
Gestión de la transformación educativa: Requerimientos de aprendizaje para los comunicadores

Informe del foro
realizado en el IIPE-Buenos Aires
Argentina

22 y 23 de marzo de 1999



Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación



Las citas y opiniones expresadas en este documento son propias de los autores y no representan necesariamente los puntos de vista de la UNESCO o del IPE. Las designaciones empleadas y la presentación de material no implican la expresión de ninguna opinión, cualesquiera que ésta fuere, por parte de la UNESCO o del IPE, concenientes al status legal de cualquier país, territorio, ciudad o área, o de sus autoridades, fronteras o límites.

Este material fue organizado y editado por Angel Cabañas y Rosa María Torres, con ayuda de Juan Rigal y María José Gamboa.

Este foro y esta publicación contaron con el apoyo financiero de la Fundación W.K. Kellogg.

Institut International de Planification de l'Education
7-9 rue Eugène Delacroix, 75116 París – Francia

IPE-Buenos Aires
Agüero 2071 (1425) Buenos Aires – Argentina

© UNESCO 1999

Índice

Introducción	5
A modo de síntesis del foro, Juan Carlos Tedesco y Rosa María Torres	8
Panel 1: Experiencias de ONGs y empresa privada	11
Moderador Juan Carlos Tedesco, Argentina	
Expositores Ana María Sánchez. Nova Escola, Brasil	
Néida Céspedes. TAREA: Una experiencia de comunicación y difusión de materiales educativos, Perú	
Daniel Kaplan. Ediciones Novedades Educativas: un proyecto independiente, Argentina	
Claudius Ceccon. CECIP: Botando a mão na mídia, uma experiência em progresso, Brasil	
Fabrizio Caivano. La experiencia de Cuadernos de Pedagogía, España	
Marco Villaruel. Tiempo de Educar, CENAISE, Ecuador	
Panel 2: Experiencias sindicales y de fundaciones vinculadas a sindicatos docentes	34
Moderador Emilio Tenti Fanfani. Argentina	
Expositores Jorge Gantiva. El movimiento pedagógico y la revista Educación y Cultura, FECODE, Colombia	
Héctor González. <i>La Educación en Nuestras Manos</i> , SUTEBA, Argentina	
Jorge Barrera y Rosario Iba. <i>Quehacer Educativo</i> , FUM-TEP, Uruguay	
María de Ibarrola. <i>Básica</i> , Fundación SNTE, México	

Panel 3: Experiencias gubernamentales 55

Moderador

Ignacio Hemaiz, Argentina

Expositores

José Roberto Sadek. TV Escola, Brasil

Inés Aguerro. Zona Educativa, Argentina

Mónica Lozano. Alegría de Enseñar, Colombia

Panel 4: Experiencias con medios masivos 71

Moderadora

Rosa María Torres, Ecuador

Expositores

León Trahtemberg. Diálogo Educativo, Perú

María Cristina Mata. Formar comunicadores desde la experiencia comunicativa de la Asociación Latinoamericana de Educación

Radiofónica (ALER), América Latina y el Caribe

Mirta Goldberg. Caminos de Tiza, Argentina

1. Introducción

En el contexto mundial de cambio permanente y acelerado, la transformación de los sistemas educativos ha pasado a ser impostergable. Si, en los años 80, las reformas educativas aspiraban a mejorar aspectos parciales de la educación, en los 90 se volvió claro que los cambios requeridos implican una transformación, integral y de fondo, no simplemente más de lo mismo.

La mayoría de países en desarrollo, y casi la totalidad de los países de América Latina y el Caribe, se encuentran empeñados en procesos de transformación educativa, muchos de ellos impulsados en la última década. Más allá de las diferentes motivaciones y niveles de profundidad de estos procesos, todos ellos están orientados por algunas líneas comunes, entre las cuales destaca la prioridad otorgada a la reforma institucional de los sistemas educativos. La descentralización, la mayor autonomía a las escuelas, la instalación de sistemas de evaluación de resultados, el impulso de programas compensatorios focalizados en determinadas poblaciones-meta, la modernización de los sistemas de información para la gestión, los cambios en las modalidades de financiamiento educativo, la búsqueda de una mayor participación de los miembros de la comunidad y la movilización de todos los actores de la sociedad en torno al proceso educativo.

Estos cambios han provocado un aumento significativo de la demanda por formación y capacitación del conjunto del personal educativo y, en particular, de los responsables de la gestión y administración en los diferentes niveles del sistema escolar. Las dificultades para efectuar un cambio institucional son muy fuertes, debido particularmente a la arraigada cultura burocrática que caracteriza a las administraciones tradicionales de la educación, a la percepción del cambio como una amenaza a la estabilidad de las situaciones tradicionales y a la ausencia de un esquema definitivo y completo, que pueda ser aplicado en reemplazo del esquema prevaleciente. Una característica de los nuevos esquemas de gestión de instituciones es, precisamente, su dinamismo y su flexibilidad para adaptarse a situaciones diferentes y cambiantes.

En este marco, la oferta de formación del conjunto de los actores vinculados al cambio educativo existente en la región es una oferta dispersa, que responde a menudo a demandas puntuales y que mantiene muchas de las características tradicionales en cuanto a enfoques y modalidades de acción, tales como la oferta homogénea para públicos y grupos diversos, la modalidad privilegiada del curso, los esquemas presenciales, el énfasis en los aspectos teóricos, la capacitación fuera del lugar de trabajo, y la falta de sistematicidad y continuidad en el tiempo.

A fin de avanzar en la identificación y afinamiento de algunas ideas-fuerza en torno a la formación de recursos humanos para la gestión de la transformación

educativa en la región, el IPE UNESCO Buenos Aires organizó entre 1998 y 1999 diversos foros especializados de discusión y consulta. Cada uno de estos foros centró su atención en un grupo objetivo considerado clave en dicha gestión: planificadores y gestores de la educación a nivel central e intermedio, equipos escolares y agentes educativos a nivel local, y comunicadores.

- El primer Foro - "La formación de recursos humanos para la gestión educativa en América Latina"- se realizó el 11 y 12 de noviembre de 1998, y convocó a tres grupos de invitados: (i) representantes de Ministerios de Educación, (ii) investigadores dedicados al estudio de los procesos de transformación educativa, y (iii) responsables de programas de formación de administradores y gestores de la educación. Asistieron, además, los participantes del primer curso regional del IPE Buenos Aires sobre planificación y formulación de políticas educativas, que estaba precisamente en desarrollo en esos momentos.

- El segundo Foro - "Gestión de la transformación educativa: Requerimientos de aprendizaje para las instituciones"- se realizó entre el 16 y el 18 de marzo de 1999 con la participación de más de 50 personas, provenientes de distintos países de la región, involucradas en: (i) experiencias educativas innovadoras, tanto dentro del aparato escolar como de programas de educación comunitaria y no-formal, (ii) actividades de investigación en torno a la formación/capacitación de educadores y equipos escolares, y (iii) actividades de asesoría o apoyo técnico a experiencias innovadoras en este terreno.

- El tercer Foro - "Gestión de la transformación educativa y estrategias de comunicación: Requerimientos de aprendizaje para los comunicadores"- se realizó el 22 y 23 de marzo de 1999. A este foro fue invitado un conjunto de instituciones y personas vinculadas, en los diversos países, a actividades de información, comunicación y divulgación, provenientes de programas y actividades (i) gubernamentales, de carácter nacional o subnacional, (ii) organismos sindicales y gremios docentes, (iii) organismos no-gubernamentales y empresa privada, y (iv) medios masivos de comunicación, incluyendo prensa, radio y televisión.

La metodología diseñada para estos foros incluyó, en todos los casos, una sesión final, más cerrada, con la asistencia de un grupo selecto de participantes, en la que se buscaba reflexionar colectivamente sobre los puntos principales tratados en el foro así como recabar sugerencias y propuestas que pudieran servir de insumos al IPE para definir las estrategias y modalidades más adecuadas de formación de recursos humanos en cada ámbito.

Esta publicación recoge las presentaciones y conclusiones del tercero de estos foros, en torno a la "Gestión de la transformación educativa: Requerimientos de aprendizaje para los comunicadores". En él participaron 33 personas provenientes de nueve países de la región y de España (ver Participantes en anexo), involucradas en experiencias diversas de comunicación en apoyo a procesos de transformación educativa, tanto desde el Estado como desde la sociedad civil, desarrolladas a través

de medios masivos -prensa, radio y televisión- o bien de boletines, revistas, video, y redes informáticas.

La carta de invitación y, posteriormente, las notas metodológicas enviadas a los participantes, proponían aprovechar este foro para una reflexión colectiva que se planteara preguntas como las siguientes:

- ¿Cuáles y de qué tipo son los aprendizajes (conocimientos, habilidades, valores, actitudes) que necesitan hacer quienes se proponen intersectar educación y comunicación, y hacer de la comunicación una herramienta fundamental, dentro de una estrategia de cambio educativo a los distintos niveles?
- ¿Cómo y cuándo se logran esos aprendizajes? ¿Qué de todo ello puede ser enseñado (en la edad adulta) y qué debe o sólo puede aprenderse por otras vías (la práctica, la reflexión sobre la propia experiencia, el intercambio horizontal y el inter-aprendizaje entre pares, pasantías, lecturas o autoestudio, etc.?) ¿Cuál es el papel y la contribución específica de las nuevas tecnologías en este proceso de formación?
- Para aquello que puede ser enseñado, ¿cuáles son los requerimientos, los contenidos, las estrategias, las modalidades, los métodos y enfoques más apropiados y efectivos, en cada caso? ¿Cuáles son las vías más adecuadas para hacer de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación un objeto en sí mismo de aprendizaje por parte de los agentes educativos?
- ¿Qué funciona y qué no funciona, para qué sujetos, con qué objetivos, en qué contexto y en qué condiciones?
- ¿Qué pueden aportar a la reflexión en tomo a estas preguntas las experiencias innovadoras que, en esta intersección entre información/comunicación y educación, vienen llevándose a cabo en la región, tanto a nivel gubernamental como no-gubernamental, tanto públicas como privadas, tanto dentro como fuera del aparato escolar?

Para la reflexión y el debate se decidió adoptar como referencia un conjunto de experiencias seleccionadas, provenientes de diferentes países hispanoamericanos, todas ellas consideradas innovadoras en aspectos o dimensiones específicas.

El foro se organizó en tomo a cuatro paneles, en los que participaron varios expositores y uno o dos comentaristas, seguidos de discusión abierta (ver Programa en anexo). Por razones de espacio, la presente publicación incluye únicamente las intervenciones de los expositores, junto con una breve síntesis del panel hecha por el respectivo moderador o moderadora.

Este texto, que debe verse sobre todo como un documento de trabajo, quiere ser una invitación abierta a ampliar y profundizar la reflexión iniciada en este foro en tomo al papel de los comunicadores en los procesos de transformación educativa. De hecho, el propio foro ratificó la importancia y la fertilidad del diálogo entre educadores y comunicadores. En este sentido, los participantes destacaron y valoraron altamente esta oportunidad y este espacio propiciado por el IPE Buenos Aires.

A Modo de Síntesis

por Juan Carlos Tedesco y Rosa María Torres

El objetivo de este foro fue explorar el papel de la comunicación dentro de los procesos de transformación educativa, tanto a nivel local como nacional e internacional, y brindar insumos para una estrategia de cooperación en este campo.

Los diagnósticos indican que buena parte de los procesos de reforma educativa enfrentan situaciones de desinformación, incompreensión y resistencia, favorecidas por la ausencia de una política y una estrategia adecuada y oportuna de información y comunicación pública.

A su vez, los actores vinculados a las instituciones escolares y a las experiencias educativas de base carecen a menudo de puntos de encuentro y de canales apropiados para informar acerca de los resultados de sus proyectos a los niveles superiores de la administración e influenciar, de esta manera, en la toma de decisiones de política educativa.

En este contexto, el foro puso de manifiesto la necesidad de superar algunas modalidades de comunicación frecuentemente utilizadas en los esquemas tradicionales de cambio educativo:

- La dificultad para distanciarse, reflexionar, registrar, sistematizar y difundir las experiencias innovadoras, y la necesidad de desarrollar competencias y crear mecanismos permanentes para asegurar que esto ocurra no únicamente al final sino a lo largo del proceso.
- Las visiones estrechas de la comunicación que tienden a primar en el ámbito educativo:

a) comunicación exclusivamente dentro del sistema escolar (y puesta fundamentalmente al servicio de la capacitación docente) y no también en relación a los padres de familia, la comunidad y la sociedad como un todo (y como canal privilegiado para calificar la demanda en educación);

b) comunicación entendida como información, es decir, como un camino de una sola vía, antes que como un camino de dos vías. Lo comiente es pensar en estrategias de información (al país, a la comunidad, a los docentes, etc.) más que de comunicación propiamente tal (lo que incluye la consulta, el debate, la participación activa de los involucrados);

c) la comunicación ubicada en el eje vertical (entre niveles del sistema, entre el nivel central y las escuelas, etc.) y no también en el eje horizontal (entre

las distintas instancias involucradas en la actividad educativa, entre distintos departamentos y proyectos dentro de una misma institución, etc.).

- *El apego a los medios y formatos tradicionales y la resistencia a incorporar y aprovechar las modernas tecnologías. El propio foro llamó la atención sobre la primacía de boletines y revistas como instrumentos privilegiados de información y comunicación, y la escasa presencia de experiencias de comunicación educativa vinculadas a la televisión o a las posibilidades que ofrece hoy la informática.*
- *Los lenguajes y estilos de (in)comunicación desarrollados en el campo de la educación. El discurso educativo se ha configurado como un discurso cerrado, circular, árido, que no comunica ni convoca; la investigación educativa permanece inaccesible a la gran comunidad de educadores, no sólo por su escasa circulación y los costos del libro sino por su lenguaje y sus estilos académicos.*
- *El divorcio entre educadores y comunicadores. Mientras que los educadores suelen encontrar dificultades para escribir y comunicar de manera clara y sencilla, periodistas y comunicadores a menudo trivializan la educación convirtiéndola en noticia puntual y en sentido común antes que en materia de conocimiento, análisis y debate público. Es entonces indispensable vincular educación y comunicación, acercar a los educadores a la comunicación y acercar a los comunicadores a la educación, propiciando un trabajo colectivo y una visión compartida de la educación y el cambio educativo.*

A partir de este análisis de la situación, los intercambios efectuados en el foro permitieron identificar una serie de líneas de acción a desarrollar en el marco de estrategias destinadas a fortalecer el papel de la comunicación en los procesos de transformación educativa. Dichas líneas se pueden clasificar en tres grandes categorías: investigación, formación y asistencia técnica.

En términos de investigación, se sugirió la necesidad de analizar el impacto de cada medio (radio, diarios, TV, boletines, revistas) sobre la opinión pública en general y sobre cada actor social en particular. Pero también se insistió en la necesidad de incorporar la variable comunicación en los diseños de investigación educativa, de manera tal que los requerimientos propios de la comunicación sean tenidos en cuenta a la hora de definir los objetivos, las hipótesis y las metodologías de trabajo.

En cuanto a la formación, es posible identificar algunos requerimientos comunes a todo comunicador y otros que son específicos para cada medio. Las metodologías de formación fueron consideradas como una variable fundamental para el éxito de las estrategias de acción. Al respecto, se reiteró la necesidad de apelar a un menú variado de metodologías, que combinen modalidades

presenciales y a distancia, cursos, visitas de estudio, pasantías y talleres.

Por último, la *asistencia técnica* debería contemplar varios componentes. El primero de ellos parte de reconocer que los comunicadores en educación ya son un grupo importante. Promover la creación de una o varias redes que faciliten el intercambio de experiencias y de materiales, apareció como una prioridad. Estas redes deberían contar con bases de datos sobre experiencias, materiales, textos, videos, etc., que puedan estar al alcance de todos los miembros de la red. Las agencias internacionales podrían, además de promover la creación de estas redes y de asumir los aspectos organizativos de su trabajo, incorporar a su funcionamiento un servicio sistemático de información actualizada sobre la realidad educativa internacional.

Panel 1: Experiencias de ONGs y empresa privada

Moderador:

Juan Carlos Tedesco. Argentina

Expositores:

Ana María Sánchez. Nova Escola, Brasil

Nélida Céspedes. TAREA, Perú

Daniel Kaplan. Novedades Educativas, Argentina

Claudius Ceccon. CECIP, Brasil

Fabrizio Caivano. Cuadernos de Pedagogía, España

Marco Villamuel. Tiempo de Educar, CENAISE, Ecuador

Sobre el Panel

por Juan Carlos Tedesco

En este panel se discutieron experiencias de revistas y otros materiales educativos editados por organizaciones no gubernamentales. En esta categoría se incluyen materiales elaborados por empresas privadas y por organizaciones que pertenecen a centros de investigación, grupos políticos u otros tipos de organismos. Las presentaciones y el análisis de estas experiencias permitieron apreciar una serie de tensiones de significativa importancia en la formación de lo que se podría denominar la "opinión pública" en el tema educativo.

En primer lugar, se mencionó la tensión que se genera entre el profesionalismo del periodista/comunicador y las orientaciones políticas, ideológicas o de mercado, del propietario de la publicación. La presión de los anunciantes, la orientación política de la empresa o del empresario que sostiene la revista, u otro tipo de publicación, son algunos de los ejes de la tensión que se establece para el ejercicio del periodismo educativo. Esta tensión puede provocar conflictos en cuanto al contenido de los mensajes o puede, en definitiva, generar un tipo de reclutamiento de personal basado en la adhesión a los principios de la organización que produce la revista.

La segunda tensión gira alrededor del carácter masivo y a la vez especializado del material producido. La necesidad de sostener la publicación a través de su rentabilidad genera la necesidad de orientar el producto hacia una difusión masiva.

Esta tendencia puede generar conflictos con el carácter técnico de los enfoques que se adopten frente a los problemas.

La discusión y las presentaciones permitieron apreciar que la mejor estrategia para enfrentar estas tensiones pasa por la formación de los comunicadores. Su capacitación, su profesionalismo y dominio de los temas educativos pueden constituir el mejor límite a las presiones de los anunciantes, de los políticos o de los empresarios. En este sentido, no basta con tener una fuerte formación pedagógica o educativa. Es necesario combinar esa formación con el dominio del medio con el cual se trabaja.

El intercambio de experiencias y las discusiones del foro identificaron algunos componentes importantes de eventuales acciones de formación de comunicadores educativos. En primer lugar, se enfatizó la necesidad de crear instancias de formación ya que actualmente son casi inexistentes. En cuanto a los contenidos, se puso de manifiesto que cada tipo de medio de comunicación requiere competencias específicas, muchas de ellas poco transferibles de un medio a otro. Un aspecto sobre el cual se insistió se refiere a la actualización en el uso de nuevas tecnologías. Con respecto a las modalidades, la formación basada en experiencias reales de trabajo fue considerada como una de las alternativas más prometedoras.

Nova Escola (Brasil)

por Ana María Sánchez

No segundo semestre de 1985 a Editora Abril criou a Fundação Victor Civita, com o objetivo inicial de editar uma revista mensal para professores de todo o país que atuassem no ensino fundamental (que ia de 1ª à 8ª séries). A revista, que se chamou *Nova Escola*, foi lançada em março de 1986, com uma tiragem de 310 mil exemplares, boa parte dos quais comprada pelo Ministério da Educação, que passou a distribuí-la gratuitamente a todas as 220 mil escolas de 1º grau existentes então no país. Posteriormente o número de assinaturas feitas pelo Ministério se ampliou e a revista passou a chegar também às escolas de 2º grau, atingindo tiragens de 400 mil exemplares.

Nova Escola nasceu como uma publicação jornalística –e não pedagógica–, feita por jornalistas e obediente à seguinte receita: divulgar idéias; fornecer ao professor informações necessárias a um melhor desempenho de seu trabalho; valorizá-lo como profissional; integrá-lo ao processo de mudanças pelo qual o país já passava; proporcionar uma troca de experiências e conhecimentos entre todos os professores de 1º grau do país.

Para sustentar toda essa ambição, era de se esperar que contássemos com uma equipe de jornalistas com experiência na área da educação, espalhados por todo o país. Não tínhamos nem um, a começar pela diretora de redação. De resto, não havia no país nenhum jornalista especializado na área.

Começamos assim mesmo, acabamos formando uma equipe e conseguimos

tomar *Nova Escola*, ao longo dos 9 anos em que fui diretora de redação da revista, em uma publicação respeitada pelos educadores do país. Ao deixar a redação, com dois dos jornalistas que haviam trabalhado comigo na revista, criamos um caderno de educação semanal para o primeiro jornal em nosso país que aceitou abrir espaço tão grande para falar de educação, o Diário do Grande ABC, e produzimos pessoalmente esse caderno durante quase 4 anos. É, pois, a partir dessas experiências – e da observação do que a mídia divulga em meu país sobre a área – que faço, a seguir, algumas considerações.

Para um jornalista que pretenda atuar nas diversas mídias mantidas pelo setor privado – e tenha, portanto, a ambição de informar, fornecer subsídios para reflexão sobre a educação oferecida em sua região ou país e incentivar a participação de seu público na construção dessa educação – é necessário adquirir certas informações, conhecimentos e posturas que nem sempre chegam junto com a pauta que recebe para fazer suas reportagens. Vejamos o que me parece mais importante:

Aprendizagens

a) Ter uma idéia clara da situação geral da educação em seu país, em todos os níveis, para situar-se diante da área que vai cobrir. Poder cruzar essas informações com os dados e as realidades vividas por outros países.

b) Desenvolver um compromisso político com a escola pública, com a qualificação do atendimento que essa escola oferece, com o cumprimento de seu dever de ministrar educação de bom nível a todos e de ser bem sucedida nessa tarefa.

c) Poder ler e estudar, para formar-se, além de ouvir os educadores de seu país que pensam e colocam as questões mais importantes a respeito da realidade atual. Aprender a precaver-se para não ser cooptado, mesmo involuntariamente, pelos diversos lobbies existentes na área da educação e na sociedade em geral.

d) Tentar livrar-se dos preconceitos vigentes, do tipo “é muito difícil alfabetizar filhos de analfabetos” ou “criança pobre e desnutrida não consegue aprender”.

e) Perceber que, para difundir informações que ajudem a conscientizar a população sobre a realidade vivida pela educação, é preciso contextualizar essa informação.

f) Proporcionar aos leitores acesso independente aos autores de idéias, soluções ou experiências bem sucedidas, para que possam estabelecer com eles uma rede paralela de contatos.

g) Perceber que a opinião vigente sobre o que sejam uma boa educação é apenas a opinião da classe média da sociedade.

h) Tentar ir além dos chavões, vazios de sentido, do tipo “educar para a cidadania”, sem que esteja claro o que é a cidadania e como se educa para isso,

ou “formar para o mercado moderno de trabalho”.

A conquista dos aprendizados

a) Os jornalistas, em geral, têm poucas oportunidades de se especializar na área. A solução mais eficaz seria a constituição de uma demanda por informação qualificada por parte da sociedade, de maneira a levar editores de todas as mídias a investir na área.

b) Se puderem ser ajudados, seria fundamental adquirir um entendimento de quais são os requerimentos necessários a uma educação que satisfaça às exigências da sociedade na qual se está inserido. Paralelamente à compreensão das políticas educacionais, precisam descobrir a pedagogia e compreender que a escolha de um modelo pedagógico está diretamente relacionado a um pretendido tipo de ensino e de aprendizagem.

c) Precisam situar-se, formar uma opinião e estabelecer critérios para selecionar as experiências bem sucedidas que merecem ser mostradas.

Os meios para adquirir estes conhecimentos

a) Se o jornalista que pretenda especializar-se na área da educação puder se dedicar com certa exclusividade à tarefa por um longo tempo, e for rigoroso com o seu trabalho, mais cedo ou mais tarde acabará se formando por meio do próprio trabalho exercido. Para auxiliá-lo, todos os meios de comunicação podem servir como suporte de informação e conhecimento.

Essa caminhada poderia ser abreviada se tivesse ao seu dispor publicações específicas, que levantassem ao menos noções introdutórias sobre políticas educacionais e propostas pedagógicas e contivessem indicações bibliográficas. Seminários temáticos poderiam tratar com certa profundidade questões um pouco mais complexas de serem percebidas em seu conjunto. Um trabalho de formação desse tipo, que promovesse também a difusão de informações educacionais relevantes de vários países poderia ser construído usando-se a internet, com troca de idéias e materiais entre jornalistas.

b) Seria fundamental incentivar a demanda dos educadores por informação qualificada por parte da mídia. Essa demanda não existe em meu país e jornais, revistas e televisões estão livres para divulgar as bobagens que quiserem.

TAREA: Una experiencia de comunicación y difusión de materiales educativos (Perú)

por Nélda Céspedes

Tarea, Asociación de Publicaciones Educativas, es una organización no gubernamental de desarrollo educativo que aporta propuestas pedagógicas y de política pública para la educación nacional y local, en beneficio de la población en situación de pobreza para posibilitar su incorporación al desarrollo humano. Promueve aprendizajes para fortalecer las capacidades propositivas, organizativas, el juicio crítico y el liderazgo de la gente, con la finalidad de mejorar la calidad de su participación para el desarrollo local y nacional. Impulsa y participa en acciones concertadas entre Estado y sociedad civil para reforzar la institucionalidad educativa y la articulación de actores socio-educativos en función de un Acuerdo Educativo Nacional de largo plazo.

En la actualidad trabajamos en torno a tres propuestas de política educativa y pedagógica: currículo integral para la educación primaria, educación ciudadana para adolescentes y formación permanente para el magisterio.

Perspectiva en la que se ubica nuestra experiencia de comunicación

Tarea, desde su fundación hace 25 años, ha desarrollado una vasta producción de materiales educativos impresos. Estos materiales han intentado ser la expresión de nuestras propuestas y enfoques educativos y socio-políticos, confrontados con los cambios políticos, culturales y educativos que vive el país. En una primera etapa estuvieron dirigidos a jóvenes y adultos de los barrios urbano-populares para acompañar procesos de reflexión, debate y toma de posición frente a situaciones que recortaban la democracia y su acceso a la educación y a servicios básicos y culturales, que limitaban su participación y la vivencia de la justicia social. En los años 70 las series Materiales de debate; Materiales para la educación popular y el boletín Tarea expresan tal intencionalidad.

En los 80 difundimos reflexiones y propuestas elaboradas principalmente por autores nacionales y latinoamericanos. Los temas culturales, de historia de los movimientos sociales en el Perú, los discursos de la educación popular, de política, de educación en derechos humanos, técnicas participativas, buscaban ser un aliado en la promoción del liderazgo y la participación de líderes y sectores sociales populares para la ampliación de la democracia. El trabajo en redes, especialmente las latinoamericanas como el CEAAL, fue uno de nuestros principales aprendizajes.

La aguda crisis económica y la violencia de los años 80 y 90 nos llevó a discutir nuestras estrategias y prácticas educativas, y a perfilar nuevas formas de comunicación con nuevos actores: maestros de la escuela pública, funcionarios de la educación a nivel local, padres de familia. Así, nuevos temas fueron expresados en nuestros materiales, como: la descentralización y la gestión pública de la escuela,

la convivencia democrática, la educación ciudadana, la discriminación cultural y de género, los derechos de los niños y niñas, la identidad y la autoestima.

A fines de los 80 incursionamos en la elaboración de textos escolares para la enseñanza de las Ciencias Histórico-Sociales, cuyo eje es el desarrollo de la identidad. La serie *Casa Nuestra* es una expresión de este esfuerzo. En un contexto de cambios y de impulso a políticas curriculares respondimos produciendo una propuesta de currículo integral para la escuela primaria, inaugurando una nueva serie de textos para niños, y guías para maestros, cuyos primeros títulos son *Gitalfor* para el segundo grado y *Giraluna* para el tercer grado.

A pesar del dinamismo y de un contexto propicio para la educación, nos encontramos con dificultades para plantear los temas de política en nuestros materiales. La despolitización del tema educativo y del docente son factores que profundizan tal debilidad. Otro problema es que los temas emergentes de opción institucional como los de ciudadanía, discriminación cultural y género, no son percibidos en toda su profundidad como factores que contribuyen a la democratización de la sociedad y del espacio de la escuela y la educación.

En esta etapa hemos logrado que nuestra producción editorial descansa principalmente sobre nuestra propia elaboración. Sin embargo, estamos abiertos a concertar con instituciones o personas que promuevan el derecho a una educación de calidad para los excluidos. En términos generales, todo esto nos ha exigido aprendizajes teóricos y metodológicos, pero aún no contamos con una sistematización sobre nuestra experiencia de producción y comunicación editorial.

En 1980 el boletín *Tarea* se transformó en la revista *Educación y Cultura*, actual órgano de opinión institucional. Es un medio que busca debatir políticas educativas relevantes para el país y América Latina, presentar experiencias y dialogar con los avances nacionales e internacionales en la educación. Venimos realizando una serie de modificaciones en el formato, contenidos y diseño para hacerla más pertinente para los públicos a los que queremos que llegue. Aún nos encontramos en una etapa de análisis y de una mejor evaluación de su impacto.

Uno de los cambios que ha tenido que realizar se relaciona con la incorporación de una sección llamada *Experiencias Educativas*, dirigida principalmente al público docente interesado en contrastar su propia práctica. Lo importante es entender la revista en la lógica y dinámica institucional que piensa, investiga y hace educación a través de sus diversos proyectos, y su presencia en la sociedad. Este perfil institucional mantiene a la revista en tensión entre ambas lógicas.

Uno de nuestros puntos débiles es la relación entre la revista y la red de profesores con los que trabajamos. Ellos no siempre tienen una relación clara con la revista, requerimos de una red que visibilice tal articulación, nuestros esfuerzos próximos se orientan en tal sentido. Otro de los aprendizajes que debemos incorporar es un estudio de mercado para una justa apreciación de la oferta y la demanda de nuestra revista.

¿A quiénes van dirigidos los materiales?

Su llegada es a públicos diversos: maestros y maestras en actividad, ya sea de la escuela pública o privada, institutos pedagógicos y universidades; niños y niñas, adolescentes de escuelas públicas preferentemente; líderes sociales, investigadores de la educación y decisores de políticas educativas.

La diversidad es un factor que nos exige movernos en diferentes contextos, lenguajes y políticas de difusión y mercado, así como mayor especialización. ¿Qué estrategias seguimos para que los materiales cumplan el propósito para el cual fueron diseñados?

Institucionalmente ubicamos la experiencia de comunicación y difusión de materiales educativos en tensión entre el servicio a los sujetos de nuestro quehacer educativo, el impacto de los mismos, y el mercado. Se trata de cómo hacer para llegar al público y ubicar sus necesidades, y difundir y levantar propuestas editoriales donde el estimado costo beneficio no se supedita únicamente a criterios de rentabilidad económica.

Estrategias de elaboración

- Realización de una propuesta pedagógica que da marco a la elaboración de materiales.
- Investigación de la pertinencia de nuestro material, especialmente del texto escolar.
- Producción de los materiales partiendo de las necesidades de los sujetos y en diálogo con ellos (experiencia de la serie para líderes sociales).
- Validación vía grupos focales, observación de su uso en la escuela y juicio de expertos.
- Capacitación docente.

Estrategia de distribución y difusión

- Privilegio de la llegada directa del material, acompañada en muchos casos de estrategias de capacitación, basándonos en la propia estructura organizativa de los maestros/as.
- Intervenir en ferias y congresos educativos nacionales e internacionales.
- Venta en librerías. Fijar una estrategia por su debilitamiento ante la situación económica.
- Participación en licitaciones públicas a nivel internacional y nacional (restringida a la escuela primaria, falta aún una política coherente y masiva para el docente).

- Uso inicial de medios informáticos (librería virtual).
- Presencia de grandes editoriales preferidas por el Ministerio de Educación, lo que no favorece a las editoriales pequeñas, tampoco a la sociedad civil.
- Falta una política de promoción de la industria editorial. No existe una ley del libro.

¿Qué aprendizajes debemos potenciar?

- Identificación más clara de quiénes son nuestros aliados para influir en políticas de fomento de la industria editorial y de la lectura en el país.
- Estudio de necesidades de los sujetos, y de sus aspiraciones en relación al material impreso.
- Uso progresivo de otros medios (CD-ROM) y nuevos lenguajes de la información y la comunicación.
- Potenciar el recurso humano de la institución vía cursos y pasantías, para el logro de nuevas estrategias de comunicación.
- Sistematizar la experiencia de producción de materiales educativos de la institución.
- Profundizar el trabajo con redes educativas de comunicación y producción de materiales.
- Elaborar estudios de mercado, para asegurar la sostenibilidad.
- Incursionar en estrategias para incrementar nuestra presencia en medios de comunicación masiva, ligando la difusión de las propuestas con la difusión de los materiales educativos.

Ediciones Novedades Educativas: un proyecto independiente (Argentina)

por Daniel Kaplan

La revista *Novedades Educativas* surgió en 1989 como órgano institucional de un centro independiente de capacitación docente del Gran Buenos Aires. Las primeras ediciones se publicaron en papel de diario y no superaban las 8 páginas. Se sintetizaban las principales líneas de trabajo de los especialistas del instituto y se ofrecían espacios a los maestros para la difusión de experiencias. Con el tiempo, se fueron acercando columnistas y especialistas que ofrecían sus notas, atraídos por la línea editorial y por el grupo de lectores inquietos, investigadores, innovadores en sus puestos de trabajo, que se fue creando naturalmente.

La revista fue ocupando un espacio dentro del sistema educativo gracias a

un perfil que se construyó con premisas claras y contundentes:

- Defensa de la escuela pública.
- Contenidos útiles y aplicables en cualquier situación educativa; los editores somos representantes de los lectores ante los anunciantes, nunca a la inversa.
- Los anunciantes no inciden en los contenidos de las notas y colaboraciones.
- El acercamiento con funcionarios educativos tiene un límite: la delgada línea que separa la labor técnico-pedagógica de la necesidad de crear imagen política. Nunca se entrevista al Ministro de Educación, en lo posible no se entrevista a funcionarios con cargos políticos mayores a Director Nacional. No se aceptan invitaciones oficiales a viajes, festejos, agasajos, etc.
- Salvo situaciones de alto valor técnico, se evita la difusión de experiencias de escuelas particulares con gran disponibilidad de infraestructura y presupuesto.
- Se respeta y difunde la producción de escuelas no oficiales con un alto contenido comunitario.
- La cobertura de eventos, visitas de especialistas extranjeros, conferencias, etc. debe realizarse en representación de los docentes que no pueden asistir.
- Las crónicas nunca deben distraerse en lo protocolar ni en las relaciones institucionales. Todo el espacio disponible debe ser utilizado para difundir contenidos, debates teóricos o didácticos, estrategias, etc.
- No se editan noticias de actividades con ingreso restringido de las que no podemos dar cuenta por no haber participado.
- En general, se ignoran las informaciones de las oficinas de prensa de organismos oficiales y multilaterales por su alta intencionalidad político-partidaria y por la frecuente falta de conocimiento pedagógico de sus integrantes.
- Se difunden, muy especialmente, materiales provenientes de minorías, con mayor énfasis en las producciones de zonas marginales, rurales y suburbanas.

Los motivos para no publicar algún material son:

- Escaso nivel académico para el grupo de lectores que representamos.
- Ideas autoritarias, discriminatorias o elitistas.
- Caballos de Troya para la invasión comercial de las escuelas.
- Discursos empresariales eficientistas.

Esta línea de trabajo se mantuvo a lo largo de 10 años. En abril festejaremos los primeros 100 números. Al editar el número 100 de Novedades Educativas sentimos una gran satisfacción porque estamos convencidos de que las dudas y aciertos, las experiencias y las esperanzas que se han publicado, constituyen un

sólido testimonio de las alternativas profesionales de todos los lectores que han sustentado el proyecto con su lealtad mensual.

Debemos agradecer a diversos actores que han intervenido en este proyecto. A la familia, porque el proyecto comenzó con un periódico que se editaba cuando se podía, a partir de un gran esfuerzo artesanal en el que todos participaban, hasta los más pequeños. A los colaboradores y profesionales, que constituyen el equipo que permite mes a mes la edición y distribución de la revista. A los distintos proveedores, que nos enseñaron el oficio de publicar e imprimir, comprar papel, encuadernar, embalar y transportar. A los primeros ¡tres! escasos anunciantes del número 1 y a todos los demás que se fueron sumando con sus pautas. A las distintas etapas de comercialización, que fueron consolidando una extensa y fiel red de distribuidores en todas las provincias, así como en Bolivia, Chile, México, Paraguay, Perú y Uruguay. A los lectores que han soportado con estoicismo cien ediciones de la revista educativa más grande y ampulosa del continente.

Cabe destacar que la dinámica editorial de *Novedades Educativas* impulsó la creación de otras tres revistas y la coedición de una cuarta a través del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.

Publicaciones mensuales

Novedades Educativas. En su elaboración intervienen destacados y prestigiosos especialistas y colaboran alrededor de 20 personas, además de otros 15 integrantes que se desempeñan con carácter estable.

De 0 a 5: La educación en los primeros años, es una revista-libro dedicada al nivel inicial. En ella se reflejan debates, preocupaciones, investigaciones y experiencias de quienes trabajan en ese campo. Cada volumen profundiza sobre un tema en particular. Cubre las mismas zonas de difusión que la anterior.

En la Escuela es una publicación didáctica, destinada a maestros de educación básica (1º a 6º año de la Educación Básica), a quienes provee recursos prácticos para el aula. Tiene un fuerte perfil técnico.

Publicaciones específicas

Ensayos y experiencias es una revista-libro con una oferta monográfica que profundiza los temas específicos que demandan los profesionales –psicólogos, psicopedagogos, orientadores educacionales, etc.– y directivos de la educación, abordando las problemáticas propias de la psicología en el ámbito escolar. Se publican cinco números en el año. Igual ámbito de difusión.

Propuesta Educativa es elaborada bajo la dirección del equipo de investigadores del área Educación y Sociedad de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en Buenos Aires. De alta calidad académica, refleja investigaciones empíricas o teóricas sobre temas educativos y enfoca temas de la actualidad

educativa argentina y latinoamericana. Se publicaron en 1999 tres números.

La construcción independiente de un acervo de consulta y testimonio es el mayor logro de la editorial. Esta tarea se realizó sin negociar ningún contenido. Ninguna fundación u organismo internacional o nacional, ningún ente estatal, provincial, político o confesional financió una sola página de nuestras ediciones. Los lectores lo saben.

CECIP: Botando a mão na mídia, uma experiência em progresso (Brasil)

por Claudius Ceccon

O que é e o que faz o CECIP

O CECIP, Centro de Criação de Imagem Popular, sediado no Rio de Janeiro, é uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos, que realiza ações de educação e comunicação visando a promoção da cidadania nas áreas de direitos humanos, saúde, meio ambiente e cultura.

Foi fundado em 1986 por profissionais de diversas áreas do conhecimento, unidos pelo interesse em tomar acessíveis a amplas camadas da população informações que contribuíssem para um melhor conhecimento de seus direitos e deveres de cidadania.

A *TV Maxambomba* (TVM) é o projeto pioneiro do CECIP. Desenvolve experiências em comunicação e educação popular, realizando programas em vídeo e os exibindo em telão, em praça pública, em bairros dos municípios da Baixada Fluminense, no Grande Rio. A essas projeções comparecem em média 300 pessoas, que participam do debate que se realiza a seguir, com câmera aberta. Assistir coletivamente, discutir e trocar idéias em público é algo muito diferente do que ver televisão em sua casa, isoladamente. Participar das discussões na praça é um processo de produção de novos saberes, uma síntese entre as informações veiculadas pelo vídeo e a própria experiência dos participantes.

A *TV Maxambomba* criou os Repórteres de Bairro, através de oficinas de capacitação de jovens na utilização do vídeo. Eles passaram a produzir programas sobre seus bairros, divulgados nas projeções em praça pública. A *TV Maxambomba* presta ainda consultoria a entidades que se interessam por realizar um trabalho semelhante, como aconteceu com a TV Pinel, uma televisão comunitária organizada com a assessoria da TV Maxambomba no Instituto Philippe Pinel, líder na luta antimanicomial no Brasil. Nesta experiência, a equipe da *Maxambomba* trabalha junto com os usuários do Instituto, que atuam como roteiristas, atores e editores.

Outra experiência em curso é o projeto "*Botando a Mão na Mídia*", que introduz o vídeo no espaço escolar. O relato desta experiência é feito a seguir.

Botando a Mão na Mídia

Uma diretora de escola pública convidou a *TV Maxambomba* a desenvolver um trabalho com adolescentes em sala de aula. Numa primeira fase, apesar dos bons propósitos da diretora, as sessões de vídeo eram usadas principalmente para preencher tempos vagos de algumas turmas. A exiguidade de tempo de uma aula e a variedade de turmas impediam que a equipe da TVM estabelecesse vínculos com os jovens ou suscitasse uma discussão mais profunda sobre o que haviam visto. Ao final do período escolar, decidiu-se reformular o projeto, com três objetivos:

1. Melhorar as relações entre alunos, entre alunos e professores e toda a comunidade escolar, buscando, através do uso do vídeo em sala de aula, trazer o mundo real para dentro da escola.
2. Construir, junto com alunos e professores, uma metodologia para o uso dos meios de comunicação, que institua uma pedagogia da mídia e melhore as condições de ensinar e aprender.
3. Divulgar os resultados e buscar construir propostas que possam influenciar as políticas públicas referentes ao uso do audio-visual na escola.

O projeto passou a envolver duas turmas de alunos em duas escolas públicas de segundo grau e um grupo de professores que se interessaram pela proposta.

As discussões foram gravadas separadamente, em cada grupo. Procurou-se direcionar as questões debatidas à própria escola, o que nela é bom e o que não é, as relações entre as pessoas e a maneira como são resolvidos os problemas que surgem. Na edição o material foi reduzido a 20 minutos. Ao vê-lo, alunos e professores podiam discutir a edição, acrescentar ou suprimir algo agora considerado comprometedor. Era um bom momento para refletir sobre a televisão comercial, as manipulações que ela pode fazer e os critérios e interesses de quem edita.

Os debates mostraram um abismo na comunicação entre professores e alunos. Estes intuitivamente desconfiam que a escola não está interessada em ensiná-los a pensar criticamente. Os alunos desconhecem a existência de um projeto pedagógico, que visa dar alguma unidade ao currículo e estabelecer um vínculo com suas experiências cotidianas. Para eles, a vida é considerada um assunto externo aos muros da escola. O melhor da escola está fora das classes de aula: a amizade dos colegas, os namoros, as conversas sobre sexo que não se tem com professores ou com pais.

Da parte dos professores, ficou evidente que a grande maioria sequer se preocupava em ser entendida pelos alunos. Estavam convencidos de que fazem

individualmente o melhor que podem. A culpa é dos alunos, dispersos, desinteressados e preguiçosos que, em vez de estudar as lições recebidas, preferem ver televisão ou ficar na rua.

Era a concepção de educação bancária de que falava Paulo Freire, que não mudaria com a utilização do vídeo. A falta de comunicação continuaria existindo, mascarada de modernidade eletrônica. Consideramos que o trabalho a fazer era o de abrir espaços de comunicação entre alunos e entre estes e os professores, a direção e a comunidade escolar como um todo. Decidimos gravar perguntas dos professores aos alunos e destes aos professores e, depois de discutí-las, promover um encontro. O resultado foi que tanto professores quanto alunos descobriram aspectos que desconheciam nos outros. Depois do encontro, o diálogo começou a fluir na escola e as relações melhoraram, sobretudo quando os alunos sentiram que suas opiniões eram levadas em conta.

O projeto entra agora em nova fase, respondendo a solicitações específicas que incorporam o vídeo à escola de forma mais abrangente. Foi decidido que o projeto vídeo fará parte do projeto pedagógico de toda a escola e não apenas de uma turma. Uma escola decidiu ter uma filmadora para gravar atividades e mostrá-las imediatamente a todos os alunos. Serão feitas oficinas de capacitação no uso do vídeo em sala de aula, nas quais se discutirá não apenas a técnica de produção do vídeo mas sobretudo a linha pedagógica de sua utilização como uma obra aberta, que convida a uma colaboração que a enriqueça.

Uma adequada utilização didática do vídeo implica em uma profunda mudança de orientação pedagógica da escola. Não se trata de criar um nicho para o audiovisual, mas de todo um novo enfoque na maneira de pesquisar e de produzir conhecimento. O vídeo não dispensa o professor, mas exige dele mudanças profundas em sua função, que passa a ser de motivador, orientador, companheiro dos alunos na busca de respostas para as perguntas que eles fazem. Isto exige uma formação específica, na qual não há diferenças entre educação e comunicação. Além da técnica, há que desenvolver a sensibilidade, a capacidade de adaptação a uma nova cultura, a uma nova forma de pensar, de ser e de comunicar, como lembra Joan Ferrés.

O vídeo é um instrumento de poder. Quem possui os instrumentos de reprodução da realidade possui o controle dessa realidade. Para que a tecnologia do vídeo seja liberadora, é necessário que os alunos possam apropriar-se dela, experimentar, descobrir novas formas de expressar-se e de trabalhar em equipe, num processo de criação coletiva.

Cuadernos de Pedagogía (España)

por *Fabrizio Caivano*

La revista mensual *Cuadernos de Pedagogía* publica su primer número en enero de 1975, editada por una pequeña editorial de Barcelona. Los ingresos provienen únicamente de la publicidad y de las suscripciones.

Criterios y estrategias comunicacionales

Una revista es un compromiso cultural/editorial con sus lectores. En el ámbito de la educación formal, una publicación periódica profesionalizada debe satisfacer requerimientos de muy diversa índole.

Respecto al medio

Los editores o responsables redaccionales deben tener claramente segmentado el personal docente al que se dirigen, sus aspiraciones y características como colectivo: formación recibida; legislación que les afecta; qué carencias y necesidades dicen tener; cómo enfrentan su formación continua; preferencias de ocio; lecturas; etc.

Por su parte, el director (y los redactores) deben tomar en cuenta otros aspectos cualitativos: qué experiencias innovadoras hacen los educadores; qué valoración hacen de ellas sus mismos autores; de qué manera pueden describirlas; eficacia comunicativa de los documentos internos; presión del lenguaje oficial; cómo ordenan y secuencian las experiencias; etc.

Es decisivo poner en funcionamiento, a medida que la revista se da a conocer, una red de "espías" (antenas locales, las llamo): profesores/as dispuestos a establecer con la revista una relación de colaboración y de compromiso (relación mutua y clara). Los/as líderes naturales ofrecen ventajas... pero también inconvenientes. Este compromiso supone desde la localización de experiencias innovadoras en su ámbito (territorial/profesional), la organización de actividades de la revista (presentaciones de números); realización de reuniones (focus) con los lectores para evaluar detalladamente la revista (las evaluaciones críticas son básicas), hasta la organización conjunta de pequeñas actividades de innovación, como encuentros-debate; semanas culturales; escuelas de verano; etc.

Aquí el axioma básico es: el medio no debe "perder de vista" nunca la "vida profesional" de sus destinatarios. Conocimiento equivale a utilidad del medio (y viceversa).

Los lectores

De lo anterior se desprende que es condición necesaria para un buen aprendizaje en comunicación educativa el "contacto sostenido" (a pie de obra) con su público objetivo. Y el resultado se mide a través de la imagen de la revista, su credibilidad y legitimidad entre los docentes a los que se dirige, además del fiable indicador "comercial" del número de suscriptores.

Desde el punto de vista de los requerimientos formativos, las revistas (es el caso de Cuadernos de Pedagogía y otras similares) suelen encontrarse con un doble y paradójico déficit formativo en los docentes: la mayoría de ellos son ágrafos; cuesta convencerles para que escriban (con criterios de verdad y de eficacia comunicacional) sus experiencias innovadoras. La segunda resistencia, derivada de ésta, viene dada por la sorprendente infravaloración de algunas destacables experiencias que hacen, que generalmente son autodevaluadas por no "estar teorizadas" y por considerarlas intransferibles, ya sea por no saber cómo explicarse o porque no reciben el reconocimiento y/o apoyo explícito de sus compañeros/as del centro escolar.

La publicación –sabiendo que no es éste su objetivo básico– puede tratar de "formar a los lectores" también en este aspecto: cara a cara, convenciéndoles de que lo que hacen tiene un valor como "experiencia comunicable", que puede escribirse de acuerdo con una pauta o esquema que se le sugiere (evitando el formalismo vacío, por una parte; y por otra, la mera receta descriptiva). Obtener "prácticas pensadas" o "teorías practicadas" es el reto de fondo que el director debe asumir y frente al cual hay que elaborar estrategias complejas.

En la práctica, la revista misma se convierte en una organización formadora (con modalidades que se explicarán). Hacer esa "formación ligera" con los docentes es la mejor y más eficaz escuela para la formación de comunicadores/editores. Esta es una labor psicológico-profesional que se dirige a retomarles el orgullo profesional perdido o sepultado por las rutinas, o por el efecto perverso de las grandes teorías psicopedagógicas que derivan fácilmente en una "jerga" insustancial que oculta a menudo el valor real de las experiencias innovadoras.

El contacto en los centros y aulas con los colaboradores puede suponer un excelente aprendizaje (que debe secuenciarse) para los redactores del medio en cuestión, tarea que deberá ser controlada y ajustada por el director del medio. Cualquiera que sea el perfil profesional del redactor (periodista, filólogo, profesor, etc.) precisa de una fuerte "transferencia de sensibilidad", de percepciones afinadas, para captar la innovación en las circunstancias del profesorado y transferirlas al lector del medio. Es éste un aprendizaje de "perceptores para mirar" y de "transmisores para comunicar" que pueden ser enseñados/aprendidos.

El oficio de comunicador puede aprenderse/reajustarse en el contacto con la realidad escolar y con las rutinas redaccionales, pero esta predisposición o "sensibilidad para mirar" requiere objetivar los aspectos de innovación tanto como su modo de comunicarla a los demás.

El axioma es aquí: los/las docentes hacen cosas excelentes en su trabajo, pero a menudo no saben/quieren comunicar. Vencer este obstáculo forma parte del circuito que debe existir entre la revista y su lectores. Por último, el lector deberá saber qué va a encontrar en cada número, y dónde hallarlo. Presentación, secciones y diseño son importantes. En general, el núcleo comunicacional de una revista de

educación puede organizarse en torno a tres grandes secciones o bloques: experiencias prácticas; artículos de formación teórica; e información general significativa.

Lo más difícil como elemento de aprendizaje para los editores, o comunicadores/periodistas estriba –además de esa mirada– en hallar un lenguaje que sea riguroso pero a la vez divulgativo, evitando el academicismo (que dispone de sus propios medios) tanto como el pragmatismo. En parte se puede solventar esta dificultad, no menor, estableciendo un cuidadoso equilibrio entre páginas de Práctica y páginas de Teoría. La segmentación del lector facilita esta tarea de acomodación.

Tiempo de Educar (Ecuador)

por Marco Villamuel

El Centro Nacional de Investigaciones Sociales y Educativas (CENAISE), es una organización no gubernamental, con sede principal en Quito, y con oficinas en las más importantes ciudades del país. Su trabajo se orienta a la investigación en el campo de la educación, a las acciones de comunicación de informaciones de tipo general dentro de la materia y a la difusión de innovaciones educativas a través de medios informativos propios y de los medios masivos. Otro renglón fundamental de su trabajo es la capacitación docente, en campos específicamente pedagógicos y/o de comunicación.

CENAISE ha comprendido que los grandes objetivos de la educación actualmente están lejos de lograrse, especialmente en lo tocante a la formación docente, si no se toma en cuenta la presencia y la dinámica de la comunicación en su relación con la educación. A ésta hay que entenderla de varias formas:

1) La comunicación como conjunto de estrategias metodológicas que el maestro y la maestra ejecutan en el aula para vehicular y dinamizar los procesos de aprendizaje. La bibliografía es numerosa, y los currículos de los centros de formación inicial de docentes son también prolíficos. Desde hace tiempo, particularmente en la edad de oro de los Institutos Normales, el aprendizaje de las formas no-verbales y verbales de comunicación han sido sistemáticamente tratadas. No obstante, requieren de actualización teórica y de investigación, ya que los comportamientos y las lecturas de los aspirantes a docentes, y luego de sus propios alumnos, han ido evolucionando.

2) La comunicación como planificación, producción y circulación de material informativo y formativo, diseñado expresamente para educar. La gama aquí prevista es muy grande, más aún en los países desarrollados, desde donde

muchas veces se difunde a los países en desarrollo.

Los formatos van desde los materiales impresos (láminas, textos, guías didácticas, carteles, afiches, cuentos, libros, enciclopedias, en blanco y negro, o a color, etc.) Verdaderas obras maestras de trabajo editorial apoyan el trabajo docente en el aula. La pregunta clave en el ámbito de las nuevas disciplinas que utilizan los medios y formas de comunicación en el aula continúa siendo: ¿aprenden más y mejor los niños y la niñas con esos recursos?, ¿los estiman y utilizan?.

Los trabajos hechos con filminas, o los filmes de 8 y 16 mm., cubrieron buena parte de los años 50, 60, 70 y 80. Quizás nadie ha olvidado cuando se introdujo el cine en las escuelas, pero especialmente aquel cuyo objetivo no era precisamente educativo sino de entretenimiento. Los maestros de aquellos años utilizaron prolíficamente, sobre todo en sectores urbanos, las películas como respaldo para casi todas las asignaturas.

Ambos tipos de materiales han servido como soporte para las campañas de alfabetización.

En la actualidad este segmento de apoyos didácticos se encuentra en el campo de los recursos audiovisuales como el video, los CD ROM, las imágenes virtuales, la televisión educativa en circuito cerrado, las señales abiertas y dedicadas de radio y televisión, las teleconferencias, las videocassetas, el Internet, los juegos y programas interactivos. Bueno es decir que en este campo la capacitación docente ha sido muy débil.

3) La comunicación como proceso, dentro del aula, a través de “lecturas” provenientes de la semiótica y de los análisis críticos. Es decir, trabajar con los medios masivos, tal y como vienen, en una especie de reto que el maestro asume para aprovechar los contenidos, darles una lectura crítica e insertarlos en el currículum. Esta es una innovación ampliamente utilizada a través de los programas “El diario en el aula”. Otra práctica es la de colocar piezas educativas, dirigidas a los maestros o a los alumnos, dentro de los segmentos ordinarios del medio.

Visto así el panorama histórico de la presencia de las formas de comunicación en la educación, cabe hacerse las siguientes interrogantes: ¿entiende la maestra o el maestro la importancia actual de la comunicación en los procesos educativos?, ¿utilizan las técnicas de comunicación de una manera sistemática?, ¿captan la diferencia del uso de la comunicación como metodología con la presencia total de los medios masivos como mediaciones culturales y educativas?, ¿hacen esfuerzos por insertarse en el vertiginoso campo de la multimedia?, ¿han resuelto el nuevo problema de la inserción multimediática en ambientes donde se carece de todo lo demás?

Las acciones de aprendizaje

Todas las personas que activan alrededor de la educación deben releer sus acciones y retomar formas de aprendizaje actuales y dinámicas para incorporar las nuevas formas de comunicación en los procesos educativos. Se debe volver a estudiar el significado de Comunicación Educativa, la Pedagogía de la Comunicación, la Tecnología Educativa, la Didáctica de la Comunicación, y ponerse a pensar que los alumnos muchas veces prefieren la televisión a las clases de los maestros, y que si no llegamos a un proceso de concertación con los medios y sus propietarios, con los gobiernos y los gremios, y con los demás sectores de la sociedad civil, como padres y madres de familia, difícilmente contribuiremos a una educación verdaderamente orientada a conseguir el progreso y la paz.

Entonces: ¿hay que incorporar esta problemática en el pênsum de las instituciones que forman maestros, en forma de taller y no de asignatura, insertarla en las instituciones que forman comunicadores y periodistas? Se debe propender a grandes acuerdos nacionales para sensibilizar a los grandes medios acerca de su inocultable papel en los procesos educativos. ¿Es necesario capacitar al magisterio sobre la producción, lectura y uso de los medios educativos y de los medios masivos; rescatar y difundir las prácticas de uso innovador de la comunicación en los procesos educativos; estimular la formación de nuevas profesiones: mediadores comunicacionales en las escuelas, gestores comunicacionales en escuelas y colegios?

Acerca de los medios

Las actuales características sociales y psicológicas de los niños y las niñas, y de los jóvenes de nuestros países difieren notablemente de aquellos vigentes hace 10 ó 20 años. Y uno de los elementos que sirven como detonante y motivador es la Comunicación Social, sus procesos y efectos. Ningún proceso educativo puede desarrollarse con efectividad, y dentro de parámetros de calidad, sin contar con el estudio, la investigación y la aplicación creadora de las estrategias de comunicación.

No solamente porque éste es el siglo de la comunicación (mejor, de las telecomunicaciones) sino porque las relaciones sociales se han ido complejizando cada vez más, y con ellos los vínculos y las influencias. El estudio y la aplicación en la educación de los elementos comunicacionales se han tomado de una importancia vital.

La educación mira con urgencia, casi con desesperación, a los medios de comunicación, principalmente para solucionar el problema del desfase con la realidad, la pertinencia de los contenidos, y el enfrentamiento con los contenidos reñidos con las filosofías escolares. Pero los medios (periodistas, editores, propietarios,

articulistas, diseñadores, distribuidores, productores, fotógrafos, guionistas, presentadores, etc.) no piensan de la misma manera.

Como se sabe, hace muchas décadas que los medios de comunicación son orientadores, informadores o agentes de influencia política. Son también formidables impulsores de la economía y, principalmente, son uno de los negocios más rentables. Su actividad no es la educación, es el cumplimiento del circuito de cualquier mercancía: producción, intercambio y consumo.

La TV no enseña, pero los niños aprenden

En el escenario actual, en cualquier parte del mundo, se produce un enfrentamiento matizado por mil ramificaciones. Mientras las maestras y maestros se esmeran en enseñar contenidos y valores, los medios borran en segundos lo que posiblemente demoró mucha preparación y algunas horas de trabajo en el aula.

Durante muchos años las y los docentes condenaron a los medios. Los satirizaron y entraron a una etapa de feroz competencia con ellos. En el nuestro, como en otros países, se establecieron formas de comportamiento, incluso represivos, para desalentar el acceso y el consumo de medios.

Los acercamientos emergentes

De manera inevitable los caminos de la Comunicación y la Educación han debido cruzarse reiteradamente en esta era de las comunicaciones. La educación se ve enfrentada a la creciente influencia de los medios. A este respecto vale resaltar la vigencia de los estudios sobre percepciones en los que se trabajan conceptos como “apropiación”, “mediaciones”, “resignificaciones”, mecanismos que vienen de la sociedad civil y de las universidades, antes que de los maestros o de los propios medios.

La variedad de formas de presentar los mensajes ha tomado inevitable la apropiación de contenidos por parte de los públicos perceptores, especialmente niños, niñas, adolescentes, jóvenes y personas cuyo nivel cultural no está sólidamente definido.

Así se producen las “apropiaciones educativas” de esta innúmera cantidad de mensajes, incluso de aquellos que aparecerían como más inocentes. Muchos televidentes perciben como “educativos” programas que representan situaciones, conductas, informaciones, que sienten como próximos, necesarios, o como demandas vitales, y no como “aberraciones de significación”.

A menudo, los significados o valores que vienen en los mensajes no son adecuadamente estimados por los comunicadores, por los dirigentes sociales ni por los mismos maestros, pero son asimilados por los estudiantes. Sin embargo, los medios de comunicación son una mediación social importante para vivir en sociedades contemporáneas, pero no conducen el pensamiento, el sentimiento,

el gusto ni la acción de las personas. Es decir que los medios no enseñan, pero las niñas y los niños sí aprenden.

La preocupación por la incidencia que pueden tener los medios masivos de comunicación en las conductas de las personas no es nueva. Basta con recordar la revisión que el cura y el barbero hicieron de la biblioteca de Don Quijote. Ellos acusan a los libros de caballería por haber llevado a su dueño a perder el juicio (En nuestra época se culpa a la TV cuando un niño imita a una de sus personas).

Lo que debería ser un ejemplar elemento de mediación, es ahora un motivo de conflicto considerando que los medios presentan un grado de motivación y eficacia para promover el aprendizaje que supera, fuertemente, las posibilidades a la familia y la escuela. Se desprende, entonces, que los medios no sólo influyen sino que son más efectivos que los métodos de los maestros. Una estadística hecha por la revista Familia, de Quito, hacía ver que los modelos de personajes a imitarse iban desde presentadoras/es de TV, hasta deportistas y dibujos animados. Muy lejos están los maestros, los padres de familia.

La comunicación educativa

Se trata de la incorporación en el aula de los medios pedagógicos de comunicación, tradicionales o innovadores. Desde hace mucho tiempo el maestro ha utilizado lo que se denominaba "materiales didácticos", y para su elaboración se formaba a los maestros en los Normales o Institutos Pedagógicos.

La iniciativa y creatividad del magisterio aprovechó tradicionalmente estos recursos, muchas veces con grandes resultados. Pero no se habían desarrollado tanto los medios masivos, por lo que su introducción se hizo lenta o nunca llegó.

Para ciertos grupos urbanos, la incorporación de las nuevas tecnologías, y en algunos casos los medios masivos, es un reto que demanda grandes inversiones y capacitación del magisterio.

Aquí entra la computación con todo su poder de encantamiento. Otra vez la disyuntiva de no poder enseñar porque no hay equipos, o sencillamente el no decir ni proponer nada, para no generar conflicto. De todas maneras, la introducción de la comunicación en la educación ha creado una nueva brecha entre escuelas pobres y ricas, entre países pobres y ricos, entre el Norte y el Sur.

Se refleja en la escuela, con gran crudeza, el problema presupuestario. El que millones de niños no tengan acceso a las nuevas tecnologías ahonda la brecha entre escuelas ricas y pobres, entre privadas y públicas, o entre las escuelas del Norte en contraposición a las escuelas del Sur, pobre, indígena o negro. Un dato estremecedor: en Estados Unidos el 80% por ciento de las computadoras escolares es obsoleta. ¿Qué pasa entonces con los niños en nuestros países, que ni siquiera cuentan con energía eléctrica o ventanas en sus escuelas?

La comunicación educativa constituye un conjunto de posibilidades y, a la vez, un desafío nada fácil de superar para muchas escuelas y maestras/os. El docente primero debe estar motivado y en segundo lugar plenamente capacitado y actualizado.

Los defensores del uso de esta forma de comunicación recalcan que ésta aumenta y facilita el rol del docente. Esto no es compartido por otros que ven disminuido el rol docente y piensan que alienta el facilismo y la pervivencia de los modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje.

Hay que tomar en cuenta que no son las nuevas tecnologías las que hacen mejores docentes ni mejor educación. La más moderna tecnología puede ser inútil si no es trabajada por un maestro capacitado y con interés. La producción propia es muy costosa, aunque se reconoce que algunas técnicas pueden ser muy atractivas. Sin embargo, todavía se investiga la eficacia de las nuevas tecnologías para los fines de la educación.

Los usos críticos

Nadie pudo prever la expansión de la comunicación y la explosión tecnológica de los medios. La escuela no estuvo preparada para explicar el fenómeno ni para hacer un uso pedagógico de ellos.

Repetidas veces desde las aulas, o desde los gremios, así como múltiples voces desde los padres de familia y la sociedad civil han solicitado la creación de medios de comunicación propios, con el objeto de producir contenidos educativos propios (algo así como tener estaciones de radio propias, estaciones de televisión propias o diarios propios). Pero estas iniciativas así como la prolífica producción de materiales impresos y audiovisuales de carácter educativo, no han dado los resultados esperados.

Por esta razón, desde las universidades ha nacido y cobrado fuerza una forma de acercamiento crítico a los medios, a través de las lecturas de los mensajes. Una vertiente importante en este campo han sido los métodos derivados de la lingüística y de la semiología.

“La comunicación es el objeto final de todo lenguaje. Se entiende como la interpretación de la significación, la producción de sentido, la razón de ser del hombre en su interrelación con su mundo exterior [...] Comunicarse es usar el mundo entero como un aparato semiótico...” (H. Eco)

La aplicación de esta escuela del pensamiento se extendió por toda América Latina, pero tampoco tuvo resultados prácticos, salvo voluminosos tratados que no han ayudado al desarrollo de la educación.

La educomunicación

Trabajar con los medios tal como vienen y como son: esa es la doctrina de esta técnica activa del aprendizaje dinámico en el aula. Esta proposición reconoce la creciente importancia de la comunicación social y de los medios de comunicación

en la sociedad en general, y en la educación en particular. Este reconocimiento es parte de la asimilación de numerosas verdades, como que las técnicas del docente en el aula son menos dinámicas que las usadas por los medios, que éstos últimos son más actualizados –y más baratos– que los textos, y que ofrecen inmensas formas de trabajo en el aula.

En este sentido se han diseñado varias metodologías: uso pedagógico del diario en el aula, Método de Acercamiento Crítico, uso pedagógico del video en el aula, y otros más. Allí donde se han aplicado estas acciones los resultados han sido halagadores.

Las nuevas formas de lectura crítica de los mensajes a través de los propios medios han mostrado su eficacia: descubrimiento de contenidos racistas, sexistas, socialmente discriminatorios, de acoso a la naturaleza, de violación de los derechos humanos.

El aporte de CENAISE

Aparte de sus proyectos de investigación y capacitación en materia educativa, el CENAISE ha adoptado la estrategia de la comunicación para hacer propuestas y continuar sus acciones de aporte a la educación ecuatoriana. Ha realizado muchos proyectos de capacitación y aplicación del diario en el aula o el uso pedagógico del video en el aula. Los resultados son esperanzadores. Adicionalmente, ha trabajado en la publicación especializada de temas pedagógicos y educativos, siendo su revista Tiempo de Educar, la única revista en su género en el país.

De manera particular hemos creído legítimo acercarnos a los medios. De hecho, nuestro proyecto del Diario en el Aula, se desarrolló en base a un convenio con un importante diario local.

Creemos que desde las ONGs se podrían proporcionar temas y piezas comunicacionales a los medios, ya que ellos tienen otras urgencias y se ocupan poco o nada de la educación.

Con gran creatividad deberíamos sugerir temas o variaciones de los géneros periodísticos, no para sensibilizarlos únicamente hacia los temas educacionales, sino para llegar con más efectividad a los educandos, bajo el entendido de que las piezas comunicacionales de contenidos educativos son poco atractivos tanto para los alumnos como para los docentes.

Quisiéramos finalmente hacer algunas sugerencias:

- Insertar el estudio de la comunicación bajo la modalidad de taller, en los centros de formación pedagógica, y en los gremios.
- Introducir esta problemática en los centros de formación de comunicadores, en los gremios de comunicadores, y de propietarios de los medios.

Panel 1: Experiencias de ONGs y empresa privada

- Desarrollar procesos de acercamiento con los gobiernos locales y nacionales para que apoyen los nuevos proyectos educativos.
- Organizar estrategias y concertar acuerdos con los propietarios, productores o editores que están dirigiendo o planificando productos comunicacionales.
- Capacitar a los miembros de las ONGs para escribir o producir piezas comunicacionales y buscar su inclusión en los grandes medios.

Panel 2: EXPERIENCIAS SINDICALES Y DE FUNDACIONES Y ORGANISMOS NO GUBERNAMENTALES VNCULADOS A SINDICATOS DOCENTES

Moderador

Emilio Tenti Fanfani. Argentina

Expositores

Jorge Gantiva. Comunicación y Cultura, FECODE, Colombia

Héctor González. La Educación en Nuestras Manos, SUTEBA, Argentina

Jorge Barrera y Rosario Ila. Quehacer Educativo, FUM-TEP, Uruguay

María de Ibarrola. Básica, Fundación SNTE, México

Sobre el panel

por Emilio Tenti Fanfani

En este panel se presentaron revistas editadas por los sindicatos docentes o bien por organizaciones sin fines de lucro significativamente relacionadas con los intereses y orientaciones de esas organizaciones gremiales. El carácter relativamente homogéneo de estas publicaciones permitió que las discusiones se concentrasen sobre ejes de interés común. En todos los casos se trató de identificar problemas y alternativas en materia de potenciación de las capacidades personales e institucionales que permitan facilitar el logro de los objetivos comunicacionales de las revistas consideradas.

Un aspecto tenido en cuenta fue la relación entre la revista y su público, constituido básicamente por maestros de educación básica. Aquí se discutió la necesidad de desplegar mecanismos y procedimientos que permitan establecer un diálogo entre las necesidades y expectativas de los lectores y la oferta de la revista tanto en términos formales como de contenido.

Las revistas sindicales aparecen como una herramienta, un instrumento, y no como un producto cultural que es un fin en sí mismo. En este sentido, el medio comunicacional está al servicio de un proyecto político e institucional que le da una orientación determinada y un sentido.

Las revistas de los gremios pueden constituirse en canales donde se expresa la voz de los maestros, que son quienes tienen la responsabilidad de aplicar las reformas educativas en las aulas. Es preciso imaginar dispositivos y habilidades para generar y sistematizar el discurso de los maestros, es decir, para formalizar y comunicar sus experiencias. Las revistas sindicales podrían constituirse en medios o espacios para recuperar el saber de los maestros y, al mismo tiempo, en recursos para mejorar su imagen y reconocimiento social.

La producción de una revista para maestros está acompañada de una serie de tensiones entre los diferentes actores que intervienen en este proceso. Tensiones entre intelectuales y políticos, entre la difusión de “ensayos” teóricos y experiencias prácticas, intereses políticos coyunturales e intereses pedagógicos de largo plazo, contenido formativo vs. informativo, orientación elitista (los especialistas) o bien masiva, dirigida al conjunto de los maestros y otras oposiciones análogas.

Los sindicatos pueden tener interés en la crítica y la resistencia contra ciertas situaciones o políticas que consideran opuestas a sus intereses. Sin embargo, la crítica sola no basta. Es necesario plantear estrategias que den sentido a las transformaciones educativas en marcha. Las revistas dirigidas a docentes deben resolver la demanda de los maestros en torno a qué hacer en la escuela.

Sería conveniente que el movimiento sindical distinguiera dos tipos de objetivos: aquellos que tienen que ver con la valoración profesional y social de los maestros, y los que se relacionan con las metas salariales y demandas relacionadas con el servicio, aunque no se trata de una distinción sencilla en términos concretos. Se consideró que los maestros, como profesionales, demandan tanto propuestas concretas, “cosas para hacer” y cómo hacerlas, como argumentos críticos de políticas y programas.

Otro tema interesante que se discutió fue el de los formatos, diseños y dimensión estética de las revistas. Se reconoció que éstas pueden mejorar su presentación formal y al mismo tiempo multiplicar sus efectos en el plano de la realización de los objetivos que se proponen. Ello obliga a pensar en un mejoramiento de las capacidades profesionales de quienes tienen la responsabilidad de producir, financiar y distribuir las revistas sindicales. En este sentido se señaló la experiencia de la revista *Quehacer Educativo* del FUM-TEP del Uruguay que llegó a un tiraje de 7.000 ejemplares, cubriendo de este modo al 70% de los afiliados al sindicato, a través de un contrato con una empresa privada de distribución.

Por último, se señaló que las políticas de transformación educativa deberían tener en cuenta a los sistemas internos de comunicación que disponen los sistemas educativos. Una reforma sistémica requiere una comunicación fácil, flexible, rápida, no distorsionada, y bidireccional. Los medios existentes podrían potenciarse si se interconectaran en redes. Esto mejoraría la capacidad de los sistemas educativos para alcanzar las metas sucesivas que se plantea cualquier proceso de transformación social significativa.

El movimiento pedagógico y la revista *Educación y Cultura* de FECODE (Colombia)

por Jorge Gantiva Silva

La Federación Colombiana de Educadores (FECODE) agrupa aproximadamente a 280.000 maestras y maestros del sector público de la educación. Es el sindicato más importante del país por su número y capacidad de movilización. Representa el eje y el alma del movimiento sindical organizado en la Central Unitaria de Trabajadores (CUT). Desde 1982 está comprometido en promover y desarrollar el Movimiento Pedagógico en defensa de la educación pública, generar el liderazgo social e intelectual de los maestros, propender a la recuperación del saber pedagógico, y afirmar el posicionamiento de la institución escolar y la cultura democrática.

En sus 40 años de existencia, FECODE ha obtenido importantes conquistas educativas, pedagógicas, laborales y culturales, muchas de las cuales hoy pretenden ser eliminadas por el modelo neoliberal. Tras esta ofensiva, el derecho fundamental a la educación ha sido sensiblemente restringido; el proceso de privatización, los subsidios a la demanda, la mercantilización de la educación, la evaluación por resultados y la flexibilización laboral pretenden producir un recambio dentro del enfoque de la "economía neoinstitucional" en tomo a la hegemonía de poder, la legislación educativa y el papel de las asociaciones de maestros. Consciente de este reto, el magisterio ha iniciado la mayor movilización social en defensa de la educación pública.

Reactivación del Movimiento Pedagógico

El Movimiento Pedagógico es la iniciativa y la experiencia que abre las posibilidades históricas para replantear las relaciones entre la política y la pedagogía, los intelectuales y el magisterio. Como proyecto político y cultural de los maestros colombianos traduce la diversidad del pensamiento pedagógico, las innovaciones educativas, las experiencias pedagógicas, el movimiento social en defensa de la educación pública, la resignificación de la pedagogía y la conformación del campo

intelectual de la educación. Este acontecimiento marca quizá el giro político-pedagógico más significativo en los últimos cincuenta años en la historia de la educación en Colombia.

Esta propuesta, que ha suscitado enorme entusiasmo, compromete la voluntad política de la Federación en tomo a las posibilidades políticas y culturales de la pedagogía, las cuales fueron pensadas desde el ámbito de los maestros y se extienden al conjunto de las instituciones escolares, la comunidad educativa y la intelectualidad. Cabe destacar el agenciamiento crítico de la intelectualidad, la cual ha potenciado el universo complejo de la pedagogía como saber, práctica y proyecto. Esta búsqueda común, a mediados de la década del 80, ha reconido varias etapas

y procesos; diversos discursos y corrientes han formulado propuestas y alternativas. En la actualidad existen distintas preocupaciones en torno a las relaciones entre la globalización y la educación, la revolución del conocimiento, la paz y la cultura democrática.

Como se comprenderá, las articulaciones entre la pedagogía y la política, los intelectuales y las organizaciones sindicales, las elaboraciones teóricas y las prácticas pedagógicas, discurren en medio de la frágil y no resuelta pregunta acerca de la modernidad, la independencia y la democracia. No obstante, es un hecho histórico el posicionamiento del movimiento pedagógico como actor en el campo intelectual y político de la educación colombiana, el cual ha logrado un reconocimiento nacional e internacional.

Hace dieciocho años fue fundado el Movimiento Pedagógico como proyecto pedagógico y cultural de los maestros y de la escuela; inicialmente fue una idea al aire, un movimiento "protestante", para convertirse en la propuesta posible, práctica y creadora para cambiar la escuela, el conocimiento, la función del maestro y la práctica pedagógica. Como expresión intelectual y política ha revivido la preocupación por la pedagogía, la cultura y la comunicación. De ello pueden dar testimonio el sinnúmero de eventos académicos, seminarios, talleres, foros, publicaciones regionales, asambleas pedagógicas, libros; así como las iniciativas tendientes a propiciar la reforma de la educación y la enseñanza.

En la XVI Asamblea Federal el magisterio colombiano retomó la idea de reactivar el Movimiento Pedagógico, luego de un período de recaída y distracción. La tesis aprobada consistió en impulsar la reconstrucción del movimiento pedagógico a tenor del surgimiento de la nueva época histórica, la revolución del conocimiento, la globalización, la resignificación de la pedagogía, y las transformaciones políticas, culturales y tecnológicas del capitalismo contemporáneo. En esta etapa se refuerza el propósito de defender la educación pública como patrimonio de la nación y proyecto de formación democrática. Consciente de que el mundo ha cambiado significativamente, el magisterio colombiano acepta el reto de asumir el cambio epocal sin desmedro de las conquistas democráticas, culturales y pedagógicas de la educación pública.

La revista Educación y Cultura

La revista surge como la expresión del Movimiento Pedagógico, y llega al número 50 con la idea de producir próximamente un giro en el diseño editorial, la producción intelectual y la ampliación social de su proyecto.

Con apoyo de varios sectores intelectuales de la pedagogía, muchos de los cuales se formaron en las páginas de la revista y pudieron difundir sus trabajos y experiencias, el proyecto de comunicación y pedagogía ha sido pluralista y propositivo. Foro abierto a la diversidad del pensamiento pedagógico, ha dado a conocer las principales corrientes y experiencias pedagógicas contemporáneas y ha generado un amplio movimiento intelectual y social en torno a la defensa de la educación pública.

La revista tiene como principios la dirección colectiva, el debate de las ideas,

la argumentación crítica y fundamentada del pensamiento y la defensa de la educación pública y los intereses del magisterio colombiano. Desde esta perspectiva, la revista es "interesada" y comprometida con un proyecto de comunicación desde el mundo del trabajo, los maestros y la educación pública.

Vistos en su conjunto los números publicados, la revista tiene coherencia y personalidad editorial. Desde el punto de vista de la política editorial, salvo algunos momentos de recaída y distracción, *Educación y Cultura* ha sido consecuente con esta orientación estratégica y mantiene el espíritu de lo que podríamos denominar *Kulturkampf*. En esta fase de resistencia y creación colectiva, la revista generará una serie de cambios "formales", esenciales para aceptar los retos contemporáneos de la comunicación.

Gestión educativa y comunicación

Aprendizajes y praxis

Gemán Rey, estudioso de la comunicación en Colombia, publicó una obra decisiva en la comprensión de la cultura, la política y la sociedad contemporánea, *Balsas y medusas. Visibilidad comunicativa y narrativas políticas* (1998). Sin embargo, las genéricas elaboraciones y comprensiones sobre este tema en nuestro medio son de tal magnitud que escasamente se registra en una sola página el significado de la educación y la comunicación. Rey reconoce que la educación es un escenario en el que convergen la negociación y la recreación cultural, entendido como campo de "intercambio y circulación de significados". La educación consiste en la recuperación de la memoria, el juego de saberes, la interculturalidad vivida y los espacios de hegemonías.

La revista *Educación y Cultura* es un proyecto de comunicación que se inclina por la creación de aprendizajes ligados con el reconocimiento de los maestros como sujetos actuantes y participativos, interlocutores reales del conocimiento, protagonistas sociales del cambio educativo y actores intelectuales del pensamiento crítico. La propuesta del Movimiento Pedagógico es generar un liderazgo social e intelectual de los educadores que posibilite su posicionamiento en el ámbito de lo que es propio: el saber, la cultura, la pedagogía y la comunicación. Este horizonte ontológico tiene articulaciones complejas con la política, el movimiento social, los espacios mediáticos y las virtualizaciones simbólicas de la visibilidad comunicativa

El espacio suscitado por *Educación y Cultura* es amplio aunque, es preciso reconocerlo, sigue siendo limitado. Abarca el conjunto del magisterio, potencia vastos sectores de la comunidad educativa, llega a numerosas instituciones escolares. Como obra intelectual es material de consulta permanente en las universidades y círculos de profesionales. Su cometido es la promoción de ideario consistente en la direccionalidad de la educación pública y la cultura democrática. El tiraje es de 30.000 ejemplares. Cuenta con 10.000 suscriptores. Los recursos provienen en su totalidad de las finanzas del sindicato.

Como proyecto comunicacional enfrenta el monopolio de los medios de comunicación, la excluyente política del Estado y la competencia que producen el mercado, el capital y las transnacionales. La revista se sitúa en el centro de la precaria y no resuelta modernidad en búsqueda de democracia y cultura política y desde la afirmación del reconocimiento de los trabajadores como sujetos creadores de cultura y saber.

En el ámbito del movimiento social, académico y cultural, *Educación y Cultura* es una revista sui generis, toda vez que surge y se afirma en la organización sindical más importante de Colombia y asume formulaciones propositivas sobre la base de la crítica radical a la política educativa del Estado. En este sentido, ha sido un escenario de creación, investigación e innovación; las experiencias pedagógicas y las iniciativas de carácter social y jurídico en torno a la idea de la defensa del derecho fundamental de la educación han tenido particular resonancia.

Bajo el impacto de la cultura mediática, la revista empieza a comprender la complejidad y pertinencia de este fenómeno, en medio de severas restricciones económicas y evidentes limitaciones sociales. FECODE cuenta con un espacio en TV que paga a programadoras privadas; los sindicatos regionales tienen varios programas radiales; existe eventualmente un periódico nacional; y en la actualidad adelanta un proyecto de sistematización avanzada de la información y comunicación.

El proyecto comunicacional desde el mundo del trabajo sigue siendo limitado y precario. Tradicionalmente los movimientos sociales han sido excluidos de los medios de comunicación y han carecido de recursos económicos suficientes para adelantar proyectos alternativos, amén del peso de la cultura refractaria de un tipo de sindicalismo corporativo, reacio a las creaciones del conocimiento, la cultura, la comunicación y el goce estético.

Educación y Cultura se ha propuesto crear comunicación real y efectiva entre los maestros y la comunidad educativa. El elemento que nuclea el centro intelectual de la revista es la convicción de generar un pensamiento propio entre los educadores colombianos. El aprendizaje fundamental consiste entonces en contribuir a la formación intelectual, política, pedagógica y cultural del magisterio en un escenario complejo en el que las identidades colectivas se hallan fragmentadas y la ofensiva neoliberal ha erosionado las fortalezas del movimiento obrero. La gran capacidad de movilización de los maestros tiene conmovidos a los "decididores" de las políticas públicas que intentan socavar la consistencia estratégica de FECODE mediante los procedimientos de la desregulación, la descentralización, la flexibilización y el desmonte sistemático de la educación pública

Quizá un aspecto del proyecto de la revista que merece destacarse como praxis comunicacional es la interlocución que ha suscitado en el concierto de la educación nacional. Ha abierto significativos debates en el país sobre tópicos polémicos como el currículo, los logros educacionales, la ciencia, el gobierno

escolar, las corrientes pedagógicas, la reforma de la educación y la enseñanza. Igualmente, ha generado la participación de los distintos actores del conflicto educacional y propiciado fórmulas de interlocución y negociación. Sus opositores no siempre han actuado con la misma generosidad.

Espacio y tiempo. Conflictos y retos. La escuela virtual de la periferia "paramoderna"

Pareciera que el espacio se agotara a expensas de la flexibilidad y la diversidad del tiempo. Cabe preguntarse por qué el espacio no corre parejo con la velocidad del tiempo en la época de la "acumulación flexible del capital". Son muchos los espacios y los tiempos para los aprendizajes desde la praxis comunicacional. Los nuestros son clásicos, por usar una expresión bondadosa; los de la lógica cultural del capitalismo avanzado son mediáticos, mutinacionales, flexibles y virtuales. La competencia es desigual.

La experiencia del Movimiento Pedagógico y la trayectoria de Educación y Cultura han sido enriquecedoras. Centrada en la institución escolar, ha buscado generar aprendizajes de calidad y universalidad que puedan romper las pretensiones de las Necesidades Básicas de Aprendizaje (NBA) que la banca mundial ha erigido como patrón para la periferia capitalista.

La idea de las competencias básicas está en cuestión, pues consagra la desigualdad y favorece el control del monopolio del conocimiento para un reducido grupo de países, poseedores de los dispositivos del saber y el poder. El espacio de la escuela como lugar de saber ha sido modificado en virtud de los nuevos procesos de resocialización, el impacto tecnológico de la información, la globalización, la flexibilización y la desregulación. Ahora, como nunca, la escuela ha ampliado sus conexiones con la comunidad, la familia, el municipio, el barrio, la localidad, que siempre están interrelacionados con la hegemonía y las estructuras de poder; en muchos casos dichos lazos llegan a ser verticales y autoritarios; y en otros resultan ser débiles y difusos. En ambas situaciones las estrategias comunicativas son cruciales para redefinir las funciones de la escuela.

Si bien las fronteras de la escuela han sido modificadas y sus funciones replanteadas, la escuela pública nacional sigue teniendo vigencia y pertinencia para la conformación de las identidades colectivas, la formación democrática de la ciudadanía y la soberanía nacional. La escuela forma en el "mínimo común cultural" según los tipos de hegemonía, tradiciones y estructuras sociales. Los grupos gobernantes han tomado, no obstante, otro derrotero; han renunciado al proyecto democrático de la educación pública y han comprometido su destino con la desregulación y la privatización. En Colombia esta batalla es enconada; la ofensiva de los "decididores" de las políticas públicas ha puesto en emergencia nacional la escuela pública, los movimientos sociales y el mundo del trabajo.

En la periferia capitalista la maravilla de los "navegantes de la escuela virtual" termina en el naufragio de los desheredados y excluidos que carecen de lo

fundamental para desarrollar una educación de calidad; escuelas (y pueblos) sin condiciones mínimas para la puesta en práctica de la enseñanza avanzada; poblaciones y sectores sociales excluidos de la base elemental de la cultura y el conocimiento. El disfrute del goce de la información se convierte en un pasatiempo en la espesura del olvido y el desamparo. La tecnología y el conocimiento representan fuerzas productivas en la transformación de la sociedad, las cuales no son extrañas a la conflictualidad social, la fragmentación, la crisis de representación y la pérdida de identidad de los imaginarios colectivos como la escuela y su entorno social. ¿Puede la escuela virtual, entonces, suplantar las fuertes demandas de reconocimiento y afirmación de las identidades colectivas? ¿Qué "escuela virtual" puede resolver las enormes carencias básicas de la educación en un mundo en que la información y la comunicación son patrimonio de las transnacionales?

El conflicto educativo que vive la sociedad colombiana radica en la profundización del proceso de desmantelamiento de la educación pública y la flexibilización del trabajo de los educadores. Si las sociedades democráticas avanzadas mantienen el patrimonio histórico-nacional de la escuela pública, ¿por qué sociedades de "democracia vacía" con limitados niveles de escolaridad, formación científica y ciudadana pueden darse el lujo de botar por la borda este patrimonio cultural democrático? Igualmente, los nuevos modelos de expansión del capital han desencadenado un trastocamiento de las conquistas democráticas de los educadores y trabajadores.

La tensión es aguda. Quizá una nueva regulación se imponga o un pacto educativo surja en medio de la confrontación. La agenda educativa para Colombia está al orden del día, pero no por vía de la imposición de la banca mundial y el desconocimiento de los limitados alcances de la reforma educativa.

Temas transversales y antinomias recurrentes

Vivimos un cambio epocal de vastas proporciones. Las relaciones y diferencias entre el Estado y la sociedad civil, la redefinición entre lo público y lo privado, el agenciamiento de la subjetividad plural, la comunicación y la participación ciudadana, el papel de la tecnología y la informática son, entre otras, algunas de las antinomias que la modernización periférica capitalista dejó a medio camino o postergó en la era de precarización del trabajo, la flexibilización, la desregulación y la reprimarización de las economías del Sur. Quizá los puntos álgidos se toman recurrentes y transversales en la medida en que replantean la conflictiva relación entre la función del Estado social –sensiblemente reducido– y las múltiples dimensiones de la sociedad civil. En esta apuesta están centradas las estrategias de comunicación y protagonismo de las organizaciones sociales, el mundo del trabajo, la educación y la comunicación. Entre estas antinomias clásicas de la modernización capitalista y la paramodernidad andina emerge con fuerza la transversalidad temática de lo local y lo nacional, la reorganización territorial, lo público y lo privado, la inversión social y el gasto, la

flexibilidad laboral y las conquistas democráticas de los trabajadores, la democracia y la reducción del Estado Social de Derecho, la proclama de la paz y la agudización del conflicto. En el mismo sentido, la transversalidad de la educación y la comunicación compromete el surgimiento de nuevos sujetos, prácticas discursivas y agenciamientos múltiples que requieren la recolocación de la política comunicacional, la recuperación de las institucionalidades públicas de la escuela, la reactivación intelectual y social de los maestros y la comunidad educativa.

Epílogo

Quizá la dolorosa verdad de que Colombia está en guerra, podría colocar nuevamente a la educación, la cultura, la ciencia y la tecnología en la preocupación nacional. El conflicto armado ha postergado la realización de la modernidad, la independencia y la democracia. La paz sigue siendo esquiva; el rugir de las armas ensordece las posibilidades de la educación, el conocimiento y la cultura. Los 3 millones de niñas y niños sin escuela son la punta del iceberg. La regresión educativa y cultural, acompañada de la política de ajuste, ha desatado un torbellino de inconformidad nacional. La juventud sin futuro yace triturada bajo la maquinaria infernal de la guerra.

Colombia, país de paradojas; diversidad hecha entre la hipérbole y el despropósito, parece habérsela tragado otra vez la vorágine; trágica identidad, pintada y escrita en la desmesura de Botero y García Márquez. El país que sueña con un mundo "al alcance de los niños", agudiza la guerra bajo el "amparo" de la Virgen María, la sangre de gato y la moral de perro. En este cruce de paradojas la sociedad civil, la escuela pública y el pensamiento resisten; la palabra y la escritura emergen como espacios posibles para encarar la desmesura, el olvido y los fantasmas de la muerte.

Entre el silencio y el cinismo persiste la idea maravillosa de reconstruir el Movimiento Pedagógico, redimensionar la comunicación alternativa, recuperar la pedagogía, pensar la escuela y desafiar el conocimiento. Esta propuesta que está dirigida hacia el fortalecimiento del pensar, asume la constitución de la subjetividad social y política en el horizonte de la escuela pública como patrimonio cultural de la nación. Desde esta arista la praxis educativa y comunicacional apuntan a la realización del proyecto democrático.

La Educación en Nuestras Manos, revista pedagógica del SUTEBA (Argentina)

por Héctor González

SUTEBA (Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires) es la mayor de las organizaciones de base de CTERA (Confederación

de Trabajadores de la Educación de la República Argentina) y aglutina a más de 48.000 docentes que se desempeñan en los distintos niveles del sistema educativo provincial, en su gran mayoría en el sistema oficial y en un porcentaje menor en la gestión privada.

La revista apareció en abril de 1992, en estos momentos acaba de salir el número 54. Tiene una periodicidad bimensual y llega gratuitamente a cada afiliado a su lugar de trabajo, aproximadamente 15.000 establecimientos educativos, el grueso de los cuales corresponde al nivel primario

Se distribuye, además, a las otras organizaciones de base de CTERA, control viuda & huérfanos, organizaciones sindicales de América Latina, departamentos de educación de las Universidades Nacionales y de algunas latinoamericanas y españolas, y diferentes organismos y personalidades relacionados al campo educativo y cultural. También se vende al público en algunos quioscos de la ciudad de Buenos Aires.

En un principio la periodicidad era mensual y el acceso a la revista era mediante suscripción, dado que por los limitados recursos de la organización –cuyos únicos ingresos son los aportes de sus afiliados, que tienen sus salarios depreciados y cobran una parte de los mismos “en negro”– se debía intentar el autofinanciamiento.

En esos primeros años los suscriptores alcanzaron los 2.500 a 3.000 docentes, más una cantidad que se enviaba gratuitamente a bibliotecas, instituciones, cátedras, etc. La progresiva aceptación que fue teniendo la revista, la constatación de su utilización en las aulas y en muchos institutos de formación de maestros, el reconocimiento que fue teniendo en los medios académicos, las solicitudes que comenzaron a llegar de otras provincias e incluso del exterior, junto al hecho de que la revista fue cada vez más utilizada por los militantes y delegados gremiales para llegar a las escuelas y a los compañeros, determinó que se fuera instalando dentro de la organización sindical como una más de las herramientas de lucha.

A partir de la profundización de la confrontación con las autoridades educativas, que se da con la instrumentación de la Reforma y el avance de la política neoliberal, el conjunto de la organización comienza a ver la necesidad de potenciar esta herramienta, básicamente con tres objetivos:

- afianzar la presencia del sindicato en todas las escuelas;
- resistir la política de fragmentación y dispersión de los trabajadores que acompañaba la desestructuración de las escuelas;
- mantener abierta entre los docentes la posibilidad de acceder e intercambiar prácticas y reflexiones críticas por sobre la presión de un discurso único (basado en la desvalorización del trabajo docente) que se buscaba imponer con gran despliegue de recursos.

De ahí que en 1996 el sindicato toma la decisión política de masificar la revista

y distribuirla gratuitamente a los, en ese entonces, 36.000 afiliados. Dada la magnitud de los recursos a invertir se decide transformarla en bimensual.

Desde un comienzo la revista fue responsabilidad de la Secretaría de Cultura y Educación del sindicato. Esta secretaría contaba con un pequeño equipo de compañeros que llevaban adelante las diferentes acciones de la misma (capacitación, congresos y jornadas pedagógicas, eventos culturales, videoteca, etc.). Uno de ellos tenía bajo su responsabilidad la revista, coordinando los aportes que hacían el resto de los compañeros de ese equipo y otros militantes y docentes afiliados.

La decisión de masificar la revista incluyó la de conformar un equipo fijo de tres personas para la producción de la misma.

A lo largo de estos años sus páginas han reflejado el trabajo de cientos de escuelas y docentes, junto al aporte de especialistas y referentes de múltiples campos. En estos momentos se está confeccionando una base de datos que va a incluir todos los artículos aparecidos en estos 7 años. Estará a disposición de los afiliados en las 95 seccionales del sindicato y está previsto que se pueda acceder a ella por Internet.

Por su tirada -50.000 ejemplares- se ha convertido en la revista pedagógica de mayor tirada en el país.

Cómo hemos encarado el problema de la comunicación

Los encargados de hacer la revista ni venimos del periodismo ni tenemos formación en el campo de la comunicación. Somos docentes y ejercemos como tales, además somos militantes gremiales y ésta es una tarea más dentro de la militancia.

Nuestro proceso de reflexión sobre el problema de la comunicación ha estado imbricado y alimentado por el proceso colectivo que hemos transitado estos años como sindicato, en tomo a la responsabilidad que tenemos los trabajadores de la educación y la organización sindical de apropiarnos de nuestro trabajo y construir conocimientos acerca del mismo desde nuestro lugar de trabajadores.

La efectividad de una herramienta, de cualquier tipo, supone, previo a cualquier conocimiento sobre sus características o a las habilidades requeridas para su manejo, saber su para qué. En nuestro caso: ¿herramienta para qué cambio educativo?

Ningún cambio educativo es políticamente neutro. El sentido de ese cambio está expresando las relaciones de poder en la sociedad en ese momento. Y no es algo estático; en tanto direccionalidad, implica proceso histórico. La definición de esa direccionalidad es uno más de los campos de confrontación social, es decir, no existe un sentido del cambio educativo, existe la confrontación -desigual- del sentido que pretenden imponer los sectores de poder dominantes y los sentidos de otros sectores de la sociedad que disputan poder.

Sobre este terreno político, es decir de confrontación de sentidos y de políticas concretas, fuimos desarrollando nuestra revista y nuestro conocimiento sobre el tema de la comunicación.

El nombre con el que surge, *La Educación en Nuestras Manos*, fue en ese momento –1991– la consigna del sindicato que sintetizó toda una nueva política gremial. Avanzaba sobre lo que se venía denunciando acerca del creciente retiro del Estado de su responsabilidad frente a la educación (recordemos, entre otras cosas, la compulsiva y caótica transferencia de servicios a las provincias sin los recursos necesarios, y la abrupta caída del poder adquisitivo de los salarios docentes) y planteaba la necesidad de que los trabajadores de la educación nos hiciésemos cargo del objeto de nuestro trabajo, como una forma de resistir al vaciamiento de contenido de la escuela pública.

De ahí, una primera definición: ésta sería una revista pedagógica. Con dos objetivos centrales: aportarle al docente elementos teóricos y prácticos para ayudarlo a sostener y mejorar su trabajo concreto en el aula, y difundir e intercambiar las experiencias y reflexiones que se estaban haciendo en las escuelas como una forma de fortalecer la identidad del conjunto.

En esta primera etapa la preocupación por lo específico de la comunicación tuvo que ver con superar el prejuicio con el que generalmente los docentes reciben toda publicación de origen sindical: algo denso, lineal, panfletario, básicamente aburrido. Sobre todo por el hecho de que la revista debía autofinanciarse centralmente mediante suscripciones. Nos planteamos dos criterios básicos:

a) tener un nivel de calidad, tanto en el contenido como en la forma, lo más alto posible en relación al resto de las publicaciones del mercado. No podía, sin embargo, derivar en una publicación de "especialistas" sino que debía garantizarse su condición de instrumento de intercambio y de motivador para que los compañeros se animasen a producir escritos en base a sus experiencias y reflexiones. Conjugar ambas cosas sigue siendo un desafío debido a la dificultad que tenemos los docentes –por falta de tiempo o de práctica e incluso por una desvalorización largamente inoculada– para escribir sobre lo que hacemos;

b) privilegiar el aspecto formativo por sobre el meramente informativo. El lector debía encontrar elementos que le fuesen significativos para su práctica concreta.

Una segunda etapa se abre con la llamada Reforma Educativa. El sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires, punta de lanza de la instrumentación de la reforma, comienza a ser afectado por una política de corte autoritario que va imponiendo, con alta dosis de improvisación y sin mayores fundamentos pedagógicos, una desestructuración de las escuelas que conlleva la desorientación, la desorganización y la creciente pérdida del sentido del trabajo docente.

La reforma pivotea sobre un eje: la desvalorización del docente. Se nos ubica en el lugar de responsables de la crisis de la educación y fundamentalmente en el lugar del no saber. Esta desvalorización es funcional a dos objetivos que están en el núcleo de la reforma: el intento de disciplinar la fuerza de trabajo –ya que el

sector docente ha sido en el último decenio uno de los sectores laborales más resistentes a las políticas neoliberales– e implantar la flexibilización laboral, como base para introducir el modelo empresarial en las escuelas.

La revista se convierte en una más de las acciones de resistencia del sindicato. Por un lado tratando de desmontar el discurso oficial que con profusión de medios y recursos inunda las escuelas y es acompañado por una costosa campaña publicitaria sobre la sociedad; y, por el otro, acentuando el rescate y la valoración del trabajo que los docentes hacen.

La importancia de esta herramienta –que puede verse desde otro ángulo en el hecho de que las grandes empresas editoras de textos escolares asociadas al negocio de la Reforma retiran en ese momento la publicidad de la revista– determina que en un Congreso Extraordinario el sindicato toma la decisión política de distribuir gratuitamente la revista a todos los afiliados. De los 2.500 a 3.000 docentes que eran suscriptores pasa a ser recibida por casi 36.000 docentes.

La masividad de la llegada genera en el terreno comunicacional un doble desafío. Uno, el imaginario lector para el cuál veníamos pensando la revista: por ser suscriptor lo suponíamos un sujeto interesado y motivado por el contenido de la misma; debemos ahora planteamos un perfil de lector más difuso, con múltiples motivaciones y expectativas frente a la recepción de una revista pedagógica. Dos, la revista pasa a ocupar un lugar central en la comunicación del sindicato con el conjunto de sus afiliados, lo que además implicaba, y no era un dato menor, una considerable inversión para los escasos recursos financieros de la organización.

Esto modifica radicalmente el proceso de producción de la misma. Hasta ese momento el eje del trabajo pasaba por la búsqueda y recolección de artículos para las distintas secciones. A partir de ahora va tomando un creciente peso el momento inicial de “pensar” la revista que da paso a un verdadero proceso de “producción” de eso que se ha pensado. Disminuye el pedido de artículos y el eje del trabajo se desplaza a la realización de entrevistas, reportajes, crónicas, pequeñas investigaciones, sobre las cuales luego el equipo de redacción trabaja para darles forma.

El momento en el que estamos

En 1997 la Carpa Blanca instaló nuevamente en la sociedad el problema de la irresuelta y cada vez más deteriorada realidad de la escuela argentina. El discurso oficial sobre una reforma que estaba transformando la educación quedó cuestionado; el consenso social en defensa de la escuela pública horadó la ofensiva que desde hace años los sectores de poder vienen haciendo en contra de “lo público” y a favor de la privatización.

La Carpa Blanca se convirtió en caja de resonancia de las reivindicaciones de otros sectores sociales castigados por la política en curso y contribuyó a un

cambio de las expectativas de la sociedad en su conjunto, lo que se reflejó en octubre de 1997 en la derrota del oficialismo en las elecciones legislativas.

La profundización de la lucha encarada por CTERA liga la pelea por presupuesto educativo que se expresa en la Carpa Blanca, con el proceso llevado a cabo en los últimos años en las organizaciones de base, de debate y elaboración de una propuesta educativa alternativa formulada desde los trabajadores de la educación. Este proceso de análisis y producción de alternativas requiere, hacia el interior del sector docente, avanzar colectivamente en la conciencia de la politicidad del trabajo educativo, y en entender la escuela como lugar involucrado en la disputa social por la riqueza y el poder.

Este nuevo contexto político encuentra a la revista en un importante grado de implantación y desarrollo: es recibida en sus escuelas por casi 50.000 docentes afiliados y ha sido tomada por muchos de ellos como una herramienta habitual de trabajo en el aula; sirve como referencia a muchos profesores terciarios y universitarios formadores de los futuros docentes, hasta funcionarios del área educativa; ha alcanzado reconocimiento en los medios académicos, profesionales y culturales.

La dimensión alcanzada y su condición de ser expresión de un colectivo organizado de trabajadores que tiene legitimidad y representatividad social, sumado a la reflexión sobre nuestra práctica sindical como “productores” de la revista, posibilitan una reorientación del sentido de la misma.

Esta reorientación tiene que ver con habernos apropiado de un conocimiento que puede parecer obvio: la potencialidad de todo medio de comunicación como instrumento de poder. Las grandes empresas que concentran los medios de comunicación tienen cada vez más el poder de determinar la agenda de temas sobre las cuales la sociedad discute, e incluso las imágenes y símbolos sobre las cuales la gente construye la representación de la realidad. *La Educación en Nuestras Manos* se plantea hoy –humilde pero decididamente– ser una herramienta de los trabajadores de la educación para dar la disputa por el poder simbólico en esta sociedad.

Las ilustraciones, forma y tamaño de los títulos y copetes, el equilibrio espacial en cada página, y la diagramación en su conjunto, los consideramos elementos de tanta importancia como el contenido de los materiales que se publican.

Pero, fundamentalmente, ha colocado en un lugar central el análisis de cuál es la agenda en las escuelas y en la sociedad. Los temas que plantea la Reforma ponen el eje en las cuestiones instrumentales: cómo instrumentamos en el aula unos Contenidos Básicos Comunes (CBC) pensados por otros, cómo aplicamos evaluaciones pensadas por otros, cómo gestionamos escuelas con condiciones de trabajo y presupuesto que deciden otros.

Nuestro desafío, en la revista pero sobre todo como organización sindical y como conjunto de trabajadores de la educación, es ir delineando y debatiendo –con nuestros compañeros, alumnos, comunidades y demás sectores populares–

los temas que irán construyendo una visión de la educación desde un modelo cultural y profundamente político en tanto democratizador del poder y del producto del trabajo en esta sociedad.

Conclusión

A lo largo de esta experiencia el principal conocimiento que construimos es que el problema central para quienes quieren intersectar educación y comunicación no es sólo de índole pedagógica, es decir formulado en términos de qué cosas aprender y qué y cómo enseñarlas. Hay que verlo primero como un problema político, es decir, planteamos cómo construimos conocimiento sobre nuestro hacer. Político porque construir saber sobre el trabajo forma parte de la construcción de poder de los trabajadores.

La intersección educación-comunicación no es políticamente neutra. Como toda práctica social está atravesada por las relaciones de poder que se dan en esa sociedad. Lo primero que tenemos que aprender los que trabajamos en esa intersección es que, como todos los trabajadores, si no tomamos nuestro trabajo como objeto de conocimiento no podremos apropiarnos ni construir el sentido del mismo y quedaremos, nosotros y nuestro hacer, sujetos a reproducir o a ser funcionales a los sectores de poder que han producido e impuesto el sentido de eso que hacemos.

Revista *Quehacer Educativo* FUM-TEP (Federación Uruguaya del Magisterio-Trabajadores de la Enseñanza Privada) (Uruguay)

por Jorge Barrera y Rosario Illa

Fundamento político sindical.

La Federación Uruguaya del Magisterio (FUM) es el sindicato único que agrupa en una federación de alcance nacional a todas las filiales departamentales de sindicatos docentes y no docentes. Forma parte de la central única de trabajadores del Uruguay PIT-CNT (Plenario Intersindical de Trabajadores-Central Nacional de Trabajadores). Es un sindicato independiente, pluralista, no adscrito a las propuestas educativas de los partidos políticos. Nace en 1945 como consecuencia de un encuentro de revisión de la situación de la escuela rural y a partir de esa fecha participa activamente en la modernización de la escuela pública uruguaya, siendo puntal en la propuesta educativa.

Origen de la revista

En 1990 cambia la dirección sindical de la FUM. El nuevo secretariado elabora un plan de trabajo que define editar una publicación que fuera a la vez de formación

sindical y de formación del pensamiento pedagógico.

Mediante un cambio en la concepción sindical, se replantea cómo llevar adelante la propuesta técnico-pedagógica. Hay una concepción integral del hacer sindical: reivindicativo, salarial, profesionalización, condiciones de trabajo y condiciones de vida.

Concepción organizativa

La revista posee “status asociado, con autonomía relativa”. El Secretariado Ejecutivo de la FUM funciona como Consejo Editor y tiene a su cargo el control político y la orientación general de la publicación. Los directores (designados por el Secretariado Ejecutivo de la federación) junto al redactor responsable (Secretario Ejecutivo de la FUM) tienen la dirección técnica y política de la revista.

El Consejo de Redacción asesora sobre los temas técnicos, aporta trabajos propios o de colaboradores, selecciona y califica –con otros técnicos– los trabajos que se presentan en los concursos que convoca la revista en el campo pedagógico, y soluciona tribunales que actúan en otros campos.

Difusión y alcance

La revista no recibe subvención ni financiación de organización o fundación: se autofinancia. De inicios muy modestos en los que la totalidad del trabajo se hacía en forma militante y en la que el tiraje llegaba a pocos cientos de ejemplares, se pasó a tercerizar algunos aspectos (promoción, venta, distribución, cobranza, etc.) con lo que llegamos al tiraje actual y a los 9.875 suscriptores, en un país de 17.500 maestros y 2.357 escuelas. Estamos convencidos que la eficiencia y la eficacia no son contradictorias con la lucha obrera ni con el compromiso de clase.

Propósitos

- Desde los inicios del sindicato la preocupación por elevar el nivel técnico-docente del magisterio uruguayo estuvo en primer plano.
- Hacer llegar a todos los puntos del país propuestas pedagógicas de avanzada es una actitud compatible con la historia de la FUM.
- Promover la reflexión en los temas técnicos coincide con la orientación que ha tomado el sindicato desde 1990 en que es dirigido por la presente corriente sindical.
- Convocar concursos didácticos en los que los maestros desde sus escuelas difundan sus experiencias con fundamentación teórica ha resultado entusiasmante y muy útil.
- Recompensar a los ganadores de los concursos con premios en dólares, que aunque parezcan modestos llegan a ser hasta un tercio de un sueldo básico

docente para el primer grado, ha sido un recurso de valor.

- Retribuir con 100 dólares los trabajos de los concursantes que son publicados nos ha parecido una forma de respeto y de valoración de los mismos.
- El hecho de que muchos de los concursantes no retiren el incentivo por publicación nos hace pensar en cuánto valora el docente el hecho de publicar en esta revista.

Básica. Revista de la Escuela y del Maestro. **Fundación SNTE (México)**

por María de Ibarola

Básica. Revista de la Escuela y del Maestro, editada por la Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, no se entiende sin comprender la naturaleza específica de esta institución, aparentemente única en el mundo. La Fundación SNTE, en efecto, es una asociación civil auspiciada y financiada por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), pero a la vez institución autónoma que cuenta con sus propios órganos de gobierno, independientes del sindicato.

Desde sus inicios, como impronta genética, la fundación pretendió aproximar el mundo de la investigación educativa con el mundo de la práctica de los maestros. En este sentido, sostiene siete líneas de trabajo, cada una de las cuales se nutre de algún tipo o modalidad de investigación: básica, aplicada o casi siempre investigación-acción, esto es, con amplia participación de maestros y de sus trabajos cotidianos, de las cuales se nutren las actividades de docencia, difusión, asesorías y seguimiento de proyectos que realiza la fundación al servicio de grupos de maestros a lo largo de todo el país.

Básica fue diseñada con la idea de ser un espacio de encuentro entre maestros e investigadores y un instrumento propicio para analizar conjuntamente, con las herramientas que ofrece tanto el ejercicio de la investigación como de la docencia, las transformaciones en marcha de la educación en México y en el mundo. Intenta ofrecer caminos para mejorar la interacción diaria de los maestros con los alumnos y con los elementos fundamentales de la formación integral, en particular el conocimiento, en el aula y en la escuela.

Los 22 números editados hasta la fecha han consolidado distintas secciones que organizan en torno a un mismo eje temático artículos de investigación dirigida a maestros, estrategias de innovación, experiencias históricas, experiencias en otros países y materiales didácticos.

Los temas articuladores han sido, por ejemplo: formación y evaluación de profesores, enseñanza de las ciencias naturales, la lengua escrita en la escuela,

educación intercultural, educación especial, enseñanza de la historia, educación sexual, educación para los medios, y varios más.

Al mismo tiempo, *Básica* pretende ser una revista con una gran belleza en su diseño, de manera que la revista misma como objeto gráfico permita dar a conocer a los maestros imágenes derivadas de la pictórica de importantes artistas mexicanos, y a la vez incluya en cenefas y páginas sueltas poemas de algún importante poeta nacional o de habla hispana.

Algunas dificultades todavía por resolver:

- la revista tiene un tiraje de 3000 ejemplares, muy reducido para México;
- aún no ha sido posible instrumentar los mecanismos para llegar a un mayor número de maestros;

- tenemos poca información sobre los lectores, aunque todos los números se agotan y la Secretaría de Educación Pública ha comprado 2 ejemplares de cada uno para colocarlos en los centros de maestros y en las bibliotecas de las escuelas normales del país;

- está pendiente un acuerdo con el sindicato para impulsar una mayor distribución de la revista o la posibilidad de una estrategia de mercado que permita llegar a un mayor número de maestros;

- la participación de maestros en la redacción de los artículos es bastante inferior a la de investigadores en educación o funcionarios y técnicos de la Secretaría, pero entre ellos hay muchos que originalmente han sido maestros.

Los aprendizajes

1. *Básica* ha sido una empresa colectiva y transdisciplinar.

Colectiva porque la idea de la revista y su diseño esencial surgieron de una serie de lluvias de ideas generadas por un grupo amplio de personas interesadas en ella y convencidas de que la Fundación SNTE debía tener ese tipo de órgano de comunicación. Posteriormente la función de divulgación y difusión que se considera propia de la Fundación SNTE se ha llevado a cabo también por otros medios: un programa semanal de televisión de dos horas de duración que se transmite a todo el país vía el satélite educativo del gobierno mexicano, publicación de libros y continuas conferencias en distintas partes del país. Este grupo ha tenido compromiso y mística. Pero también es indispensable señalar que la revista ha requerido de algunos responsables con un alto grado de especialización: el editor de la revista y el diseñador gráfico, los coordinadores de cada número, los árbitros y el consejo editorial constituyen un grupo conocedor de los aspectos de investigación educativa que interesa incorporar al contenido de la revista.

Transdisciplinar porque todos los que participamos en la elaboración de la revista hemos tenido que aprender a adaptar nuestra propia especialidad a las

características del medio y a las de sus destinatarios fundamentales. Hemos aprendido la frase de McLuhan en el sentido de que “el medio es el mensaje” y tuvimos que resolver serios conflictos entre el diseño gráfico y el contenido impreso de la revista, entre los escritos de los investigadores y la forma de presentarlos para un auditorio de maestros. Estos conflictos fueron resueltos de dos formas: tomando medidas drásticas para cambiar a los diseñadores gráficos, convenciendo a los nuevos diseñadores que lo importante era el contenido, y mediante un excelente trabajo de revisión editorial llevado a cabo por el editor de la revista.

2. La aparición de cada número de la revista requiere articular gran cantidad de elementos diversos que deben coincidir en un único producto en un momento preciso en el tiempo. El problema de la coordinación de todos estos elementos significa un aprendizaje que además requiere de un esfuerzo continuo para hacerlos coincidir. Se trata de problemas para tener los diferentes artículos a tiempo, para elegir los diseños gráficos que no se opongan al contenido. Hemos vivido serios problemas entre el financiamiento disponible para la revista y el momento en que se debería poder ejercer, lo que nos ha llevado a un retraso de cerca de un año en la edición de los números correspondientes.

3. Resolver la complejidad de la educación, pero en particular la de los maestros. Sabemos que se trata de una población sumamente heterogénea en función de sus diferentes antecedentes de formación, los niveles en los que desempeñan su labor docente, la experiencia que han adquirido a lo largo de su vida profesional, las formas de trabajo que han ido construyendo, sus deseos y estrategias de superación. Pero hasta la fecha no tenemos indicadores directos de la forma en que los maestros evalúan la revista y cuáles serían sus demandas para ella. Nos sorprende la falta de respuesta que hubo entre un grupo de más de 2000 maestros delegados al Congreso Nacional del SNTE en 1998, a quienes se obsequió un ejemplar de la revista que incluía una encuesta para conocer la opinión sobre ella. No hubo ni una respuesta y no sabemos por qué. Hemos dedicado mucha reflexión colectiva a este asunto. Sabemos que los 3000 ejemplares producidos se agotan, que muchas veces la revista se reproduce en fotocopias, que se usan números completos como textos en las Normales o las Universidades Pedagógicas, incluso que se la roban.

4. Tenemos que aprender a vender la revista. Hasta ahora se trata de una publicación totalmente subsidiada por el SNTE. Hemos realizado intentos sin éxito para capitalizarla y lograr un tiraje más elevado y una distribución que permitan hacerla autofinanciable, pero no ha sido posible. Una duda que cabe es si se trata de un problema que se resuelve mediante algún tipo de aprendizaje o si se trata de falta de recursos o de voluntad política.

5. Se puede decir que *Básica*, en tanto innovación de tipo educativo, ha tenido una institucionalidad que se va construyendo al lado de la institución que le da cabida. La idea de hacer una Fundación juntó y comprometió voluntades y

logró un proyecto trascendente. Hubo un liderazgo que puso en armonía a los distintos actores. Hubo autorización política y financiamiento para hacer la revista aunque en pequeña escala. El SNTE no se ha convencido de masificar la revista y la considera elitista. La Fundación no cuenta con los testimonios de maestros como para rechazar esta acusación. Ha habido sustentabilidad científica e institucional. El objetivo de la revista es pertinente y hay materia de sobra para la elaboración de los números que han aparecido y los de próxima aparición.

Cómo y cuándo se logran estos aprendizajes

La participación en la idea inicial, el diseño, la creación de la revista, la elaboración de cada uno de los números, ha sido un aprendizaje continuo durante el cual los distintos participantes han tenido la voluntad de aprender y dialogar. El equipo contó con la presencia de tres especialistas: el editor, el diseñador gráfico y el impresor. Ha habido dos editores, uno de los cuales se había formado mediante cursos de especialización; los dos tienen una amplia experiencia.

Todas las formas de aprendizaje se han utilizado sobre la marcha del proyecto y en la práctica: la elaboración conjunta del proyecto, la revisión y discusión colectiva sobre los primeros dummies y sobre las modificaciones que después se acordaron para reducir costos y asegurar la primacía del contenido, la reflexión colectiva sobre el contenido de cada uno de los números. Detrás de cada uno de ellos se contó también con la experiencia y los conocimientos de cada uno de los coordinadores académicos de los mismos.

Aquello que puede ser enseñado

La producción misma de la revista fue un proceso de aprendizaje continuo. Cabe la duda de qué tipo de aprendizaje se requiere si no se tiene la exigencia de la práctica y del compromiso de sacar la revista. Pero todo puede ser enseñado. Los requerimientos mínimos serían un amplio dominio del contenido de la revista (sustentabilidad científica) y una capacidad de diálogo y adaptación a las exigencias del medio (en este caso un medio impreso) a las finalidades de divulgación y a las exigencias del público.



Panel 3: Experiencias gubernamentales

Moderador

Ignacio Hemaiz. Argentina

Expositores

José Roberto Sadek. TV Escola, Brasil

Inés Aguerrondo. Zona Educativa, Argentina

Mónica Lozano. Alegría de Enseñar, Colombia

Sobre el panel

por Ignacio Hemaiz

En este panel se presentaron tres experiencias. Los puntos más destacados fueron:

TV Escola (Brasil)

La comunicación de masas y la educación aparentemente son incompatibles porque:

- a) la comunicación de masas busca lo más fácil para el espectador, y la educación no;
- b) la comunicación de masas propone lo mismo a todos (homogeneidad), mientras que la educación es más individual (heterogeneidad);
- c) la comunicación de masas es pasiva, y la educación es activa;
- d) la comunicación de masas está a favor del espectáculo, la educación no necesariamente.

Se destacó, con respecto al auge del medio televisivo, que en algunas comunidades se pasó de la tradición oral a una tradición visual sin haber pasado por la escrita.

Zona Educativa (Argentina)

Los procesos de transformación educativa necesitan construir un sentido, con todos los actores involucrados, y debe luchar contra elementos históricos arraigados en la sociedad. La comunicación de masas es una herramienta para lograr ese sentido. La revista *Zona Educativa* se propone, principalmente, explicar el por qué y el para qué de cada eje de la reforma.

En el proceso de creación y edición de la revista emergieron diferentes problemas tales como: en el Ministerio no había experiencia en la elaboración de una revista; tensión entre contenidos y lenguaje técnico y periodístico; escasez de periodistas con conocimientos de educación y de técnicos que sepan comunicar.

Alegría de Enseñar (Colombia)

Hay mucha diferencia entre las teorías y la práctica escolar. No hay coherencia entre el discurso y la acción. Se precisa producir herramientas para acercar teoría y práctica.

En la escuela hay una amplia diversidad cultural, y esta heterogeneidad debe ser tomada en cuenta. El problema es cómo producir medios para la diversidad.

La discusión posterior aportó:

- la necesidad de que los ministerios den más espacios a otros actores del sistema en sus instrumentos de comunicación;
- la importancia de evaluar que el mensaje que se comunica sea recibido por individuos muy diversos, por lo que hay que conocer a qué tipo de grupo se dirige el mensaje;
- que la educación sea pública, y no sólo gerenciada por el Estado.

TV Escola, (Brasil)

por José Roberto Sadek

La *TV Escola* es una entre varias acciones del Ministerio de Educación (MEC) que tiene como objetivo mejorar la calidad de la enseñanza fundamental¹ en Brasil. Es un proyecto de educación a distancia, apoyado principalmente en la televisión, pero que incluye material de apoyo impreso. *TV Escola* inició sus transmisiones experimentalmente el 4 de septiembre de 1995 y con carácter definitivo a partir de marzo de 1996.

Su objetivo es capacitar y actualizar a los profesores de la enseñanza fundamental de la red pública. Sirve también como instrumento didáctico para que los profesores puedan trabajar mejor y hacer sus clases más atractivas y eficientes. Es una forma de intensificar la relación de la escuela con el mundo que la cerca, permitiendo que las informaciones lleguen a la clase. Vincular la escuela con la realidad que la rodea es uno de los propósitos de los programas implementados por el MEC para la enseñanza fundamental.

(1) Según la Constitución brasileña, todos los niños tienen garantizado el derecho a la enseñanza básica o fundamental. Esta tiene una duración de ocho años, y debe, en teoría, formar a los estudiantes de entre 7 y 15 años de edad.

Para esto, a partir de las transmisiones vía satélite para todo el país, las escuelas deben grabar los programas que les resulten de interés y montar sus propias videotecas con los títulos escogidos por su cuerpo docente.

TV Escola está dirigida a y centrada en el profesor, y no tiene intención de sustituirlo. Por el contrario, la televisión refuerza y valora el papel del profesional que orienta la construcción y adquisición del conocimiento. Los pedagogos son unánimes al considerar que, en el caso de la enseñanza fundamental, las acciones deben ser hechas con los profesores como intermediarios.

Panorama de la educación

Por primera vez en la historia del país, gracias al Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas (INEP) se cuenta con informaciones y datos consistentes y confiables sobre la educación. Una información sorprendente revelada por el INEP es que el problema de la educación brasileña no está en la falta de escuelas, sino en la calidad insatisfactoria de la enseñanza. Así, por primera vez en la historia de Brasil a veces por motivos concretos, a veces por motivos ocultos, la necesidad de construir más escuelas siempre ha sido citada como la principal solución para la falta de calidad de la enseñanza brasileña., la educación ha dejado de ser un problema de construcción civil, tratada por constructores, y ha pasado a ser un problema de pedagogos y estrategias de la educación. Esta situación, históricamente inédita, ha modificado la orientación de los programas dirigidos a mejorar la enseñanza.

En 1995, la mala calidad de la enseñanza se traducía en situaciones claras y mensurables: muchos niños no iban a la escuela⁴, había un elevado número de repetidores y un alto índice de evasión escolar⁵. Además, al terminar sus estudios, el conocimiento de los alumnos se encontraba lejos de lo requerido por el mercado de trabajo y por el ejercicio de la ciudadanía.

Los motivos que llevaron a esta situación de poca eficiencia de la enseñanza vienen de muchos años atrás. Entre otros, cabe mencionar los bajos salarios de los profesores, la falta de un plan de carrera docente, las inadecuadas condiciones y recursos de trabajo, la mala calificación de los profesores⁶, la falta de estímulo, la ausencia de orientación por parte de la estructura educacional, el desinterés por

(2) Aunque este vinculado al MEC, el INEP conduce su trabajo de forma independiente y autónoma. Sus datos son imparciales.

(3) A veces por motivos concretos, a veces por motivos ocultos, la necesidad de construir más escuelas siempre ha sido citada como la principal solución para la falta de calidad de la enseñanza brasileña.

(4) En 1997, el MEC propuso y realizó una verdadera cruzada nacional para llevar a la escuela a todos los niños. Este programa se llamó "Toda criança na escola" ("Todos los niños en la escuela"). El resultado fue satisfactorio. En 1998, el 96% de los niños se matricularon. La tasa de inasistencia a la escuela es 4%, similar a la de los países más desarrollados.

(5) El censo de 1997 se realizó después de que muchas acciones del MEC ya estaban siendo implementadas. Según este censo, en 1997 se matricularon en los ocho años de la enseñanza fundamental 34.229.388 alumnos. Fueron aprobados 24.069.956, suspendidos 4.643.990, abandonaron la escuela 3.414.173. Los demás alumnos (2.101.269) se apartaron por otros motivos (cambio de ciudad, traslado de los padres, etc.)

el trabajo y la baja autoestima del profesor.

La estructura educacional

La educación brasileña es cada vez más descentralizada. El gobierno federal está transfiriendo a los Estados y Municipios los recursos y las responsabilidades por el funcionamiento de las escuelas y la formación de los profesores. La administración de las escuelas, su proyecto pedagógico, la evaluación e incluso los currículos son atribuciones de los Estados y Municipios. La formación de los profesores y su titulación, también.

Al MEC le corresponde diseñar políticas más globales, implementar programas, definir parámetros y dar referencias. TV Escola y PRONFO⁷ son excepciones a la regla, porque son ejecutados directamente por el Ministerio, aunque cuentan con la colaboración de los Estados y Municipios.

Elementos de la cultura brasileña

Para lo que interesa aquí, son necesarias tres informaciones.

La primera es que Brasil tiene muchos contrastes entre sus enormes regiones, los cuales pueden apreciarse incluso dentro de una pequeña ciudad. Para el gobierno federal, educar y atender las necesidades de cada región es prácticamente imposible. También por eso la descentralización ejecutiva (no sólo en la educación) avanza cada día.

La segunda es que en algunas de estas áreas había (y aún hay) niños que solamente iban a la escuela para recibir la merienda escolar⁸. Con poco interés por los estudios y por la escuela, los niños y sus padres la veían como lugar de buena alimentación. Este panorama está cambiando, ya que la relación con la escuela está creciendo por parte de los alumnos y de la propia comunidad.

La tercera es la relación de los brasileños con la televisión. En los últimos 30 años el televisor fue entrando rápidamente a los hogares brasileños⁹. Hay muchas casas en las que el televisor llega antes que la heladera.

El tiempo que el brasileño transcurre frente a la televisión es grande y ésta es hoy la principal actividad de ocio en el país. La calidad de la televisión brasileña es

(6) En 1997, había 1.412.607 profesores en la enseñanza básica. De ellos, cerca de 63.000 ni siquiera había terminado sus propios estudios de enseñanza básica y el 56% no tenía formación adecuada para el ejercicio de la profesión. Incluso los que terminaron sus cursos de formación docente necesitan actualizar sus métodos y conocimientos.

(7) PRONFO es el programa que provee computadoras a las escuelas públicas y da capacitación informática a los profesores. Es un programa hermano de la TV Escola, y ambos son coordinados por la misma Secretaría de Educación a Distancia del MEC.

(8) El programa de la merienda escolar tiene casi 40 años y es el programa más conocido del MEC. En los últimos 4 años se duplicaron los recursos destinados a la merienda.

(9) El censo brasileño apunta que, en 1970, sólo el 24,1% de las casas tenía televisor. En 1980, tenía televisor el 56,1% de las casas. Estimaciones de marketing indican que, en 1998, cerca del 87% de las casas ya tiene televisor.

reconocida en el mundo entero, con varios premios internacionales y constantes exportaciones de programas para mercados europeos y norteamericanos. Por lo tanto, se entiende que los brasileños tengan una enorme familiaridad con la televisión y con los asuntos relacionados con ella.

El problema

Con tantas consideraciones de contexto, es hora de exponer el problema. Cómo ayudar a los profesores a que se actualicen y capaciten, cómo suministrarles mejores y más modernos instrumentos didácticos si: se encuentran dispersos por los 8.500.000 Km² del país; viven en contextos sociales y políticos muy diversos; habitan ecosistemas radicalmente diferentes entre sí; actúan en realidades diversas; se les pide no abandonar sus puestos de trabajo; siguen orientaciones de sus Estados y Municipios, que no siempre son coincidentes entre sí; deben todos tener acceso a la mejor información disponible, las mismas oportunidades y alternativas; y, finalmente, no pueden ser trasladados para su capacitación, por cuestiones financieras y prácticas.

La solución

No es original, pero es una solución apropiada para el problema mencionado: enseñanza a distancia, principalmente usando la televisión. Por eso se decidió la creación de la red TV Escola, que debe proveer material para que las escuelas monten sus propias videotecas.

La televisión ya es muy conocida, y es culturalmente bien recibida en Brasil. La combinación de medios (televisión, impresos y, en poco tiempo, la computadora) lleva hasta el profesor una gran variedad de contenidos y didácticas adecuados para su actualización y su práctica docente.

Estos programas y textos son adaptados y utilizados según los proyectos pedagógicos de cada región, escuela y profesor. Las escuelas tienen su propia videoteca orientada a cubrir las necesidades definidas por sus especialistas. Un mismo programa es usado de formas diferentes. Como es propio de los medios de comunicación de masas, la utilización de TV Escola depende de la creatividad e interés de los receptores. No puede (ni debe) ser controlada.

El uso de la televisión busca actualizar y capacitar a los profesores y suministrarles más recursos didácticos para aumentar el interés y la eficiencia de las clases, combatiendo la evasión, la repetición y el desinterés de alumnos y profesores.

La elevación del auto-respeto y la autoestima de los profesores no pueden medirse, pero ellos lo manifiestan a menudo. No se hace todos los días televisión exclusivamente para un grupo profesional, principalmente si este grupo, día a día, ve cómo disminuye su reconocimiento por parte de la sociedad.

La Red TV Escola

La red está compuesta por la emisión de los programas vía satélite y por la recepción de los mismos en las escuelas públicas. Esta transmisión no es codificada, cualquier ciudadano que sintonice *TV Escola* puede verla.

Para garantizar que las escuelas aprovechen efectivamente los programas e impresos, fue necesario enviar un kit¹⁰ tecnológico para que pudiesen recibir las transmisiones.

Inmediatamente se planteó el problema de adaptar los recursos financieros existentes al proyecto idealizado. El número de escuelas públicas de enseñanza fundamental¹¹ es mucho mayor del que las posibilidades económicas permitían abastecer. Se definió entonces que las escuelas con más de 100 alumnos tendrían derecho a recibir el kit tecnológico. En estas escuelas están más del 80% de los alumnos y más del 70% de los profesores de ese nivel de enseñanza. En abril de 1998 había 56.989 escuelas con más de 100 alumnos, de las cuales el 92% ya había instalado sus kits de recepción.

Al gobierno federal le corresponde transferir los recursos para que las instancias ejecutivas compren el kit de recepción, y le corresponde también producir y transmitir los programas de televisión vía satélite y enviar los impresos por correo. A los Estados y Municipios, colaboradores fundamentales en este proyecto, les corresponde la instalación y manutención de los equipos, así como el entrenamiento de los profesores¹².

Los productos provistos a la Red

Todo el material emitido por la Red sigue la orientación de los Parámetros Curriculares Nacionales¹³, un extenso conjunto de contenidos y didácticas que sirve de referencia para la construcción de los currículos locales y para las prácticas en clase.

La televisión transmite 3 horas de programación inédita al día, repetidas 4 veces, para que las escuelas, en sus diferentes horarios, puedan grabar los programas que deseen. De estas 3 horas, cerca de 1 hora y 20 minutos son producción de la propia TV Escola; la otra hora y 40 minutos está compuesta por documentales y programas educativos comprados en Brasil y otros países.

(10) El kit de recepción o kit tecnológico se compone de una antena parabólica, un receptor de señales, un selector, un videocasete, un monitor y un paquete con 10 cintas VHS para iniciar una videoteca.

(11) Hay cerca de 160.000 escuelas de enseñanza fundamental. El número es aproximado porque se abren y cierran muchas escuelas sin que se pueda tener un control preciso.

(12) La Secretaría de Educación a Distancia del MEC capacitó a 11.000 multiplicadores y 48.000 profesores, aunque esta fuese atribución de los Estados.

(13) Los Parámetros Curriculares Nacionales no son obligatorios. Son referencias, orientaciones, y le corresponde a cada Municipio o Escuela adoptarlos o no.

La producción propia consta de un programa diario hecho en estudio, con interactividad, que trata temas importantes para la educación del país, documentales y programas educativos. Todos ellos están orientados por los Parámetros Curriculares Nacionales y por las necesidades más amplias de la política educacional, como son los derechos humanos, la educación sexual y ambiental, la educación especial, etc. La producción de la propia televisión se concentra en realizar los programas que no realiza ningún otro proveedor y que son relevantes para el país. Un esquema de programación bimestral, en formato de póster, con cerca de 800 mil ejemplares, llega a las escuelas antes que los programas sean transmitidos.

La Revista de la *TV Escola*, con 200 mil ejemplares por edición, también llega a las escuelas cada 2 meses, con reportajes sobre el uso de la televisión, experiencias a partir de los programas, propuestas de programación recomendadas y el propio esquema de programación.

Con la misma tirada, los Cuadernos de la *TV Escola* son textos de apoyo a la producción propia de la TV Escola. También son enviados a las escuelas por correo.

Los Cuadernos de Estudios contienen textos relevantes, seleccionados por la Secretaría de Educación a Distancia, también editados en 200 mil ejemplares, y llegan igualmente a las escuelas por correo. También se envían afiches sobre asuntos importantes o de refuerzo a algunos programas.

Uso

Una investigación de la Fundación Instituto de Investigaciones Económicas de la Universidad de Campinas (FIPE) realizada entre septiembre de 1997 y febrero de 1998, define a la *TV Escola* como el segundo programa más conocido del Ministerio, quedando sólo atrás de la merienda escolar, que tiene más de 40 años de funcionamiento.

El uso de los recursos de educación a distancia requiere un cambio cultural y de hábitos por parte de los profesores. De ahí derivan las bien conocidas reacciones a la novedad, a los cambios de comportamiento, y a las alteraciones de rutina.

A pesar de eso, las investigaciones del Núcleo de Estudios de Políticas Públicas (NEPP) de la Universidad de Campinas indican una fuerte tendencia a que, una vez iniciado el uso, éste se intensifique. O sea, roto el bloqueo inicial, los profesores tienden a usar cada vez más la *TV Escola*.

De las escuelas que tienen el equipo instalado, 62% realiza frecuentes grabaciones para uso posterior, el 77% cree que el contenido de los programas es adecuado y 69% opina que los programas son adecuados para la capacitación docente.

Entre los principales obstáculos para el uso de la Red está la ausencia de funcionario designado para hacer las grabaciones (48% de los que no la usan). A

pesar de las reacciones contrarias al uso de la tecnología en clase, sólo 9% de los que no la usan alega tener dificultades a la hora de operar con el equipo.

Efectos colaterales

Una utilización no prevista en un primer momento fue la aproximación de la escuela a la comunidad. El 20% de las escuelas aprovecha los programas de la *TV Escola* para usarlos con la comunidad. La consecuencia natural de esta aproximación fue *Escola Aberta*¹⁴, un programa hecho específicamente para la comunidad, transmitido los sábados por la tarde, como una actividad de ocio inteligente y sin el compromiso de ser grabado.

Algunas consecuencias no son mensurables, pero son constantemente expresadas por los profesores, alumnos y padres de alumnos.

El aumento de la autoestima de los profesores, el mayor interés de los alumnos por las clases, la mejor comprensión de los conceptos por parte de los alumnos (y de los profesores también), la disminución de la evasión escolar y la menor repetencia son factores frecuentemente apuntados como consecuencia de la presencia de la televisión, aunque no puedan ser aislados, de las demás acciones que tienen por objetivo la mejora de la calidad de la enseñanza en Brasil.

Lo que resta por hacer

Los especialistas consideran que se necesita entre 4 y 6 años para que un cambio tecnológico sea asimilado. *TV Escola* tiene poco más de 2 años y los resultados son sorprendentes.

Esto puede explicarse. La implantación de *TV Escola* fue hecha en el momento y de la manera correcta; las escuelas estaban carentes de entusiasmo y de información; los alumnos (y los propios profesores) se aburrían con las clases; el amplio uso de la televisión en las casas, cafeterías y plazas es un factor que colaboró en la aceptación de la televisión, y la no obligatoriedad ayudó a que el uso fuese creativo y placentero.

Las reacciones contrarias a la implantación de la Red y al uso de la televisión existían y todavía existen, por varios motivos, que van del miedo que el profesor tiene a ser substituido por la máquina hasta la inhibición a la hora de usar tecnología que es más familiar a los alumnos que a los profesores y adultos en general.

Incluso en un programa exitoso como éste, aún hay mucho que hacer: incentivar a los que no la usan, a utilizar la televisión; aumentar el tamaño físico de la Red, beneficiando a un mayor número de escuelas; aumentar la periodicidad de uso de los actuales usuarios; suministrar material de apoyo más explicativo para potenciar el uso; atender mejor y más prontamente las demandas de los espectadores; profundizar

(14) *Escola Aberta* salió al aire en agosto de 1997 y está formateado en bloques discontinuos, como sesiones de cine. La programación busca atender a los intereses de la comunidad. Sus programas no siempre son los mismos del esquema de programación regular.

en la calidad pedagógica de los programas y del uso que se hace de la televisión.

Aunque el buen funcionamiento de la Red sea evidente, también está claro que hay mucho trabajo por delante para mejorar la calidad de la educación en Brasil.

Zona Educativa: un instrumento para la comunicación y la transmisión del sentido (Argentina)

por Inés Aguerondo

El contexto

A partir de la sanción de la ley Ley Federal de Educación comienza en Argentina, en 1993, un proceso de transformación educativa profunda. Para llevarlo adelante se encararon dos líneas de tareas: por un lado el desarrollo de las propuestas sustantivas, y por el otro acciones destinadas a facilitar la gobernabilidad del proceso. En este último campo, una prioridad fue la generación de información tanto para orientar la toma de decisiones como para la difusión.

En este marco, a partir de 1994 se reorganizó el sistema de estadísticas educativas y se creó el sistema nacional de evaluación para generar datos de base cuantitativos y cualitativos sobre el estado de la educación. En forma paralela, y como novedad dentro del ministerio, se creó un programa para analizar información sobre costos de la educación¹⁵. Como novedad también, se generaron otros equipos de trabajo con el objeto de que produjeran materiales destinados a difundir información sobre el proceso de transformación educativa. Los dos más destacados son el Grupo de Comunicación Social, cuya tarea fue filmar eventos y actividades de las diferentes líneas de la transformación, y la revista *Zona Educativa*, destinada a los docentes.

Zona Educativa

La revista *Zona Educativa* es un canal de comunicación de los principios básicos de la transformación educativa argentina y de las razones que los sustentan; de las decisiones y acuerdos políticos que permiten avanzar hacia un nuevo sistema educativo; y de los avances que se van registrando en las diferentes provincias. La necesidad de contar con este instrumento surgió en el grupo de conducción política del ministerio nacional a fines de 1995 y su primer número nació en marzo de 1996 con el objetivo de generar un canal para comunicar qué se estaba haciendo y por qué.

Sabíamos por experiencias anteriores que para llevar adelante estos largos y complejos procesos de cambio de la educación es imprescindible llegar de manera más o menos fluida hasta los docentes. Desde el principio intentamos hacerlo con diferentes materiales, referidos a nuevos contenidos, al cambio institucional, etc.

Pero tropezamos con dos grandes inconvenientes. El primero fue que cada material se transformaba en un operativo en sí mismo y demandaba muchos esfuerzos. El segundo, que por la situación de estado federal con que está organizada la Argentina, el material se enviaba a las provincias siendo ellas las

(15) Programa de Costos de la Educación, Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, MCyE.

encargadas de redistribuirlo a las escuelas. Este esquema mostró rápidamente sus fallas ya que por diferentes motivos, que iban desde dificultades económicas y falta de infraestructura de organización hasta clara oposición política de los gobiernos provinciales hacia el gobierno nacional, de hecho sólo recibía los materiales enviados el 50% de las escuelas.

Esta situación empezó a preocupar porque a partir de viajes al interior se pudo percibir descontento en los docentes por no estar informados del avance de los cambios. Los docentes podrían apoyar un posible cambio, pero en muchos casos estaban desconcertados ante la situación y tenían poca información que les permitiera discutir o avanzar. Esto se ponía de manifiesto en las jornadas, congresos y seminarios donde se nos convocaba a participar.

En este contexto, el ministerio nacional decidió contar con un medio propio de comunicación con las escuelas a partir de cual se estableciera un canal que sirviera tanto para recibir noticias como para comunicar inquietudes, hacer preguntas o difundir las experiencias que las escuelas pudieran hacer como resultado de la propuesta de transformación. Se decidió, de este modo, iniciar la revista *Zona Educativa* como órgano oficial del Ministerio de Cultura y Educación (McyE) para la comunicación con las todas las escuelas del país.

El proyecto

El proyecto fue definido atendiendo a sus características básicas: para qué comunicarse, qué comunicar, cómo comunicarlo.

El objetivo central. Se trató básicamente de generar un canal para comunicar el sentido del proceso de transformación educativa. Conscientes del tiempo que implica cambiar la educación y de la profundidad del cambio cultural pretendido en este proceso - donde se intentan cambios estructurales como aplicar nueva estructura de niveles, introducir o suprimir campos disciplinarios, propagar enfoques alternativos de enseñanza, modificar la organización y la gestión del sistema total y de las escuelas, cambiar las condiciones de la formación y del trabajo de los docentes, tender a suprimir la clase frontal, etc. - el objetivo de Zona Educativa además de informar es transmitir el sentido del proceso de cambio.

El contenido. En función de este objetivo, el contenido se organiza en secciones que atraviesan la transformación. Luego de Cartas de Lectores y Preguntas y Respuestas, las secciones son Inicial, EGB¹⁶, EGB3, Polimodal, Formación docente, Reportajes, Qué y cómo enseñar, La educación en el mundo, Zona estadística, Libros y Zona de servicios. El sentido, dado por la Nota de tapa, es la idea principal a transmitir y sobre la cual gira cada número.

El estilo. Una vez acordado el sentido y el contenido, la preocupación principal fue encontrar el estilo de comunicación adecuado, teniendo en cuenta la dificultad

(16) Educación General Básica

de salirse de formatos formales, comunes en el campo de la educación, o en publicaciones estatales que no logran superar las barreras de la profesionalidad.

Nuestro interés era producir una revista con todas las características que definen este tipo de producto en el mercado, es decir: formato, tipo de papel, color, diseño, relación texto-imagen, ilustraciones, etc. Se tomó como modelo el formato de las revistas de noticias generales que existen en el mercado local.

Se decidió que los artículos fueran cortos (entre 1 y 3 páginas) y muy ilustrados, salvo la nota de tapa que puede alcanzar hasta seis, si no se divide el tema en dos notas.

El producto

Cada año se producen 10 números de la revista, que se distribuyen mensualmente desde febrero a noviembre en forma gratuita por correo directamente a todas las escuelas del país. La secuencia es la siguiente:

Año I. En marzo de 1996 se lanzó el primer número de *Zona Educativa*. Se editaron 182.000 ejemplares de 48 páginas más tapa, a cuatro colores. A partir del nº 6 (agosto), la tirada se elevó a 364.000. El costo unitario fue de \$0,338¹⁷ dólar pesos argentinos.

A partir del número 3 se pudo manejar las cartas de lectores y las preguntas con material genuino llegado por los lectores. La revista despertó inmediato interés por lo que se abrió un registro de unas 2.000 personas a quienes se les enviaba personalmente. Esta lista de envíos incluía al gabinete nacional (hasta el nivel de subsecretario), embajadas extranjeras en Buenos Aires, embajadas argentinas en el exterior, medios de comunicación, etc.

Año II. En 1997 se aumentó la tirada a 400.000 ejemplares, y se agregaron más páginas (64 + tapa, con un costo de \$0,31). Para poder contestar todos los requerimientos, se montó una oficina de apoyo con tres personas que reciben las cartas, las seleccionan y las derivan a quienes deben responderlas. Esta oficina reordenó también el listado de envíos individuales. La demanda aumenta ya que se reciben pedidos de los Institutos de Formación Docente (IFD) que quieren el material para sus alumnos.

Durante 1997 se creó también el suplemento *Zona Dirección*, dedicado a orientar a los directivos en los aspectos prácticos de la transformación. La responsabilidad del contenido es del Programa de Capacitación de Supervisores y Directivos del MCyE. Se tiran 200.000 ejemplares de este suplemento, que tiene 8 páginas y un costo de \$0,05.

Año III. En 1998 se amplió la tirada a 600.000 ejemplares, en un intento de responder a la demanda de que cada docente pueda tener su revista. Se mantiene la cantidad de páginas y el costo disminuye a \$0,289.

(17) 1 peso = 1 dólar

Se mantiene asimismo Zona Dirección con las mismas características, y se crea otro suplemento En el aula, destinado a revisar principios básicos de la didáctica tradicional y a dar ejemplos y elementos nuevos para modificarlos (600.000 ejemplares; 16 páginas color; \$0,070). Se produce desde el MCyE a través de un profesional docente contratado al efecto.

Año IV. En 1999 no se modifican las características del año anterior. Esto significa el envío de 10 números, con una tirada de *Zona Educativa* de 64 páginas y 600.000 ejemplares; de *Zona Dirección* de 8 páginas y 200.000 ejemplares; y de *En el aula* de 16 páginas y 600.000 ejemplares.

Las dificultades

La dificultad principal para la producción de estos materiales reside en que resulta muy trabajoso encontrar cómo compensar adecuadamente contenido y forma. Los que escriben sabiendo lo que ponen, lo hacen en un lenguaje imposible de comunicar. Y los que escriben profesionalmente, no conocen los temas y comunican erróneamente. Este es quizás el tema principal cuando se habla de las dificultades. Nosotros lo hemos resuelto organizando un circuito largo y complicado que es totalmente voluntarista y antieconómico, en sentido general, por los esfuerzos que implica.

Otra dificultad es que para que sea mensual, se requiere un ritmo de producción que no es el típico de las instancias de un ministerio. Al ser el circuito de producción tan complejo, esto no siempre es fácil. Se complica también porque el editorial debe ser firmado por la ministra y no siempre los tiempos se ajustan a las necesidades.

Los resultados

Los resultados son alentadores ya que existe una amplia aceptación de estos materiales entre los docentes. Los datos recogidos a través de encuestas a directivos realizadas durante el último Operativo de Evaluación para 5º y 6º año del secundario corroboran que el 92,7% de las escuelas los recibe, que en el 91,7% se lee y utiliza como material de trabajo cotidiano, y que en el 62,2% de los casos cada profesor tiene un ejemplar.

Del mismo modo, se constata que muchos artículos se usan como material de estudio para docentes o alumnos de IFD y que ya se ha incorporado al sistema de tal forma que sus números generan expectativa mensualmente.

Alegría de Enseñar (Colombia)

por Mónica Lozano

Alegría de Enseñar es un programa de las Fundaciones FES (Fundación para la Educación Superior) y Restrepo Barco, cuya misión es contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación en Colombia y al fortalecimiento de la identidad nacional mediante la promoción y producción de medios y materiales educativos que aporten a la profesionalización de los maestros en ejercicio y consecuentemente favorezcan el desarrollo de las dimensiones sociales, intelectuales y éticas de los estudiantes de educación inicial y básica.

Los propósitos que persigue el programa son:

- Favorecer la profesionalización del educador en ejercicio.
- Promover la participación del magisterio colombiano en el debate público referido a la educación.
- Estimular el establecimiento de canales de comunicación entre los maestros.
- Favorecer el diseño de estrategias propias que contribuyan a la construcción de una identidad nacional.
- Promover la sistematización y divulgación de experiencias educativas y pedagógicas innovadoras.
- Impulsar estrategias que fomenten el desarrollo de las competencias básicas de los niños colombianos.

Para el cumplimiento de estos propósitos el programa *Alegría de Enseñar* desarrolla varios proyectos, el más importante –y del cual ha surgido el programa como tal– es la producción de la revista del mismo nombre. Los otros proyectos están encaminados a la compilación y organización de bases de datos sobre experiencias pedagógicas significativas que se desarrollen en el país, la formación de maestros a través de talleres de escritura, la investigación y producción de materiales educativos que apoyen a los maestros en los procesos pedagógicos desarrollados en el aula y la organización de redes de maestros escritores.

La revista *Alegría de Enseñar* es una publicación de maestros para maestros. Circula trimestralmente con un tiraje de 80.000 ejemplares, el 84% de los cuales (aproximadamente 67.000) son adquiridos por el Ministerio de Educación Nacional y distribuidos de manera gratuita, a través de los directores de núcleo (personas que están a cargo de centros educativos en varios municipios), a todas las instituciones de educación básica del país, las normales (colegios para la formación de los maestros), las Secretarías de Educación Municipal, las direcciones de núcleo, las bibliotecas municipales y las facultades de educación de las universidades. El resto de la producción es distribuida a partir de suscripciones individuales, intercambios y venta directa.

Para percibir el impacto que tiene la revista dentro del panorama educativo

colombiano es importante conocer un poco sobre la organización del sistema. En Colombia existen aproximadamente 47.000 establecimientos educativos oficiales de los cuales el 21% atiende la zona urbana y el 79% la zona rural; el 76% de los estudiantes se ubican en la primera. La zona rural es una zona de difícil acceso: aquí nos encontramos con las veredas y caseríos alejados de los municipios, ubicados en zonas montañosas, selváticas o en la mitad del desierto. Para llegar a algunas de estas escuelas es preciso hacer grandes recorridos a lomo de mula, a pie o en barca. Es posible entender, entonces, cómo en muchas regiones del país *Alegría de Enseñar* es el único medio educativo al cual tienen acceso los maestros y a través del cual el Ministerio de Educación logra una comunicación constante con ellos.

Al ser, por definición, una revista de maestros para maestros, *Alegría* ha propugnado porque sean los maestros quienes escriban, tengan la posibilidad de contar sus experiencias en las páginas de la revista, cuenten las diferentes maneras de “ser escuela” y de ser maestro dependiendo de las condiciones sociales y culturales en las cuales se vive y se trabaja, cuenten cómo se asumen las propuestas pedagógicas que se impulsan en el país. Pero también ha querido ser un medio para que los investigadores y quienes abordan desde otros ángulos el problema educativo, puedan llegar a los maestros planteando sus ideas y reflexiones.



Panel 4: Experiencias con medios masivos (radio)

Moderadora:

Rosa María Torres, Ecuador

Expositores:

León Trahtemberg. Diálogo Educativo, Perú

María Cristina Mata. ALER, América Latina y el Caribe

Mirta Goldberg. Caminos de Tiza, Argentina

Sobre el panel

por Rosa María Torres

Este panel pretendía introducir en el foro la reflexión en torno a la comunicación desde los medios masivos -radio, prensa y televisión- y su rol en la formación de opinión pública sobre el tema educativo. Finalmente, las tres experiencias presentadas -*Diálogo Educativo* de Perú, *Caminos de Tiza* de Argentina y ALER de alcance regional- giraron en torno a la radio y a su uso como instrumento de educación y comunicación educativa. Esto resultó, en sí mismo, positivo, no sólo por la importante y siempre recalcada vigencia de la radio en un mundo crecientemente dominado por los medios audiovisuales, sino por la primacía de los medios escritos entre las experiencias presentadas a discusión en este foro.

Entre los puntos destacados por los expositores estuvieron:

Diálogo Educativo (Perú)

Los contenidos técnicos son importantes, pero también los valores y actitudes que hacen al buen comunicador: honestidad, compromiso, exigencia y autoexigencia, no autoritarismo, no manipulación.

Un buen comunicador hace pensar, no da respuestas sino que levanta y deja abiertas preguntas, muestra que caben diferentes puntos de vista, ofrece alternativas.

ALER (Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica)

La evaluación hecha por ALER de su programa de formación de comunicadores para las radios populares (muchos de ellos apenas con nivel de educación primaria),

teniendo como eje la formación en técnicas de radio y en formatos (productos), reveló entre otros que ésta no desarrollaba capacidades para pensar sobre la programación en su conjunto; no desarrollaba la indispensable reflexión sobre “el otro” que implica la comunicación; el apego a los formatos limitaba la capacidad creativa de los sujetos; el esquema de capacitación no lograba superar las limitaciones institucionales para lograr el cambio buscado.

Las modificaciones introducidas en el esquema de capacitación incluyeron: organización de talleres en el terreno; búsqueda expresa de un compromiso institucional frente a lo aprendido; pasar de la capacitación en formatos a la capacitación en géneros; talleres de programación o reprogramación, incluyendo diagnóstico, planificación y experimentación; énfasis en el desarrollo de capacidades analíticas y proyectivas.

Caminos de Tiza (Argentina)

Esta exposición permitió adentrarse en algunos aspectos cualitativos y del “día a día” de la producción y comunicación educativa radial, no únicamente desde la perspectiva de la técnica y el saber requeridos, sino de la vocación, la emoción, y el gusto por la tarea que hacen al buen profesional de la comunicación y al periodista educativo radial, específicamente. La experiencia y el amor por el oficio de una profesional se traducen en “pistas” y sugerencias prácticas valiosas para quienes se inician en el campo, en insumos para la confrontación de ideas y experiencias en el seno de la comunidad de comunicadores, y para comprender mejor el medio radio entre quienes no han hecho de éste objeto de reflexión y análisis.

Los comentaristas del panel, a su vez, destacaron algunos puntos, entre otros:

- la ausencia de la televisión como medio de comunicación en este panel y en el ámbito educativo en general, es llamativa y sugerente;
- los valores mencionados, ¿son específicos de los comunicadores?;
- ¿hay que pensar únicamente en una formación para la producción o también en una formación para la recepción?;
- la formación de comunicadores para la educación tiene un tronco común pero también aspectos diferenciados de acuerdo al uso de los diversos medios;
- sería importante promover espacios de intercambio (como este foro) especializados, entre personas y grupos que pertenecen a un mismo medio (radio, prensa, TV).

La discusión colectiva aportó los siguientes elementos:

- la importancia de desarrollar el espíritu y las competencias investigativas en la formación de los comunicadores;

- la necesidad de un aprendizaje para la lectura crítica de los medios, tanto dentro como fuera del aparato escolar;
- la escuela debería ser el sistema más masivo e importante de comunicación en educación, tanto hacia adentro como hacia fuera (rendición de cuentas e información a las familias, la comunidad, la sociedad);
- es fundamental incluir la dimensión de la comunicación en todo proceso de formación y en todo plan y proyecto de acción;
- se hacen necesarios más espacios y herramientas de intercambio y formación entre comunicadores;
- es fundamental asimismo contar con una base de datos de experiencias innovadoras/alternativas desde los medios;
- en próximas jornadas habría que incluir la visualización y el análisis de productos concretos (programas de radio, TV y prensa);
- hace falta, analizar el tema del financiamiento, un factor crítico en la sustentabilidad de las experiencias alternativas.

Una pregunta de fondo quedó planteada y reapareció en distintas intervenciones: ¿educadores aprendiendo a comunicar o comunicadores aprendiendo sobre educación? ¿Cuáles son las ventajas comparativas y las debilidades de unos y otros? ¿Qué requisitos de aprendizaje y qué especificidades, desde el punto de la formación, se plantean para unos y para otros? ¿Cómo avanzar hacia una mayor integración entre ambos y hacia un trabajo más colaborativo y en equipo?

Diálogo Educativo (Perú)

por León Trahtemberg

Diálogo Educativo es un programa educativo radial semanal que se propala inintermitentemente desde el 21 de julio de 1996, bajo mi producción y conducción. A lo largo de este tiempo se ha convertido en un útil medio de actualización educacional para profesores, estudiantes de pedagogía y padres de familia.

El programa está diseñado de tal manera que cada semana acuden a la radio entre uno y tres expertos del tema a tratar, quienes son entrevistados por el conductor, procurando usar un lenguaje sencillo, con intervenciones breves, concretas y muchos ejemplos, casos o anécdotas.

Los invitados son personalidades de primera línea, peruanos y extranjeros, muy actualizados, de manera que el oyente puede escuchar las versiones más actualizadas de los temas que se tratan. Muchos expertos internacionales que llegan al Perú por unos días se presentan en vivo, o si no están en el país el día

domingo, se hacen versiones grabadas, de modo que los oyentes puedan nutrirse de los saberes de estos personajes.

En algunos programas se establecen enlaces telefónicos con algunas provincias para recoger la opinión de los especialistas de las diversas localidades del Perú. También ocasionalmente se hacen programas con línea telefónica abierta para que los oyentes puedan hacer las consultas sobre el tema que se está tratando.

A la vez que se propaga la emisión –domingos de 9 a 10 hs. y repetición grabada de 21 a 22, con una sintonía media de 250 mil radioyentes a nivel nacional- se anuncian gratuitamente los eventos educacionales de las próximas semanas, de modo que los oyentes interesados puedan asistir a ellos.

Las evidencias muestran que una buena parte del magisterio del Perú, especialmente de provincias, escucha regularmente estos programas. Además, cientos de profesores y estudiantes de educación graban semanalmente estas emisiones, lo que les sirve luego como material de discusión para sus clases semanales y como bibliografía oral actualizada para los más diversos temas educacionales.

Los programas tratan temas convencionales como orientación y desorientación vocacional, el impacto de las computadoras en la educación, importancia de la estimulación temprana, la educación y los castigos, educación y empleo o el valor educativo del teatro; así como temas más novedosos como la importancia del diseño y arquitectura escolar en el ambiente de estudios, cómo tratar el fenómeno del niño como tema escolar, transformación de la educación superior con miras al siglo XXI, los alumnos que copian y la creación de la cultura de la copia ó aspectos educativos involucrados en la práctica del fútbol.

Contexto

En general, cuando nos referimos a la educación y los medios de comunicación, abordamos una o más de las siguientes tres dimensiones:

a) El uso del medio como parte del instrumental que pone la tecnología a nuestro alcance para lidiar con los equipos y estímulos de estos tiempos. Aprender a prender, programar, grabar, leer manuales de programación, articular radio/televisión/computadora, etc.

b) El contenido de los textos y programas que transmiten los medios y su valor informativo, recreativo o educativo. Una generación de niños y jóvenes escuchan radio y ven muchas horas diarias de televisión (de 4 a 11), lo cual de una u otra manera modela sus vidas. Esto preocupa mucho a los educadores, porque se conoce que hay una correlación directa entre la alta observancia de TV y el bajo desarrollo de las habilidades de lenguaje y el rendimiento escolar. También se conoce que los observadores intensivos de TV tienden a asumir más comúnmente los estereotipos que construye la televisión.

Una noticia de la agencia EFE publicada en el diario *Expreso*, en Lima, el 25-

1-1997, dice:

“...los niños mexicanos dedican en promedio 2.000 horas al año a ver la televisión, lo que contrasta con las 600 horas que acuden a la escuela en el mismo período, según un estudio de la Universidad Autónoma de México (UNAM).

El documento, elaborado por expertos en psicología y comunicación, señala que al menos el 67% de los programas que se transmiten por la televisión mexicana tienen contenidos de violencia y agresividad. A los 15 años de edad, se estima que el menor habrá visto más de 7300 crímenes en la televisión.

Tan solo en la ciudad de México, el 95% de los menores de tres años ya ha adquirido el hábito de ver la televisión e incluso ha desarrollado algunas preferencias, especialmente hacia los dibujos animados.

El estudio señala que presenciar escenas violentas a largo plazo induce al individuo a conducirse bajo ciertos parámetros culturales y, aunque los patrones de comportamiento varían de uno a otro sujeto, los mensajes crean hábitos, conductas e ideas.”

En la introducción al libro *Seducidos por la Tele huellas educativas de la televisión en padres y niños* de Rosa María Alfaro y Sandro Macassi (Calandria, Lima, 1995) los autores comentan:

“Hay una relación evidente entre televisión, cultura y sociedad. Los medios tienden a reproducir lo que ya existe, con el fin de gustar y ser aceptados por el público. En una línea de mercado, se adaptan a las maneras de ser y de comunicarse de la gente [...]. Pero, a la vez, los medios procesan lo que recogen, proponiendo sentidos, no siempre coherentes entre sí. Y allí está también su responsabilidad...” (pág. 22).

“El niño no está solo ni vacío frente a la televisión. Los miembros de la familia, sobre todo los adultos, ejercen una influencia permanente en los más pequeños (los niños), no sólo en los gustos y preferencias televisivas que van desarrollando sino también en sus modos de apropiación de todo eso que ven y escuchan en la pantalla [...] lo que se va construyendo frente a la pantalla interactúa con el desarrollo de su personalidad y sus procesos de socialización. Asimismo, la mediación de la televisión puede producir desarrollo de habilidades cognitivas, como la memoria, la atención y el recuento.” (págs. 25-26).

“Los niños [...] van organizando mejor el deber ser y lo que es posible hacer hoy, transitando entre modelos de sujetos, comportamientos, relaciones pero también acumulando y ordenando ideas sobre el bien y el mal...” (págs. 27-28).

En la columna de Cedro titulada “Apaga la Tele” (Diario Gestión, Lima, 16/3/1997) se cita a la neurobióloga estadounidense Dra. Carla Hannaford:

La televisión y los juegos electrónicos aumentan el nivel de tensión nerviosa en los niños, que incluso pueden derivar en desórdenes mentales graves [...] los niños responden a los estímulos del televisor como si fueran reales, por lo cual su

cerebro se prepara para una respuesta física. [...] El problema sobreviene cuando la natural producción de adrenalina que ocasiona la tensión provoca a la larga una disminución de la memoria y el entorpecimiento del proceso de aprendizaje...".

En la revista colombiana *Despertad!* del 22-8-96 se cita al *Wall Street Journal*: "...en un estudio reciente el 96% de los maestros encuestados afirman haber presenciado alguna agresión inspirada en los Power Rangers". Ellos están muy preocupados por el comportamiento aparentemente obsesivo de algunos niños pequeños que imitan acciones violentas de sus ídolos. "Algunos niños pueden convertirse súbitamente en boxeadores frenéticos y belicosos" agrega. Esta serie, que hace furor en E.E.U.U. muestra adolescentes que se transforman, como por arte de magia, en violentos luchadores de artes marciales.

c) La posibilidad de que los medios sean usados para fines educativos explícitos, formales y no formales (telescuela, teleducación, educación a distancia, campañas de radio o televisión, etc.). Es importante reconocer que los medios de comunicación traen al mundo de los oyentes una serie de beneficios, el principal de los cuales tiene que ver con encuadrarlos dentro de un sentido de realidad y actualidad.

En la revista *Focus Series* # 3, 1997 del boletín mensual de *The Harvard Education Letter* (de la Facultad de Educación de la Universidad de Harvard), se cita un experimento de Jessica Beagles Ross y Patricia Marks Geenfield, quienes compararon las respuestas de los chicos a una misma historia presentada por radio y por televisión. Los resultados mostraron que la mayor ventaja de la televisión fue que al combinar la imagen con la palabra, permitió una mejor memorización de la información de lo que hizo la palabra por sí sola a través de la radio. Además, la televisión permitió una mejor memorización de la información vinculada a la acción, como ocurre, por ejemplo, en los deportes. Se hace más difícil escuchar las olimpiadas por radio.

En el lado negativo, la televisión resultó menos estimulante para la imaginación que la radio. Después de ver una historia incompleta por TV, a los niños les resultaba difícil agregar un material al original, cosa que hacían con más facilidad quienes escucharon la historia por la radio. Además, la versión televisada condujo a una menor recordación de los diálogos, al parecer porque la imagen desconcentra la memoria. La versión televisada condujo a una retención más débil de los personajes de la historia, que eran confundidos unos con otros. En general, se encontró que los niños hacen un menor esfuerzo intelectual cuando ven televisión que cuando oyen la radio.

Los medios como educadores informales

Lo que antecede tiene implicancias educacionales. La observancia de la televisión produce tres beneficios cognitivos: avance en las habilidades de alfabetización visual (que es diferente a la alfabetización para el texto escrito); mejor adquisición de la información en general y de información de acción (deportes, imágenes sobre

experiencias científicas, etc.). A su vez, produce tres resultados contraproducentes: decrecimiento de la capacidad de imaginación, del esfuerzo mental al usar el medio visual, y de la atención hacia la información puramente verbal.

Los múltiples estímulos que suscita la radio y la televisión en los niños tienen que ver con la formación de su identidad y el modelamiento de los fenómenos de socialización. Dado que los niños y jóvenes escuchan radio y ven televisión mientras viven grandes transformaciones en su mundo interno y su comportamiento externo, en esas etapas de sus vidas están en mayor disponibilidad para ser influidos por la radio y la televisión, las cuales tienen el poder de ofrecer, encantar, influir en la forma que los niños estructuran su tiempo libre, sus actividades y su percepción del mundo. Por ello, las noticias citadas antes alertan sobre una serie de efectos nocivos que ejercen los medios sobre los niños. Además, la investigación educacional demuestra que hay una relación entre el mayor tiempo de exposición ante la radio y sobre todo la televisión, y el menor rendimiento escolar, por lo que es común escuchar que en las escuelas se sataniza a la televisión.

Al planificar las estrategias y actividades educativas a partir de los medios, debería tomarse en cuenta que al usar los medios escritos tradicionales, las personas aprenden tanto a leer como a escribir. Sin embargo, la radio y la televisión sólo la escuchamos o vemos, pero rara vez nos toca producir algún programa, lo que causa una menor actividad mental al usar este medio. El reto de los comunicadores está en provocar la elaboración de ideas propias por parte de los oyentes o televidentes.

El rol educativo de los comunicadores

¿Cómo reducir riesgos y aumentar la utilización positiva de lo que aportan los medios?

Posiblemente la respuesta sea que debemos ayudar a los niños para que aprendan a leer los diarios y las revistas, escuchar la radio y ver la televisión. Eso implicaría introducir el uso de los medios al quehacer escolar habitual, con su lenguaje escrito, auditivo o audiovisual, sus imágenes explícitas o implícitas, metáforas, movimientos y con su característica de ser mediadores entre la realidad y el consumidor. "Aprender a usar el medio", analizar la información del día que ella trae, procesarla, discutirla, gozarla o descartarla, aprender a distinguir entre datos y opiniones, aprender a entrevistar, etc., son actividades útiles que pueden realizarse en la escuela haciendo uso de los medios en el aula de clases. Dos actividades pedagógicas que pueden ser estimuladas por el uso de los medios son la búsqueda de información y la capacidad de construir el conocimiento.

Si los alumnos aprenden a seleccionar los medios, estaciones y programas adecuadamente, pueden llegar a convertir los medios de comunicación en una fuente de información que se constituya en un importante aporte para el trabajo educativo formal. Convendría, por tanto, hacer un esfuerzo por traer la radio y la

televisión al aula, y enseñarles a los alumnos a sacarle el mayor provecho, así como a tomar distancia de sus potenciales perjuicios. Este es otro de los desafíos de la modernidad que deben encarar los profesores.

En el caso de los medios escritos, la prensa escolar puede tener una enorme importancia para aprender a usar y comunicar a otros, de manera productiva, la información que diariamente recogen o crean los alumnos en su propio ámbito de acción.

Más pueden los medios que los profesores

Más allá de lo que pueda hacer la escuela para “dominar los medios” y procurar sacarles el mayor provecho, los medios de comunicación con frecuencia influyen en los usuarios mucho más que los educadores formales, como los padres o los maestros. Hay medios que transmiten intolerancia, falta de respeto y de objetividad frente a las verdades de los otros, y con ello modelan los pensamientos y actitudes de los radioescuchas o televidentes más de lo que pueden hacer los profesores en la escuela, cumpliendo así el rol de creación de una contracultura ética y cívica.

A los estudiantes se pretende enseñarles en el hogar o en el colegio la importancia de la tolerancia, el respeto a las ideas del otro aunque sean diferentes a las de uno, aprender a valorar a cada persona por sí misma y no como un instrumento para otros fines, el valor constructivo de la crítica, etc. No obstante, los niños y jóvenes a su vez aprenden de muchos medios de comunicación la inflexibilidad, la intolerancia, la falta de respeto por las ideas de los demás, la búsqueda permanente de la confrontación entre las personas, todo lo cual le hace un flaco favor a la búsqueda de construir una sociedad tolerante, pluralista, democrática, conciliadora. Más aprenden de educación cívica y democrática los alumnos viendo la televisión que en sus estudios escolares.

Pedagogía de los medios

Es importante referirse al efecto que tiene la convergencia (o la falta de ella) entre lo que se hace en el hogar, el colegio y los medios de comunicación, para modelar los valores y actitudes de nuestra sociedad, ya que ello puede contribuir o interferir con la búsqueda de la paz y la justicia social y la construcción de una sólida democracia.

Como en todas las instituciones y grupos profesionales, hay medios y periodistas profesionales y admirables, y hay otros mediocres y censurables. En diversos países se puede observar en los periodistas una enorme dificultad por comprender y respetar la esencia de las opiniones de los entrevistados, de quienes se cita aquellas partes que coinciden con la ideología del periodista o el medio en el que trabaja, o de quien alternativamente se extraen párrafos de sus declaraciones para hacerlas aparecer como confrontadas políticamente con las de otro entrevistado. Esta tendencia elimina la posibilidad de que un entrevistado tenga una posición

independiente y técnicamente sólida. El entrevistado se convierte en un objeto de manipulación al servicio de las ideas del periodista y deja de ser el sujeto digno de quien se quiere conocer una opinión.

La educación democrática supone enseñar a cuestionar, a discrepar, a opinar libremente y, sobre todo, a aceptar que hay puntos de vista diferentes que pueden ser igualmente válidos para un mismo asunto.

La educación tradicional, para explicar los fracasos de los alumnos, utiliza el esquema causal: "Yo (profesor) estoy bien; si algo sale mal, es culpa del alumno". Son los alumnos a los que se tilda de fracasados; a ellos se les sanciona con los desaprobados, la repetición y la separación. Por qué no preguntarse: ¿no estarán mal diseñados los programas? ¿no estarán enseñando mal los profesores? ¿han visto alguna vez que repita de grado un profesor por su mal trabajo? ¿por qué culpar a los alumnos? Esta unilateralidad educa siempre hacia la culpa del "otro" y limita la creatividad de la enseñanza y del profesor. Jamás tendremos éxito en mejorar el clima social si los profesores (y autoridades) no son formados para ser autocríticos, introspectivos, tolerantes y abiertos a los pensamientos diferentes de los demás.

Formación de los comunicadores

La educación autoritaria y pasiva que recibieron los comunicadores cuando fueron escolares les dejó huellas autoritarias que luego reproducen en sus actitudes a través de los medios de comunicación, básicamente a través de dos modalidades:

Se manipula al alumno. El objetivo no es que cultive sus propias ideas y verdades, sino que adopte dogmáticamente las verdades de la autoridad o caudillo de turno, llámese profesor o gobernante. En ese sentido, al profesor no le interesa lo que piensen los alumnos (o los lectores, radioyentes o televidentes), porque se siente dueño de la verdad y con derecho a imponer su criterio.

La relación niños-adultos o autoridades subordinados, es una relación unilateral e intolerante, que sólo admite una versión de las cosas como la correcta, y que no tolera las ideas diferentes.

Los periodistas y profesionales de la comunicación no sólo son producto de este sistema, sino que ayudan a perpetuarlo porque refuerzan la misma actitud tradicional en lugar de modelar una actitud alternativa. Si aspiramos a la construcción de la democracia en base a un estilo de comunicación flexible, tolerante, pluralista y no dogmático, tanto en la escuela como en los medios de comunicación, debemos formar a los comunicadores para que sean conscientes de estas dimensiones de su personalidad y capaces de elaborarlas de una manera sana. Asimismo, debemos formarlos para que sean personas bien informadas, estudiosas, que preparen sus temas, de modo que sean capaces de entender la información que van a transmitir y de hacer comentarios o preguntas inteligentes y orientadores.

Anexo 1

Un caso de incapacidad de elaboración: cómo trataron los medios de comunicación peruanos la crisis de los rehenes del MRTA.

Recordemos los primeros días de cobertura del secuestro de los rehenes en la residencia del Embajador de Japón. Hubo un despliegue tremendo de los medios para cubrir diariamente la noticia, por muchas horas. Pero todas las transmisiones se realizaban en lenguaje adulto y estaban dirigidos a un público adulto. Ningún medio se tomó el trabajo de reconocer que la mayor parte de su audiencia diaria son niños y jóvenes, que no saben qué hacer con esa información.

Muchos niños y jóvenes terminaban identificándose con la acción espectacular del MRTA (Movimiento Revolucionario Túpac Amaru) y fantaseando con ser el Comandante Huerta o Cerpa. Se imaginaban ser unos Rambos espectaculares tomando la residencia japonesa. Tenían miedo, angustias, y nadie les prestaba atención. Los padres de familia no sabían qué decirles a sus hijos, que estuviera a su nivel de comprensión, porque nadie los orientaba. Más difícil aún era la situación de los hijos y nietos de los propios rehenes.

La conducta de los medios televisivos, radiales y escritos fue segmentadora. Por un lado producían muchas páginas u horas de información en el lenguaje de los adultos, con entrevistas, noticias, etc. Seguidamente, en la radio y en la televisión venían los programas musicales o de acción para jóvenes y los dibujos animados para niños, como partiendo la realidad entre aquello que preocupa a los adultos y aquello que entretiene a los niños y jóvenes. ¿Es qué no hay forma de crear un espacio de información para los niños y jóvenes? ¿Es éste solamente un problema que compete a los adultos?

Los niños y jóvenes del Perú necesitaban sentir que se les estaba tomando en cuenta, que alguien velaba por la vida y la seguridad de los retenidos y que se estaba procurando una solución para el problema. Sin embargo, no se hizo.

Si queremos ser coherentes con los frecuentes discursos referidos al bienestar de las nuevas generaciones, deberían crearse mensajes específicos para ellos, por lo menos en situaciones tan críticas. Los niños no son analistas políticos que pueden deducir lo que el gobierno está haciendo. Ellos necesitan palabras de explicación. No hay que permitir que los niños y jóvenes simplemente capten esta situación como lo hacen con tantas series de acción, en la que unos Rambos hicieron una acción espectacular. Hay que darles a entender, en su propio lenguaje, que ésta es una situación muy grave y difícil. Hay que salir a hablarles, aunque sea para reconocer la complejidad de la situación y la precaución con la que hay que manejar temas de esta naturaleza.

Poco tiempo después de iniciada la crisis de los rehenes, presenciamos las manifestaciones de resistencia a la autoridad de los jóvenes del centro de reclusión de adolescentes "Maranga", que por esos días habían iniciado la construcción de

su túnel de escape. Prestemos atención a lo que dijeron los jóvenes reclusos amotinados en Maranga: “Hemos tomado de manera pacífica y sin violencia, todo Maranga”. Es decir, para ellos, amotinarse e incendiar colchones se consideraba algo pacífico, seguramente porque aún no habían matado a nadie. Agreguemos a lo anterior la presencia de los mismos elementos de la Cruz Roja que estaban interviniendo en la Embajada de Japón y el pedido de los amotinados para que se retirara la Policía Nacional y que estuvieran presentes los medios de comunicación como testigos de los acuerdos, especialmente el Canal 4. Las coincidencias entre la toma de la Embajada y la toma de Maranga son tremendas.

En el ejemplo citado, el MRTA estaba siendo el modelador de la fantasía y hasta la acción de estos jóvenes delincuentes, que usaron en su accionar las reglas de juego aprendidas del MRTA. Semanas después, se anunció la construcción de un túnel en Maranga para la fuga de los menores reclusos. La asociación con los modelos que les expuso la televisión fueron evidentes.

Reflexión

La indiferencia de los medios de comunicación hacia el tratamiento de estos hechos a la altura de las posibilidades de comprensión de niños y jóvenes, muestran su falta de reflejos educativos para tratar con los niños y jóvenes los asuntos graves de la coyuntura. También, su falta de sintonía con la realidad, lo que justamente provoca que los espectadores sientan que lo que ocurre en el país no les compromete, porque para las cosas importantes nadie les toma en cuenta. Por eso, resulta fundamental tomar en cuenta que los niños y jóvenes de hoy son los ciudadanos de mañana, y que las huellas que dejan los medios en ellos hoy, marcarán su conducta adulta.

El ejemplo muestra que a los productores de programas no les interesa lo que está pensando el espectador, más allá del rating del programa. Nuevamente solo interesa el uso instrumental del espectador como consumidor de programas y lo que en ellos se publicita. No interesa los valores que se están formando a través de las emisiones. Esto refleja un espíritu autoritario, unilateral, totalitario, que atenta contra cualquier intento de construir una democracia sana.

Anexo 2

Un caso de incapacidad para investigar con seriedad: “80% de adultos norteamericanos son analfabetos”

En el artículo *“The Social Consequences of Bad Research”* de Daniel Tanner, profesor de la Universidad de Rutgers, publicado en enero de 1998 en la revista *Phi Delta Kappan*, él sostiene que hay un tabú sagrado que impide a los expertos en educación discutir los prejuicios que existen en la investigación educacional, y que las universidades e institutos deberían asumir mejor su responsabilidad social de investigar con seriedad y procurar mejorar la sociedad. En su artículo Tanner presenta un caso sobre las implicancias sociales de una investigación mal hecha y mal divulgada por los medios de comunicación, lo cual veremos a continuación.

El 8/9/1993 el Secretario de Educación de Estados Unidos, Richard Riley, dio una conferencia de prensa para divulgar el informe sobre la *“Alfabetización Adulta en América”* conducido por el Servicio de Pruebas Educativas para el Centro Nacional de Estadísticas Educativas. Esa noche los tres noticieros televisivos más vistos anunciaron que la mitad de los adultos del país no sabían leer ni realizar las operaciones aritméticas básicas. El *New York Times* lo dio como noticia de primera plana al día siguiente. Nadie se tomó el trabajo de leer el informe, ni de discutir la metodología utilizada para sacar las conclusiones de dicho estudio.

De haberlo hecho, hubieran encontrado muchas curiosidades. Primero, una definición inusual de la alfabetización como la “capacidad de usar información impresa y escrita para funcionar en la sociedad, para alcanzar las metas personales y desarrollar el potencial de sus conocimientos”. Más allá de la ambigüedad de la definición, es dudoso que muchos encuestados admitan que han alcanzado todo el potencial de sus conocimientos, o que se presten a exponerse voluntariamente a un largo examen escrito que permita reconocer sus capacidades o sus falencias.

Usaron datos de 13.000 adultos de 16 años o más, que se prestaron a resolver la prueba escrita y ser entrevistados, una muestra “representativa” de 27.000 hogares visitados en Estados Unidos. Un fácil cálculo permitiría descubrir que en la muestra había una sobrerrepresentación de inmigrantes (que, además, no habían ido al colegio en EE.UU.). También estuvieron sobrerrepresentadas las muestras de grupos minoritarios cuyos años de escolaridad, puntajes en pruebas y condiciones económicas estaban por debajo de los promedios nacionales. Más aún, 1 de cada 10 hombres entrevistados eran prisioneros en cárceles estatales, pese a que el promedio actual de hombres presos es sólo 0,8%. Esta muestra estaba sobrerrepresentada en 1200%.

Como era de esperarse, los puntajes de las pruebas estaban correlacionadas positivamente con los años de escolaridad. Del 25% de los residentes en los 27.000 hogares testeados que obtuvieron los puntajes más bajos, casi 1 de cada 5 tenía dificultades de visión y 1 de cada 4 tenía limitaciones físicas, mentales o de salud

que les impedía trabajar en actividades normales, atender a la escuela o trabajar en casa. Más aún, el reporte omitió indicar el porcentaje de personas que declinaron hacer la prueba y ser entrevistados, porque eso requería dedicar más de una hora de tiempo bajo adecuada supervisión. Se puede deducir que la gente más ocupada es la que está menos dispuesta a dar de su tiempo para esas pruebas.

Aparte de los naturales prejuicios en el diseño del estudio, este factor puede ayudar a entender la desproporcionada representación de presos, desempleados, enfermos y gente débil. No está de más agregar que los entrevistados debían saber cómo contestar una prueba de selección múltiple, cosa que puede ser útil para la escuela o universidad pero no tiene sentido en la vida real.

También es cuestionable la validez de muchos de los temas preguntados. Por ejemplo, detectaron la dificultad de los entrevistados para descifrar el horario de una línea de ómnibus que contenía una serie de distractores e información condicional de situaciones hipotéticas. Supuestamente el 80% de los adultos no logró descifrar la ruta del ómnibus. ¿Quiere decir eso que no saben como llegar diariamente a su casa?. Si tanta gente adulta no sabe leer, ¿cómo se explica la explosiva expansión de la industria editorial en Estados Unidos, aún a pesar de la terrible competencia de la televisión?

Reflexión

La conclusión es contundente. Los comunicadores deben tener mucho cuidado al usar los hallazgos de las investigaciones sin conocer sus premisas, muestras y metodologías para arribar a determinadas conclusiones, especialmente si ellas pueden afectar instituciones vitales para el desarrollo nacional como lo son en este caso las escuelas públicas.

Formar comunicadores desde la experiencia comunicativa de ALER (América Latina y el Caribe)

por María Cristina Mata

ALER, la Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica, fue creada en 1972. Es una institución no-gubernamental (categoría B dentro del sistema de la UNESCO) integrada por un centenar de radios y centros de producción radiofónica del continente.

La Asociación, en tanto entidad organizativa de primer grado, funciona con Asambleas que se realizan cada tres años y en las cuales todas las instituciones asociadas evalúan las acciones realizadas en el período anterior, discuten y definen sus líneas de trabajo y eligen de manera directa sus autoridades, una Junta Directiva integrada por 5 personas.

La Junta Directiva, que se reúne cuatro o más veces por año, delega la implementación de las acciones definidas por la Asamblea en una Secretaría Ejecutiva con sede en Quito, Ecuador. Esta instancia, conducida por un Secretario Ejecutivo –actualmente el argentino Vicente Martínez–, cuenta con un equipo de profesionales y técnicos, muchos de ellos vinculados anteriormente a algunas instituciones afiliadas, quienes conducen y/o realizan las acciones acordadas entre la Junta Directiva y la propia Secretaría.

Objetivos y modalidades de acción

ALER es una asociación de inspiración cristiana cuya finalidad básica es potenciar las radios populares y educativas de América Latina, para que logren alcanzar las finalidades que les son propias, es decir: contribuir a la democratización de las sociedades; a la vigencia de relaciones justas y solidarias entre hombres y mujeres; a la participación ciudadana en los asuntos públicos y la toma de decisiones; a la organización popular que fortalezca a los sectores menos favorecidos y/o marginados económica, social, étnica o culturalmente; entre otras.

Para lograr tales propósitos ALER desarrolla diferentes acciones que pueden englobarse bajo las siguientes modalidades y estrategias:

- *Coordinación y formación de redes:* El trabajo de la asociación tiende a generar y/o a fortalecer redes –coordinadoras– nacionales y regionales de radios populares, en el entendido de que lo particular debe expresarse en ámbitos comunes y mayores para adquirir fuerza social y política, tanto a nivel informativo como educativo.
- *Producción de programas materiales:* A través de un sistema de transmisión satelital, ALRED (América Latina en Red), la asociación produce programas informativos diarios y semanales; programas especiales de debate y sensibilización; programas educativos, de evangelización y entretenimiento.

La producción se realiza en parte desde la sede central de Quito, con una cadena de corresponsales, y en parte desde otros países (Perú, Venezuela, República Dominicana, etc.). Además de las transmisiones satelitales, se producen series radiofónicas de diverso tipo.

- *Formación:* Es una de las áreas centrales de labor de ALER. A partir de diferentes estrategias de intervención (asesorías, talleres en terreno, talleres temáticos, pasantías, seminarios) se capacita a los integrantes de las instituciones afiliadas en áreas tales como: producción y programación radiofónica; manejo de equipamiento técnico; planificación, gestión y evaluación institucional; investigación radiofónica; evangelización y educación permanente. Todas esas acciones se enmarcan en una sistemática reflexión acerca del rol de las radios populares en los contextos nacionales y latinoamericano.
- *Investigación:* Área muy desarrollada en ALER, busca formar a los integrantes de las afiliadas en métodos y estrategias de análisis de sus prácticas y el medio cultural en que actúan. Dicha formación se realiza en la acción, es decir, en el marco del desarrollo de diferentes tipos de investigaciones: evaluaciones de proyectos, estudios de audiencia, análisis de programaciones, estudios de consumo de medios de comunicación, diagnósticos socio-culturales, etc.

La experiencia de ALER

Reflexionar sobre la experiencia de ALER de manera tal que aporte elementos de juicio para pensar la formación de agentes que desde el quehacer comunicativo contribuyan al cambio educativo en distintos niveles, resulta un desafío interesante.

En general, dentro de la Asociación, la evaluación de los procesos formativos que ella desarrolla y que están destinados a los integrantes de las diversas emisoras populares y educativas que la integran, se realiza teniendo como horizonte la propia dinámica de esas emisoras, es decir, sus objetivos, requerimientos y proyectos. Ello determina criterios de evaluación particulares. En esta ocasión, en cambio, se trata de recuperar los resultados de esas evaluaciones, lo que ellas nos fueron enseñando a lo largo de muchos años, para pensar desde ahí una cuestión mayor: cómo formar a personas vinculadas a las tareas de la información, la comunicación y la difusión en el ámbito educativo.

Hay algo que facilita ese pensar, en tanto la formación que ALER brinda a sus emisoras afiliadas tiene la peculiaridad de ser una estrategia que busca desarrollar, en los comunicadores radiofónicos, capacidades y aptitudes de naturaleza educativa. Y ello porque las radios populares que integran ALER se asumen como medios educativos aunque su conceptualización de la educación no coincida necesariamente con las que suelen manejarse académicamente en el campo de la "comunicación educativa".

En el pensamiento de ALER, las radios populares son educativas porque se proponen:

- Estimular y reforzar las capacidades intelectivas y lingüísticas de la población, a través de la apertura directa de los micrófonos y programas a la expresión pública.
- Ampliar las posibilidades expresivas de las personas, en particular de los sectores populares, permitiéndoles desarrollar sus propias ideas acerca de la realidad .
- Proveer explicaciones acerca de lo real y los modos o procedimientos para su análisis.
- Ampliar el horizonte de expectativas de los oyentes poniendo a su alcance el conocimiento de realidades y nociones desconocidas.
- Contribuir a la adquisición, por parte de los oyentes, de conocimientos útiles para sus prácticas productivas y sociales (desde una técnica agrícola hasta los derechos que las constituciones nacionales establecen para los ciudadanos).
- Recuperar el saber de los sujetos y grupos sociales con quienes y para quienes trabajan en diferentes campos (salud, economía, organización, producción, entretenimiento, arte, por ejemplo), sistematizándolo y jerarquizándolo.
- En algunos casos, también se proponen la formación sistemática en el campo de la educación formal y la educación técnica, desarrollando planes de alfabetización, instrucción primaria y especial.

En ese sentido, la formación de comunicadores radiofónicos es también, para ALER, una formación de comunicadores con capacidad de intervención en proyectos educativos; los que de manera particular desarrollan las emisoras afiliadas a través de diferentes estrategias, básicamente estrategias informativas, de producción de opinión y de generación y difusión de conocimientos.

En su experiencia de formación, así entendida, ALER ha implementado diversos tipos de acciones que incluyen el dictado de cursos, la realización de talleres y seminarios, la capacitación en la práctica, las asesorías, las pasantías, la producción de materiales para la formación a distancia o con alternancia. Todas ellas han tenido como sujetos a los trabajadores de las radios afiliadas que, en su gran mayoría, son adultos, en gran parte con niveles de instrucción que no superan la escuela primaria o los niveles medios de escolarización. Es cierto que también integran la población atendida por ALER personas con formación superior, pero son pocos quienes han cursado estudios sistemáticos en el campo de la comunicación y la educación.

La capacitación para la producción radiofónica

Durante muchos años, la formación de comunicadores radiofónicos se desarrolló sustancialmente bajo la modalidad de talleres de capacitación en

producción de una variedad de formatos: cuñas, entrevistas, radio-revistas, socio-dramas, noticieros, editoriales, series, etc.

Esos talleres eran diseñados partiendo desde lo más simple a lo más complejo en términos de contenidos y con una metodología basada en el hacer-evaluar-correr, recuperando la experiencia de los capacitados y teniendo como horizonte de formación el proyecto ideológico-educativo de las radios populares, proyecto que sustentaba igualmente los manuales de capacitación que se utilizaban en estos talleres y que, con posterioridad, los participantes podían conservar para sí.

En dichos talleres se congregaban durante un lapso variable de tiempo –de 4 o 5 días a dos semanas– personas con experiencia dispar pero con similares roles en la estructura de las emisoras (locutores, productores de programas educativos, informativos, de evangelización, etc.) Por ello, el “hacer” inicial servía de diagnóstico a los capacitadores y como parámetro de evaluación final de la acción formativa. No había, en consecuencia, un mínimo reconocido como exigencia de aprobación de los talleres, que tampoco generaban reconocimiento académico.

Años de trabajo en este sentido permitieron una perceptible mejora de la calidad radiofónica de muchos programas de las instituciones con mayor cantidad de personal formado en ese tipo de talleres y, además, permitieron incrementar la participación popular en diferentes espacios. Sin embargo, la estrategia reveló varias limitaciones:

- Confinados en los límites de los formatos y programas, el conjunto de la programación no formaba parte de las capacidades desarrolladas por los comunicadores; tampoco, en consecuencia, la relación que se establece entre ella y la audiencia, en términos de estilo radiofónico y de relación comunicativa.
- Sólo las personas más creativas o con mayor formación previa eran capaces de utilizar los aprendizajes realizados con sentido innovativo o aplicarlos a nuevos tipos de programas: el apego a la experiencia y a modelos estandarizados de programas propuestos por los capacitadores –en muchos casos cercanos a las “recetas”– impedía una aprehensión más clara y productiva del modo de vincular el proyecto radiofónico popular con modos específicos de comunicar.
- Las personas capacitadas modificaban su práctica, mejoraban sus programas; pero sus avances no siempre eran aprovechados o asimilados por el conjunto de la institución.

Esos déficits determinaron que la modalidad de talleres de producción fuera reemplazándose por otra, apegada a la práctica institucional; en lugar de reunir personas de diferentes emisoras para que mejoraran sus capacidades productivas, comenzaron a desarrollarse “talleres en terreno” en cada una de las radios. En una compleja intervención que implicaba planificar acciones particulares con diferentes

grupos de comunicadores en el marco de una estrategia radiofónica común, esos talleres tuvieron las siguientes ventajas:

- Siguieron basándose en la experiencia de los comunicadores pero ya no en términos individuales, sino en tanto experiencia colectiva como productores de un mismo medio, con objetivos, públicos y problemas específicos.
- Aunque no se modificó sustancialmente el contenido de la capacitación –formatos y técnicas de comunicación radiofónicas– la articulación de la formación con el trabajo cotidiano permitió flexibilizar la rigidez y hasta el esquematismo que había primado en la experiencia anterior.
- Si bien la asunción institucional de la formación no era pareja en todas las emisoras, se logró que ciertas nociones y prácticas productivas fueran asumidas por varios grupos internos y reconocidas por las autoridades, con lo cual los aprendizajes ganaron legitimidad y se aseguró su aplicación posterior.

De todas maneras, esta innovación no lograba superar un límite propio de la capacitación en formatos radiofónicos. El formato, como estructura fija, limitaba incluso la capacidad creativa de los comunicadores –se planteaba críticamente– y no permitía avanzar en la reflexión acerca de las relaciones comunicativas que implica toda práctica radiofónica. De ahí que, lentamente, fue abriéndose paso la necesidad de organizar la formación en base a los géneros radiofónicos, entendidos como verdaderas estrategias de enunciación y recepción de los mensajes.

Así comenzaron a desarrollarse algunos seminarios y otros talleres en terreno orientados a promover el conocimiento de los principales géneros y su articulación con la propuesta ideológico-educativa de las radios populares. La temática de los mismos ya no quedaba circunscripta a programas específicos o a técnicas de comunicación, sino que se abría a los modos de enunciación más efectivos a emplear en vinculación con contenidos y públicos determinados. Adquirieron vida, por ejemplo, nociones como “la línea informativa de una emisora”, es decir, el modo en que ella se ofrecía a la audiencia como recurso para conocer la actualidad en diversos espacios; se comenzó a problematizar el conjunto de la “estrategia educativa” o la “búsqueda de creación de opinión” de cada radio. Se pudieron pensar los estilos de musicalización de las emisoras como otra de las principales estrategias de comunicación.

Esa búsqueda fue compleja: no existían prácticamente antecedentes en una formación articulada desde los géneros de comunicación y desde la vinculación con los oyentes. Pero, por lo mismo, fue sumamente enriquecedora y abrió las puertas a una nueva estrategia formativa: los talleres de programación o, mejor dicho, de reprogramación.

Esos talleres tuvieron dos modalidades: en terreno o talleres nacionales, agrupando a jefes de programación de diferentes emisoras. En ambos casos, se

asumieron como procesos basados en tareas de diagnóstico-planificación-experimentación-evaluación. De esa manera, los procesos formativos integraban, en un primer momento, el análisis de las programaciones corrientes de las radios, de los públicos a los cuales se dirigían, de las ofertas comunicativas que existían en la zona de influencia de la emisoras y de los objetivos de las mismas.

Tras ese momento diagnóstico –que a veces implicaba el desarrollo de tareas de investigación o la utilización de estudios previos– la instancia de planificación consistía en el diseño completo o parcial de las programaciones. La etapa de experimentación se llevaba a cabo en cada radio durante un tiempo previamente pactado –entre tres y seis meses– luego de los cuales se desarrollaba la cuarta instancia, de evaluación, consistente en el análisis del funcionamiento de las nuevas programaciones a la luz de la eficacia lograda por el medio de acuerdo a sus objetivos.

Esta estrategia formativa –similar a la que había comenzado a implementarse desde el Area de Investigación de ALER para formar equipos de comunicadores-investigadores, capaces de realizar estudios de diverso tipo acerca de las emisoras y sus públicos–, se reveló adecuada para desarrollar en los participantes capacidades analíticas y proyectivas, para asumir críticamente la experiencia como base del aprendizaje y para motivar institucionalmente el cambio y la adopción de innovaciones.

La formación temática

En todas las experiencias reseñadas, y dado su apego a la práctica, se ponían en juego las temáticas habitualmente desarrolladas por las radios populares en sus programas: actualidad política, social, económica, derechos humanos y ciudadanos, salud, agronomía, etc. Sin embargo, ALER o sus afiliadas se vieron en la necesidad de desarrollar procesos formativos en torno a temáticas particulares. Tal el caso de la experiencia desarrollada en República Dominicana por UDECA –Unión Dominicana de Emisoras Católicas– para su proyecto de Educación para la Democracia, un proyecto financiado con fondos estatales, y destinado a promover en la población valores y actitudes democráticos.

UDECA planificó la realización de variados tipos de programas dando cuenta de esa temática –microprogramas, foros nacionales, audiodebates locales–, para lo cual no sólo necesitaba contar con comunicadores adiestrados en la producción de géneros y formatos, sino con comunicadores capaces de difundir y promover los valores en cuestión para grandes capas de población.

Se organizó así un plan de formación con contenidos estructurados secuencialmente, que se aplicó a nivel nacional. Los módulos que integraban el plan combinaban información histórico-política acerca del tema, apoyada en bibliografía básica, con procedimientos didácticos orientados al análisis de la vida cotidiana para reconocer en ella la existencia de actitudes y prácticas contrarias al ideal democrático y orientados a la formulación de propuestas superadoras. La experiencia se planificó con el sistema de alternancia: clases presenciales mensuales en cada una de las

emisoras y tareas a desarrollar en los tiempos intermedios, para que la realidad vivida y observada fuera el punto de arranque del aprendizaje.

Al cabo de varios meses de formación, la evaluación demostró que las tareas preparatorias de cada módulo fueron cumplidas parcialmente por los participantes, minimizando el carácter activo del aprendizaje. A pesar de ello, la evaluación de las producciones de los capacitados en cada una de las emisoras –básicamente produjeron audiodebates con poblaciones rurales que fueron transmitidos en directo– puso de manifiesto la internalización de los conceptos elaborados en el proceso de formación y una notable superación de pre-nociones detectadas al inicio de dicho proceso. Sin duda, lo más significativo fue el reconocimiento de los capacitados acerca del valor que tenía una formación de corte teórico para cumplir eficazmente su papel de comunicadores radiofónicos.

Algunas reflexiones generales

Voy a extraer algunas conclusiones sobre lo que la experiencia de formación de ALER permite aprender acerca de los requerimientos de aprendizaje para comunicadores vinculados con el ámbito educativo.

1) El aprendizaje de técnicas y formatos de comunicación –básicamente los de tipo informativo y educativo– resulta sencillo incluso para adultos con escasa instrucción previa. Pero ese aprendizaje sólo garantiza producciones ajustadas a un molde o patrón predeterminado, sin mayores posibilidades de creación original y, lo que es más grave, sin real articulación con los objetivos educativos que se persiguen y sin estrecha vinculación con la problemática de la recepción.

2) La formación de comunicadores capaces de articular su práctica en un proyecto educativo más amplio, se garantiza cuando ella parte de la práctica reflexionada y se capacita a los sujetos en el marco de su quehacer institucional.

3) Debe contemplarse una sistemática reflexión acerca de los sujetos que intervendrán en dicha relación y en las condiciones en que ella se verifica.

4) Es necesario anclar la formación, más que en formatos o tipos de producciones, en géneros enunciativos. Los géneros son modos culturales de organización del discurso que limitan la voluntad de decir pero que, al mismo tiempo, imponen ciertas constricciones a la recepción. Esto es fundamental cuando se persiguen objetivos determinados.

5) No pueden dejarse de lado los contenidos en torno a los cuales los comunicadores desarrollarán su labor. La creencia de que el entrenamiento técnico-productivo es capaz de asegurar calidad –muy asentada hasta en los planes de estudio universitarios– soslaya la cuestión del qué decir; o sea, la necesaria formación en el área temática correspondiente, sobre todo cuando ella no está debidamente garantizada de antemano.

6) La metodología de alternancia, que permite poner a prueba en la práctica

los saberes y destrezas desarrollados en los momentos presenciales de formación, es altamente positiva, en tanto permite una valoración crítica de lo aprendido y una ejercitación y experimentación evaluadas.

Finalmente, el trabajo de ALER, basado en un único medio, la radio, me permite realizar otro tipo de reflexión más general. Muchas veces, en la formación de comunicadores para proyectos educativos que involucran el uso de diversos medios –la mentada estrategia multimediática se presta escasa atención a la incidencia que tienen las aptitudes y las predisposiciones personales. No basta aprender a hacer radio para poder comunicar a través de ese medio. Esto es válido para cualquier otro medio o estrategia. No todos –incluso después de sistemáticos procesos de formación– llegan a ser buenos oradores o animadores grupales. No todos los que se manejan con soltura en el campo de la información tienen aptitudes y creatividad para los géneros dramáticos. De ahí la necesidad de reconocer las aptitudes y gustos de los sujetos en formación, para que puedan explotarlas al máximo y reforzarlas. Pues comunicar es ponerse en relación con otros y ello sólo es posible cuando algo de quien comunica está en juego, cuando las técnicas y estrategias con que se puede contar para adquirir un saber, habilitan y potencian la voluntad y el deseo de ir al encuentro de los otros y permiten transformar dicha voluntad y deseo en actos.

Caminos de Tiza (Argentina)

por Mita Goldberg

Soy Profesora en Ciencias de la Educación y trabajo en medios de comunicación desde hace 25 años alternando mi labor como libretista o asesora de programas para niños, y columnista y conductora de programas de educación.

¿Qué aconteció en estos 25 años? Los avances tecnológicos no produjeron cambios cualitativos en los productos, el cable multiplicó la oferta y permitió darle un lugar a programas de temas puntuales, se concentraron los medios en manos de pocos.

Me interesa reseñar qué significó instalar en 1990 *Caminos de Tiza*, la primera experiencia de un programa radial de educación. (Sábados de 19 a 20 hs. por Radio del Plata, equipo de 9 personas para comercialización, producción, prensa, un móvil, sorteo de libros pedagógicos y literatura, sorteo de becas de capacitación, archivo de 400 programas, cortina musical creada especialmente con música de Víctor Heredia). Las diferentes trabas y prejuicios que se pusieron de manifiesto giraban en torno a: ¿Se puede comunicar temas de educación sin que esto sea aburrido? ¿Es posible que los anunciantes se interesen por la educación y garanticen así la continuidad del programa?

Las primeras emisiones y los primeros invitados también dejaron en claro por

dónde habrían de pasar las dificultades. Mi prioridad pasaba a ser: a) aprender y enseñar a los colegas a comunicar temas de educación; b) conocer la naturaleza del medio radial y respetarlo en sus posibilidades, limitaciones y riesgos.

Hacer radio no es dictar una cátedra, no es escribir el capítulo de un libro, no es imagen visual. La radio es un medio mágico, intimista, misterioso, que privilegia la palabra, juega con los efectos sonoros pero también con el silencio. No admite discursos densos pero sí puede dejar picando una idea, una palabra clave, una duda, una pregunta. Porque la radio acompaña nuestras actividades. No esclaviza como la televisión que nos tiene, nos retiene, nos ata. Nos dice "juntos, muy cerca, no se muevan, no se vayan, no me dejen solo". Va instalando la idea de que estar solo, sin ella... es terrible.

Diferenciarse de estos discursos es tarea y oportunidad de los comunicadores en temas de educación. Un programa es una creación de la que un comunicador debe participar, ya que será su conductor. Debe tener una estructura, un formato, secciones, rituales y, a la vez, capacidad de sorprender. Se define desde el título, que será su marca original. Desde la cortina musical que lo representa, nada es azaroso y todo es ideología: la escenografía de un programa de TV, el tipo de vínculos que establece el conductor...

Debe sostener el interés hasta el final casi como una obra dramática. Porque siempre está el riesgo de perder al oyente por el camino. Hay que saber distribuir adecuadamente las cartas, para retenerlo sin que decaiga ni se desilusione. Aun cuando tenga una connotación periodística, un programa radial es un hecho artístico. Hay que bordarlo, vestirlo, que es algo más que producirlo. *Caminos de Tiza* puede incluir desde una dramatización hasta anécdotas de personalidades sobre la escuela, audio de escenas de películas, humor, poemas, secuencia de canciones, todo en relación al tema del día.

Es necesario recordar dos características: 1) que en los medios se trabaja para ayer, nadie estaría invitado a un programa de radio o TV con la anticipación que hemos sido convocados a este foro; 2) las ideas, imágenes, textos, que a veces llevan una larga elaboración se consumen en el aire en segundos.

Una característica propia de los programas de educación es que en los equipos de producción no hay gente formada para estos temas; están integrados por gente muy joven, que proviene de la carrera de ciencias de la comunicación o de las escuelas de periodismo. Esto hace que en las reuniones de trabajo levanten el pedido y después no sepan cómo resolver con autonomía, a dónde recurrir, qué instituciones existen: fundaciones, organismos internacionales, instancias oficiales, carreras universitarias de educación con sus respectivos departamentos, archivos, pedagogos referentes en cada tema en el exterior, bibliografía, bancos de datos de educación comparada, agenda de invitados al país mes a mes, eventos, congresos... para difundir.

Los productores son el sostén, asisten a la cara visible que es el comunicador o conductor. Un comunicador es el resultado del trabajo de todo un equipo.

El otro sostén es el económico. Canales y radios oficiales no ofrecen espacios para programas de educación. Organismos oficiales dan muchas veces apoyo económico pero hay que hacer cola en la misma ventanilla que cualquier otro programa. Organismos internacionales preocupados por la reflexión de estos temas también deberían colaborar, aunque sea tercerizando, sugiriendo, ofreciendo contactos para que los programas se puedan financiar, no desaparezcan ni deban hacer concesiones de contenido por la presión de los anunciantes.

¿Cómo se definen malos y buenos comunicadores en los medios?

Paul Watzlawick, en su *Teoría de la Comunicación Humana*, señala que es imposible no comunicar. Este, en tanto axioma de la comunicación, es atendible. Sin embargo, el comunicador que emplea un lenguaje hermético, técnico, que no tiene en cuenta al interlocutor, oyente o televidente, que no transmite pasión, que no se expresa y que olvida que cualquier comunicación implica un compromiso, está lejos de poder cumplir su cometido.

Un buen comunicador crea un puente, administra el tiempo, sostiene un ritmo, utiliza la reiteración como recurso para dar énfasis a su mensaje, es didáctico en su exposición, toma una idea por vez, emplea un lenguaje accesible, abre interrogantes y realiza un cierre-remate cuidadoso, redondeando, volviendo al punto de partida o apelando a la emoción. Es traductor y a la vez intérprete. Es un divulgador. Debe ser capaz de decir el concepto más complejo con sencillez, con las palabras de todos los días. Es difícil hablar fácil.

Un buen comunicador crea un clima de confianza con sus invitados que llegan temerosos, con aquello de: “qué me vas a preguntar”, “no dormí en toda la noche” o “me traje un montón de machetes”. El invitado debe tener claro qué se espera de él o ella: intervenciones breves, dialogadas, que pueda tomar en cuenta los disparadores y no venir con un discurso construido de antemano, seleccionar lo que es relevante comunicar. Una vez finalizada la emisión, habrá que contenerlo porque siempre valorizará más lo que no alcanzó a decir. Hay que poder renunciar a tener que decir todo en las participaciones en los medios, decía el escritor Salman Rushdie.

Un buen comunicador reconoce la función social de la palabra como herramienta para tomar posición frente a sí mismo y a los otros. Un comunicador siempre está educando. Se transforma en un modelo de identificación. Aprende que en un minuto se pueden decir muchas cosas. Aprende que en 10 minutos se puede decir nada. Pero también corre el riesgo de simplificar en exceso, de empobrecer y desvirtuar sus conceptos.

Teniendo en cuenta lo que afirmaba Platón, que en la urgencia no se puede pensar, muchos intelectuales se preguntan acerca del lugar que les corresponde en la sociedad mediática: el sentido de dar a conocer sus ideas en estos espacios acotados.

Rushdie, por su parte, hacía una salvedad: es un arte, una técnica poder expresarse por TV. Algunos tienen ese don de poder hablar en frases cortas que encierran mucho sentido y logran así decir muchísimo en pocas palabras. Lévy concluía: “Para mí la medifobia y la medifilia son dos posturas erróneas. No quiero ni poner mala cara ni consentir”.

Mi actitud consiste en tomar la herramienta televisiva para tratar de hacerla actuar sobre el mundo. A su vez, Pierre Bourdieu se pregunta: ¿Abstenemos de expresarnos? No se trata de todo o nada. Es bueno participar en debates televisivos pero bajo condiciones. Tiempo y respeto por el tema son las fundamentales.

Quiénes tienen más posibilidades a la hora de comunicar temas de educación: ¿quiénes provienen del periodismo o de la educación?

Yo volvería a la idea de equipos. Ni uno ni otro pueden estar solos. Lo que define es el tipo de programa que se desea hacer, a quién estará dirigido y cómo se conforman los equipos de producción.

Periodistas o educadores... ¿qué pueden aprender unos de otros y qué necesitan desaprender?

El educador, ¿qué trae en su mochila? Tiene hábito de planificar, evaluar, es didáctico en su exposición. Un educador en su institución es un comunicador de saberes, valores, conocimientos, información. Quizás no tiene conciencia de que sale al aire y en vivo todos los días. Produce, conduce y realiza su programa desde el aula.

Pero hay distintos perfiles de docentes en el modo de comunicar: unos dan cátedra, dictan clase, transmiten, se adueñan del conocimiento, con lo cual dejan a los alumnos el lugar de oyentes obligados, desapareciendo como sujetos. Otros apelan a diferentes dinámicas favoreciendo la circulación de la palabra, habitándola, realizando las intervenciones, para que aflore la singularidad. Coordinan pareceres. Bajtín habla del tesoro de las voces. Es aquél que toma y da la palabra. No tiene la última palabra.

Un comunicador-conductor también puede tener perfiles distintos: abre el juego, o bien centraliza y todo empieza y termina en él.

Hay algo que distingue la actividad del educador a diferencia del comunicador en medios. El educador se dirige a grupos estables, homogéneos, con quienes puede interactuar y tener un vínculo de continuidad (“¿Se acuerdan lo que dijimos ayer?”, “Mañana retomamos esto”). Si desde ahí pasa a ejercer el rol de comunicador en medios, deberá considerar que ahora se dirige a un público invisible, trabaja a ciegas. No siempre tiene retorno, lo que tiene es una mediación. Ignora cómo procesan, comprenden, confunden lo que vieron o escucharon... al pasar.

Bajtín habla de la naturaleza de la palabra que siempre quiere ser oída. Así, el arte de narrar es el arte de intercambiar experiencias. Los comunicadores deben encontrar, crear canales de comunicación, y éstos definen la ideología de cada programa: qué se hará con el oyente-televidente ¿Dejarlo afuera, manipularlo,

utilizarlo? ¿Tribunas para aplaudir o para opinar? No es lo mismo un sorteo que una pregunta exigente. Y ¿qué pregunta? ¿Cerrada, estereotipada, que dé lugar al disenso, provocadora? ¿Para qué abrir el micrófono al oyente? Para aquello de... "Hola, soy Gabi, voto por el puesto número 15. El programa está buenísimo. Los re-quiero". O tal vez con preguntas del tipo de: ¿Qué contradicciones se les plantean a la hora de enseñar derechos humanos? ¿Cómo es visto en la escuela y en la familia el niño preguntón? En las vacaciones los chicos se olvidan lo aprendido: ¿verdadero o falso?, ¿por qué? Si la escuela fuera un animal, un vegetal o un objeto, ¿cuál sería, cuál no sería y por qué?.

El comunicador que no proviene de la educación suele ser más convincente abordando temas muy generales de política educacional. La vida cotidiana de las instituciones educativas le es más ajena y esto hace que a veces recaiga en comentarios auto-referentes porque son su único cable a tierra.

Los comunicadores de temas de educación deben tener claro cómo, qué y para qué mostrar a las instituciones educativas y sus actores. Diferenciarse de las miserias, escándalos, hechos trágicos aislados que buscan transformar en noticia los programas comunes. Tener en cuenta que en los medios es noticia lo excepcional, pero en educación no se trabaja sólo con las excepciones, importan más los procesos que los resultados y las experiencias se entienden en un contexto.

La presencia de la escuela en los medios debería contribuir a valorizar el conocimiento, la función de la escuela, comprender los cambios a partir del aporte de nuevas teorías de aprendizaje, valorizar al docente como profesional...

¿Se muestra lo relevante o un hecho aislado y descontextualizado? ¿Se muestra para escandalizar, para ser usado políticamente, para que a partir de un hecho la sociedad pueda aprender? ¿Qué sirve y se puede mostrar en un espacio televisivo? ¿Todo? ¿Siempre?

Acaso lo más rico sucede puertas adentro de la escuela, justamente porque es auténtico y no para ser mostrado. Los de la escuela que quiere mostrarse y los de los medios que quieren espiarla, ¿son los mismos intereses? La escuela no debería ni jugar a las escondidas ni sacar todos los trapitos al sol.

No es desacertado reconocer que la televisión informa, es entretenimiento y es espectáculo. Lo que no puede –señala Giovanni Sartori– es transformar todo en espectáculo. También es acertado decir que la TV es imagen. Pero produce imágenes anulando muchas veces los conceptos. Al perder la capacidad de abstracción –continúa Sartori– perdemos la capacidad de distinguir lo verdadero de lo falso. La imagen tiene autoridad cognitiva. La televisión es la autoridad de la imagen en tanto lo que se ve es considerado verdadero. Pero la información que se muestra es la que se pudo filmar. Y también sucedió lo que no se muestra.

Desde el lugar de comunicador, ¿muestro la experiencia más pertinente y representativa o aquella donde la cámara pudo llegar (por tiempo, presupuesto, burocracia,

compromisos)? ¿Qué muestro y qué oculto? ¿Qué dejo de una larga entrevista grabada? Cuando la edito debo saber qué estoy seleccionando, es decir, valorizando.

¿Se enseña a comunicar? ¿Se aprende? ¿Se trata de un saber intuitivo?

Un buen comunicador es un buen narrador. Narrar es decir, elegir y excluir a la vez, señala Ricoeur. Puede aprender la técnica, puede mejorar, puede ser un buen observador, pero tiene que tener condiciones propias. Todo enunciado es individual. Es un acto de estilística, afirma Bajtin.

Hay una vocación de comunicar. Y hasta una necesidad, como la tiene el escritor, de expresarse y sacar sus obsesiones. Un buen comunicador también tiene que tener capacidad de escucha. Y tiene que ofrecer una estética que se pone de manifiesto en su presencia: cómo se planta; desde dónde habla; su mirada; su forma de desplazarse si es TV, su voz si es radio; su capacidad de empatía, su sensibilidad.

Aunque hable de educación, habla para un público que maneja códigos del medio. Debe poder hacerse algunas preguntas: ¿cuál es o ha sido su propia relación con los medios como oyente, televidente, lector?, ¿los ha despreciado, ignorado, considerado enemigos?, ¿ha sido adicto, un crítico?, ¿los ha disfrutado?.

Llama la atención la paradoja: que educadores se pregunten si acaso será necesario aprender lo que no se sabe. Creer que para comunicar en medios no se necesita aprender nada, se puede improvisar, basta con saber teoría, gestión o historia de la educación, revela una enorme subestimación. O soberbia, o vedetismo. Comunicar es un oficio. No sólo es necesario aprender sino tener capacidad de verse objetivamente.

Habrà que preguntarse también qué mueve a ser un comunicador en medios: se necesita como plataforma política, a los fines de promocionar un emprendimiento privado, o es una vocación. Deberá saber también que hay que hacerse cargo de tanta exposición así como la responsabilidad que pasa a tener como referente ya que la información que comunicará construye la opinión pública. Deberá saber que tiene un margen de libertad limitado: condicionado a la ideología de la empresa para la cual trabaja. Que puede ser censurado o autocensurarse, para ahorrar tiempo. Deberá saber repartir el juego: formar equipos con funciones diferenciadas. Dejarse cuidar, tolerar la crítica. Deberá tener una paciencia infinita y sacar mil respuestas de la galera cada vez que legítimamente se pregunte... *¿quién me mandó a meterme en esto?*

Pero en el balance final, cuando el oyente dice "este programa es capacitación, llamo en los cortes para no perderme nada, lo escuchamos en grupo, lo grabamos" sentirá que la aventura bien vale, y que poner a los medios al servicio de nuestras convicciones es una utopía posible.

Programa

Foro:

“Gestión de la transformación educativa: Requerimientos de aprendizaje para los comunicadores” Buenos Aires – 22 y 23 de marzo de 1999

Lunes 22	Apertura e introducción
Experiencias	<p>Panel 1: Experiencias de ONGs y empresa privada</p> <p>Nova Escola, Brasil - Ana María Sánchez Centro de Publicaciones TAREA, Perú - Nélide Céspedes Novedades Educativas, Argentina - Daniel Kaplan CECIP, R.J, Brasil - Claudius Ceccon Cuadernos de Pedagogía, España - Fabricio Caivano Tiempo de Educar, CENAISE, Ecuador - Marco Villamuel</p>
Comentarios	<p>León Trahtemberg (Perú) María Cristina Mata (Argentina)</p>
Moderador	Juan Carlos Tedesco (Argentina)
Lunes 22	Panel 2: Experiencias sindicales y de fundaciones vinculadas a sindicatos docentes
Experiencias	<p>Comunicación y Cultura, FECODE, Colombia - Jorge Gantiva La Educación en Nuestras Manos, SUTEBA, Argentina - Héctor González Quehacer Educativo, FUM-TEP, Uruguay - Jorge Barrera y Rosario Ila Básica, Fundación SNTE, México - María de Ibarola</p>
Comentarios	<p>Luis Alberto Quevedo (Argentina) Daniel Filmus (Argentina)</p>
Moderador	Emilio Tenti (Argentina)
Martes 23	Panel 3: Experiencias gubernamentales
Experiencias	<p>TV Escola, Brasil - José Roberto Sadek Zona Educativa, Argentina - Inés Aguerro, Alegria de Enseñar, Colombia - Mónica Lozano</p>
Comentarios	<p>Fabricio Caivano (España) José Bernardo Toro (Colombia)</p>
Moderador	Ignacio Hemaiz (Argentina)
Martes 23	Panel 4: Experiencias con medios masivos
Experiencias	<p>Diálogo Educativo, Perú - León Trahtemberg ALER, Regional - María Cristina Mata Caminos de Tiza, Argentina - Mirta Goldberg</p>
Comentarios	<p>Roxana Morduchowicz (Argentina) Alicia Entel (Argentina)</p>
Moderadora	Rosa María Torres (Ecuador)
	Conclusiones y cierre

Participantes

INES AGUERRONDO
Subsecretaría de Programación
Educativa
Ministerio de Cultura y Educación
Pizzumo 935, 1º piso, of.125 (1020)
Capital Federal - Argentina

SILVIA BACHER
Coordinadora General de Periodismo,
Comunicación y Educación
Gobierno de la Ciudad de Bs.As.
Bme. Mitre 1249, piso 5º, of. 51
(1036) Capital Federal – Argentina

JORGE BARRERA
Director Revista “Quehacer Educativo”
Federación Uruguaya del Magisterio –
Trabajadores de Educación Primaria
(FUM-TEP) Marcelino Sosa 2077
Montevideo – R.O. del Uruguay

FRANÇOISE CAILLODS
Coordinadora de Programas
Descentralizados IIEP UNESCO
7 / 9 rue Eugène Delacroix
75016 París – Francia

FABRICIO CAIVANO
Periodista
Revista CLJ
Amigó 38, 1º, 1º
08021 Barcelona – España

JORGE CARDELLI
Director Escuela de Formación
Pedagógica y Sindical CTERA
Rivadavia 3623 (1204)
Capital Federal - Argentina

CLAUDIUS CECCON
Secretario General CECP (Centro de
Criação de Imagem Popular)
Largo de S. Francisco 34, 20051-070
Rio de Janeiro RJ - Brasil

NELIDA CESPEDES
Revista Tarea TAREA
Parque Osoros 161, Pueblo Libre,
Lima 21 – Perú

ALICIA ENTEL
Directora Fundación Walter Benjamín,
Ciencias de la Comunicación
Mansilla 2686 – 1º 4
(1425) Capital Federal – Argentina

DANIEL FILMUS
Director FLACSO
Ayacucho 551 (1026) Bs. As. - Argentina

HORACIO A. FINOLI
Periodista Medios: FM Palermo (94.7)
y Radio del Plata (La Buena Nueva)
11 de Septiembre 830, 1º piso “2”
(1426) Capital Federal – Argentina

JORGE GANTIVA
Secretario Ejecutivo Centro de Estudios
e Investigaciones Docentes, Federación
Colombiana de Educadores (FECODE)
Carrera 13 N°. 34-54
Santafé de Bogotá – Colombia

MIRTA GOLDBERG
Creadora y Conductora Programa Radial
“Caminos de Tiza”
Honduras 5673 Bs. As. – Argentina

GEORGINA GONZALEZ GARTLAND
Investigadora-docente del Instituto de
Desarrollo Humano Universidad Nacional
de General Sarmiento (UNGS)
Roca 850 (1663)
Buenos Aires - Argentina

HECTOR GONZALEZ
Coordinador Revista “La Educación en
nuestras manos” SUTEBA
Piedras 740 (1070)
Buenos Aires – Argentina

IGNACIO HERNAIZ
IPE-UNESCO Buenos Aires
Agüero 2071
(1425) Bs. As. – Argentina

MARIA DE IBARROLA
Profesora / Investigadora Departamento
de Investigaciones Educativas (DIE)
Centro de Investigación y de Estudios
Avanzados del IPN
San Borja 936 esquina Heriberto Frías
Colonia del Valle
C:P: 03100 México D:F: - México

ROSARIO ILLA
Coordinadora General
Revista “Quehacer Educativo”
Federación Uruguaya del Magisterio
Trabajadores de Educación Primaria
(FUM-TEP)
Marcelino Sosa 2077
Montevideo – Uruguay

DANIEL KAPLAN
Director - Editor
Revista Novedades Educativas
Av. Corrientes 4345 (1195)
Buenos Aires - Argentina

MONICA LOZANO
Fundación FES Coordinadora Programa
“Alegria de Enseñar”
Calle 64 Norte # 58-146 Local 26 AA
N° 031930 Cali - Colombia

MARIA CRISTINA MATA
Coordinadora Académica Maestría en
Comunicación y Cultura
Contemporánea,
Centro de Estudios Avanzados
Universidad Nacional de Córdoba.
Consultora de ALER (Asociación
Latinoamericana de Educación
Radiofónica)
Av. Vélez Sarsfield 153 –
5000 Córdoba Argentina

ROXANA MORDUCHOWICZ
ADIRA (Asociación de Diarios del
Interior de la República Argentina)
Chacabuco 314, 4º piso (1069)
Buenos Aires - Argentina

JOSE BERNARDO TORO
Vicepresidente Relaciones Externas
Fundación Social
Calle 72 10-71 PISO 12
Bogotá - Colombia

LUIS ALBERTO QUEVEDO
Secretario Académico FLACSO
Ayacucho 551
(1111) Capital Federal, Argentina

ROSA MARIA TORRES
IPE-UNESCO Buenos Aires
Agüero 2071
(1425) Bs. As. - Argentina

JUAN RIGAL
IPE-UNESCO Buenos Aires
Agüero 2071
(1425) Capital Federal Argentina

LEON TRAHTEMBERG
Conductor del programa educativo
semanal Diálogo Educativo
Radio Programas del Perú.
Columnista educacional del Diario Expreso.
Apartado Postal 18-0222
Lima 18 - Perú

JOSE ROBERTO SADEK
Director de TV Escola Programas
Educativos da Secretaria de Educação
a Distância - MEC Explanada dos
Ministérios- Bloco L- Sobreloja - Sala
107 DF 70 047 900 Brasília - Brasil

MARIANO DE VEDIA
Periodista Diario La Nación
Av. Las Heras 2693
Capital Federal - Argentina

ANA MARIA SANCHEZ
Criadora e Diretora de redação da revista
Nova Escola (1984/1994)
Rua Itamirindiba, 52 - Sao Paulo
SP - Brasil - CEP 05429-060

MARCO VILLARRUEL
Director Ejecutivo Nacional CENAISE
(Centro Nacional de Investigaciones
Sociales y Educativas)
Almagro 1008 y Colón
Quito - Ecuador
Ap. Postal: 17-07-9908

JUAN CARLOS TEDESCO
Director IPE-UNESCO Buenos Aires
Agüero 2071
(1425) Bs. As. - Argentina

EMILIO TENTI FANFANI
IPE-UNESCO Buenos Aires
Agüero 2071
(1425) Bs. As. - Argentina

El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación

El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE) es un centro internacional creado por la UNESCO en 1963, para la formación e investigación de alto nivel en planeamiento de la educación. El financiamiento del Instituto es asegurado principalmente por una subvención de la UNESCO, contribuciones voluntarias de los Estados Miembros y los recursos que obtiene mediante contratos.

El IPE contribuye al desarrollo de la educación en todo el mundo, difundiendo los conocimientos y formando a los especialistas en este campo. Constituye un foro de intercambio de ideas y conceptos en materia de planificación y gestión educativa.

El Instituto tiene su propio Consejo de Administración que define las grandes líneas de sus actividades y aprueba su presupuesto. Se compone de un máximo de ocho miembros electos por el Consejo y cuatro designados por la Organización de las Naciones Unidas y algunos de sus organismos e institutos especializados.

Miembros del Consejo de Administración del IPE

Director:

Lennart Wohlgemuth (Suecia), Director, Instituto Nórdico de Africa, Uppsala, Suecia.

Miembros Designados:

Sr. Carlos Fortin, Director General Adjunto, Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (CNUCD), Ginebra, Suiza.

David de Ferranti, Director, Departamento de Desarrollo Humano (DDH), Banco Mundial, Washington D.C., Estados Unidos de América.

Miriam J. Hirschfeld, Directora, División de Desarrollo de Recursos Humanos y Construcción de Capacidades, Organización Mundial de la Salud (OMS), Ginebra, Suiza.

Jeggan C. Senghor, Director, Instituto Africano para el Desarrollo Económico y la Planificación (IDEP), Dakar, Senegal.

Miembros Electos:

Dato'Asiah bt. Abu Samah (Malasia), Asesor de empresas, Lang Education, Land and General Berhad, Kuala Lumpur, Malasia.

Klaus Hüfner (Alemania), Profesor, Universidad Libre de Berlín, Berlín, Alemania.

Faïza Kefi (Túnez), Ministra de Medio Ambiente, Túnez.

Tamas Kozma (Hungría), Director General, Instituto Húngaro de Investigación Educativa, Budapest, Hungría.

Teboho Moja (Sudáfrica), Consejera Especial del Ministerio de Educación, Pretoria, Sudáfrica.

Yolanda M. Rojas (Costa Rica), Profesora, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

Michel Vernières (Francia), Profesor, Universidad de París I, Panteón-Sorbona, París, Francia.

Publicaciones y documentos del IPE

Más de 750 obras sobre la planificación de la educación han sido publicadas por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Ellas figuran en un catálogo detallado que incluye reportes de investigación, estudios de caso, documentos de seminarios, materiales didácticos, cuadernos del IPE y obras de referencia que tratan de las siguientes materias:

Economía de la educación, costos y financiamiento

Mano de obra y empleo

Estudios demográficos

Mapa escolar, planificación sub-nacional

Administración y gestión

Elaboración y evaluación de programas escolares

Tecnologías educativas

Educación primaria, secundaria y superior

Formación profesional y educación técnica

Educación no formal y extra escolar: educación de adultos y educación rural

Para obtener los catálogos, diríjase a la Unidad de Publicaciones del IPE

Publicaciones del IPE-Buenos Aires

1. Una escuela para los adolescentes, materiales para el profesor tutor.
Tenti Fanfani, Emilio (Ed.)

Co-publicado con UNICEF y el Gobierno de la Provincia de Santa Fe, Argentina.
1999.

2. La formación de recursos humanos para la gestión educativa en América Latina.

Reporte de un foro sobre La formación de recursos humanos para la gestión educativa en América Latina.

Buenos Aires, Argentina, 11-12 de noviembre de 1998.

3. El sistema educativo en la ciudad de Campana: estructura, rendimiento y propuestas de reforma.

Tedesco, Juan Carlos – Morduchowicz, Alejandro.

Informe de de investigación.

4. Gestión de la transformación educativa: requerimientos de aprendizaje de las instituciones.

Reporte de un foro sobre Gestión de la transformación educativa: requerimientos de aprendizaje de las instituciones.

Buenos Aires, Argentina, 16-18 de marzo de 1999.

5. Gestión de la transformación educativa: requerimientos de aprendizaje para los comunicadores.

Reporte de un foro sobre Gestión de la transformación educativa: requerimientos de aprendizaje para los comunicadores.

Buenos Aires, Argentina, 22-23 de marzo de 1999.