región, es un país pluriétnico y pluricultural, alrededor de 45% de sus pobladores es indígena, de los cuales la mayoría es quechua y aimara. En las comunidades amazónicas existen hasta 51 lenguas propias.¹⁸ Para el Ministerio de Educación, la instrucción forma parte del tejido institucional y social del país y es

15. Carlos Ornelas, *Politics of educational decentralization in Mexico*, en *Journal of Educational Administration*, vol. 38, núm. 5, 2000.

16. Ministerio de la Educación de Panamá, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura y Ministerio de Educación de Panamá, *Sistema educativo nacional de Panamá 2002*, Madrid, OEI, 2002, pp. 24-26.

17. Bartomeu Mellia, "Bilingüismo y plurilingüismo en el Paraguay", conferencia dictada en el Instituto Superior de Educación del Paraguay, el 19 de abril de 2005.

18. Lucy Trapnell, "La educación superior indígena en el Perú", Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe", en *La educación superior indígena en América Latina*, Caracas, UNESCO, 2003.

cimiento de su potencial humano. Sin embargo, este potencial está limitado por la agudización de los niveles de pobreza en los que se encuentra la mayor parte de la población. En abril de 2004 con proyección al 2006, se suscribió un Pacto social de compromisos recíprocos por la educación. En este pacto se destacan cuatro puntos centrales: 1) superación de la emergencia educativa, 2) revaloración de la carrera docente, 3) moralización del sector, 4) financiamiento prioritario y sostenido.

No obstante los logros educativos de la República Dominicana en los últimos años, persisten aún deficiencias que contribuyen a retroalimentar la situación de pobreza y desigualdad en la población. Las disparidades educativas constituyen un elemento determinante en la inequidad: "El 77% de los dominicanos en situación de pobreza mayores de 18 años no han concluido la educación primaria."¹⁹ Sin embargo, la participación concertada del Estado, organizaciones no gubernamentales, la sociedad civil y organismos internacionales, ha resultado un importante apoyo para facilitar la existencia de buenas prácticas de educación básica. No obstante, la República Dominicana tiene uno de los niveles más bajos de gasto en educación de América Latina y el Caribe. En 2002, el valor real del gasto fue tres veces el valor de 1992 y apenas alcanzó 2.9% del PIB.

Uruguay proclamó su independencia y su Constitución en 1830. A finales del siglo diecinueve consolidó su democracia y alcanzó altos niveles de bienestar social. Durante la década de los cincuenta pasó por una crisis económica que afectó a las instituciones públicas, cuyo deterioro se extendió hasta la década de los setenta. Debido a la guerrilla, las fuerzas armadas dieron el golpe de Estado más sangriento de la historia del país, en 1973. Ya restablecida la democracia, durante el segundo mandato de José María Sanguinetti (1995-2000), el sociólogo Germán Rama asumió la dirección del Órgano Administrador de la Educación Pública. Él había desarrollado varios estudios para la CEPAL los cuales revelaban que el sistema educativo transitaba por una profunda crisis y que era conveniente introducir modificaciones de distinto tipo al sistema heredado. Se inició un proceso de reforma educativa que tuvo cuatro principios rectores: 1) la consolidación de la equidad social, 2) la dignificación de la formación y función docente, 3) el mejoramiento de la calidad educativa, 4) el fortalecimiento de la gestión institucional.²⁰

Según el más reciente informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2003, en cuanto a grado de desarrollo Venezuela ocupa el lugar número 69 en el mundo, el cual se clasifica como desarrollo humano medio. La esperanza de vida es de 73.5 años, la tasa de alfabetización (15 años o más) es de 92.8% y la tasa de matrícula (educación primaria, secundaria y superior) de 68.0%.²¹ A pesar de que el gobierno de Hugo Chávez rehúsa establecer acuerdos con el Fondo Monetario Internacional, el organismo ha avalado cifras que revelan que "Venezuela está en una situación muy apropiada" para un "crecimiento económico acelerado". Aun cuando el sistema educativo venezolano es centralizado, las 24 gobernaciones de Estado tienen sistemas de educación que en promedio agrupan 30% de las escuelas y 20% de la matrícula. El resto de las escuelas que están ubicadas en los estados dependen del Ministerio de Educación. Las alcaldías también tienen escuelas pero en menor cuantía.

19. Roberto E. Liz y Enrique Ogando B., *Análisis económico de la educación en la República Dominicana*, Santo Domingo, Oficina de la UNESCO en Santo Domingo/Secretaría de Estado de Educación y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2003, p. 20.

20. Administración Nacional de Educación Pública y Consejo Directivo Central, *Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995-1999*, Montevideo, ANEP, 2000.

21. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, *Índice de desarrollo humano*, Washington, PNUD, 2003.

En la investigación, la presentación del contexto nacional sirvió para enmarcar el estudio de los casos por conceptos y fines; el más importante, al menos el de mayor reclamo, es el de la calidad de la educación.

La búsqueda de la calidad en la educación básica

Pablo Latapí puso los puntos sobre las íes al insistir –incluso con un tono polémico– en el equívoco de tratar de definir un concepto con tantas aristas. Él expresó: “Creo que en el debate sobre la calidad educativa hemos cometido el error de sustantivarla, buscando definir la calidad, cosificarla, erigirla en un codiciado objeto que hay que encontrar; la calidad es esencialmente, aun gramaticalmente, adjetivo y adverbio; una cosa, en este caso la educación, es buena o mala, mejor o peor que otra, comparable desde diversos criterios.”²²

Congruente con las implicaciones que tiene considerar a la calidad de la educación como un atributo y no como una categoría estática, el equipo de investigación identificó doce experiencias relevantes de ejercicios de educación básica que se pueden considerar buenas prácticas. Aunque divergen en fines y alcances, los casos comparten una búsqueda constante por mejorar los procesos y los resultados educativos. En la configuración de esas acciones, las alianzas entre organismos multilaterales, gobiernos nacionales y locales, comunidades, organizaciones no gubernamentales y asociaciones del sector privado, son las fuentes de esperanza en un futuro mejor. El cuadro 2 ofrece una lista de los ensayos que analizan esas prácticas.

Cuadro 2: La búsqueda de la calidad en la educación básica	
Programas	País
Rehacer la escuela en contextos de exclusión social	Argentina
Aulas de apoyo al aprendizaje	Bolivia
Escuelas saludables de la Fundación Wong	Ecuador
Programa Escuela 10	El Salvador
Acceso a la educación bilingüe intercultural	Guatemala
Aprendamos matemáticas	Honduras
Centro de excelencia para la capacitación de maestros	Nicaragua
Escuela nueva, escuela activa: Una réplica afortunada	Panamá
La República de México	Panamá
Espacios con distintos estilos de aprendizaje	Perú
Encuentro entre escuela, familia y comunidad	Perú
Colegio Jesús María de Carrasco	Uruguay

22. Pablo Latapí, “Una buena educación: reflexiones sobre la calidad”, en Carlos Ornelas (comp.), *Valores, calidad y educación*, México, Santillana/AulaXXI, 2002, p. 42.



La Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba, Argentina, promueve el programa *Rehacer la escuela en contextos de pobreza y exclusión social*. También participan el Ministerio de Educación de la Provincia. El programa promueve la calidad y la equidad de la educación por medio de la enseñanza de la lengua. Se lleva a cabo en 120 escuelas de sectores urbanos marginales de Córdoba. Es una buena práctica porque se basa en investigaciones conducidas por universitarios, directores y maestros de escuela. El programa fortalece la enseñanza de la lengua para alumnos de escuelas en contextos de exclusión social.

Las *Aulas de apoyo* de Bolivia son experiencias de educación especial que promueven equidad, calidad y formación de profesores. Logra que se cumpla el derecho de los niños y las niñas a una educación gratuita, mediante un trabajo especializado y contingente a las deficiencias sociales, familiares e individuales que se los impiden, evitando así que estos niños se sumen a la larga historia de fracasos, gracias a que se les brinda atención adecuada a su caso individual con apoyo de materiales especializados.

Escuelas saludables de la Fundación Wong de Ecuador es un programa que proporciona servicios de salud y educación a los hijos de los trabajadores bananeros y, a medida que el programa ha crecido, ha podido atender a las comunidades que se localizan en zonas alejadas. Es una buena práctica educativa porque ofrece educación y salud, y logra que sus escuelas sean de mejor calidad que las del entorno. Es un proyecto amplio y consolidado que se ha ganado la aceptación de la población que habita en sus zonas de influencia.

El programa *Escuela 10* de El Salvador pretende formar ciudadanos solidarios, democráticos y productivos acordes con los desafíos del país y la globalización. Para ello, se propone renovar los contenidos curriculares, aprender por medio de una nueva metodología, impulsar la autonomía de las escuelas e incrementar la participación ciudadana. El programa opera mediante la asesoría a profesores en servicio, los centros de recursos para el aprendizaje y la organización colegiada; fortalece la gestión y organización transparente y permite que el financiamiento se asigne a las necesidades detectadas por los profesores y plasmadas en un proyecto educativo institucional.

Guatemala es un mosaico de diversidad cultural y ejemplifica la dificultad de ofrecer una educación relevante para los pueblos indígenas. El tema educativo cobra una dimensión política que aumenta las dificultades en la ejecución y la continuidad de los proyectos educativos que se proponen fortalecer el bilingüismo y la interculturalidad. *El Proyecto de acceso a la educación bilingüe intercultural*, pese a que terminó su operación formal y su financiamiento, fue seleccionado como una buena práctica de educación porque aporta elementos metodológicos valiosos y resultados tangibles de calidad educativa.

El programa de *Aprendamos matemáticas* (Apremat) de Honduras se considera una buena práctica porque utiliza la instrucción radiofónica interactiva para fomentar el cálculo mental en la asignatura de matemáticas en el primer ciclo de educación básica (primero a tercer grados). Apremat tiene cuatro objetivos: 1) incrementar el rendimiento académico de los alumnos en matemáticas, 2) apoyar la labor pedagógica de los maestros, 3) reducir la reprobación de matemáticas un 35% en los alumnos de primero ciclo y, 4) lograr que por lo menos 70% de los alumnos participe como beneficiarios oyentes del programa.

La iniciativa del *Centro de Excelencia para la Capacitación de Maestros* representa una alianza de cooperación pública privada en favor de la educación en Nicaragua. Su objetivo es lograr que los niños de los tres primeros grados de primaria desarrollen los hábitos de leer y escribir, mediante intervenciones dirigidas a maestros que les permitan aumentar su eficacia en el aula. Además, busca renovar el interés del sistema público de educación en la lectura, para asegurar que se atienda una de las causas principales de la deserción escolar y repetición de cursos por estudiantes.

La *Escuela nueva, escuela activa* es una propuesta del Ministerio de Educación de Panamá para escuelas multigrado, rurales y urbanas pobres. Esta propuesta recoge los fundamentos principales del movimiento de la escuela nueva de principios del siglo veinte y, sobre esta base, se diseña un dispositivo metodológico. Se considera como una buena práctica porque apunta hacia los aspectos medulares del proceso educativo, ya que propone una relación más dinámica del alumno frente al conocimiento y lo coloca como un miembro activo de la institución escolar.

El *proyecto ABC del Banco Continental de Panamá* tiene como objetivo contribuir al desarrollo integral de la niñez y se propone brindar mejores condiciones educativas mediante la adopción de una escuela pública. El banco adoptó la escuela República de México, fundada en 1939 y que se localiza en el casco viejo de Panamá. El proyecto busca elevar el nivel académico y cultural de los niños, así como mejorar la infraestructura de la escuela. El proyecto descansa en gran medida en la participación del personal del banco, por medio de su cooperación y trabajo voluntario.

El *Colegio Antares de Perú* tiene como misión educar a niños excluidos del sistema regular. Son niños con capacidad intelectual promedio, pero que procesan la información de forma distinta. El proyecto opera en inicial, primaria y secundaria, con el fin de formar ciudadanos responsables, autónomos, constructores de su propia realización. Se considera una buena práctica porque mediante la aplicación sistemática de estrategias cognoscitivas, conductuales y afectivas se resuelven las diferencias individuales en el aprendizaje. Forma parte del Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje, institución privada no lucrativa.

Los *Centros Rurales de Formación en Alternancia* forman un proyecto de la Asociación Civil ProRural de Perú en coordinación con la ONG Aedeas Qullana y el Ministerio de Educación. Los centros tienen como propósito promover el desarrollo de las zonas rurales mediante la educación secundaria. El eje central lo constituye un estilo de educación impartido en ciclos alternados de quince días en los centros escolares y otros quince con sus familias en las comunidades. Es una buena práctica porque sus jóvenes profesores viven y trabajan en la comunidad y el aprendizaje de los alumnos es de calidad.

El *Colegio Jesús María de Carrasco* es un centro de enseñanza privado, católico, sin fines de lucro, fundado en Montevideo, Uruguay, en 1953. El colegio brinda servicios educativos bilingües desde nivel inicial hasta sexto año de bachillerato diversificado. Ofrece becas a niños y jóvenes pobres. Su misión es formar a los alumnos con un alto nivel de excelencia académica y humana, de modo que cada uno formule su proyecto de vida a partir del desarrollo máximo de sus capacidades y se inserte de manera responsable y creativa en la sociedad.

Esas buenas prácticas son pequeñas, su influencia es marginal y casi no se conocen; aun así tienen vigor y han esparcido semillas que empiezan a fructificar en otras latitudes. La mayoría de ellas ha fincado las bases de sustentabilidad en el largo plazo.





Equidad y promoción social por medio de la escolaridad

La palabra desigualdad alude a magnitudes económicas o de cualquier otra índole que son diferentes y por lo tanto factibles de medirse de alguna manera. El vocablo inequidad y otros con igual connotación hacen referencia a juicios de valor sobre el perfil de esas magnitudes. Esta discriminación es primordial. Equidad rara vez significa tratar a cada uno de la misma manera. Para los efectos de este trabajo, la noción de equidad se asocia a la justicia distributiva: el postulado fundamental reside en que la búsqueda de la equidad implica igualdad de consideración (normativa) para todos los miembros de una sociedad (todos iguales ante la ley, por ejemplo) y diferencia en el trato a quienes padecen desventajas sociales.²³ La búsqueda de inclusión a la educación de segmentos sociales pobres o con ciertas discapacidades fueron los rasgos que sirvieron de guías para distinguir las buenas prácticas educativas.

La vieja consigna de igualdad de oportunidades desembocó en ofertas educativas estándares, rígidas, que despreciaban las condiciones reales de vida de las comunidades. Cuando hubo señales de que era preciso cambiar las formas de organización y ofertas de educación para diversos segmentos sociales, también comenzó la resistencia de lo existente. La búsqueda de la equidad tropieza con intereses creados, inercias institucionales y costumbres sociales que hacen difícil remontar las prácticas educativas predominantes y la reproducción de las desigualdades. Sin embargo, los propósitos de equidad educativa se abren paso más rápido de lo que muchos pensaban. El equipo de investigación seleccionó trece casos de buenas prácticas –de más de sesenta que se exploraron– que tienen como propósito fundamental brindar oportunidades a segmentos sociales que de otra manera acaso hubieran quedado excluidos. El cuadro 3 ofrece un panorama de esas experiencias.

Cuadro 3: Equidad y promoción social por medio de la escolaridad

Programa	País
Apoyo a escuelas rurales y de frontera	Argentina
Telecentro Calamarca	Bolivia
Un sistema que acelera el aprendizaje	Colombia
Amigos del aprendizaje	Costa Rica
Promecum: Educación contra la pobreza	Costa Rica
Programa de educación básica integral	Guatemala
Equidad y acceso a la educación básica	Honduras
Ataque a la pobreza y cursos comunitarios	México
Preescolares comunitarios y trabajo voluntario	Nicaragua
Certificación de la educación general básica	Paraguay
Educación preescolar y participación comunitaria	República Dominicana
Instituto de educación popular "El Abrojo"	Uruguay
Programa Fe y Alegría	Venezuela

23. Un examen detallado acerca de este punto desde una perspectiva sociológica en Ralph Dahrendorf, "On the Origin of Social Inequality: A Sociological Approach", en Peter Laslet y W. G. Runsiman (comps.), *Philosophy, Politics and Society*, Oxford, Oxford University Press, 1962.

El *Programa de ayuda a escuelas rurales y de frontera* de la Fundación Bunge y Born en la Argentina es una buena práctica porque ha trabajado con éxito en ambientes políticos adversos, en medio de crisis económicas, en regiones apartadas y reporta consecuencias positivas en la vida de las escuelas, los maestros rurales, los alumnos y sus familias. Este programa consiste de varias piezas que promueven equidad y calidad en la educación de segmentos marginales. Lo más notable es la caja de materiales y útiles escolares para las escuelas y los alumnos.

Un grupo de mujeres bolivianas organizó la Fundación Eco Pueblo y fundó el *Telecentro Calamarca*. Ellas decidieron hacer posible una utopía: conectar por medio de Internet de banda ancha a la población indígena de la comunidad de Calamarca y promover su uso entre los niños de la escuela primaria. Además del edificio del telecentro, la Fundación construyó un hospital; esas instalaciones aprovechan la energía solar. El proyecto cuenta con programas colombianos y europeos para la formación de 200 niños en matemáticas, ciencias y otras competencias. Es una propuesta que respeta la forma de organización e idiosincrasia de la población.

El *programa de Aceleración del Aprendizaje* de Colombia promueve la igualdad de oportunidades para que cursen la primaria infantes que rebasan la edad establecida en el sistema formal; comenzó en 1998 y para 2003 ya había beneficiado a más de veinte mil. Es una buena práctica porque brinda educación primaria a niños y jóvenes que están en desventaja por entrar tarde al sistema educativo, por suspender algunos ciclos o por reprobado. Los grupos de Aceleración se integran con niños que enfrentan situaciones adversas al aprendizaje, muchos de ellos desplazados por las guerrillas.

Amigos del Aprendizaje de Costa Rica rompe con esquemas de qué y cómo se debe de enseñar el lenguaje en preescolar y la lectura en primaria. Utiliza una pedagogía de vanguardia que se orienta a la regularización de niños pobres. El programa reconoce que muchos niños ingresan a la primaria con dificultades que se pueden prevenir –y que son los pobres quienes las presentan de manera más aguda– pues carecen de un ambiente fértil para desarrollar habilidades de comunicación y pensamiento crítico, necesarias para ingresar a la primaria.

El *Programa para el mejoramiento de la calidad de la educación y vida en las comunidades urbanas de atención prioritaria* o Promecum es una de las prácticas mejor establecidas y más exitosas del Ministerio de Educación de Costa Rica. Brinda a niños de las comunidades urbanas más pobres educación preescolar y primaria que fortalece el desarrollo académico y vigila los aspectos sociales, afectivos y psicomotores. Trabaja en 145 escuelas y atiende a más de 88 mil infantes en riesgo. Promecum es una práctica innovadora que disminuye la brecha educativa entre los niños costarricenses.

La Asociación Amigos del País, de Guatemala, con el apoyo de la Agencia Internacional para el Desarrollo de los Estados Unidos, diseñó y ejecuta el *Programa de educación básica integral*. Es una buena práctica educativa porque presenta alternativas innovadoras en varios niveles: concertación de acciones en pro de la equidad, selección y capacitación de docentes, supervisión, metodología, materiales, y evaluación de la calidad. La Asociación tiene alianzas con el Ministerio de Educación y las fundaciones Ramiro Castillo Love, Pantaleón, Manuel y Concha Ralda y la Fundación para el Desarrollo Integral.

El *Programa de educación básica para todos de Honduras* es una buena práctica porque promueve la equidad para establecer un balance crítico que permite el más amplio y democrático acceso de los individuos a los sistemas sociales. Desde 1995 el programa utiliza la radiofonía interactiva de amplia cobertura geográfica y flexibilidad de horarios, de acuerdo con las demandas de sus usuarios. Trabaja 365 días del año





16 horas diarias. Incorpora a más de millón y medio de jóvenes y adultos que no han iniciado o completado la educación básica.

Los *programas de educación comunitaria* de México comenzaron en 1973. Su propósito principal es ampliar las oportunidades educativas a los habitantes de las zonas más alejadas y dispersas; tratan de evitar las desventajas de origen e incorporan a las escuelas a niños que por la dispersión geográfica y las condiciones de pobreza no ingresan al sistema regular. El Consejo Nacional de Fomento Educativo reorganizó los seis grados de primaria en tres niveles y adaptó los contenidos en un currículo multigrado que da cabida a niños y jóvenes de diferentes edades.

El *Proyecto Aprende*, de Nicaragua, creado para la administración de un financiamiento otorgado por el Banco Mundial, se propuso contribuir con el Ministerio de Educación al desarrollo integral de los niños de los sectores más pobres del país, consolidando el modelo de los preescolares comunitarios. Este modelo se aplicó por medio de capacitación a docentes, adecuación, elaboración y reproducción de documentos curriculares, apoyo con material didáctico a los centros y con incentivos a sus educadores. Es una buena práctica porque promueve la equidad en el sector menos favorecido y con mayor rezago dentro del sistema educativo.

El Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay autorizó a Sumando, una asociación civil, a que ofreciera una alternativa de educación escolar básica para abatir el rezago. Se creó así el *Programa alternativo a distancia para jóvenes y adultos*, fundamentado en el currículo oficial de la educación básica bilingüe, para que posibilitara la certificación de conocimientos. Es una buena práctica porque garantiza calidad dentro de una gestión pedagógica innovadora y genera procesos eficaces de enseñanza aprendizaje, basados en soportes tecnológicos y pedagógicos que contribuyen a la equidad educativa.

La organización no lucrativa denominada Acción por la Educación Básica, reconocida por su empeño en mejorar la educación básica en la República Dominicana, impulsó en 1996 el proyecto de los *Preescolares no formales: Listos para aprender*. Se propone atender las necesidades de educación a niños entre los 3 y 5 años en barrios urbanos periféricos, mediante la modificación del papel de los padres y de la comunidad. Se trata de un proyecto donde participan empresarios de la zona, voluntarios japoneses y del Cuerpo de Paz de los EUA, la Secretaría de Estado de Educación y representantes de la comunidad.

El Abrojo es una organización no gubernamental, sin fines de lucro, constituida en Montevideo, Uruguay, en 1988 por un grupo de sociólogos egresados de la Universidad de la República. Su objetivo principal es fortalecer la equidad social y mejorar la calidad de la educación mediante el *programa Tejiendo Redes: familia, escuela y comunidad*. El proyecto busca alfabetizar a niños y niñas desertores y/o repetidores del sistema educativo en zonas de pobreza urbana por medio de la participación de madres e hijos en el proceso y desde sus propios hogares.

Fe y Alegría es una organización educativa fundada por un sacerdote jesuita, en Venezuela, en 1955. Abarca la educación formal con una red de escuelas privadas que atienden poblaciones desfavorecidas. Se define así misma como un movimiento de educación popular integral y promoción social, cuya acción se dirige a sectores empobrecidos y excluidos para potenciar su desarrollo personal y participación social. Tiene una estructura que separa el trabajo administrativo de la educación. Otorga a la organización pedagógica un papel profesional que puede apoyarse en otras instancias para la gestión de proyectos, evaluaciones, financiamiento y asesorías diversas.

Impulso a la administración fructífera

Hasta tiempos recientes se pensaba que la organización y estructura de los sistemas educativos nacionales respondían a nociones claras de administración pública, que había un cierto “orden natural” de las cosas. La organización centralista parecía responder a la noción weberiana de burocracia racional y, por lo tanto, legítima. De unas décadas para acá el galicismo gestión se ha tomado como sinónimo de administración, incluso, tiende a sustituirlo en cierta literatura (la gestión escolar, por ejemplo), cuando en español la palabra gestión tiene que ver con nociones como encargo, comisión, diligencia, trámite, es decir, no se refiere a la gobernación de instituciones. Sin embargo, los usos en boga determinan que la noción de gestión se tome en cuenta.²⁴ La pesquisa de buenas prácticas en educación que emprendimos puso atención en las formas de buen gobierno, en la búsqueda de la eficacia, en el liderazgo competente y en la participación comunitaria responsable.

Las tendencias mundiales en gustos sociales, culturales y de entretenimiento son más fuertes de lo que se piensa respecto de las del Estado nación. Ideas y conceptos en el terreno de la educación se transforman en políticas y se adaptan a la dinámica de sus sistemas educativos locales, a veces bajo el influjo del financiamiento de organismos multilaterales como el Banco Mundial o la UNESCO. Tal es el caso de la descentralización de los sistemas de educación. Pero el equipo también se dedicó a la búsqueda de la eficacia, del liderazgo competente y de la participación comunitaria en experiencias concretas. El cuadro 4 enlista los nueve casos que se seleccionaron entre más de cincuenta que se localizaron en la región.

Cuadro 4: Impulso a la administración fructífera

Programa	País
Programa integral para la igualdad educativa	Argentina
Sistema de gestión integral	Brasil
Campaña LEM	Chile
Asistencia técnica a las escuelas primarias	Chile
Líderes Siglo XXI	Colombia
Proyecto educativo institucional: Fundación Banco Pichincha	Ecuador
Autogestión para el desarrollo educativo	Guatemala
Escuela viva Hekokatúva	Paraguay
Escuelas amarillas de Carabobo	Venezuela

El gobierno del presidente Kirchner de Argentina puso en marcha el *Programa integral para la igualdad educativa* que, al tiempo que impulsa proyectos de modernización, propone acuerdos políticos con las provincias, genera consensos y, en el marco de su federalismo centralista, procura igualdad de metas en diversidad de circunstancias. Lo hace con una estrategia donde se concilian enfoques que a veces resultan contradictorios, como la calidad y la ampliación de la cobertura. El esfuerzo político de concordia en los propósitos, unidad en la ejecución, colaboración y acompañamiento, hacen del programa una buena práctica de educación básica.

24. Cf. Robert Bollen, “La eficacia escolar y la mejora de la escuela: El contexto intelectual y político”, en David Reynolds, *Las escuelas eficaces: Claves para mejorar la enseñanza*, Madrid, Santillana/AulaXXI, 1996, pp. 17-35.



El *Sistema de gestión integral* de Brasil está diseñado para la administración educativa, involucra aspectos diferentes y específicos que abarcan cuestiones de recursos humanos y la enseñanza en el aula. Busca mejorar la calidad de la enseñanza pública por medio del desarrollo y aplicación de una red de enseñanza en las escuelas con el fin de que se apropien del sistema y mejoren los patrones de gestión y el desempeño de sus alumnos. Su finalidad es posibilitar la conjunción de esfuerzos, compromisos y metas entre el órgano central de educación y cada escuela.

El Ministerio de Educación de Chile tiene como uno de sus objetivos vigilar que las escuelas impartan el currículo nacional, en especial los contenidos en lenguaje y matemáticas de la educación básica. Esto lo realiza mediante un programa de asesoría en las escuelas: *Campaña LEM*. El programa es relevante porque busca asegurar que los contenidos curriculares lleguen a los alumnos y porque desea modificar la manera en la cual los docentes transmiten el conocimiento. El programa contribuye a mejorar la gestión pedagógica de los directivos y los supervisores técnico pedagógicos en las escuelas.

El *Programa de asistencia técnica a escuelas de bajo desempeño* del Ministerio de Educación de Chile es una buena práctica porque impulsa un enfoque integral donde los docentes reciben capacitación y asesoría pedagógica en el aula y se proporciona entrenamiento a los directivos de escuelas sobre gestión escolar. Siete instituciones de educación superior e investigación ofrecen esa asesoría a 66 escuelas de la región metropolitana de Santiago. El programa se dirige a escuelas de preescolar y en primaria hasta el cuarto grado, de ocho que componen ese nivel de enseñanza.

El programa *Líderes Siglo XXI* de Colombia nació en 1994 con el propósito de fomentar la comunicación entre empresas y escuelas de educación básica, públicas o privadas. El programa mejora la administración de las escuelas mediante un enfoque de gestión empresarial. Es una buena práctica porque permite transmitir la experiencia del gerente de una empresa a un director de una escuela. La premisa es que una administración efectiva coadyuva a perfeccionar los procesos y productos de la educación. *Líderes Siglo XXI* diluye la barrera ideológica que aleja a los actores del sector público y privado.

La Fundación Banco del Pichincha es una organización no gubernamental que incursiona en la educación desde 1995. Su objetivo principal es ofrecer una herramienta estratégica de fortalecimiento, mediante el Proyecto educativo institucional. Su apoyo se dirige a sectores marginales y rurales del Ecuador, en escuelas fiscales (públicas) y fisco-misionales (combinación entre público y privado, donde el actor privado es generalmente una comunidad religiosa). La propuesta plantea la hipótesis de que si las escuelas cuentan con una identidad institucional construida por la comunidad educativa, es posible brindar una educación pertinente a la realidad comunitaria.

El *Programa nacional de autogestión para el desarrollo educativo* de Guatemala puso de manifiesto que sólo mediante el compromiso comunitario se podría asegurar que los padres enviaran a sus hijos e hijas a la escuela, se corresponsabilizaran porque el plantel tuviera los insumos básicos y supervisaran la asistencia de los docentes. De esta manera, la comunidad desempeñaba un papel esencial en generar las condiciones para la calidad educativa. El programa, con el apoyo de la banca de desarrollo, se propone fortalecer la descentralización mediante la gestión escolar.

El programa *Escuela viva Hekokatúva* representa, desde principios de 2001, la estrategia central de una política compensatoria para las escuelas más pobres de los ciclos primero y segundo de la educación escolar básica en el Paraguay. Es un programa que se basa en la certidumbre de que la transición de una escuela tradicional a una escuela "viva" o eficaz requiere de todo un proceso. La idea principal del programa promueve en los miembros de la comunidad educativa la capacidad de asociarse en torno a objetivos comunes y tener un liderazgo claro.

El programa *Escuelas Amarillas* es exitoso e innovador. Es una buena práctica educativa porque: se trató de un programa del gobierno estatal de Carabobo, Venezuela, para todas las escuelas de educación básica (primero a sexto) de su jurisdicción; se mantuvo quince años como un proyecto en constante mejora y crecimiento; sus programas académicos y sociales consiguieron consecuencias favorables para alumnos, maestros y escuelas; estableció la evaluación de su programa y la medición de resultados. El programa logra buen desempeño de sus alumnos en matemáticas y lengua, así como menor número de repetidores y desertores.

La buena administración no genera por sí misma calidad en la educación, pero tener escuelas eficaces es un requisito para ello.



Sistemas nacionales de evaluación

Los sistemas educativos de América Latina se caracterizan por encerrarse en sí mismos, eludir diálogos creativos con el mundo exterior y prácticas endogámicas. La rendición de cuentas parece ajena a su existencia y hay una resistencia fuerte de las burocracias y el magisterio a cualquier tipo de evaluación.²⁵ Aunque “la cultura de la evaluación”, como la llaman algunos, se abre paso en la región, todavía es poco lo que se hace; menos aún en gran escala y que sea pública y útil. Además, los debates acerca de qué, a quiénes y cómo evaluar sigue vigente. Debido a la escasez de casos y a los costos que significa evaluar, la averiguación sobre buenas prácticas en este terreno se centró en sistemas nacionales ya consolidados. El cuadro 5 señala los casos que se estudiaron en Chile y Uruguay.

Cuadro 5: Sistemas nacionales de evaluación

Programa	País
Sistema para medir el aprovechamiento escolar	Chile
Sistema nacional de evaluación de aprendizajes	Uruguay

La evaluación de la educación básica en Chile la realiza el *Sistema de medición de la calidad de la educación*. Su objetivo es generar indicadores que sirvan para orientar acciones y programas de mejoramiento de la enseñanza. El sistema provee información al Ministerio de Educación sobre el aprovechamiento escolar de los alumnos y de las asignaturas que les causan mayor dificultad, lo que permite diseñar programas para resolver esos problemas. También provee información a los padres de familia sobre el desempeño de las escuelas y es un parámetro para otorgar incentivos a los docentes.

La *Unidad de medición de resultados educativos* de Uruguay surgió en 1993. Sus fines son: Evaluar en que grado los alumnos aprenden lo que deberían de aprender; detectar desigualdades dentro del sistema educativo; y monitorear la calidad del sistema por medio de evaluación formativa del nivel sexto de primaria. La experiencia de esta unidad es distintiva por su innovación en el diseño de instrumentos de evaluación de aprendizajes y la metodología en la administración de las pruebas, tiempo y forma en la devolución de resultados, diseño de materiales de apoyo y actividades de capacitación.

25. Cf. Alejandro Morduchowicz, “Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes”, ponencia presentada en el taller *Revalorización del Magisterio e Incentivos Docentes*, en Santo Domingo, República Dominicana, el 30 de mayo de 2001; y María Victoria Murillo, *Labor Unions, Political Coalitions, and Market Reforms in Latin America*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.



En otros países de la región, cada uno a sus ritmos de acuerdo con sus condiciones políticas, se dan pasos para emular lo que se hace en Chile y Uruguay, pero se puede afirmar que el camino apenas se empieza a recorrer.

Buen uso de recursos

Uno de los reproches ya añejos de educadores, activistas sociales, intelectuales y asociaciones de padres de familia tiene que ver con la penuria de los sistemas de educación.²⁶ A pesar de que con pocas excepciones, el financiamiento público, privado y de las instituciones de cooperación internacional ha crecido en la región, se está lejos de satisfacer todas las necesidades, aun las más inmediatas. Además de lo escaso, los recursos económicos no se aplican de la mejor manera, hay desperdicio. Aun cuando no son numerosas, la investigación sobre buenas prácticas se enfocó a rastrear experiencias de gasto e inversión eficaces que tuvieran consecuencias en la educación básica, en lugar de análisis sobre el gasto en educación. El cuadro 6 muestra los dos ejemplos que se documentan en la investigación.

Cuadro 6: Buen uso de recursos	
Programa	País
Programa Fundaeduca	El Salvador
Programa de apadrinamiento de escuelas	Nicaragua

El *Programa Fundaeduca* de El Salvador es un ejemplo de participación de los empresarios en el financiamiento y asesoramiento a las escuelas públicas. Este programa fue creado por la Fundación Amigos de la Educación, la cual promueve el apadrinamiento de escuelas por parte de las empresas o empresarios individuales. Los apoyos se canalizan a infraestructura, equipamiento, dotación de libros y adquisición de habilidades de gestión. Este sistema, junto con la contribución de los empresarios, ha permitido a muchas escuelas resarcir parte de los efectos del sismo de 2002.

El *Programa de apadrinamiento de escuelas* de Nicaragua es liderado por la Cámara de Comercio Americana, participan otros actores como la United States Agency for International Development, la Global Development Alliance y empresas apadrinadoras. Es una buena práctica porque apoya el financiamiento de la educación, incidiendo en su administración, su calidad y en el aprendizaje de los alumnos. Cada empresa selecciona a la escuela que desea adoptar y la forma de hacerlo, no existe un modelo único. Se trata de una estrategia combinada con el objetivo de impulsar a la educación como tema de la agenda nacional.

Los dos casos que se documentan ofrecen lecciones que bien se pueden reproducir en otras latitudes.

26. Ver la obra, ya clásica, que reunió los estudios más importantes de la región hasta ese momento: Mario Brodersohn y María Ester Sanjurjo (comps.), *Financiamiento de la educación en América Latina*, México, Fondo de Cultura Económica, 1978.

Formación y actualización docente

No obstante que filósofos y educadores habían ya trazado la noción, fue José Vasconcelos quien lo apuntó sin evasivas: “El eje de la educación es el maestro; el alumno es el sujeto de aprendizaje”. Los abogados de reformas educativas arguyen con rigor que los cambios sólo serán eficaces si llegan al *sanctum* de la educación: el salón de clases. Por eso es de importancia fundamental el reclutamiento, la formación inicial y la actualización de los docentes, así como sus prácticas y los métodos que utilizan para abonar a la enseñanza de los estudiantes.²⁷ Este proyecto incluyó la exploración de programas de formación y actualización docente que implican innovaciones, ya para la enseñanza de especialidades ya para mejorar la prestación del servicio. Se encontraron buenas prácticas que ponen el acento en la diversidad cultural y de refuerzo o recuperación de lenguas originarias. El equipo de investigación encontró más de 25 casos de buenas prácticas; el cuadro 7 presenta las seis que se documentan en este estudio.

Cuadro 7: Formación y actualización docente	
Programa	País
Institutos normales superiores	Bolivia
Más allá de las letras: Formación docente	Brasil
La capacitación docente en matemáticas	Honduras
Educación de docentes: Casa de la Ciencia	México
Educación intercultural para la convivencia	Perú
Actualización docente y equidad educativa	República Dominicana

El *proyecto de institutos normales superiores* en educación intercultural bilingüe de Bolivia es parte del esfuerzo para consolidar una educación de calidad y pertinencia en un país con 62% de población indígena. La instrucción en la propia lengua y cultura forma la estrategia para incrementar la equidad social y el derecho a la educación de los niños. El programa tiene la misión de formar profesores de preescolar, primaria y secundaria, la elaboración de textos en lengua indígena, capacitación de docentes en servicio, preparación de consejos educativos de pueblos originarios y el diseño de un currículo flexible.

Más allá de las letras es un programa de formación continua de profesores de los sistemas municipales de educación de las cinco regiones de Brasil. El programa se centra el proceso de alfabetización, cuya problemática alcanza a los niños de baja renta y provoca el fracaso escolar. El programa se compone por una premiación y una red virtual de formadores; promueve el intercambio de experiencias y descubrimientos de educadores que pocas veces tienen acceso a cursos de perfeccionamiento, pero sí disposición de hacer la diferencia en la vida de los educandos.

27. Un análisis empírico actual y vigente para la región en Emilio Tenti Fanfani, *La condición docente: Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay, Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 2005.*



El *Programa de mejoramiento en la enseñanza técnica en el área de matemáticas* de Honduras es un proyecto de la Agencia de Cooperación Internacional del Japón, la Secretaría de Educación, el Instituto Nacional de Investigación y Capacitación Educativa y la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. El programa se orienta a mejorar los niveles de rendimiento escolar en los niños de educación básica mediante la capacitación de maestros en matemáticas. Tiene como propósito enseñar a los profesores a organizar su clase, utilizar materiales didácticos de acuerdo con las características y contexto de los niños y a evaluar sus acciones.

La Casa de la Ciencia es una institución no gubernamental ubicada en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México. Su labor es una buena práctica porque ofrece alternativas de capacitación para los docentes desde fuera del sistema de educación pública, lo que le permite innovar sin restricciones burocráticas. La tarea de esta institución es valiosa porque desarrolla sus actividades donde aún existe la riqueza de las culturas indígenas, con un serio rezago educativo. El objetivo de la Casa de la Ciencia es apoyar a docentes en formación y en servicio que desean mejorar sus técnicas de enseñanza.

El *Programa de formación de maestros bilingües* de la amazonía peruana es un proyecto conjunto entre el Ministerio de Educación y la Asociación Interétnica para el Desarrollo de la Selva Peruana. Tiene como misión formar actores sociales capaces de diseñar y conducir propuestas educativas innovadoras que promuevan el intercambio de conocimientos, prácticas y valores entre los pueblos indígenas de acuerdo con sus necesidades y aspiraciones. Es una buena práctica porque sitúa a los niños, sus comunidades y manifestaciones lingüísticas y culturales como el eje principal de la formación docente para el desarrollo sustentable de la amazonía.

El *Programa de fortalecimiento de la formación y capacitación docente* de la República Dominicana es un buen ejemplo de colaboración. Participan la Agencia de Cooperación Internacional y la Pontificia Universidad Católica de Chile, la Japanese International Cooperation Agency y la Secretaría de Estado de Educación y el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio. El programa pretende el mejoramiento de la calidad de la educación básica de la República Dominicana por medio del fortalecimiento de la capacidad de los educadores para diseñar y ejecutar proyectos educativos innovadores a escala de las escuelas.

Los buenos docentes son los que hacen la diferencia en la calidad de la educación. Su formación y actualización son tareas atravesadas por la política partidista, intereses corporativos, inercias burocráticas, debilidad institucional y reivindicaciones –no siempre legítimas– de los docentes. Es una de las prioridades de la política educativa que demanda mayores esfuerzos.

Tecnologías de información y comunicación para educar

Se puede decir que los debates acerca del uso de las tecnologías de la información y la comunicación en educación apenas comienzan, a pesar de tener ya más de dos décadas. El optimismo tecnológico propone soluciones casi mágicas a los problemas de enseñanza y aprendizaje por medio de su uso adecuado; sus abogados refutan sobre la disminución de costos en el plazo largo y en el desarrollo de competencias que demanda el futuro. Por el otro lado, se replica que la educación es un proceso humano, que demanda la atención –la vigilancia y el cuidado– de los maestros, que lo afectivo es tanto o más importante que lo cognoscitivo para el aprendizaje positivo. En el Seminario evitamos fundamentalismos y orientamos la indagación hacia proyectos que pongan a las TIC como importantes –y aun como el centro de innovaciones– pero que en lo cardinal las vean como instrumentos para mejorar la educación. El cuadro 8 sintetiza los cinco casos que se documentan. Con todo y que hay un auge de uso de esas tecnologías no todas las experiencias que se visitaron (más de veinte) derivan en buenas prácticas.

Cuadro 8: Tecnologías de información y comunicación para educar

Programa	País
EducaRed: Uso pedagógico de la tecnología	Brasil
Computadores para educar: Apoyo a escuelas públicas	Colombia
Programa Edufuturo	Ecuador
Unete: Apoyo a escuelas públicas con tecnología	México
Web Escuela de Paideia	Paraguay

Por iniciativa de la Fundación Telefónica de Brasil, el *EducaRed* surgió en 2001 como un portal de educación en Internet. Desarrolló una comunidad de aprendizaje dedicada a educadores y alumnos de la enseñanza fundamental y media del sector público utilizando el mundo de la informática. La inversión en tecnología en la escuela pública, aliada a un contenido pedagógico bien elaborado y fundamentado en la política educativa, está presente en ese programa, que estimula el uso pedagógico de Internet en la vida cotidiana de la escuela pública y posibilita la inclusión digital de profesores y estudiantes.

El programa *Computadores para Educar* fue adoptado en Colombia por el gobierno del presidente Pastrana en 1999. Es una buena práctica porque renueva equipos usados, donados por empresas privadas y oficinas gubernamentales, y los instala en escuelas públicas en zonas de bajos ingresos, en particular las rurales. Incluye capacitación de docentes en el manejo del equipo y recursos informáticos para uso docente. El programa provee asesoría técnica y promueve el compromiso de las autoridades locales para que aporten recursos financieros y apoyen la ejecución, desarrollo y permanencia del programa en las escuelas.



Edufuturo es un programa sectorial de gobierno, generado y operado por el Consejo Provincial de Pichincha de Ecuador, que se desarrolla y extiende a todas las escuelas fiscales de dicha provincia. Es una buena práctica educativa porque busca mejorar la calidad de la educación básica al incorporar en los centros educativos el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación, en particular las computadoras. Parte del principio de equidad e intenta dar un primer paso en la democratización del acceso a dichas tecnologías. Ofrece capacitación a los docentes.

El programa *Unete* (de Unión de Empresarios para la Tecnología en la Educación) promueve la equidad en el acceso a la tecnología de la información para mejorar la calidad del aprendizaje en escuelas públicas. El programa coordina actores públicos y privados para donar computadoras a las escuelas y brindarles material pedagógico; constituye una buena práctica porque el sistema de educación pública tiene escasas oportunidades para disponer de este tipo de recursos. Sólo 10% de las 130 mil primarias y secundarias públicas de México están equipadas con computadoras y en ellas estudian nueve de cada diez niños.

Paideia es una organización no gubernamental de Paraguay que promueve el desarrollo humano por medio de orientar, educar, formar, capacitar e investigar. *Web Escuela* es un programa de Paideia para introducir y aplicar las tecnologías de la información y la comunicación en escuelas y comunidades, con el fin de reducir la brecha digital, lograr un mejoramiento de la educación y romper el aislamiento del país, en especial de zonas rurales y marginadas. Es una buena práctica porque beneficia a los alumnos, profesores, padres de familia y la comunidad en general.

En estos programas, las TIC se consideran buenos instrumentos para la educación, pero no sustitutos de docentes u otros materiales. En los cinco casos los promotores de los proyectos trabajan con los docentes de base y buscan hacerlos sus mejores aliados.

Educación no formal para la inclusión social

Con todo y que la investigación se enfocó a buscar experiencias de éxito en la instrucción formal, en el trabajo de campo se encontraron proyectos que sin ser escolarizados apoyan de manera eficaz a la educación básica. Académicos rigoristas y dirigentes sindicales alegan que esos casos podrían clasificarse como de segunda clase, pero olvidan que algunos de ellos son verdaderas hazañas pues en el corazón de sus propósitos y acciones anidan componentes de inclusión de segmentos sociales que, de otra manera, no tendrían la menor oportunidad de estudiar o avanzar en la vida. El cuadro 9 presenta un sumario de las cinco experiencias más relevantes de las doce que se visitaron.

Cuadro 9: Educación no formal para la inclusión social	
Programa	País
Jóvenes que salvan jóvenes	Costa Rica
El Guanaquín: Un proyecto periodístico	El Salvador
Casa Esperanza: Salud y educación	Panamá
Centro de lectura Amaury Germán Aristy	República Dominicana
Orquestas juveniles e infantiles	Venezuela

Jóvenes que Salvan Jóvenes es una asociación sin fines de lucro que ofrece entrenamiento de fútbol y promueve la formación integral de niños, niñas y jóvenes de comunidades marginales de Costa Rica. Por medio de la enseñanza del fútbol, los entrenadores y psicólogos inculcan en el alumnado valores como la perseverancia, la disciplina y la solidaridad, así como hábitos para llevar una vida sana. Los alumnos participan en charlas sobre nutrición, la importancia de estudiar y no desertar la escuela, las consecuencias de consumir drogas, alcohol o tabaco y cómo lidiar con problemas personales y violencia familiar.

El proyecto *Guanaquín* es un conjunto de actividades y publicaciones orientado a educar a niños, jóvenes y adultos. El proyecto, auspiciado por *El Diario de Hoy* de El Salvador, cuenta con tres modalidades: el *Guanaquín Escolar* es un suplemento periódico didáctico que se utiliza en la educación básica; la revista semanal *Guanaquín* cuyos esfuerzos se dirigen a revertir el deterioro ecológico y educa a la población para el cuidado del medio; y la *Revista Guanaquín.com* es una versión electrónica e interactiva que combina elementos para el aula y el rescate de la naturaleza. Cada una de las modalidades incluye actividades para alumnos y profesores.

Casa Esperanza es una organización no gubernamental de Panamá que lucha por la erradicación del trabajo infantil y mejores condiciones de vida para la niñez y la adolescencia en condiciones de pobreza. Su programa de Atención integral brinda servicios de salud, nutrición, educación y recreación. Este programa es considerado como una buena práctica porque concibe a los niños, las niñas y los adolescentes como seres integrales, con derechos y necesidades. Aunque trabaja fuera del sistema educativo formal, contribuye con la educación porque procura la inserción de quienes no asisten a la escuela.

La Fundación Sur Futuro, organización no gubernamental sin fines de lucro, lleva a cabo acciones que benefician a las comunidades del sur de la República Dominicana; también participa en iniciativas para fomentar la cultura. La Fundación estableció en 2003 el Centro de lectura y promoción cultural *Amaury Germán Aristy*, en el municipio de Padre Las Casas, con la colaboración del Consejo asesor internacional de la juventud rural. Sus áreas de trabajo son educación y cultura, generación de ingresos, gestión comunitaria, infraestructura y salud. Es una buena práctica porque el Centro de promoción cultural funciona como una comunidad de aprendizaje.

El programa de la Fundación del Estado para el Sistema Nacional de las *Orquestas Juveniles e Infantiles* es un programa para la formación musical y la organización de orquestas en los estados de Venezuela. También es un programa educativo que forma ciudadanos responsables y participativos. Es una buena práctica educativa porque pertenecer a las orquestas conlleva para los niños y jóvenes responsabilidad: cumplir los objetivos, las tareas y actividades de la escuela en la que cursan la educación básica y responder a las exigencias de los centros musicales, que implica: responsabilidad, disciplina, compromiso, asiduidad, puntualidad, orden, capacidad de trabajo.

La mayor parte de las buenas prácticas de educación rebasan el marco de las escuelas. Los programas no formales, en especial los sólidos y congruentes, incluyen aspectos que muchas veces la educación escolarizada descuida por considerar que lo prioritario es transmitir conocimientos. Los valores y la lectura, por ejemplo, son necesarios en las estrategias de inclusión social.



Más allá de las Buenas prácticas: Aprender y reproducir

La investigación acerca de las buenas prácticas de educación básica en América Latina arroja aprendizajes que el CEAL puede replicar en otras latitudes, tal vez en alianzas con gobiernos, entidades internacionales, organismos no gubernamentales y comunidades. No todas las experiencias documentadas son de bajo costo, pero vale la pena invertir en ellas. La historia de la educación en la región latinoamericana y del Caribe demuestra que, en el largo tiempo de la historia, resulta más caro no educar.

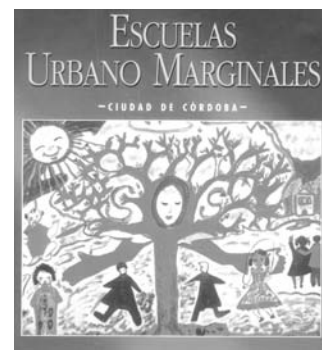
El primer aviso de este informe es que la educación –aun la pública– es demasiado importante como para dejarla en manos de los gobiernos y los sindicatos de docentes. Las buenas prácticas demandan coaliciones con el fin de derribar barreras que crean las inercias burocráticas, los intereses creados en los sistemas educativos y la falta de participación comunitaria.

Calidad educativa: primera prioridad

Aunque sea difícil definir lo que se entiende por calidad de la educación, se pueden identificar las cualidades distintivas de los proyectos. Ya sea que hay congruencia entre los fines y los métodos, ya entre los materiales y las formas de hacer las cosas, ya entre el conocimiento y los maestros o debido a la organización que los empuja a mejorar. En todo caso, lo que importa es observar cómo se derriban obstáculos y se logran resultados, a pesar de que se actúe en contextos desfavorables. Elevar la calidad de la educación, en especial la básica, exige esfuerzos extraordinarios para vencer la adversidad en que se encuentran segmentos importantes de los sistemas de educación.

El proyecto de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC), Argentina, *Rehacer la escuela en contexto de exclusión social*, es quizá el más excepcional de los casos que se documentan. La UEPC es un sindicato docente, con tradición gremialista de lucha. Sin abandonar sus reivindicaciones por mejores salarios y condiciones de trabajo para sus agremiados, comprendió que la mejor defensa de la escuela pública es hacerla de calidad. Los dirigentes del sindicato convocaron a académicos de prestigio y les encomendó investigaciones acerca de la educación en su provincia. Pero fueron más allá, también solicitaron asesoría para atacar los problemas que identificaban los investigadores. El programa de las *108 escuelas*, como se conoció al comienzo, plantea que todos los alumnos, en especial aquellos provenientes de los barrios pobres y de padres con poca escolaridad, deberían no sólo aprender a leer y escribir, sino a obtener un dominio suficiente de la lengua al concluir el tercer año de la primaria. La premisa es sencilla: sin la adquisición del español, los niños no podrán estudiar nada más, no conseguirán entendimiento de números, conceptos o datos. Todos los esfuerzos: talento (las maestras de apoyo), recursos financieros e intelectuales se dedican a la tarea con la intención de alcanzar ese fin en las –ahora 120– escuelas. En unos cuantos años los resultados son más que alentadores.

No obstante que surge de premisas distintas, el programa *Aulas de apoyo* de Bolivia también logra ya resultados favorables en el aprendizaje de los niños, pese a las condiciones de pobreza, rezagos sociales, discriminación racial y los conflictos políticos constantes en ese país. Su práctica es trascendente porque además se destina a niños y jóvenes con necesidades especiales. Las aulas de apoyo cuentan con materiales didácticos que permiten a los alumnos y al educador de apoyo trabajar con el cuerpo en el espacio, con la imagen del cuerpo, con la psicomotricidad fina y desarrollar conceptos previos al número y a la lecto escritura. El programa es un complemento a su educación, por lo que los niños no dejan la escuela regular en los grados de





inicial a sexto de primaria. Fe y Alegría de Bolivia ha impulsado aulas de apoyo en 39 escuelas fiscales de zonas semiurbanas. Es también un buen ejemplo de generosidad.

Si bien no es una costumbre social arraigada en América Latina –como lo es en los países anglosajones–, el altruismo de hombres de negocios y profesionales comienza a cobrar relevancia. Compañías y empresarios promueven proyectos para mejorar la calidad de la educación básica, aunque sea en una escala menor, pero efectiva ya que además ciertas prácticas incorporan a segmentos excluidos. Tal es el caso del programa *Escuelas saludables* de la Fundación Wong, del Ecuador, y del *Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje* de Lima, Perú. Ninguno de los promotores de esos proyectos persigue fines de lucro ni aboga por una orientación religiosa explícita –como sí lo hace Fe y Alegría–, no obstante, también trabajan para inculcar valores en los alumnos. Ambos proyectos incrementaron su cobertura, rebasaron ya sus propósitos originales y son ejemplos que se busca reproducir en otras latitudes; los directivos del Colegio Antares y la escuela Fernando Weise (para niños sordos) del Centro Peruano, por ejemplo, reciben invitaciones frecuentes de otros países para divulgar sus logros, métodos y prácticas. El programa de la Fundación Wong ya resistió los embates del sindicato de docentes.

La premisa de que salud y educación van de la mano es correcta. El programa de *Escuelas saludables* encontró la fórmula para enlazar propósitos y obtener resultados prácticos envidiables. El Colegio Antares es una institución privada de prestigio y colegiaturas altas, pero es de inclusión porque acoge a los niños con déficit de atención o problemas de aprendizaje, a los alumnos *latosos*, *los inquietos* que juegan en clase pero que tienen un cociente intelectual normal o superior a la media y que la mayoría de las otras escuelas castiga o rechaza. El altruismo de los empresarios que sostienen al Centro Peruano es más evidente en la Escuela Weise, la cual por las tardes atiende a niños sordos de familias pobres sin cobro de colegiatura.

La adversidad genera desafíos; para personas con menor entereza renunciar a los proyectos *Aulas de apoyo*, *Escuelas saludables* o los del *Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje* hubiera sido más fácil. Una buena práctica también sirve para templar el carácter de los dirigentes, actores y, es posible suponer, de los educandos. Educar con el ejemplo fortalece más las dotes de las personas.

Las estrategias de ciertos gobiernos, gracias al buen diseño y a las condiciones políticas y sociales favorables, avanzan y sus programas dejan de ser pilotos para alcanzar a porciones cada vez mayores. Hay casos de éxito que trascienden la perspectiva de un gobierno dado y se transforman –aunque parezca cliché– en políticas de Estado. Es el caso de la *Escuela nueva* en Panamá, cuya cobertura y congruencia se expande a cada día. Aquí la política y créditos del Banco Mundial reforzaron la perseverancia del gobierno.

Pero también hay casos de buenas prácticas que por ser favoritas de un mandatario o afiliarse a una ideología, se desmantelan poco a poco a la conclusión de un periodo. No hay institución que proteja de los cambios de gobierno, incluso dentro de las mismas corrientes políticas. Por ejemplo, el programa de *Escuela 10*, en El Salvador, y el programa de *Acceso a la educación bilingüe intercultural*, en Guatemala, aun cuando demostraron su gran valía, esas buenas prácticas no se enterraron pero se diluyeron en otros proyectos con las mudanzas de personal dirigente en los gobiernos. Las simientes que plantaron esos proyectos –y las expectativas que generaron en la población– dificultan el retorno a los hábitos burocráticos que predominan en los sistemas. En ambos casos, actores que representaron papeles relevantes no desmayan e intentan otras prácticas con base en la experiencia acumulada. Esas experiencias fallidas demuestran la debilidad estructural de los proyectos públicos que no van acompañados de pactos con otros actores, privados o sociales. Ése es un terreno

donde los empresarios pueden actuar con visiones de largo alcance, que rebasen los periodos de gobierno.

El programa *Aprendamos matemáticas* de Honduras –un ejemplo de uso eficaz de la radio– es testimonio de desarrollo sustentable porque se basa en pactos explícitos entre las dependencias gubernamentales a cargo de la educación y fundaciones privadas. La Fundación para la Educación “Ricardo Ernesto Maduro Andrew” consiguió el sostén de empresas y la colaboración de setenta radiodifusoras privadas. Aunque pronto terminará el apoyo de la Agencia para el Desarrollo de los Estados Unidos, el programa no padece; ya se asentó y la Secretaría de Educación lo protege. Los aprendizajes de experiencias ajenas no son extraños y hay casos de éxito en replicar y adaptar a condiciones locales programas y métodos de un país a otro. Ni el de *Aprendamos matemáticas* ni el de la *Escuela nueva* de Panamá son modelos originarios del país o siquiera novedosos, pero se adaptaron con naturalidad al ambiente. La política oficial y el apoyo del sector privado fueron cruciales.

La cooperación internacional a países de la región cobra relevancia en programas de instrucción de masas que demuestran su eficacia y enseñan el valor de las alianzas. Aunque son susceptibles de ser rechazados por ciertos sectores sindicales e intelectuales, hay proyectos impulsados por el gobierno estadounidense que encuentran asiento en la región; en parte porque se dirigen a resolver problemas reales y porque su ideología no aparece explícita. En abril de 2001, durante la Cumbre de las Américas, Estados Unidos anunció una iniciativa del presidente George W. Bush para mejorar la educación básica y la lecto escritura de los niños en el continente americano, en particular de las zonas más pobres: el Centro de Excelencia para la Capacitación de Maestros fue uno de los vehículos. En Nicaragua encontró un nicho acogedor y reporta alcances importantes debido a que logró establecer alianzas locales con otros actores. Sin embargo, la eventual conclusión del apoyo de Estados Unidos pone en riesgo su continuidad.

En los países pobres, los ministerios de educación como organismos rectores de la educación participan en esas iniciativas y abogan por su continuidad; se suman y realizan algunas aportaciones, pero la penuria de sus presupuestos, el gasto corriente, las demandas –muchas veces justas– de docentes y administradores, los tienen encajonados. Ése es el territorio donde el sector privado puede colaborar y aportar algo más que recursos y continuidad. Puede ofrecer liderazgo y hacer de la responsabilidad empresarial un pilar para el desarrollo de buenas prácticas. Éstos son proyectos donde invertir significa avanzar hacia el futuro.

El proyecto ABC del Banco Continental de Panamá y del grupo de empresas asociadas es un buen modelo de esa inversión, que además se enriquece con las aportaciones de trabajo voluntario de los empleados y ejecutivos de las empresas. Lo más relevante como buena práctica de la escuela República de México en la ciudad de Panamá es la motivación que provocó entre patrones y trabajadores del banco, después entre directivos y maestros de la escuela y al final entre los padres de familia. La aportación de dinero es importante pero es más trascendente la participación de las personas. Aunque no los mencionen, valores tales como solidaridad, apoyo mutuo, colaboración y entusiasmo hacen la diferencia en la vida presente y futura de niños pobres que reciben una educación de calidad. La República de México es una escuela insignia y otros grupos empresariales y organizaciones no gubernamentales empiezan a seguir el modelo. Es la parábola de una alianza exitosa entre empresas y comunidad.

En menor escala y sostenido con sus recursos propios, con escaso apoyo del sector público, el Colegio Jesús María, de Carrasco, en un suburbio de Montevideo, en

Uruguay, logra resultados excelentes. El papel que representan los actores internos, en especial el liderazgo de su director e ideólogo, promotor y organizador, la ha colocado como una de las mejores escuelas de América Latina. La calidad de su enseñanza va a la par de la promoción de la equidad entre los segmentos pobres de los barrios vecinos. Niños de familias indigentes, pero con talento, voluntad y disciplina, podrán romper el círculo de la pobreza y la ignorancia que encierra a sus familias. La esperanza –asentada en años de experiencia y cientos de egresados– es que quienes concluyen sus estudios en esa escuela, se transforman en ciudadanos responsables y productivos; muchos de ellos retornan a sus comunidades en servicios o en especie los beneficios que recibieron del colegio.

Existen buenas prácticas innovadoras, basadas en la historia y en las ideas de pedagogos destacados, cuyas aportaciones cayeron en el olvido: es el caso de los Centros de formación rural en alternancia, de Perú, sustentados en las teorías de combinar la educación con el trabajo productivo, pregonadas por el educador francés Celestin Freinet en el primer tercio del siglo veinte. Las técnicas de la pedagogía moderna que ese educador encomió fundamentaban que la misión de las escuelas era formar hombres libres con imaginación y capacidad creadora. El centro de esa educación era humanizar la enseñanza haciendo del trabajo escolar un placer para maestros y alumnos. El trabajo y las experiencias vitales –y no nada más las lecturas– debían ser la razón esencial de la escuela; conocimiento, práctica y corazón pueden hacer florecer la conciencia y hacer de los individuos seres libres y creadores.²⁸

Los educadores peruanos que trabajan en esos centros se convierten –en el sentido de ser conversos– en parte de las familias y comunidades rurales, viven y laboran junto con los alumnos y sus padres en las chacras (parcelas) quince días del mes y otros quince hacen el oficio escolar. Para ellos, el trabajo es una categoría histórica de gran valor. Al igual que otros proyectos de éxito, esos centros se sostienen por alianzas entre el sector público, el privado y las organizaciones no gubernamentales. El liderazgo recae en la Asociación Civil ProRural.

En tales programas, aunque conllevan dosis de equidad, buena administración, planeación y los acompañan financiamientos sustantivos, la búsqueda de la calidad educativa es su propósito central. En todos ellos hay algún tipo de coalición entre segmentos del sector público y privado, o cooperación internacional y participación de las comunidades. Sus frutos se multiplican, sus líderes y actores internos aprenden a sortear dificultades, a poner por delante el interés de la colectividad –que en última instancia es favorecerse a sí mismo– y avanzar con esmero.

Equidad: los rezagos sociales

En un discurso memorable en 1920, José Vasconcelos expresó que había dos grandes problemas en México: la miseria y la ignorancia; el primero consecuencia del segundo. Esa aseveración podría extenderse a toda América Latina. Su razonamiento era profundo pero planteado de forma sencilla: las masas sin conocimiento y cultura son un freno para que la América mestiza sea una civilización. La unidad de las naciones no se logrará por la fuerza de las armas o la dominación política y económica sino por la cultura. La educación –solía decir– es la antorcha que ilumina el camino y los maestros son sus portadores.

Aunque ciertos de sus discursos desataron polémicas más de cincuenta años después, Vasconcelos abogaba por la inclusión de todos (mujeres, indígenas, negros) a la civilización occidental. El instrumento era la educación para las masas. Muchos pro-

28. Celestin Freinet, *Técnicas Freinet de la escuela moderna*, México, Siglo veintiuno, 1969.

yectos de buenas prácticas en América Latina retoman esas premisas y, otros más, las han ampliado para que el concepto de equidad incluya la incorporación de las lenguas y culturas originarias, esto es, la diversidad cultural para fortalecer la identidad de las naciones.

Hay programas privados y públicos que han perdurado décadas, sobrevivido cambios de regímenes, dictaduras y crisis económicas y que persisten en su afán. El programa de la Fundación Bunge y Born, de la Argentina, *Apoyo a escuelas rurales y de frontera*, es el mejor ejemplo de persistencia. Desde 1963 brinda apoyo material a escuelas aisladas, de campesinos pobres. Aunque ha tenido aliados circunstanciales, el esfuerzo sostenido es de la Fundación, que se preocupa y es pionera en la formación de maestros para trabajar en escuelas multigrado y situaciones de riesgo, diversidad cultural y pobreza. Bunge y Born contrata profesionales para producir material de enseñanza, ofrece becas a maestros, diseña posgrados y premia a las escuelas que destacan en su quehacer. Su único aliado permanente es el Servicio Postal argentino que entrega –siempre a tiempo– los paquetes a las escuelas que parecen perdidas en las grandes extensiones de la Patagonia, lo mismo que a las de pueblos minúsculos en las fronteras con Bolivia.

En contraste, las damas que fundaron el Centro Calamarca, en Bolivia, se centran en una sola localidad; sus recursos no alcanzan para grandes empresas, pero la intención de incorporar a la población indígena al uso de tecnologías de punta y a la salvaguarda de los recursos naturales, la hace relevante. La conjunción de tecnología y conciencia ecológica proporciona a la Fundación Eco Pueblo una personalidad única. Además del telecentro, donde niños y adultos usan computadoras y navegan por Internet, la Fundación aprovecha la energía solar para caldeo y cocina. El proyecto alternativo de educación ha sido defendido por el Consejo Educativo de Pueblo Originario en contra de burócratas (que van y vienen con tanto cambio de gobierno), militantes radicales de izquierda y fundamentalistas del indigenismo. Subsistir en esas condiciones es ya una hazaña.

En países que atravesaron por guerras civiles, la paz se vuelve un valor que debe ser protegido y, al mismo tiempo, es un abrigo defensor de programas que tratan de remontar la historia de exclusión y discriminación por cuestiones de etnia, clase o género. El programa de *Educación básica integral* de Guatemala es un buen ejemplo de ello. La Fundación Amigos del País –con más de 200 años de historia, aunque interrumpida por golpes de Estado, asonadas o guerras civiles– elaboró y administra el programa. Gracias a los Acuerdos de Paz Firme y Duradera de 1992, el proyecto se consolidó; tiene el apoyo del gobierno, que le da continuidad, porque en él participan otras fundaciones, clubes de servicio, la banca de fomento y las agencias de cooperación de Japón y Estados Unidos. Ésa no fue la suerte del proyecto de *Acceso a la educación bilingüe intercultural*, que no encontró el amparo de los valores de la paz.

Otros proyectos, públicos o privados con ayuda gubernamental, se alinean con los planes de combate a la pobreza. Los programas para el *Mejoramiento de la calidad de la educación y vida* en las comunidades urbanas de atención prioritaria, más conocido como el *Promecum*, en Costa Rica, y el de *Cursos comunitarios*, en México, son ejemplos de proyectos gubernamentales que persiguen ese fin. El *Promecum* privilegia las áreas urbanas pobres, en tanto que *Cursos comunitarios* se dirige a las zonas rurales. El primero trabaja en 145 escuelas en riesgo, el segundo tiene cerca de 14 mil establecimientos multigrado o unitarios; es una cuestión de escala, México tiene más de 105 millones de habitantes en una geografía extensa. El de Costa Rica es un programa integral que provee a los niños de preescolar y primaria con dos alimentos diarios e inserta a los padres de familia en labores de alfabetización y reforzamiento

de la lectura y la escritura. Del mismo modo, el de México es de preescolar y primaria y también participa la comunidad en el sostenimiento de las escuelas, pero no en el apoyo a las cuestiones técnicas o pedagógicas; tampoco incluye alimentación pues eso corresponde a programas afines, pero separados. En ambos casos el financiamiento es público y tiene permanencia histórica.

En cambio, proyectos importantes de preescolar se lanzan e impulsan por medio de asociaciones entre el sector público y privado o la banca de desarrollo internacional. Aunque cada uno de los proyectos tiene focos particulares, los programas *Amigos del aprendizaje*, de Costa Rica, *Preescolares comunitarios* mediante el proyecto *Aprende*, de Nicaragua, y el de *Preescolar no formal*, de la República Dominicana, coinciden en los propósitos de apoyar a los segmentos sociales pobres. La vulnerabilidad de esos sectores se manifiesta en las altas tasas de deserción y repetición en la primaria, el bajo porcentaje de alumnos que la concluyen e ingresan a la secundaria.

Amigos del Aprendizaje se enfoca en estimular habilidades de lenguaje y de escritura (en primero de primaria); el proyecto *Aprende* pone el énfasis en la capacitación de docentes y la elaboración de materiales; la *Acción por la Educación Básica*, Educa, que dirige los preescolares dominicanos, utiliza medios no formales y su foco reside en apoyar a las madres trabajadoras y a la comunidad para que los niños adquieran habilidades que les ayuden en sus estudios posteriores. Los tres programas reducen la deserción temprana, preparan mejor a los infantes para los retos de la escolaridad y fortalecen sus competencias básicas. *Amigos del aprendizaje* goza del patrocinio intelectual de la Universidad de Harvard, *Aprende* comenzó con un crédito del Banco Mundial y el proyecto la República Dominicana –aunque todavía incipiente y sólo en dos comunidades– es emblemático de una alianza entre gobierno, agencias de cooperación internacional, empresarios locales, líderes comunitarios y organizaciones civiles.

El proyecto uruguayo de *El Abrojo* tiene familiaridad con esos programas, pero con dos diferencias de grado. La primera es que se dedica a la primaria, a rescatar a niños desertores y, por medio del entrenamiento a las madres, regresarlos a la escuela; la segunda, radica en que el programa de Uruguay es un esfuerzo doméstico por completo. También es un ejemplo de cómo egresados de las universidades públicas (que lucharon a su manera contra la dictadura) usan sus conocimientos para la promoción social. *El Abrojo* lleva la escuela a los hogares y hace de la alfabetización una tarea de las familias (en especial de las madres) y las comunidades. Sus alianzas con organizaciones no gubernamentales y fundaciones ha sido fructífera.

El programa colombiano de *Aceleración del aprendizaje* es una adaptación fecunda de un programa estadounidense que llegó de Brasil. Es una modalidad que en un año lectivo imparte las materias de primaria a niños y adolescentes de hasta 14 años de edad que abandonaron la escuela o nunca ingresaron, en parte, por las migraciones internas causadas por las guerrillas, aunque también por la incorporación tardía de niños al sistema, en especial en las zonas rurales, y por la reprobación en primero y segundo años de primaria. Es un método redondo que el Ministerio de Educación promueve y ensancha.

En Paraguay el Ministerio de Educación prefirió apoyar a una asociación civil, *Sumando*, para las tareas de regularización de los adultos rezagados. Es un programa de certificación que utiliza varios métodos, con énfasis en la educación a distancia y soporte tecnológico, porque reconoce la experiencia y madurez de los educandos. Este programa tiene un componente que casi no tocan otros programas: la promoción de la higiene y la limpieza, no sólo respecto de cuestiones ecológicas sino el aseo como parte vital de la existencia; varias ciudades de Paraguay se consideran entre las más limpias del mundo. La mayor parte del financiamiento de *Sumando* son dona-

ciones de particulares y las cuotas que pagan los estudiantes, son bajas. A pesar de ello, el programa cobra vigencia.

Esa situación contrasta con las escuelas de *Fe y Alegría*, cuyo trabajo acumulado en décadas de ejercicio le ha proporcionado una base financiera sana. Incluso, en algunos países, como Venezuela, reciben subsidios sustanciales de los gobiernos, gracias a lo cual han tenido la posibilidad de ampliar sus operaciones, incorporar a miles de niños y jóvenes pobres a la escolaridad formal. Las alianzas de esta organización, basadas en convicciones religiosas y en liderazgo de la Compañía de Jesús, han hecho una iniciativa transnacional de buenas prácticas en educación.

El siglo veinte fue contradictorio para América Latina. Las luchas entre liberales y conservadores se agudizaron e ingresaron a la palestra partidos de izquierda. En muchos países hubo dictaduras militares, algunas de ellas crueles y criminales, des preocupadas de la educación de las masas, que en lugar de enfiar a las naciones hacia el progreso significaron retrocesos. Hoy la democracia es una realidad en los regímenes políticos y se avanza en otros aspectos sustantivos de la democracia como la rendición de cuentas, los balances entre poderes y entre regiones.

De los males que identificó Vasconcelos, ya se acabó la miseria –ahora se le llama pobreza extrema– y se ataca a la ignorancia. Aunque la equidad no forma parte de la experiencia de las sociedades de América Latina, las prácticas de educación básica, en especial aquellas relevantes y trascendentes, contribuyen a disminuir la inequidad, atacan el oscurantismo y fomentan esperanza entre los pobres.

Además de las experiencias que se destacan en el proyecto de *Buenas prácticas de educación básica en América Latina*, hay otras más que promueven equidad social. Allí hay un campo fértil donde empresas y empresarios pueden invertir; ya sea en proyectos consolidados, en otros promisorios o comenzar nuevas experiencias. Las posibilidades no son infinitas, pero sí hay territorio donde se puede colaborar con la ecuación de las mayorías y hacer promoción social. La mejor inversión social es en educación y mejor aún si se acompaña de otras intervenciones como salud, alimentación e higiene.

En la base: la administración

De acuerdo con ciertas corrientes institucionalistas, la buena educación no se puede encontrar en sistemas flojos, rutinarios burocráticos y centralizados; esas características, de hecho, figuran entre las causas de una educación de baja calidad. Hay dos elementos que están de boga en la literatura internacional como provocadores de mejores prácticas en educación: la descentralización y las políticas de fomento de escuelas eficaces. En el primer caso los asuntos del poder y la autoridad son cruciales y la piedra angular del segundo la cuestión de la autonomía escolar.

Desde finales de los años ochenta hay una tendencia mundial que aboga por la descentralización de los sistemas nacionales de educación. Es una apuesta que tiene más defensores que detractores. Del lado de los abogados de la descentralización hay grupos y académicos populistas (control local, espíritu comunitario, maestros propios, defensa de la lengua), demócratas y federalistas, que promueven orden y eficacia, a la vez que fomentan la democracia, así como organismos multilaterales, como la UNESCO y el Banco Mundial, y tendencias denominadas neoliberales, que ponen el acento en la distribución del gasto e impulsan la privatización de los sistemas públicos. Se le oponen sindicatos docentes y académicos de izquierda.

Los proyectos de descentralización avanzan en la región. Los sistemas nacionales delegan responsabilidades a las entidades subnacionales (estados, provincias, departamentos o municipios, depende del tipo de organización jurídica del país) y se trata



de llegar a las escuelas para invitar a la participación de la comunidad escolar en el mejoramiento de sus centros de trabajo.

En sistemas nacionales que ya pasaron por ciertos grados de descentralización se viven los dilemas entre lo nacional y local, o hasta dónde llegan las responsabilidades y atribuciones de cada gobierno. Existen casos que tras una descentralización radical, han ocurrido procesos de recentralización, como en Chile o Nicaragua; otros, donde los sistemas subnacionales enfrentan muchos problemas de administración e intervención política, como en Argentina; y otros más, en que la descentralización sólo implicó aspectos de la administración pública, pero la orientación, el financiamiento y el poder siguieron centralizados, como en México. Hay programas en gran escala que resuelven de manera eficaz esos dilemas. Los programas *Integral para la igualdad educativa* (PIIE), de Argentina, la *Campaña LEM* y la *Asistencia técnica a escuelas primarias*, de Chile, el *Programa de autogestión educativa de Guatemala* (Pronade) y *Escuela Viva Hekokatúva*, de Paraguay, representan buenos ejemplos.

El PIIE está en la lógica de un federalismo centralista, pero no impositivo. Es un proyecto liderado por el Ministerio de Educación Nacional –ahora comandado por académicos– mediante acuerdo con las provincias. Es un programa de alcance nacional, ejecutado en cada provincia por los gobiernos locales, acompañados por el gobierno central. Éste diseña, planea, aporta los recursos y hará la evaluación de los resultados. El PIIE incluye la tendencia a fomentar escuelas eficaces, aunque no sean autónomas. Se denomina integral porque al mismo tiempo que incrementa el financiamiento del gobierno nacional, desea promover la calidad y la equidad; el centro de la estrategia son las escuelas públicas en riesgo. Además, implica el compromiso del colectivo escolar de desarrollar un proyecto pedagógico de mejoría y justificar las demandas por equipo, infraestructura o programas de actualización.

Con todo y que en los años ochenta ciertos organismos querían exportar el modelo de descentralización del sistema educativo chileno y profundizar en la privatización, con el retorno de la democracia, el gobierno central detectó que buena parte de la eficiencia era propaganda y que el Ministerio de Educación había puesto de lado sus responsabilidades de dirección, orientación y ejecución de programas nacionales que beneficiaran a todo el sistema, pero en especial a las escuelas rezagadas. La *Campaña LEM*, por la lectura, la escritura y las matemáticas, y el de *Asistencia técnica a escuelas primarias* se enmarcan en ese regreso a la responsabilidad del Ministerio. Ambos programas se dirigen a escuelas públicas pobres, cuyos resultados en las pruebas del Sistema para medir el aprovechamiento escolar (Simce) están por debajo de los estándares mínimos de desempeño. El Ministerio ejecuta el primero por medio de consultores y la estructura de supervisión y dirección de las escuelas; el segundo, mediante convenios con universidades públicas y privadas. Son buenas prácticas que van de arriba abajo, no hubo invitación a las escuelas y no conllevan la participación de las comunidades; la gestión desde arriba se debe a que las evaluaciones mostraron deficiencias y era preciso superarlas. La buena práctica incluye el uso de las evaluaciones nacionales para tomar decisiones, diseñar programas y resolver problemas.

Un ejemplo de buena práctica de un gobierno estatal lo proporciona el proyecto de *Escuelas Amarillas* de Carabobo, Venezuela, donde toda la Secretaría de Educación se dedicó al diseño, puesta en marcha, ejecución y evaluación para la mejora continua de las escuelas públicas. El pacto federal de ese país permite que cada estado disfrute de amplios márgenes de autonomía para impulsar proyectos propios, generar iniciativas y administrar sus recursos. Políticos locales del Partido Proyecto Venezuela (cuyo color distintivo es el amarillo), que mantuvieron el gobierno estatal por quince años, pudieron expandir el proyecto, darle continuidad y generar rutinas administrati-

vas virtuosas, como evaluación de los aprendizajes, capacitación de docentes, innovaciones curriculares, participación de la comunidad y proyectos sociales; todo ello en su conjunto provocó que esta buena práctica generara envidia en otros estados. El elemento distintivo del programa es la administración estatal, descentralizada, calificada y transparente. Se trató de un programa de gobierno con una orientación clara que respondía a sus planteamientos programáticos y políticos.

El *Pronade*, por el contrario, se basa en la convocatoria a la participación de la comunidad. La iniciativa es de la banca de fomento (Banco Mundial y Banco Interamericano de Desarrollo) que incitó, una vez logrados los Acuerdos de paz, a aprender de otras experiencias de la región (en especial de países que también habían pasado por guerras civiles como El Salvador y Nicaragua). De esa manera, el gobierno podría cumplir uno de los compromisos de los Acuerdos: proveer de educación a niños y niñas pobres, así como educación bilingüe e intercultural. El *Pronade* ha tenido el acompañamiento de expertos de esos organismos y ha evolucionado conforme con lo esperado ya que en buena parte del país las comunidades aceptaron la invitación: se fortalece la demanda, se cambian actitudes (hay más niñas en las escuelas), se mejora la infraestructura y los docentes se preparan mejor, aunque algunos no tengan todas las credenciales académicas.

Aunque Paraguay es un Estado unitario y no hay proyectos vigorosos de descentralización, el gobierno impulsa el programa de *Escuela viva Hekokatúva*. Es un proyecto que implica una buena dosis de motivación para incorporar a directores de escuela y docentes al espíritu de la reforma educativa, alcanzar calidad en la educación y disminuir las brechas entre escuelas rurales y urbanas, pobres y de clase media. *Escuela viva* es el brazo ejecutor del *Programa de fortalecimiento de la reforma educativa*, financiado por el BID y administrado por el Ministerio de Educación, el cual también provee mecanismos de auditoría. El programa aspira a compensar a escuelas pobres por la falta de infraestructura y equipo y las provee de apoyo pedagógico (capacitación de docentes y padres) para el mejoramiento educativo (materiales y difusión).

Ésos son programas oficiales. Aunque el *Pronade* y *Escuela viva Hekokatúva* tengan el apoyo de la banca de desarrollo, hay otras prácticas que también abogan por la buena administración, pero se centran en la escuela, en el aula, en los proyectos de cada centro de trabajo. Asimismo, se distinguen por ser iniciativas del sector privado. Una de éstas, en gran escala, es del *Sistema de gestión integral* de la Fundación Pitágoras de Brasil: la Fundación es la consagración del compromiso de un grupo de más de 400 escuelas privadas en operación desde 1971, que hoy colaboran con escuelas municipales para, mediante la tecnología digital, fortalecer redes privadas, mejorar la administración escolar, promover la participación de la comunidad y actualizar a los docentes. El sistema de gestión integral propaga la capacidad de administración del grupo Pitágoras. Es un proyecto de colaboración con escuelas públicas que se enmarca en una acción deliberada de responsabilidad social empresarial.

Lo mismo hace la Fundación del Banco del Pichincha en Ecuador. Esta Fundación también aprendió de otras latitudes: importó el *know how* de Colombia y lo adaptó a las condiciones de Ecuador, además invitó a otras empresas y organismos no gubernamentales para que se adhirieran a la iniciativa. Así nació la idea de que las escuelas pobres, públicas y fiscomisionales (por lo general a cargo de una orden religiosa) deberían de elaborar su *Proyecto educativo institucional* o PEI.

El PEI prevé varios componentes en la búsqueda de escuelas eficaces, en conseguir el aprendizaje de los alumnos y llevar las innovaciones a las aulas. El PEI es en esencia el compromiso de la comunidad escolar y de los padres de familia de plantear metas y objetivos concretos. Tiene que ver con la responsabilidad compartida, el liderazgo claro del director –o de un maestro de la escuela– y la participación de la comu-

nidad. El proyecto incluye –aunque no se limita a ello– preparación de docentes, equipamiento, elaboración de materiales, trabajo en equipo y labor en comisiones con el fin de que cada institución adquiriera una identidad propia a la vez que sea parte de una agrupación más amplia. Hay una gerencia que monitorea los avances y concursos y, con base en ciertas evaluaciones, asigna los apoyos a las escuelas. El programa evita enfrentamientos con el poderoso sindicato de maestros, la Unión Nacional de Educadores, que ha hecho fracasar otras reformas y frenado muchas iniciativas.

Otro proyecto inspirado y operado por el sector privado es *Líderes Siglo XXI* de Colombia. Su génesis y métodos son diferentes. El programa nació por incitativa de unos cuantos empresarios que decidieron apoyar a las escuelas por motivos de carácter personal. Al comienzo se trataba de canalizar recursos, pero después se consideró la conveniencia de exportar conocimiento y experiencia administrativa a la gestión de las escuelas. El presidente de la empresa Meals de Colombia fue quien se inspiró en ideas de calidad total y en avances que había observado en escuelas públicas de Boston, en Estados Unidos. Hoy es un programa pujante donde participan cerca de 200 empresas que asesoran a más de 400 escuelas. A partir de 2003, varias universidades se sumaron a la iniciativa.

En esos casos de buenas prácticas, el sector privado ha convocado el apoyo oficial, sin perder la iniciativa. Las empresas y fundaciones que promueven esas experiencias ponen en práctica la responsabilidad social de los empresarios y contribuyen al desarrollo de sus regiones o localidades, al tiempo que incluyen a segmentos pobres en sus proyectos. En el marco de políticas de descentralización y del movimiento por escuelas eficaces, han logrado –y pueden alcanzar más– introducir elementos de la tendencia de calidad total. Si mejora la administración escolar, es más probable que se eleve la calidad de la educación y la equidad social.

Rendición de cuentas

Los sistemas educativos de América Latina apenas empiezan a abrirse al escrutinio de la sociedad; y todavía hay mucha resistencia. Los gobiernos informan sobre el gasto y la matrícula, se conoce cada vez con mayor precisión los números de niños inscritos y se elaboran indicadores de abandono, repetición, transición entre un ciclo y otro, los cuales demuestran que la eficiencia de los sistemas es baja. No obstante, la evaluación de los aprendizajes, que según varios autores es la *prueba del ácido* de los mismos sistemas, apenas empieza a desarrollarse y genera mayor rechazo de docentes, gremios y funcionarios medios de los Ministerios de Educación.

En algunos países se realizan pruebas con cierta periodicidad, pero sus resultados no se dan a conocer, tampoco alimentan la toma de decisiones políticas o de financiamiento, menos aún se presentan en forma clara y sencilla a la sociedad, como en México. A pesar de ello, la tendencia ya está sembrada y hay experiencias valiosas en la región. Los sistemas más maduros, que han evolucionado rápido, acaso sean los de Chile y Uruguay.

Aunque la génesis del *Sistema de medición de la calidad de la educación* de Chile nació como una simulación de procesos de mercado con miras a la privatización de las escuelas, con el restablecimiento de la democracia se tornó en un mecanismo generador de información al Ministerio de Educación sobre el desempeño de las escuelas, los aprendizajes de los alumnos y de las materias que causan mayores problemas. La buena práctica del Simce radica en que tal información provee elementos para que el Mineduc y los municipios se den cuenta de cuáles son las materias que provocan las dificultades más severas a los alumnos y en qué regiones, zonas escola-

res y hasta en cuáles escuelas se acentúan. Pero todavía no hay mecanismos para que la sociedad, en especial los padres de familia, los utilicen.

La Gerencia de Investigación y Evaluación de Aprendizajes de Uruguay tiene una docena de años de experiencia: de ser un organismo transitorio, creado para generar información y dar seguimiento a las acciones y al gasto del *Proyecto de mejoramiento de la educación primaria*, financiado por el Banco Mundial, se transformó en una institución permanente y un activo importante del Consejo Directivo Central. *El Sistema nacional de evaluación de aprendizajes* es un órgano que, además de proveer información, dar seguimiento al aprendizaje de los alumnos e institucionalizar la rendición de cuentas, es un aparato de legitimación de la educación pública. Cuando la sociedad conoce los resultados –que nunca son satisfactorios, menos aún cuando hay comparaciones internacionales– se genera confianza en la administración pública. Esta gerencia es un vehículo de comunicación entre la Administración Nacional de Educación Pública (el órgano ejecutor de la política diseñada por el Ministerio de Educación y Cultura) y la sociedad. La eficacia de este artefacto es tal, que pocos ponen en duda la legitimidad de un sistema tan centralizado como el de la República Oriental.

Como se sabe, la credibilidad es la fuente de legitimación política. En el terreno de la evaluación de los aprendizajes el sector privado no participa en forma dinámica, ni siquiera dentro de los planteles de educación privados. Éste es un territorio donde la participación de los empresarios puede ser crucial ya que tienen la posibilidad de usar sus foros y voces para demandar transparencia, rendición de cuentas, información confiable a la sociedad y, sobre todo, que los informes lleguen a cada escuela y sean útiles para los padres de familia y los docentes.

Apoyo financiero del sector privado

La filantropía no es una práctica que se fomente en las sociedades latinoamericanas; menos aún en forma institucional. Sin embargo, hay ejemplos –no muchos–, algunos de larga data, que han repercutido e influido en la educación. Ejemplos recientes de esfuerzos sistemáticos y organizados de apoyo del sector privado a la educación pública arrojan resultados favorables y son un campo fértil para la acción empresarial. El caso del *Apadrinamiento de escuelas* por parte de las empresas en Nicaragua y el de la Fundación *Amigos de la Educación* de El Salvador son modelos que invitan a la réplica.

En Nicaragua, empresarios afilados a la Cámara de Comercio Americana empujaron la idea, consiguieron cierto apoyo del gobierno estadounidense y se ligaron al Ministerio de Educación. Es un programa vigoroso que tras empezar con unas cuantas escuelas, en sólo seis años las empresas ya apadrinan a 130 escuelas y benefician a cerca de 45 mil alumnos en casi todos los departamentos del país. La Agencia para el Desarrollo de los Estados Unidos (USAID) otorgó un donativo de empareje (*matching funds*) con el fin de animar a más empresas locales a participar. El apadrinamiento incluye que los empresarios brinden asesoría de gerencia a las escuelas y den seguimiento al uso de los fondos donados.

El caso del apadrinamiento de Café Soluble a la escuela Naciones Unidas es relevante y muestra concreta de una buena práctica. El apoyo consiste en asesoría en la administración, elaboración y seguimiento de su proyecto de desarrollo educativo, fondos para capacitación de docentes, implantación del laboratorio escolar, beca al mejor alumno egresado de secundaria para que prosiga estudios superiores y más, incluyendo el vaso de leche diaria para cada alumno. El convenio entre la empresa y la escue-

la implicó que se fortaleciera el Consejo escolar, se impulsara el Comité de padres, se rindieran cuentas periódicas. Café Soluble canaliza (y supervisa la ejecución del gasto) casi tres mil dólares por mes a la escuela. El crecimiento y el éxito del programa animaron a sus promotores a presentar al Congreso nicaragüense un proyecto para la Ley de Participación de la Empresa Privada en la Educación.

La Fundación Amigos de la Educación de El Salvador es de creación más reciente. Su impulsor costea todo el gasto de administración, así que 100% de las aportaciones de los donantes va al programa de apoyo a las escuelas. El programa es similar al de Nicaragua, pero hace hincapié en el equipamiento tecnológico a las escuelas. Además, promueve asesorías pedagógicas, donación de bibliotecas, reforzamiento de la infraestructura (relevante para resarcir los daños causados por el sismo de 2002) y apoyo administrativo para mejorar la dirección y la supervisión escolares. Las ideas de responsabilidad social empresarial y competitividad global proveen de bases conceptuales al proyecto.

Aun cuando los esquemas de financiamiento no están bien estructurados y dependen en buena medida del desempeño de la economía local y del empuje de las empresas, son buenas prácticas susceptibles de reproducirse en otras latitudes. Es bien sabida la renuencia de los empresarios a invertir recursos que se gastan en burocracia o se destinan a gasto corriente, de manera que los ejemplos de apadrinamiento y participación directa en la gestión y administración de fondos pueden romper el círculo de desconfianza mutua entre los sectores público y privado y, en el camino, impulsar la calidad de la educación básica.

Los maestros: el eje de la educación

Desde la Grecia helénica, filósofos y educadores han insistido en que la educación es un proceso humano: es el instrumento que la sociedad encontró para reproducirse a sí misma y para transmitir el conocimiento acumulado a lo largo de la historia de las generaciones presentes a las que vendrán. Los maestros representan el papel más dinámico en ese proceso. De ellos depende que la educación adquiera formalidad, estructura y que los alumnos asimilen los contenidos. Sin embargo, según diagnósticos confiables, las escuelas normales o los institutos pedagógicos de la región son por lo general las áreas más degradadas de los sistemas educativos. No importa qué tan bien financiados estén los sistemas, o tengan los procedimientos de administración más avanzados, las tecnologías de punta o la legislación más progresista, si los maestros no son buenos, responsables y dedicados, los niños no aprenderán. Por eso buena parte de los esfuerzos de las reformas educativas se ponen en la formación y actualización de los docentes.

Aunque no abundan, crece el registro de buenas prácticas en la formación inicial o capacitación en servicio a docentes. Las mejores experiencias informan de alianzas y cooperación entre varias dependencias y países. El proyecto boliviano de los institutos normales superiores cuenta con el apoyo de la Agencia de Cooperación Técnica del gobierno alemán y el programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Andes; la Agencia de Cooperación Internacional de Japón apoya al proyecto *Mejoramiento en la enseñanza técnica en el área de matemáticas* (Prometam), en Honduras y al *Programa de fortalecimiento de la formación y capacitación docente* de la República Dominicana, este último en compañía de la Agencia de Cooperación Internacional de Chile y la Pontificia Universidad Católica de Chile. El programa de *Formación de maestros bilingües de la Amazonia peruana* (Formabiap) representa una alianza entre el gobierno y una asociación de pueblos originarios. El programa *Más allá de las letras*

de Brasil es una asociación de empresas, organizaciones no gubernamentales y gobiernos de municipios para la actualización de maestros en servicio. El programa de *Casa de la Ciencia* en México es una iniciativa donde participan instituciones de excelencia académica, como el Colegio de la Frontera Sur, el gobierno del estado de Chiapas, una ONG, Ecosur, una asociación de profesionales: el Consejo Mexicano de Investigación Educativa. A partir de 2001 cuenta con el apoyo financiero de la Fundación Ford.

Los institutos normales superiores de Bolivia y el Formabiap del Perú tienen la misión de formar profesionales bilingües para la enseñanza y la preservación de lenguas y culturas originarias. La cuestión de reivindicaciones históricas y la defensa de la diversidad cultural como otro fundamento de la unidad de las naciones son los motores de esos proyectos. Ambos tienen la intención de producir materiales originales en las lenguas indígenas, usar el idioma materno como primera aproximación a la enseñanza y como vehículo para que el español sea la *lingua franca*. A pesar de la politización, de conflictos regionales, de celos interétnicos y deficiencias burocráticas, los dos proyectos avanzan, arrojan frutos y enseñan logros importantes, en especial el de la Amazonia peruana. Ambos son vanguardias en la corriente de educación intercultural en América Latina.

El programa de *Fortalecimiento docente* de la República Dominicana y el *Prometam* de Honduras demuestran de nuevo el valor de la cooperación internacional. Ambos proyectos, bajo la influencia de la Agencia Japonesa de Cooperación, se dedican a la actualización de docentes en servicio. En uno y otro hay preocupaciones por mejorar la calidad de la educación, pero también de equidad. En la República Dominicana el programa pretende desarrollar competencias en los educadores para diseñar proyectos educativos innovadores que lleguen a las aulas. El programa se focaliza en veinte escuelas de zonas urbanas deprimidas en Santo Domingo y Santiago de los Caballeros. El programa se enriquece con la participación de profesores y servidores públicos de Chile que llevan sus experiencias innovadoras a las docentes que ingresan al programa.

El *Prometam* es un programa en gran escala que cubre a docentes de todo el país. La Universidad Pedagógica Nacional Fernando Morazán es el instrumento ejecutor de los programas de capacitación en el uso de materiales, elaboración de programas, introducción de innovaciones en la enseñanza de las matemáticas y de métodos constructivistas de educación. El enfoque de educación participativa, el uso de multiplicadores y el incentivo de una beca para ir a Japón a completar su perfeccionamiento, hacen de éste un programa insignia en la capacitación de docentes. Se espera aleccionar a más de treinta mil profesores de primaria y secundaria. La Secretaría de Educación brinda todo el apoyo al *Prometam*; el más importante: libera al programa de trabas burocráticas.

Los programas *Más allá de las letras* y *Casa de la Ciencia* parecen antípodas de una misma relación. El primero es de masas, utiliza la tecnología de punta e instrumentos cibernéticos, incluye un grupo numeroso de actores, los gobiernos municipales entre los más importantes. La fundación suiza Avina proporcionó los primeros recursos y la ONG brasileña, Avisa Alá, se encargó del diseño, operación, ampliación y elaboración de materiales. El concurso que organiza es un incentivo valioso para impulsar cambios en la administración de las escuelas.

El programa de *Casa de la Ciencia*, en contraste, abarca una región del estado de Chiapas en México y, al igual que el Formabiap o los institutos bolivianos, se sitúa en un contexto intercultural donde los programas oficiales tradicionales no brindan a los maestros herramientas para resolver problemas concretos en las aulas donde asisten niños

indígenas. Hay escuelas en San Cristóbal de las Casas donde asisten niños de familias desplazadas cuyas lenguas originarias son distintas. Allí, incluso la educación indígena bilingüe es insuficiente. Los programas de actualización oficiales, además de ser criticados por su baja calidad, dan por hecho que todos los salones de clase son homogéneos, que todos los niños son iguales y que es suficiente con reproducir las fórmulas de los estudios nacionales, cuyo propósito principal es ofrecer cursos para que los docentes tengan incentivos económicos y no para mejorar la calidad de la educación.

Esos programas, cada uno en su escala, informan de logros, de buenas prácticas y de obstáculos que han tenido que vencer, así como de retos en su desarrollo futuro. Es un campo donde los empresarios pueden ingresar en compañía de las instituciones de ayuda internacional o promoviendo sus intervenciones propias. La educación, en especial la pública, demanda con urgencia buenos programas de formación y actualización docente. Sin ellos será más difícil mejorar la calidad de la educación y elevar su equidad.

Tecnología informática y cooperación

Los proyectos de uso de tecnologías de la información y comunicación en la educación se multiplican, al igual que la cooperación del sector privado para equipar a escuelas públicas. Sólo una de las buenas prácticas identificadas en esta investigación es producto del diseño y operación gubernamental, las otras corresponden a asociaciones del sector privado con el público. Todas son pujantes y en crecimiento.

El programa del Consejo Provincial de Pichincha, de Ecuador, aunque tiene un proyecto importante de equipamiento, ha puesto el acento en la producción, la traducción o la adaptación de *software* específico para los alumnos. Éste incluye contenidos relevantes, tanto para las materias fundamentales (matemáticas y español) cuanto para las asignaturas accesorias. También proporciona capacitación para maestros en el uso de las máquinas y navegación por Internet con el fin de que desarrollen habilidades docentes que se traduzcan, a su vez, en clases más amenas, lúdicas y empeñadas en perfeccionar el aprendizaje de los alumnos. Se espera que este programa abarque a la mayoría de las escuelas de la provincia.

Los otros programas comparten el objetivo de contribuir a mejorar la educación y que ésta incida en la promoción de la equidad. Aunque la participación del sector privado es preponderante, se respeta el currículo nacional y se acepta que éste es territorio de las autoridades. El programa más grande, de cobertura casi nacional es *EducaRed* de Brasil, financiado en exclusiva por la Fundación Telefónica. Es atractivo para maestros y secretarías de educación estatales porque, además del equipamiento tecnológico, estimula el uso de Internet en las aulas. El portal presenta contenidos novedosos y exclusivos, desarrollados por especialistas y educadores. Refuerza la política educativa del Brasil y, una vez superado el contexto donde se privilegiaba la oferta de la Fundación, docentes y secretarías de educación municipales y estatales comenzaron a solicitar cursos y servicios. Ahora ofrece lecciones en línea combinadas con clases presenciales. *EducaRed* cumple su misión de contribuir a elevar la calidad de vida de los segmentos menos favorecidos de la población, aportando recursos financieros, gerenciales y tecnológicos para la educación pública.

El proyecto *Web Escuela* de la Fundación Paideia de Paraguay coincide con los fines y principios de *EducaRed*, pero en el otro extremo de la escala. Aunque *EducaRed* comenzó en Brasil en 1999, se apoya en la experiencia de la Fundación Telefónica Española que opera en otros países y promueve programas similares. Paideia, por su parte, comenzó su programa apenas en 2002, con financiamiento de

la Fundación Avina de Suiza y pequeñas donaciones de empresas, personas y organizaciones civiles de Paraguay. Su campo de acción son las escuelas rurales pobres; su oferta es menor pero relevante y en escasos meses ha generado demandas de capacitación. *Web Escuela* ofrece servicios de extensión a la comunidad: los laboratorios de cómputo y conexión a la Internet están disponibles para los habitantes de los pueblos y colonias a contra turno de la escuela y a precios módicos, incluso simbólicos.

Tanto *EducaRed* como *Web Escuela* surgieron de iniciativas del tercer sector y después buscaron la asociación y apoyo de los gobiernos. Los programas *Computadores para Educar*, de Colombia, y *Unete*, de México, tienen génesis diferentes. El programa colombiano es una propuesta del gobierno, específicamente del presidente Pastrana, quien tuvo el apoyo de un programa pionero en Canadá del mismo nombre. Su centro de operaciones está en el Ministerio de Comunicaciones, que maneja la agenda de conectividad. La esencia del programa consiste en reciclar equipos de cómputo –amortizados por empresas y oficinas de gobierno– y actualizar sus sistemas para donarlos a escuelas públicas, en especial a las pobres y alejadas. La donación se complementa con capacitación técnica y pedagógica a los docentes y otros materiales de apoyo. El diseño, la planeación y parte de la ejecución del programa recae en la empresa pública *Computadores para Educar*; la donación corresponde al sector privado (que además apoya con el transporte) y el trabajo de capacitación y supervisión es asumido por varias universidades.

El programa *Unete* fue creado por la Unión de Empresarios para la Tecnología en la Educación de México, que es una asociación civil fundada por el empresario Max Shein en 1999 con fines filantrópicos. Shein convocó a personalidades destacadas del sector privado y organizó el programa de donación de equipo y otros materiales a escuelas pobres. A continuación, acordó con el gobierno que la Secretaría de Educación sería la instancia encargada de planear y asignar el equipo a las escuelas que más lo necesitaran. Por su parte, la Secretaría de Comunicaciones y Transportes y el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa colaborarían con la conectividad (también los padres de familia y los pequeños empresarios de las comunidades beneficiadas) y con la producción de contenidos digitales. En pocos años el programa se hizo más complejo. Ahora *Unete* dona paquetes que incluyen un aula de medios, máquinas, materiales con contenidos digitales y conectividad o red interna en poblaciones alejadas que no pueden costear el servicio.

Unete capta más recursos por medio de campañas publicitarias. Una de las grandes cadenas de televisión, en virtud de la convocatoria de la asociación civil, concibió el proyecto “goles por la educación”, el cual ofrecía que durante los torneos de fútbol por cada gol que lograra el equipo “América”, la televisora haría donaciones de computadoras y promovería el programa entre la afición. Este mecanismo ha multiplicado los recursos y las donaciones de *Unete*.

En esos programas las alianzas estratégicas entre gobiernos, sector privado, organizaciones civiles y comunidades arrojan resultados satisfactorios. Por esa vía, ninguno de los programas por sí solos rompen la brecha digital o promueven oportunidades en igualdad de condiciones, sin embargo contribuyen de manera significativa al equipamiento y la educación en tecnología digital. Allí se puede seguir colaborando. Es una apuesta al futuro.

Buenas prácticas fuera de la escuela: valores e inclusión social

Los programas de educación no formal acaso contribuyan más a la formación del carácter y cumplan fines de inclusión social que la educación escolarizada no puede alcanzar, al menos para los segmentos pobres. Una tradición intelectual, que se remonta a los estudios del sociólogo francés Emile Durkheim, plantea que los pobres no sólo carecen de capital físico y de formas de organización comunitaria sino que su capital cultural es limitado. Este concepto es rico en acepciones y contenido. El capital cultural incluye conocimientos, hábitos sociales, códigos lingüísticos, formas de relacionarse con otros y con la naturaleza, gustos, costumbres y conductas éticas; el carácter de una persona es la representación de su capital cultural. Al igual que la moral, que es distinta para los grupos sociales que conforman una sociedad, el capital cultural es disímil.

El problema de la pobreza es económico, social y ético. Los segmentos más pobres quedan excluidos de los circuitos económicos, de las relaciones dominantes de la sociedad y no comparten a plenitud los valores de una nación. Uno de los papeles de la educación es incluir a todos en una sociedad y sus formas de vivir. Si los métodos de inclusión son inexistentes o ineficientes, ponen en riesgo a la sociedad. Los segmentos pobres no participan en la economía formal, son caldo de cultivo para el populismo demagógico y representan una deuda social de los regímenes políticos de la región.

Los sistemas formales de educación, con todo y el crecimiento de la matrícula, los avances en la construcción de los currícula, la incorporación de innovaciones pedagógicas y métodos de enseñanza, han sido incapaces de alcanzar a toda la población. Un conjunto creciente de prácticas buenas de educación no formal contribuye tanto a la incorporación social cuanto al crecimiento cultural de las personas y las naciones aunque, por su escala, sea en el margen.

Si bien no era uno de los propósitos originales del proyecto, el equipo de investigación identificó un conjunto de buenas prácticas al margen de la educación básica formal, pero que aportan de manera significativa a la equidad educativa y a elevar la calidad de la enseñanza. De nuevo, aquellas prácticas basadas en coaliciones, en la conjunción de intereses de diversa índole, tienen más posibilidades de éxito que las que se emprenden en forma aislada.

Ciertos proyectos ponen el énfasis en la incorporación de la lectura como el vehículo principal para incluir a niños y jóvenes pobres (también a sus padres) al ritmo de la sociedad. Aunque en menor escala, el Centro de lectura Amaury Germán Aristy, de la República Dominicana persigue ese propósito mediante el fomento de la lectura. Con escasos recursos, pero con una mirada de largo plazo y la búsqueda de alianzas, la Fundación Sur Futuro en poco tiempo estableció el Centro Aristy, que ya no sólo es de fomento cultural, sino también de desarrollo comunitario, protección al ambiente y uso racional de los recursos naturales. Sus logros concretos abarcan la disminución del abandono escolar, la repetición de grados y una mejor relación de las familias con las escuelas. La piedra angular del Centro Aristy es la lectura y el trabajo cultural, aunque, mediante programas y coaliciones con grupos comunitarios, también promueve la educación artística, los deportes, las actividades culturales y recreativas. En las comunidades de Padre Las Casas ha logrado revertir algunos problemas derivados de la pobreza e incidido en elevar el capital cultural de los pobladores.

En contraste, el programa de *Jóvenes que Salvan Jóvenes*, de Costa Rica, se centra en la enseñanza y la práctica del fútbol como mecanismo preventivo de males sociales como la drogadicción y la delincuencia. Por medio del deporte, charlas y acti-

vidades lúdicas, los miembros de la Asociación inculcan en los niños y niñas los valores de la perseverancia, la disciplina y la solidaridad, así como hábitos para llevar una vida saludable. Los trabajos de prevención arrojan buenos frutos; los niños que reciben gratis los cursos y materiales para jugar fútbol se hacen más responsables en la escuela, no pierden muchas clases, desertan menos y se aplican más en sus tareas. A pesar de la pobreza, ellos ya poseen una base cultural más sólida para enfrentar el futuro. Las competencias deportivas, además de fortalecer sus cuerpos, les ayuda a templar sus dotes, entender la labor de equipo y mejorar su desempeño individual.

Otros proyectos vislumbran al trabajo infantil como una manifestación de la exclusión social y fundan centros de atención integral para la incorporación social y educativa. Los siete centros de Casa Esperanza, de Panamá, destacan acaso como la mejor buena práctica en su clase en América Latina. Los promotores de ese programa saben que el trabajo y la explotación infantil son productos de la pobreza, pero critican esos rasgos por ser inmorales en una sociedad democrática. Además, los niños que se ven forzados a trabajar –la mayoría de ellos en las calles o en labores del campo o del hogar, en el caso de las niñas– no entran a la escuela o si lo hacen son candidatos a desertar. El programa recluta niños para ingresar a la escuela, supervisa su aprovechamiento, les da seguimiento y ofrece proyectos culturales y de entretenimiento. Además de educación, les proporciona paquetes de salud, higiene y actividades lúdicas, así como medios que los eximan del trabajo –por lo menos durante el tiempo que le dedican al estudio. Pese a que por esa vía no se elimina el trabajo infantil, sí es posible brindar mayores oportunidades a los niños o jóvenes *rescatados* de las calles; en este sentido, a través del proyecto *Atención integral y su incorporación a la escuela formal*, adquieren los fundamentos de su capital cultural y dejan de ser excluidos. *Casa Esperanza* es una asociación civil, casi sin capital, pero gracias a las campañas de gestión de fondos consigue donaciones en dinero o en especie de empresas, clubes de servicio, personas y cierto apoyo gubernamental (en especial para adquirir los inmuebles). Tiene un padrón de benefactores permanentes con lo que asegura los gastos mínimos de operación.

El famoso programa de las *Orquestas Infantiles y Juveniles* de Venezuela fue iniciativa de José Antonio Abreu, economista y músico, quien emprendió la tarea en 1975 y continúa siendo el líder del proyecto. Aunque en sus orígenes fue modesto y contó con poca colaboración, pronto se transformó en un programa oficial de alcance nacional. La Fundación del Estado para el Sistema Nacional de las *Orquestas Juveniles e Infantiles* se encarga del programa a escala nacional. La esencia del programa se sostiene en la convicción de que la música es el conducto para encausar a niños y jóvenes a ser futuros ciudadanos responsables. Se trata de un programa que, además de proveer a los alumnos de habilidades para leer, entender y disfrutar de la música, así como desarrollar destrezas para la ejecución de uno o más instrumentos, inculca valores como disciplina, puntualidad, compromiso, orden y diligencia.

Una de las acciones más importantes de la Fundación es reclutar a infantes pobres –que por maltrato, rechazo o abandono de sus familiares viven en las calles o recluidos en internados del Estado– para ingresar a la escuela y formar parte de una orquesta. De manera adicional a las actividades académicas y musicales, la Fundación (con apoyo de educadores y psicólogos) estimula a esos alumnos para elevar su autoestima con el fin de que superen conflictos de actitud y personalidad. Los éxitos más sonados del programa son las orquestas, sus conciertos, los solistas que han triunfado en el extranjero, pero los logros trascendentes tienen que ver con la educación moral de miles de niños y jóvenes que por esa vía aumentan su capital cultural y, en consecuencia, el de la nación.





Con diversos métodos, esas experiencias contribuyen a modelar el carácter y a enriquecer los valores de niños y jóvenes. Con esos atributos de su personalidad acaso será menos difícil su integración a la vida social; serán ciudadanos productivos.

El *Guañaquin* es un concepto de diferente calibre. Es una operación de grandes proporciones y una práctica que otros medios pueden reproducir. El *Guañaquin escolar* es un medio de producción y difusión de material didáctico de gran calidad que llega con el periódico *El Diario de Hoy* a la mayoría de las escuelas pobres de El Salvador; en muchas de ellas, es casi el único material del que disponen. Aunque nació durante los cruentos años de la guerra civil, cuando las escuelas estaban cerradas, los directores de escuela y los maestros huían de la violencia o eran expulsados de sus comunidades por la lucha armada, el periódico era el único medio que podía llegar a casi cualquier parte. La idea se le ocurrió al director y dueño del periódico, Enrique Altamirano, y durante años *El Diario de Hoy* financió la publicación; sólo hasta hace poco tiempo aceptó algún tipo de publicidad en el suplemento y la revista. En la historia del *Guañaquin*, el periódico ha establecido alianzas temporales con el Ministerio de Educación, con el fin de acoplar la publicación de materiales al calendario escolar. Mas cuando se han notado intentos —que los ha habido— de querer controlar el medio y el mensaje, el director salvaguarda su independencia de criterio y la libertad del rotativo.

Además de refrendar los valores de la paz cada día, *El Diario de Hoy* es el defensor más conspicuo de la naturaleza, los recursos naturales del país y la vanguardia en la educación ecológica. La edición de mapas, láminas del cuerpo humano o litografías de plantas y animales, acompañadas de leyendas breves, escritas en un lenguaje claro y llano, han colocado al *Guañaquin* en la vida cotidiana de las escuelas. Los maestros esperan con ansia los martes (cuando sale el suplemento), los padres de familia lo adquieren para ayudar a sus hijos en las tareas, funcionarios del Ministerio lo consultan para documentarse y la sociedad lo aprecia. Es un medio que contribuye a la construcción del capital cultural de El Salvador.

Esas prácticas no bastan para incluir a los pobres en la economía y sociedad modernas, pero los provee de valores morales e instrumentos intelectuales que acaso les ayuden a asociarse para defender sus derechos u organizar la producción de bienes y servicios.

Cumplimiento

La enseñanza más clara de este informe es que la educación básica, la pública en particular, debe ser más pública. Hasta tiempos recientes era monopolio exclusivo de ministerios de educación y sindicatos docentes. La participación social en los sistemas educativos apenas tiene una rendija, pero se ensancha cada día. Las mejores prácticas de educación son aquellas donde los gobiernos van acompañados de empresarios, instituciones multilaterales, organizaciones de la sociedad civil y comunidades. Las alianzas por la educación son una necesidad histórica. Ahí los miembros del Consejo Empresario de América Latina tienen el potencial de participar, promover, fortalecer o iniciar esos conciertos.

A pesar del contexto difícil, a veces hostil que envuelve a los sistemas de educación en América Latina, las buenas prácticas de educación básica nacen y crecen; sus insu- mos se multiplican, los procesos se enmiendan y los resultados son cada vez mejores. No son la solución a los problemas de la baja calidad, la inequidad, la pobre administración, la falta de evaluación o el escaso equipamiento de la educación básica, ni suplen la falta de maestros competentes y comprometidos con el aprendizaje de los alumnos, pero tampoco son paliativos: son las semillas de progreso y esperanza.

Referencias

- Acuerdos de Paz Firme y Duradera, *Acuerdo de identidad y derechos de los pueblos indígenas*, Guatemala, Aidepi, 1995.
- Administración Nacional de Educación Pública y Consejo Directivo Central, *Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995-1999*, Montevideo, ANEP, 2000.
- Bollen, Robert, "La eficacia escolar y la mejora de la escuela: El contexto intelectual y político", en David Reynolds, *Las escuelas eficaces: Claves para mejorar la enseñanza*, Madrid, Santillana/AulaXXI, 1996.
- Brodersohn, Mario y María Ester Sanjurjo (comps.), *Financiamiento de la educación en América Latina*, México, Fondo de Cultura Económica, 1978.
- Cortina, Regina y Nelly Stromquist (eds.), *Distant Alliances: Promoting Education of Girls and Women in Latin America*, Nueva York, Routledge Falmer, 2000.
- Cox, Cristián (ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar de Chile*, Santiago, Editorial Universitaria, 2003.
- Dahrendorf, Ralph, "On the Origin of Social Inequality: A Sociological Approach", en Peter Laslet y W. G. Runsiman (comps.), *Philosophy, Politics and Society*, Oxford, Oxford University Press, 1962.
- De Ferranti, David *et al.*, *Inequality in Latin America: Breaking with History?*, Washington, D.C., The World Bank, 2004.
- Freinet, Celestin, *Técnicas Freinet de la escuela moderna*, México, Siglo Veintiuno, 1969.
- Lardé de Palomo, Anabella y Roberto Rivera Campos, *Informe de desarrollo económico y social 2002: Invirtamos en educación para desafiar el crecimiento económico y la pobreza*, San Salvador, Departamento de Estudios Económicos y Sociales/Fusades, 2002.
- Latapí, Pablo, "Una buena educación: reflexiones sobre la calidad", en Carlos Ornelas (comp.), *Valores, calidad y educación*, México, Santillana/AulaXXI, 2002.
- Liz, Roberto E. y Enrique Ogando B., *Análisis económico de la educación en la República Dominicana*, Santo Domingo, Oficina de la UNESCO en Santo Domingo/Secretaría de Estado de Educación/Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2003.
- Mellia, Bartomeu, "Bilingüismo y plurilingüismo en el Paraguay", conferencia dictada en el Instituto Superior de Educación del Paraguay, el 19 de abril de 2005.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de Bolivia, *Información estadística e indicadores escolares 1996-2000: Reforma educativa*, La Paz, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes/Viceministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, 2000.
- Ministerio de la Educación de Brasil, *A Universalização do Ensino Fundamental no Brasil: Políticas e Resultados 1995-2002*, Brasília, MEB, 2002.
- Ministerio de la Educación de Panamá, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura y Ministerio de Educación de Panamá, *Sistema educativo nacional de Panamá 2002*, Madrid, OEI, 2002.
- Morduchowicz, Alejandro, "Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes", ponencia presentada en el taller *Revalorización del Magisterio e Incentivos Docentes*, en Santo Domingo, República Dominicana, el 30 de mayo de 2001.
- Murillo, María Victoria, *Labor Unions, Political Coalitions, and Market Reforms in Latin America*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.

- Ornelas, Carlos, "Politics of educational decentralization in Mexico", en *Journal of Educational Administration*, vol. 38, núm. 5, 2000.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, <http://www.pnud.bo/webportal/Default.aspx?tabid=23> Consultada el 10 de enero de 2005.
- _____, *Índice de desarrollo humano*, Washington, PNUD, 2003.
- Secretaría de Educación de Honduras, *Plan de acción y estrategia: 2002-2006*, Tegucigalpa, SE, 2002.
- Secretaría Técnica del Frente Social del Gobierno del Ecuador, *Índice 3 de la Unidad de Información y Análisis*, Quito, Gobierno del Ecuador, 2000.
- Stufflebean, Daniel y Anthony J. Shinkfield, *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*, Barcelona, Paidós/Ministerio de Educación y Cultura, 1987.
- Tedesco, Juan Carlos y Emilio Tenti Fanfani, "La reforma educativa en la Argentina: Semejanzas y particularidades", en Martin Carnoy *et al.*, *Las reformas educativas en la década de 1990: Un estudio comparado de la Argentina, Chile y Uruguay*, Buenos Aires, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, 2004.
- Tenti Fanfani, Emilio, *La condición docente: Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 2005.
- Trapnell, Lucy, "La educación superior indígena en el Perú", Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe", en *La educación superior indígena en América Latina*, Caracas, UNESCO, 2003.

Equipo de investigación

Isabel Camarena Vallejo es consultora independiente, egresada de la licenciatura en sociología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Se ha desempeñado en el ámbito de la educación, en instituciones como el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos y la Secretaría de Educación Pública en México.

Julia Coria es doctora en ciencias sociales por la Universidad de Buenos Aires y becaria de investigación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Es docente en las universidades de Buenos Aires y Palermo, en Argentina. Tiene tres publicaciones internacionales. También publicó una novela: *Permiso para quererte* (Sudamericana, 2002).

Esteban Cocorda es profesor de planeamiento de la educación en la Universidad Católica de Córdoba, Argentina, y consultor del Fondo Participativo de Inversión Social. Ha trabajado para los Ministerios de Educación y de Desarrollo Social de Argentina. Obtuvo la maestría en gobierno y asuntos públicos por la FLACSO, sede en México.

Neide Cruz es vicepresidenta del Consejo Provincial de Educación de São Paulo y consultora del Instituto Brasil Voluntario. Tiene un posgrado en orientación educativa del Instituto de Enseñanza Superior Senador Flaquer. Es coautora de *Tendência na Gestão Educacional no Brasil: Descentralização e Desconcentração y Voluntariado Educativo: Primeiros Passos para a Cidadania*.

Ana Flores Pacheco labora en Orientación Especializada de la Universidad Nacional Autónoma de México y forma parte de su Comisión académica. Obtuvo el doctorado en ciencias sociales en la Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco. Tiene experiencia en elaboración de planes de estudio, proyectos educativos y docencia en licenciatura y posgrado.

Rosario Freixas es directora académica del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa en México. Es licenciada en pedagogía con estudios de posgrado en evaluación de centros educativos. Se ha especializado en la inclusión de tecnología en el campo educativo, ámbito en el que ha diseñado y coordinado diversos proyectos.

Diana García tiene a su cargo la cátedra de sociología de la carrera de psicología comunitaria en la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Asunción, Paraguay. Es licenciada en sociología por la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción. Ha sido consultora de organismos internacionales.

Adriana González Ríos es analista política en el área de Relaciones con el Congreso de Estados Unidos en la Embajada de México en Washington, D. C. Obtuvo la maestría en política educativa internacional por la Universidad de Harvard. Ha participado en varios grupos de investigación.

Olga Grijalva Martínez es maestra en educación por la Universidad Anáhuac. Estudia el doctorado en investigaciones educativas del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, del Instituto Politécnico Nacional de México. Su experiencia laboral se ubica en el área del currículo y la formación docente.

Carlota Guzmán Gómez es socióloga con maestría en ciencias sociales y doctorado en ciencias de la educación por la Universidad de París VIII. Es investigadora del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM y miembro del Sistema Nacional de Investigadores, en México. Cuenta con dos libros publicados.

Mariano Herrera es investigador y director del Centro de Investigaciones Culturales y Educativas en Caracas, Venezuela. Tiene un doctorado en ciencias de la educación por la Universidad de París VIII y ha publicado diversos artículos y trabajos sobre gestión escolar, calidad de la educación y políticas educativas.

Marielsa López es investigadora y coordinadora de investigaciones del Centro de Investigaciones Culturales y Educativas en Caracas, Venezuela. Obtuvo el doctorado en ciencias de la educación en la Universidad de París VIII, ha publicado libros y artículos sobre escuelas eficaces y gestión del director.

Javier Loredo Enríquez profesor y coordinador del doctorado interinstitucional en educación en la Universidad Iberoamericana e investigador visitante del ILCE, en México. Obtuvo el doctorado en educación por la Universidad Rene Descartes, Sorbonne, Francia. Ha publicado textos sobre evaluación de la docencia, desarrollo curricular y uso de las TIC en educación.

Luís Montoya Andrade es investigador educativo, con estudios de posgrado en educación y gestión educativa en la Universidad Católica de Quito, Ecuador. Ha participado en el diseño y ejecución de proyectos para mejorar y fortalecer la educación básica y técnica en Ecuador. Ha publicado resultados de investigaciones y materiales educativos.

Sofialeticia Morales Garza tiene maestría y doctorado en educación por la Universidad de Harvard. Cuenta con más de veinte años de responsabilidad en educación y desarrollo social. Fue directora de la Unidad de Desarrollo Social y Educación de la OEA y directora general de Relaciones Internacionales de la SEP en México.

Carlos Ornelas es profesor de educación y comunicación en la Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, e investigador visitante en el ILCE. Obtuvo el doctorado en educación por la Universidad de Stanford. Es autor de *El sistema educativo mexicano: La transición de fin de siglo* y miembro del Sistema Nacional de Investigadores, en México.

Cristina Pareja Lara cursó la licenciatura en pedagogía en La Paz, Bolivia, y la especialización en educación en La Sorbona. Laboró en el Ministerio de Educación y actualmente es consultora independiente para proyectos educativos vinculados con los pueblos indígenas.

Samia Peñaherrera Solah es arquitecta y consultora en temas sociales. Ha dirigido proyectos de educación básica financiados por el gobierno y el BID; así también, ha administrado el Ministerio de Energía y Minas y la Fundación de Aseguramiento Popular del Municipio de Guayaquil, en Ecuador. Realiza consultorías en varios países de la región.

Inge Ploennig es consultora en evaluación e investigación educativa en México y Estados Unidos. Colabora en el proyecto Harmon Hall Evaluation and Analysis Team. Obtuvo la maestría en educación comparada internacional por la Universidad de Stanford. Fue coordinadora de Cooperación Académica Internacional del Conalep.

Elena Quiroz Lima es profesora en la Universidad Pedagógica Nacional de Oaxaca, en México. Es licenciada en psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México; maestra en pedagogía por la UPN y actualmente cursa el doctorado en ciencias sociales de la Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco. Ha publicado diversos artículos sobre educación.

Fernando Rossetti es periodista y educador, consultor de la UNICEF y de *Agência de Notícias dos Direitos da Infância*, de Brasil. Ha publicado artículos y ensayos sobre educación y comunicación.

Patricia Sánchez Regalado es profesora de educación preescolar, licenciada educación especial, con un master en valores, aspirante al doctorado en intervención psicopedagógica y educación inclusiva, en la UNED de España. Fue directora de Educación Especial en la SEP, en México, y ha colaborado en numerosas publicaciones técnicas y pedagógicas.

Claudia Santizo es profesora de administración pública en la Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco. Obtuvo el doctorado en políticas públicas por la Universidad de Birmingham en Inglaterra. Es coautora del estudio publicado en 2004, *Quality Schools Programme in Mexico: Improving Accountability and Transparency in Schools*, International Institute for Educational Planning, IIEP/UNESCO, París.

Cinthia Sento Sé es periodista y educadora, productora de televisión. Ha trabajado para organizaciones no gubernamentales del noreste y sureste de Brasil. Desarrolla cursos en línea en São Paulo desde 2002.

Alexandre Le Voci Sayad es coordinador de programas de educación y comunicación de la OEN, Cidade Escola Aprendiz, colaborador de su revista y editor en jefe. Es profesor del Colegio Bandeirantes en São Paulo. Fue el relator de *Educación y comunicación*, de la UNICEF.

Esta edición consta de 1000 ejemplares,
más sobrantes para reposición.

Se terminó de imprimir en septiembre de 2005,
en los talleres del ILCE, México, D.F.

El diseño, la edición y la producción editorial estuvieron a cargo
de la Dirección de Diseño y Editorial del Instituto
Latinoamericano de la Comunicación Educativa.

ISBN 968-5247-77-3