

Mariano Herrera\*

# La escuela: De la reproducción a la producción social

## 1. TRANSFORMACION SOCIAL DESDE LA PRACTICA ESCOLAR

Lo trascendental de la actual crisis social tiene que ver con la transformación del rol del ciudadano y de la sociedad civil en términos de una mayor participación en los procesos, en las decisiones y de una mayor responsabilidad colectiva referida a la eficiencia de los servicios sociales públicos y privados.

Para que el proyecto de sociedad sea realmente resultado de las opciones y de las decisiones de la sociedad en su conjunto, el colectivo social debe participar en su elaboración desde su contexto institucional, profesional y comunitario. Es posible que una de las características de un nuevo proyecto de sociedad sea justamente que la gestión social pase a depender directamente de la participación de todos los actores y sujetos de la práctica social. Para ello se requiere, pues, que la población disponga de herramientas y de condiciones favorables a esa participación. *Proyecto social y participación* son dos claves de solución para superar la crisis y enrumbar al país hacia su propia construcción.

Para pasar del discurso al hecho, es necesario saber en qué consiste el proceso para lograr una participación a su vez crítica y productiva. Una de las condiciones es que se realice un proceso serio de aprendizaje social de la participación, y no hay duda de que una de las instituciones que debería orientar su responsabilidad hacia el logro de ese aprendizaje es la institución escolar.

En este contexto, no podemos dejar de interrogarnos acerca de la acción educativa de la escuela con respecto a tales

problemas o retos actuales. A la escuela se le ve casi exclusivamente como un aparato prestador de un servicio, servicio a su vez percibido casi mecánicamente. Entran niños, salen "recursos humanos" formados para el trabajo y socializados culturalmente para respetar ciertas reglas del juego democrático. En general, se espera que la escuela enseñe bien a leer, escribir, a dominar habilidades del pensamiento lógico-matemático. Se le critica por no lograr ni siquiera esto, y además por no estar al día en cuanto a realidades socioeconómicas, o en lo referido a la enseñanza y al aprendizaje de conocimientos básicos. Lo que se espera del sistema escolar es que enseñe bien la lectoescritura y las matemáticas y que garantice la prosecución de todos sus alumnos. La promoción o prosecución tiene que estar unida al dominio de contenidos y de competencias básicas.

Sin duda tales críticas son acertadas y fundamentadas en diagnósticos múltiples y serios. Sin embargo, a la escuela no se le ve como una institución social capaz de generar, por su propia organización tanto administrativa como del trabajo de aula, aprendizajes sociales de participación y de construcción de identidades colectivas o de proyectos de vida, proyectos institucionales, proyectos con sentido cultural y social inmediato, es decir, sin mediaciones que disminuyen la energía y la pertinencia de lo que se ejecuta.

Concretamente, al docente se le ve, se le concibe, explícitamente como "agente", es decir, como ejecutor. No se le percibe como actor, ni mucho menos como autor, o al menos co-autor, de las transformaciones educativas ni sociales. El docente, según la percepción que de él se tiene, debe ser quien vela por el cumplimiento de proyectos y de normas elaboradas por otros actores. A la escuela se le asigna un rol análogo al de un hospital: Debe curar a quien está enfermo. *Es un servicio y no una institución instituyente*, es decir, capaz de elaborar y participar en proyectos de construcción de la sociedad y del país.

Creo que es, no sólo necesario, sino también posible, factible, de manera inmediata y con los actuales sujetos de la acción escolar, *iniciar procesos de transformación generados desde la práctica escolar y con los sujetos de dicha práctica como autores y actores del proceso de transformación.*

En eventos diversos,<sup>1</sup> se ha venido planteando la necesidad de centrar el análisis y los programas y proyectos de transformación educativa, en la realidad de la acción escolar. Uno de los puntos cruciales, analizados en dichos eventos, es que ni el proyecto de sociedad ni el proyecto educativo y ni siquiera los cambios curriculares u organizativos de la educación han sido el resultado de una construcción y elaboración de los actores-sujeto de la acción educativa.

La problemática de la educación, si bien pasa por una serie de condicionantes políticos, sociales, económicos y culturales de diversa índole y que han sido objeto de todo tipo de análisis, también se refiere a una práctica que, en su dimensión más cotidiana y vivida como real por un mayor número de personas, se ubica en el aula, en la escuela, en la relación entre alumnos, docentes, directores y familias. Además, se ubica también en una actividad cotidiana centrada en una organización formal de la transmisión de conocimientos y de valores que conforman la totalidad del currículum escolar.

## 2. DE LA RESPONSABILIDAD EN EDUCACIÓN: PROYECTOS POLÍTICOS, SOCIALES Y EDUCATIVOS

Si bien los cambios propuestos e implantados institucionalmente tienen en algunos casos consistencia y son producto de evaluaciones de expertos y decididores sin duda altamente calificados, los docentes y los alumnos, así como los directores han sido tratados como meros ejecutores o aceptadores pasivos de formas de trabajo y de concepciones que afectan directamente sus hábitos y sus propias nociones. Esta concepción verticalista, se fundamenta en las características que se les atribuyen a los docentes y a los estudiantes. En efecto, con respecto a los docentes, es frecuente escuchar que son "resistentes al cambio" o poco innovadores. Tal afirmación es cierta sólo a medias, y de ninguna manera justifica una posición verticalista si aceptamos que todo ser humano se resiste a los cambios que lo afectan si éstos no son producto de su propia reflexión y de sus iniciativas particulares. Así, los docentes, sujetos de la práctica escolar, siendo los principales

\* Coordinador General del Centro de Investigaciones Culturales y Educativas (CICE)

Este artículo fue revisado y comentado por el equipo de CICE, Marielsa López, Laura Quintero y Fabrizio Macor cuyas sugerencias de forma y fondo fueron incorporados a esta versión.

responsables de la educación formal, también son los menos tomados en cuenta para desarrollar nuevas formas de trabajo destinadas a mejorar la calidad de su práctica. Más aún, ni siquiera son considerados como agentes sociales importantes, si se consideran sus ingresos y sus condiciones de trabajo.

Además, son numerosos los estudios que evidencian la situación de aula como de determinante para actuar y transformar la calidad de la educación. Ya se habla poco de los grandes programas educativos o de diseños curriculares muy sabios que favorecerán una educación de calidad. Más bien proliferan los estudios centrados en la problemática del aula como contexto del aprendizaje escolar y en el docente como sujeto cuyas acciones son determinantes para lograr procesos y resultados eficaces y pertinentes para el aprendizaje de los alumnos. En otras palabras, la calidad de la educación, cualquiera que sea su conceptualización, si se trata de la educación escolar, está asociada directamente a la práctica de aula, a la actividad y a la interacción entre docentes y alumnos. Si esto es así, la autoría de los cambios debe pasar a los actores, a los sujetos de las prácticas escolares.

No es posible negar la cantidad de cambios y reformas que ha sufrido el sistema educativo y los escasos resultados positivos que éstos han tenido. Sin embargo, se responsabiliza a quien ha sido objeto y no sujeto de dichos cambios. Los docentes no han sido llamados como responsables para reflexionar y diseñar los cambios.

Por otro lado, los cambios se han formulado en un nivel casi exclusivamente técnico (curricular, metodológico, etc). Esto ubica en el nivel de lo abstracto, de lo implícito o de lo obvio, el **sentido** de la educación, que es su finalidad, el proyecto hacia el que se apunta, la visión lanzada hacia adelante que es lo que significa la palabra proyecto si se considera su origen etimológico. Dentro de esta problemática se han especulado una serie de conjeturas en las que se culpabiliza al docente por el deterioro de la calidad de la educación. Pero dichas conjeturas generalmente excluyen la responsabilidad social por este problema y en particular desubican el carácter sistémico de la institución educativa.

### 3. POLITIQUERIA Y DESPRESTIGIO

El problema del proyecto educativo pasa por un nivel político que es el de su articulación con el proyecto de país y con el proyecto de sociedad que se plantea. Y esto a su vez es influenciado por la mane-

ra como se organizó el proyecto político de la sociedad. La confusión entre proyecto político y proyecto partidista le dio al sistema educativo una función instrumental de consolidación del poder instituido, que es sin duda una de las grandes causas del deterioro de la calidad de la educación. Es decir, los partidos políticos, al llegar al poder, se encontraban con un instrumento para el mercado de intercambio político de dimensiones megalíticas que es el sistema educativo.

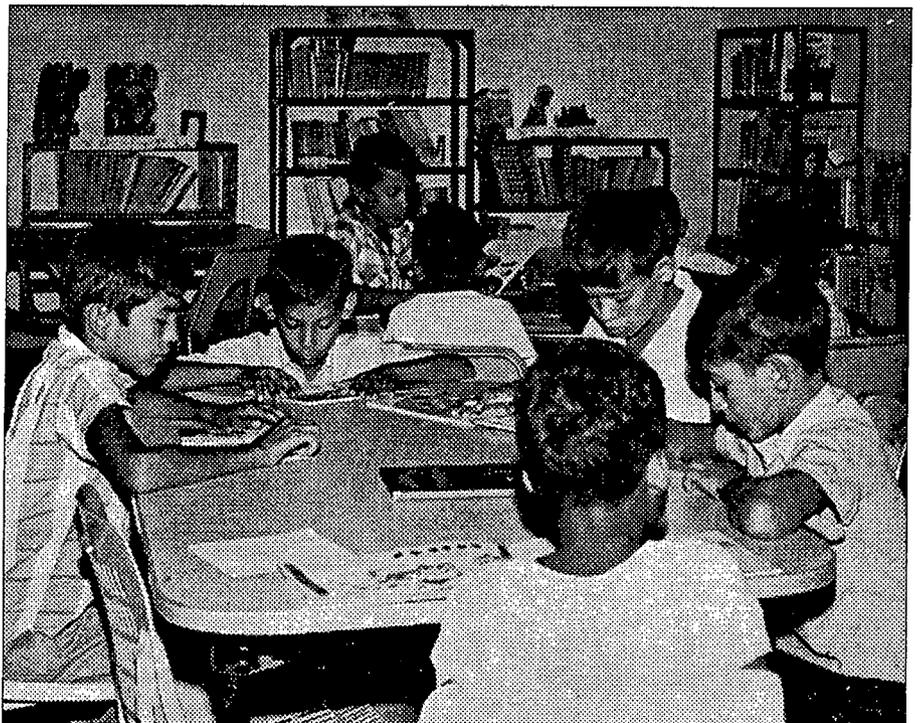
La historia del sistema educativo en la era democrática nos ofrece algunas explicaciones. Ningún Ministerio ofrecía tantas posibilidades de negociar la oferta y demanda de votos con la oferta y demanda de empleos como el Ministerio de Educación. De tal manera que los directores de escuela, los jefes de zona educativa y muchos otros responsables de la educación se convirtieron en mercaderes de empleos contra votos, lo cual originó dos grandes consecuencias perversas: Una, la incorporación como docentes de una gran cantidad de personas que no sentían identidad ni compromiso con su labor y, otra, un gran desprestigio de la profesión docente. Esto sin contar que al desprestigio vinculado a la rebatija de empleos, se agregó la indolencia personal e institucional ante el evidente deterioro de los procesos y de los resultados.

En otras palabras, el proyecto político, en su aplicación cotidiana, se redujo al control del poder vía control de los electores, y el proyecto educativo se tradujo, en gran medida, en la funcionarización clientelar de los agentes educativos y a su burocratización institucional y gremial. Esta

traducción es resultado de la política partidista y tiene sus responsables en quienes ejercieron el poder de esa manera. Sin duda, los docentes tienen, como se ha dicho, una gran responsabilidad en el aula. Pero su contratación como "funcionarios-clientes" es el resultado de una convergencia de acciones institucionales y políticas que constituyen la "cultura" clientelar y que no es el proyecto de los docentes. Es el proyecto político de los partidos dentro del cual la educación resultó un instrumento formidable de control y de dominio.

Esto a su vez se reflejó en otro tipo de consecuencia. Al desprestigiarse la profesión del maestro y el sistema educativo como institución, desmejoró el nivel de los egresados y se diferenció de manera acentuada la estratificación social ligada a la educación. De modo que los buenos resultados pertenecen a los colegios privados que atienden poblaciones solventes y bien ubicadas social y políticamente, mientras que la gran mayoría de la población escolar pasa por un circuito escolar de baja calidad. Los egresados de los circuitos escolares de baja calidad, a su vez, alimentan a los institutos de formación de docentes, por ser éstos los únicos que los aceptan con sus carencias escolares, mientras que otras carreras más prestigiosas seleccionan a sus aspirantes de acuerdo a criterios académicos tradicionales referidos al rendimiento en la etapa educativa previa.

El resultado de este proceso es un sistema educativo en franco deterioro, cuyos institutos de formación reclutan en los circuitos con resultados educativos



mediocres. A su vez, los aspirantes a docentes, con frecuencia, estudian educación sólo por ser ésta la única alternativa de acceso al nivel superior del sistema educativo, o por exigencias del empleador, en el caso de los maestros en servicio sin credenciales académicas para ejercer la profesión. Y, lo que es mucho peor, en muchos casos, desprovistos de interés personal o profesional por hacer carrera en la docencia.

De tal modo que se presenta actualmente la necesidad de ubicar el problema del proyecto educativo en su nivel social y político dentro del proyecto de sociedad y de país. Si bien esto está explícito tanto en la Constitución como en la Ley de Educación (El discurso o la "teoría explícita"), es necesario una reapropiación y una reelaboración construida y elaborada desde la práctica de esos proyectos, puesto que la acción institucional está regida por otros proyectos y otros discursos (o "teorías en uso").

#### 4. EL PROYECTO EDUCATIVO DE ESCUELA: INTERROGANTES Y PERSPECTIVAS

Tenemos entonces una situación compleja pero con enfoques convergentes hacia el punto más microsocio de la educación y a la vez el más dejado al abandono por las grandes reformas: la escuela, el aula y el docente.

¿Qué hacer entonces para generar una mayor participación de los responsables de la acción escolar en el mejoramiento de sus prácticas? ¿Cómo promover una mayor responsabilización y una dignificación de los sujetos de la educación? ¿Cómo desescolarizar el sistema educativo y transformarlo en un proceso pertinente socioculturalmente y valorado socioeconómicamente? ¿Cómo hacer para que los actores de la práctica escolar se apropien de su institución y se responsabilicen de manera constructiva y con prácticas elaboradas por ellos como actores-autores, capaces de decidir y de actuar sobre su propia acción institucional? ¿Cómo hacer que la descentralización y la democratización formen parte de la cotidianidad escolar?

Son preguntas complejas y con muchas respuestas posibles según la perspectiva y el enfoque que se adopte. Plantear una nueva educación y tratar de concientizar a los docentes de su necesidad corre el riesgo de constituir una imposición más que se les hace a los sujetos desde arriba. Parece entonces que la mejor opción es la de poner en práctica la elaboración de proyectos en las escuelas y en las aulas.

En primer lugar, habría que hablar de proyectos en general. ¿Qué son y cómo se relacionan con los problemas complejos anteriormente señalados?

Podríamos comenzar la reflexión proponiendo como definición de proyecto, una expresión de voluntades de acción individual o colectiva y, al mismo tiempo un instrumento de pilotaje o de orientación de las acciones específicas. En el caso de proyectos institucionales o colectivos un proyecto es también expresión de concepciones acerca de los fines y del sentido de la acción. Esto supone al mismo tiempo negociación, reelaboración continua y diversidad permanente.<sup>2</sup>

Ahora bien, los proyectos no se dan en el vacío, ni aislados de los contextos sociales, institucionales y políticos. La política educativa del país en este momento se ve atravesada por el problema de la calidad y de la organización. Por un lado, se intenta luchar contra la exclusión y el fracaso escolar y a favor de una educación revalorizadora cultural y socialmente del individuo y de los grupos diversos que constituyen la población del país. Por otro se intenta descentralizar para responsabilizar los actores directos y para fomentar una mayor autonomía en las instancias locales. Pues bien, los proyectos de escuela constituyen una manera de lograr ambas cosas, la responsabilización y la autonomía.

La escuela, como se ha dicho, es la unidad local de un sistema educativo antes de ser nacional, y está inserta en una red relacional densa: es el punto crítico del sistema educativo. Sus características no son nacionales; tampoco son forzadamente regionales o estatales. Ni siquiera son municipales. Sus características tienden a ser locales. La descentralización debe responder a esta evidencia. Las transformaciones necesarias que ocurren y seguirán sucediéndose necesitan que cada quien se apropie del sentido de sus acciones: ¿Por qué, para qué, cuál es la significación del acto educativo escolar? Cada grupo necesita construir el sentido de sus acciones a través de sus intenciones, pero también a través de lo que hacen los demás, en interacción. Eso es lo que se llama un proyecto.

En consecuencia, el proyecto de escuela es, por una parte, expresión de la política (fines y objetivos de la educación y de la escuela) y contiene la programación de las acciones, mediante la responsabilización de los sujetos. Por otro lado, no antepone un modelo organizativo a la escuela, sino que supone que el proyecto ideará su propio modelo organizativo de acuerdo con las necesidades y la propuesta de las voluntades expresadas. Por supuesto que esta orga-

nización no sustituye la actual organización escolar sino que la flexibiliza y la pone al servicio del proyecto. Cada escuela podrá priorizar sus necesidades, programar sus acciones y su evaluación, negociar responsabilidades y optar por modalidades de coordinación de las diversas actividades del proyecto y de su programación.

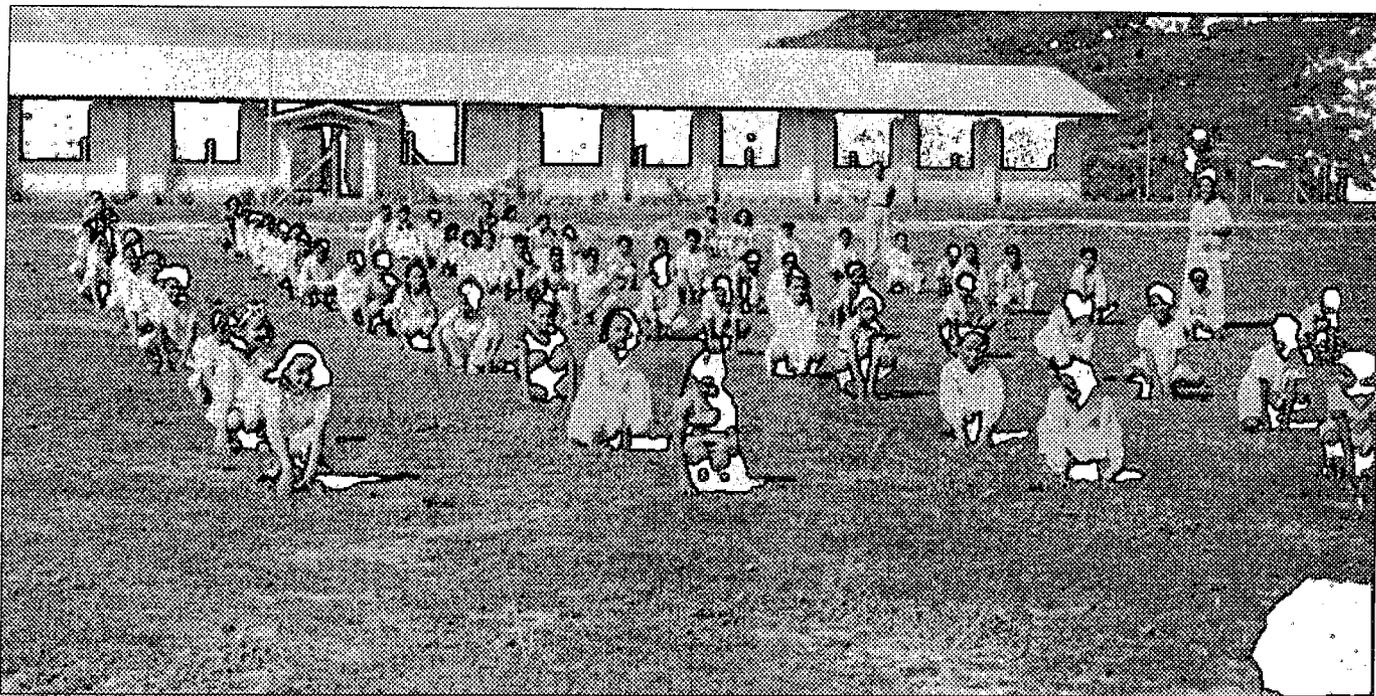
Se trata pues de entender el proyecto como construcción colectiva en la cual las orientaciones específicas de una escuela deben problematizarse en función de las condiciones locales y en particular de las características socioculturales de los alumnos. Esto se logra mediante un proceso permanente de organización ágil y flexible con esfuerzos instituyentes que eviten la rigidez y la reificación de lo instituido.

También puede plantearse que el proyecto escolar de la escuela es un instrumento de pilotaje cuya ambición sea lograr un máximo de coherencia:

- \* coherencia dentro de la escuela entre los diferentes actores a través de una gestión de respeto de sus identidades y de sus valores que promueva el trabajo en común alrededor de objetivos y de acciones discutidas y colectivamente, al servicio de los alumnos.
- \* coherencia entre la escuela y su entorno por medio de la asociación de las familias, de la municipalidad, de las asociaciones de vecinos y otras organizaciones sociales y económicas.
- \* coherencia entre los niveles local, regional y nacional entre escuelas, por medio de la definición de objetivos comunes a todos, pero que cada uno puede y debe lograr a su manera, innovando, inventando, y con los recursos y la inventiva que desarrolle, concertándose con las escuelas vecinas.
- \* coherencia a nivel de la maquinaria de Estado, de la función pública que deberá adoptar progresivamente un funcionamiento por proyecto.

Por otro lado, la tendencia de las organizaciones de la sociedad actual es la de buscar eficacia, organización racional y explícita, reestructuración frente a un mundo en movimiento. Tales variables a veces oscurecen la perspectiva y, por consiguiente, el sentido de las acciones, y el centrarse sólo en la eficiencia puede cegar la vista. La expresión personal y colectiva, la afirmación de sí mismo y de su grupo cultural en una sociedad que se supone pluralista, deben poder realizarse en los proyectos de escuela.

En todo caso, la elaboración de pro-



yectos de escuela promueve la apropiación del sentido, de la significación de la acción educativa por el colectivo de la unidad escolar. Apropiación es un término que no se refiere en este caso a propiedad privada sino a identificación, "a hacer propio" lo que antes se vivía como "hacer ajeno". El hacer ajeno se relaciona con lo que hacen habitualmente los docentes, ya que buena parte de su práctica no es el resultado de su propia elaboración ni de la sistematización de su experiencia, ni de sus opciones culturales. Es casi siempre aceptar lo que otros diseñaron para que uno lo ejecute, casi como el soldado que cumple órdenes. El hacer propio consiste en construir el sentido de lo que se lleva a cabo, y es, por lo tanto, un acto político de producción cultural.

#### 4. LO POLITICO Y EL SENTIDO DE LA ACCION EDUCATIVA

El problema del sentido de las acciones es también el de la significación que tiene para el alumno lo que practica y aprende durante sus horas en la escuela. Esto a su vez remite a la necesidad de un proyecto que por un lado exprese el sentido de la educación para los actores de la práctica escolar y, por otro lado, promueva un sentido de identidad con la institución inmediata, la escuela, y con lo que allí se hace, es decir, con la actividad de la escuela y del aula de clases.

En algunos casos, la actividad escolar llevada a cabo en ciertas escuelas parece tener resultados relativamente estimulantes y en otros se producen fracasos frustrantes. Algunas escuelas logran que los

alumnos se inicien en la socialización aprendiendo a comunicarse por escrito y dominando algunos contenidos en otras áreas y, además, tienen mejores indicadores de éxito, observados en las calificaciones y en el número de alumnos que son promovidos interanualmente. Los fracasos son observados en los mismos indicadores: Peores calificaciones y mayor número de repitentes o de alumnos que abandonan la escuela.

Entre los factores que influyen en la diferencia de resultados entre unas escuelas y otras se mencionan las de tipo socioeconómico y socioeducativo, así como en el tipo de escuela, público-privado, urbano-rural, religioso-laico, etc. Si apartamos provisionalmente el componente político de la discusión (no porque no merezca la atención; al contrario, es un factor primordial que se desarrollará más adelante), componente político que se refiere a si la responsabilidad de la educación es pública, del Estado o privada, de sectores específicos de la sociedad, o si la educación debe ser gratuita o pagada, si las escuelas religiosas tienen los mismos derechos a subvenciones que las laicas, etc., podremos considerar algunos argumentos.

Uno de ellos es que los resultados de diversos tipos de estudio, la escuela y el docente son un factor esencial para el éxito escolar de todos los alumnos, si bien la condición ante la escuela presenta diferencias que favorecen o desfavorecen al alumno, y que esas diferencias se relacionan con la clase social de sus familias. En otras palabras, un niño de familia socioeconómicamente favorecida puede tener buenos resultados en una escuela y

malos en otra. Igualmente, un niño procedente de un medio social con muchas carencias económicas y con niveles educativos formales bajos, puede fracasar en un tipo de escuela y tener éxito en otro tipo de escuela.<sup>3</sup>

Tales argumentos han generado una serie de estudios que intentan explorar y describir analítica y críticamente la gestión de las escuelas cuyos resultados parecen ser mejores que la mayoría, atendiendo poblaciones equivalentes a las de otras escuelas cuyos resultados son menos halagadores. Uno de estos estudios se realizó en 1991 tomando el caso de la red **Fe y Alegría**<sup>4</sup> y el otro, actualmente en curso, se dedica al caso del Estado Bolívar y su red de escuelas de Educación Básica<sup>5</sup>.

Estos estudios permiten poner de relieve algunos de los elementos que caracterizan la gestión de redes educativas formales consideradas como exitosas por sus resultados.

La información disponible, referida a las características de las escuelas de éxito, parecen poner en evidencia gran cantidad de factores convergentes. Las más resaltantes, parecen apuntar hacia los siguientes factores:

- \* la presencia de una visión o un proyecto claro y explícito, en lo filosófico;
- \* una estructura organizativa concebida como apoyo al trabajo pedagógico;
- \* una organización del tiempo y del trabajo escolar de aprovechamiento del tiempo de aprendizaje
- \* optimización de los horarios y del

calendario,

- \* adecuada utilización de recursos y de actividades complementarias y de apoyo al trabajo pedagógico,
- \* un liderazgo eficaz del director, y
- \* una responsabilización de los docentes, mediante estrategias que combinan exigencia y compromiso con participación y trabajo en equipo.

Estos, sin duda, constituyen los ingredientes indispensables. Sin embargo, no es posible recetar respecto a su combinación. ¿Cuántos gramos de organización y cuántas cucharadas de compromiso, mezcladas con cuánto tiempo de "amasar" el liderazgo con los recursos para tanto tiempo de cocido? No es posible recetar así. Se trata de procesos cuya característica es la de promover y permitir niveles crecientes de autonomía en las decisiones en los que se manifiestan iniciativas que serían mutiladas con recetas o modelos rígidos o normativos. La educación escolarizada ha enmarcado la práctica pedagógica en patrones prescriptivos, que con demasiada frecuencia, imponen el poder de la forma por encima de la relevancia o pertinencia de los contenidos.

La caracterización del éxito corre ese riesgo: El que supone que una suma de rasgos que se presentan como positivos puedan tomarse fuera del contexto específico en el que se han generado y ser trasladados a otros ámbitos como quien copia una fórmula química para producir siempre el mismo producto a partir de los mismos componentes y replicando con exactitud y precisión los procedimientos del caso. Las escuelas no son laboratorios, y los docentes o los alumnos no son ni ingredientes ni productos. Las realidades sociales son complejas porque los agentes de las acciones son sujetos diversos, distintos y con una historia que los identifica y los somete a cambios y a condicionantes y determinaciones imprevisibles e irrepetibles. El mundo social no está determinado por relaciones lineales de causa-efecto entre hechos u objetos catalogables como variables —¿lo está el mundo de los objetos físicos?—. Los sujetos o actores de las acciones educativas y sociales, en general, reciben, interpretan y construyen significados muchas veces simbólicos y no observables, por lo cual referirse exclusivamente a los hechos constituye desde el inicio una reducción del problema a su manifestación externa.

Otro problema que se debe considerar es que el éxito del que se habla es un éxito reducido a parámetros estandarizados por el hecho de ser medibles. La prosecución

y el rendimiento son referencias observables mínimas de desempeño, importantes como indicadores, pero insuficientes como criterios de calidad. Como se ha dicho, no ha habido ningún estudio que demuestre que alumnos exitosos de escuelas exitosas sean garantes de una sociedad sin vicios como los de la corrupción política o económica, ni que se destaquen como agentes de la justicia social. Sólo se puede prever, como máximo, eso: que serán exitosos, es decir, que se desenvolverán con éxito en una sociedad que seguirá requiriendo transformaciones de fondo, con fallas estructurales de diversa naturaleza.

El problema de la continuidad cultural, de la pertinencia de los contenidos y métodos educativos, tampoco son parámetros incluidos en los criterios habituales para referirse a la calidad de la educación. Arnaldo Esté ha definido este aspecto como la situación que permite que entre la cultura del niño, su familia y su ambiente social, que incluye valores, códigos comunicativos, intereses, etc, y la cultura escolar haya una relación de coherencia y de respeto y no de desvalorización y negación. Si el éxito se reduce a que los niños aprendan lo que se les enseña y no a explorar, a aprender a conocer, a construir, a interactuar con su ambiente físico y social, la calidad se reduce a garantizar actitudes pasivas, disciplinadas y acriticas y a llamar estos resultados "éxito escolar". Si un buen alumno es el que habla poco, escucha al docente para luego repetir o imitarlo, y el que escribe o reproduce lo que leyó, estaríamos siendo poco exigentes con el sistema educativo. Sin embargo, la situación actual es doblemente crítica por cuanto lo mínimo exigible no se está logrando sino en algunas experiencias y circuitos escolares.

Por último, un aspecto relevante que puede plantearse para explicar y comprender las características de las experiencias exitosas tiene que ver con la dimensión política del problema de la educación. Cuando se hace referencia a lo político, se entiende por tal a los propósitos y finalidades de los proyectos educativos y no a la connotación partidista o proselitista del término. Los colegios del circuito de excelencia, han tenido como finalidad atender a las élites y formarlas para ejercer determinado rol en la sociedad. La red Fe y Alegría también se inserta en un proyecto político que ha ido evolucionando y acercándose a la educación popular y a las teorías de la educación "liberadoras". En el Estado Bolívar también existe un proyecto político que se manifiesta en la adopción de métodos participativos y en la promoción de actividades desde la base magisterial y con atención a escuelas que atienden poblacio-

nes socioeconómicamente desfavorecidas. La dimensión política está presente en todos los casos estudiados y parece ser la primera condición para que otras dimensiones del proyecto tomen forma. Además, la calidad de la educación siempre responde a criterios cuya conceptualización teórica no está exenta de principios, de propósitos filosóficos, que también pueden ubicarse en la dimensión política.

Lo anterior significa que es posible que la tarea más importante sea la de reapropiarse del sentido de la educación y que el sentido consiste en una reapropiación o en una reconstrucción colectiva del para qué, hacia dónde y cómo se educa, a nivel de los sujetos más cercanos a la práctica. Lo anterior es condición para desarrollar iniciativas diversas que resulten en procesos y resultados de calidad. Interrogantes tales como para qué sirve la educación, llevadas a preguntas concretas como ¿para qué sirve que mis alumnos vengan todos los días a mi aula o a mi escuela? son cuestiones que obligan a una visión que parte del sentido y del significado social y cultural de la acción educativa, y permite construir caminos concretos para lograr metas y objetivos coherentes con esa búsqueda del sentido de la acción educativa.

La Educación no es sólo una institución de servicios, que requiere ser modernizada mediante la incorporación de tecnología o de innovaciones técnicas. La Educación es parte esencial del proyecto de sociedad y por tal razón es antes que nada, un proyecto político.

## NOTAS

- 1 En particular en los Talleres de la COPRE y CINTERPLAN para elaborar la Agenda de la reforma Educativa, realizados durante el año 1992 y 1993.
- 2 Estas al menos parecen ser algunas de las características de los proyectos de los planteles que ya han desarrollado esta modalidad de gestión por proyectos de plantel Cfr. Herrera y Díaz Estudio de la gestión y uso de los recursos de la red escolar "Fe y Alegría". UNESCO/CENDES/CICE, 1991.
- 3 Charlot, B. *Rapport au savoir et rapport à l'école dans les zones d'éducation prioritaires*. Informe para el Fondo de Acción Social para los trabajadores inmigrantes y sus familias. Equipo de Investigación Educación, Socialización y Colectividades locales, Universidad de Paris VIII. (No publicado) París, (1992).
- 4 Herrera y Díaz. *Op. cit.*
- 5 Herrera y Díaz: Estudio de la gestión descentralizada de la Educación en el Estado Bolívar. Proyecto de investigación, (En curso), con financiamiento parcial de CONICIT.