

Las brechas de atención de la EBA

La educación comunitaria

El legado de la educación popular

99



POR MÁS OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA

Contenido

1 EDITORIAL, MARÍA AMELIA PALACIOS

POLÍTICAS EDUCATIVAS

- 4 El paso importa: la cuesta arriba del derecho a la educación a lo largo de la vida
FRANCISCO CABRERA ROMERO
- 10 Las brechas de atención en Educación Básica Alternativa son abismales
MANUEL RODRÍGUEZ DEL ÁGUILA
- 16 "Los estudios te dan muchísimo valor para salir al mundo y decir 'yo también puedo'"
JOVITA BENITES ALVINO y NAGHELI EUNOFRE GARCÍA
- 24 GEM 2019: las nuevas complejidades de la educación de personas jóvenes y adultas
MAGALY ROBALINO CAMPOS
- 30 Educación comunitaria: la apuesta por una sociedad educadora
OSCAR BADILLO ESPINOZA

PENSAMIENTO PEDAGÓGICO

- 40 Alfabetización de mujeres hablantes de quechua: una metodología
MANUEL VALDIVIA RODRÍGUEZ
- 46 El liderazgo pedagógico en los centros de Educación Básica Alternativa
GABRIEL VELA QUICO
- 52 Aportes de la educación popular a las políticas educativas en el Perú
MARITZA CAYCHO FIGUEROA y NÉLIDA CÉSPEDES ROSSEL
- 59 Formación de formadores para recrear las prácticas de educación popular
LISSY CANAL ENRÍQUEZ

INNOVANDO

- 66 La Escuela Comunitaria Municipal de Andahuaylillas
JUVENAL PALMA GUZMÁN y MANUEL ANTONIO VILLALOBOS TORRES
- 72 Formación técnica de jóvenes y adultos rurales en producción agropecuaria y cadenas de valor
ELIVERANDO ARAUJO AVELLANEDA
- 79 Programa Orquestando: la música nos transforma
PATRICIA MAGALLANES HERRERA
- 84 Construcción social del Currículo Regional de EBA en Ica
SIGFREDO CHIROQUE CHUNGA y FLOR SERPA RONDÓN

RESEÑA

- 83 Si las personas jóvenes y adultas aprenden, nos beneficiamos todos
NÉLIDA CÉSPEDES ROSSEL

tarea

N.º 99, setiembre 2019

DIRECTORA DE LA REVISTA

María Amelia Palacios Vallejo

CONSEJO EDITORIAL

Liliam Hidalgo Collazos

Nélida Céspedes Rossel

Manuel Iguíñiz Echeverría

EDICIÓN

Julia Aída Vicuña Yacarine

CORRECCIÓN

Carolina Teillier Arredondo

DIAGRAMACIÓN

Lluly Palomino Vergara

FOTOS DE INTERIORES

Eliverando Araujo Avellaneda, Fundación Stromme, Jeanet James, Julia Vicuña Yacarine, Luis Miranda, Nélida Céspedes, Sigfredo Chiroque, Unidad de Educación Comunitaria (MINEDU), TAREA.

IMPRESIÓN

Tarea Asociación Gráfica Educativa
Pasaje María Auxiliadora 156, Breña

SUSCRIPCIONES

Marisol Valencia Salas
mvalencia@tarea.pe

© TAREA ASOCIACIÓN DE PUBLICACIONES EDUCATIVAS

Parque Osore (antes Borgoño) 161,
Pueblo Libre. Lima 21, PERÚ

Teléfono: 424 0997

Fax: 332 7404

Correo: tarea@tarea.pe

Internet: <http://www.tarea.org.pe>
Lima, PERÚ

I.S.S.N.: 0252-8819

HECHO EL DEPÓSITO LEGAL EN LA
BIBLIOTECA NACIONAL DEL PERÚ: 95-0815

AUSPICIADO POR:

Brot
für die Welt



LED SERVICIO DE
LIECHTENSTEIN
PARA EL DESARROLLO



MARÍA AMELIA PALACIOS

Directora

Desde el año 1993 la educación básica –inicial, primaria y secundaria– es obligatoria en nuestro país. Sin embargo, el Estado peruano no ha logrado garantizar este derecho a toda su población. Según cifras oficiales, de los 8 millones de personas jóvenes, adultas y adultas mayores que no han accedido a la educación básica o la han abandonado sin culminarla, solo un 2,5 % participa en los programas de Educación Básica Alternativa (EBA).

La alfabetización de adultos, la EBA y la Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), no formal e informal, han estado históricamente desfinanciadas en el Perú. Esta baja inversión ha incidido en su precariedad, baja calidad y poca pertinencia respecto de las necesidades educativas de la población que no tuvo acceso a una educación básica completa. Cambios demográficos como la migración del campo a la ciudad de adolescentes, jóvenes y adultos, y el incremento de jóvenes de entre 15 y 29 años que demandan educación técnica y productiva o una preparación para seguir estudios superiores, son pasados por alto por el Estado. La política pública no le presta la debida atención a la educación y el aprendizaje de jóvenes y adultos. La EPJA pública requiere revisar su sentido y misión en la sociedad, cuestionar su papel remedial, reformar su institucionalidad y renovar su pedagogía. Así como resolver el dilema entre una EPJA orientada al crecimiento económico, el fomento del empleo y la competitividad, y una EPJA centrada en la cohesión social, el fomento de la identidad nacional, la ciudadanía y la ética pública.

Conocer y atender las heterogéneas necesidades educativas de la población joven y adulta, diversificar y articular los servicios de la EPJA por territorio, e integrar la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida en un proyecto educativo nacional ambicioso, están entre nuestros mayores desafíos a futuro. También lo son generar un movimiento por una EPJA democrática, intercultural e inclusiva de la diversidad de género y de las necesidades educativas especiales. De no acometerlos, la educación básica de calidad para todos continuará siendo una quimera.

Jovita Benites y Nagheli Eunofre, dos graduadas de la EBA, de diferentes generaciones, nos acercan a conocer las razones que llevan a mujeres jóvenes y adultas a abandonar la educación básica y retomarla luego. Los demás autores que colaboran en esta edición son protagonistas de iniciativas nacionales, regionales o locales de la EPJA y de la creación de oportunidades de aprendizaje para personas jóvenes y adultas en nuevos ámbitos.

Manuel Rodríguez del Águila, Oscar Badillo y Patricia Magallanes dan cuenta de iniciativas nacionales recientes

del Ministerio de Educación, dirigidas a poblaciones específicas de la EPJA, como adultos mayores, jóvenes y adultos en sectores productivos y de pueblos originarios, y personas privadas de libertad. Manuel Valdivia comparte una metodología de alfabetización bilingüe trabajada con mujeres jóvenes y adultas de origen quechua en Angaraes, Huancavelica. Juvenal Palma y Manuel Antonio Villalobos relatan el proceso que le dio origen a la Escuela Comunitaria Municipal de Andahuaylillas, en el Cusco. Eliverando Araujo narra la experiencia de diseño e implementación concertada del Programa de Formación Técnica en Producción Agropecuaria para jóvenes rurales en Jaén y San Ignacio, Cajamarca. Sigfredo Chiroque y Flor Serpa hacen lo propio con el proceso de construcción participativa del Currículo Regional de EBA en Ica. De otra parte, Gabriel Vela refiere los hallazgos de su estudio sobre las teorías de liderazgo implícitas entre directores de centros de Educación Básica Alternativa de la ciudad de Arequipa.

En el plano internacional, Magali Robalino revisa la situación y desafíos de la EPJA en el mundo con base en el Informe de Seguimiento de la Educación de la UNESCO. Mientras que Francisco Cabrera nos dice, con base en los informes de monitoreo de la EPJA del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL), que no estamos avanzando en la dirección y el ritmo esperados, ya que los esfuerzos son marginales y prioritariamente escolarizados.

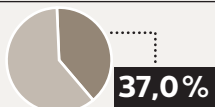
Este número contiene también reflexiones respecto a otros dos desafíos de la EPJA en el Perú: la necesidad de contar con un movimiento social articulado, capaz de representar las muy diversas demandas de esta población y presionar por cambios en su institucionalidad; y la necesidad de especializar a docentes y formadores en la EPJA. Maritza Caycho y Néida Céspedes, integrantes del Colectivo CEAAL-Perú, reconstruyen el itinerario y los aportes del movimiento de educación popular en el Perú, que es parte del cimiento sobre el que necesitamos construir un futuro movimiento social en defensa de la EPJA. Finalmente, Lissy Canal nos da a conocer el Diplomado Internacional de Formación de Formadores en Educación Popular implementado por la Universidad Antonio Ruiz de Montoya, con más de 300 egresados a la fecha, uno de los contados programas de formación de educadores de personas jóvenes y adultas en el país.

Como lo ha propuesto el Colectivo Por una EPJA Transformadora, la próxima formulación de un nuevo Proyecto Educativo Nacional al 2036, es una oportunidad óptima para incorporar la Educación de Personas Jóvenes y Adultas como un derecho y una urgencia.

Población de 15 años a más sin Educación Básica, 2018

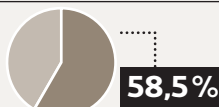
1 Tumbes

68 484



2 Cajamarca

636 666



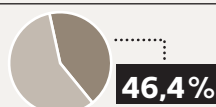
3 Amazonas

165 136



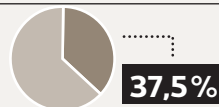
4 Piura

619 306



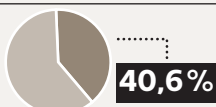
5 Lambayeque

359 953



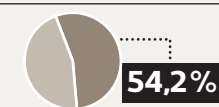
6 La Libertad

576 468



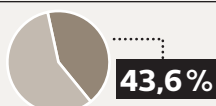
7 Huánuco

328 787



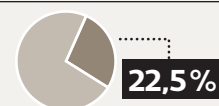
8 Áncash

370 596



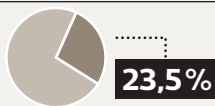
9 Lima

1'783 178



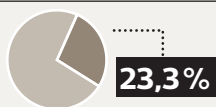
10 Callao

193 822



11 Ica

140 478



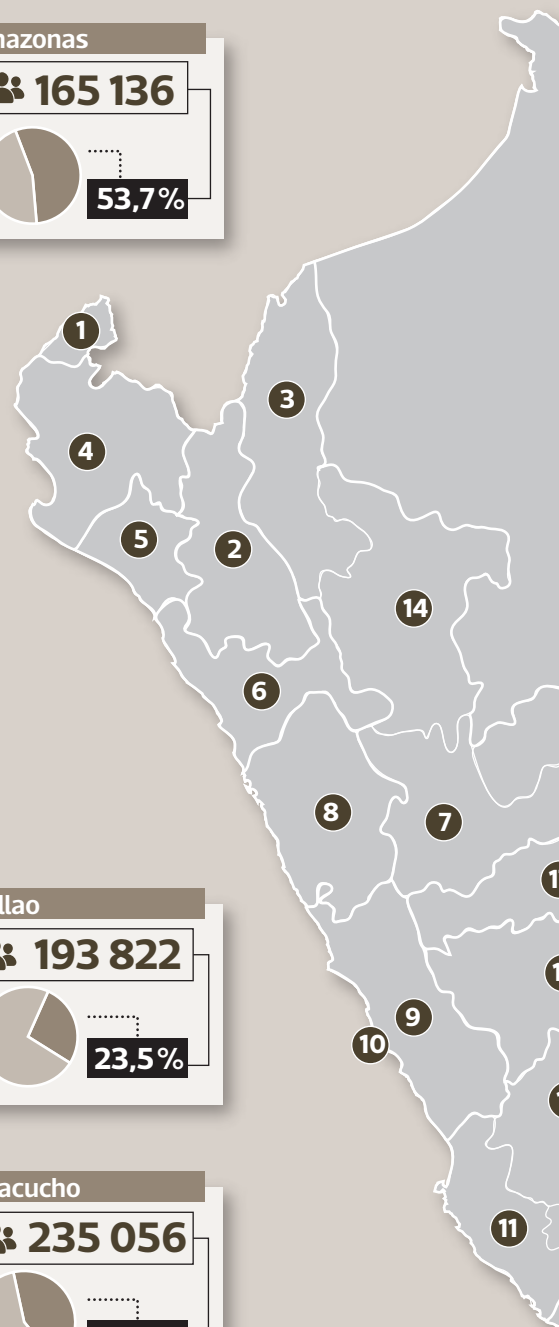
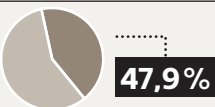
12 Apurímac

160 824



13 Ayacucho

235 056

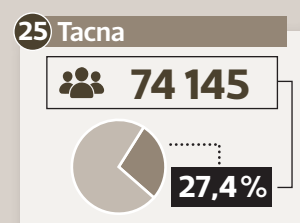
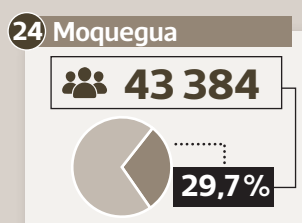
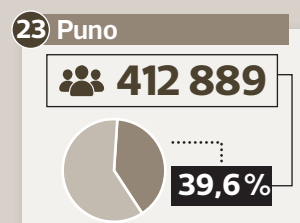
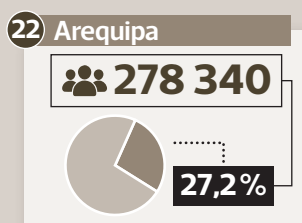
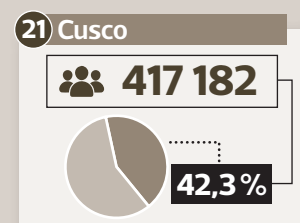
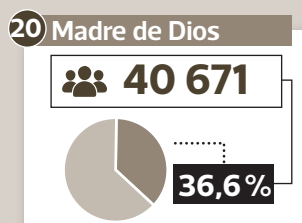
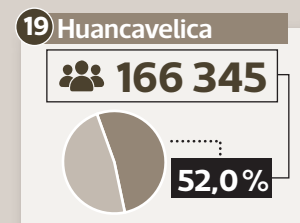
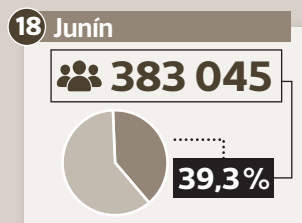
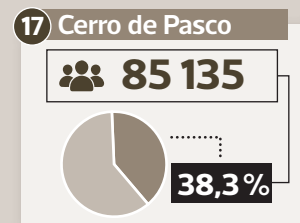
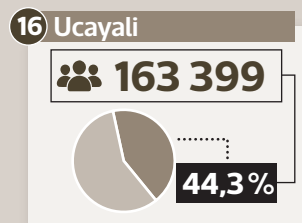
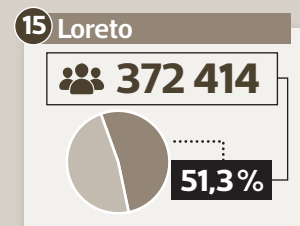
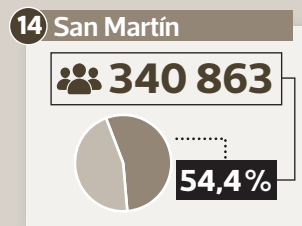
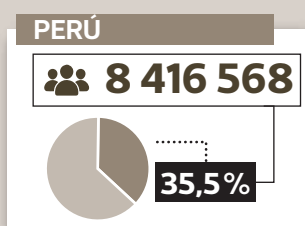
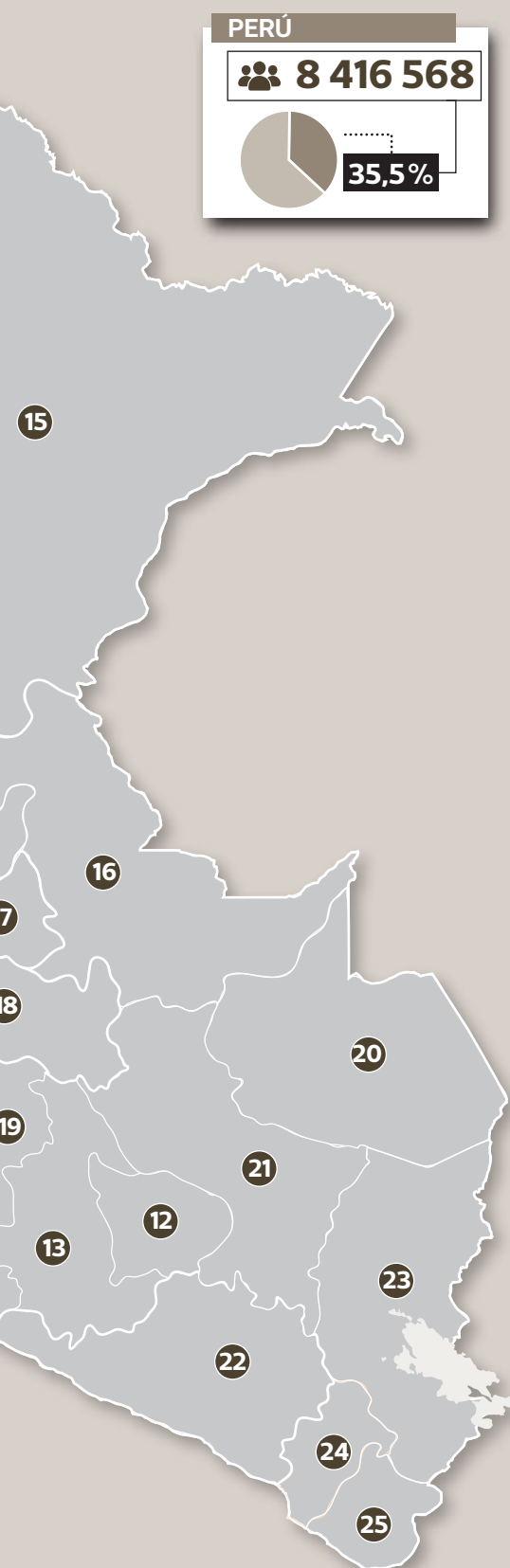


Población sin Educación Básica



Porcentaje de la población sin Educación Básica

FUENTES: ENAHO 2018



El paso importa: la cuesta a del derecho a la educación

El Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) y el Instituto de la Unesco para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL/Unesco) analizaron la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) en América Latina y el Caribe tras las dificultades estructurales. A pesar de haber casos excepcionales y algunas buenas prácticas, la tendencia marginal de la EPJA en la región está lejos de revertirse.

PALABRAS CLAVE:

Educación de personas jóvenes y adultas, Confintea VI, América Latina y el Caribe.

The pace matters: the uphill climb of the right to lifelong education

The Latin American Council for Adult Education (CEAAL) and the UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL/UNESCO) analysed youth and adult education (Y&AE) in Latin America and the Caribbean following structural difficulties. Despite some exceptional cases and good practices, the marginal trend of Y&AE in the region is far from being reversed.

KEYWORDS:

Youth and adult education, Confintea VI, Latin America and the Caribbean.

FRANCISCO CABRERA ROMERO

Guatemalteco, consultor independiente sobre política educativa y procesos de aprendizaje, con experiencia en incidencia, derechos humanos, cultura de la legalidad, educación ciudadana, educación de personas jóvenes y adultas y educación popular, entre otros temas. Ha trabajado en distintos países de América Latina y el Caribe, para entidades internacionales de cooperación, redes latinoamericanas, ONG y otros. Columnista de la revista digital gazeta.

Arriba a lo largo de la vida

AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE FRENTE A CONTEXTOS ADVERSOS

En noviembre del 2009, en Belem do Pará, Brasil, se celebró la Confinte VI,¹ con la expectativa de reimpulsar los compromisos gubernamentales para enfocar su atención y esfuerzos en el cumplimiento del derecho a la educación a lo largo de la vida, en particular para los amplios sectores tradicionalmente desatendidos, muchos de los cuales se encuentran aún en condiciones de analfabetismo absoluto,² mientras que otros muchos con apenas unos pocos años de escolaridad, lo que en la práctica les limita el acceso a oportunidades y, en definitiva, al ejercicio de derechos elementales.

La educación de personas jóvenes y adultas, conocida como EPJA,³ recoge el enfoque de educación a lo largo de la vida, porque se enfoca en la población que por distintas razones no accedió a educación formal durante la niñez y la adolescencia, de manera que en la juventud y la vida adulta enfrentan las consecuencias, especialmente cuando las condiciones estructurales que definen los modelos económicos les reducen el espacio de participación a acciones marginales de subsistencia y sin goce de derechos, ni perspectiva de movilidad social.

Siendo América Latina y el Caribe una de las regiones más desiguales del mundo respecto de la tenencia y

disfrute de la riqueza, el factor de acceso a oportunidades de educación asociadas con mejores condiciones de vida cobra una gran relevancia como alternativa para millones de personas que viven una escasa escolaridad y limitadísimo dominio de la cultura escrita. Son personas que viven lentamente transiciones como las del mundo virtual, con lo cual las brechas se siguen ampliando.

En la presente década se está enfrentando la particular regresión hacia gobiernos de ideología conservadora y prácticas a favor del libre mercado, que como efecto práctico traen menor prioridad para la injerencia pública en política social y más desprotección para las amplias mayorías que no pueden colocarse en la parte alta de la pirámide de la riqueza.

Muy frecuentemente estos gobiernos también están asociados a movimientos religiosos radicales, con el efecto directo de reducir cualquier perspectiva de equidad de género y destruir medidas tendientes a procurar mayores oportunidades para las mujeres. Esto, a pesar de que el analfabetismo absoluto y la baja escolaridad están más marcadamente presentes entre las mujeres, como consecuencia de los rasgos culturales y políticos dominantes.

Esta tendencia a devolver el voto popular a propuestas políticas conservadoras se traduce en un menor compromiso con los marcos de derechos humanos y, eventualmente, en la deslegitimación de los compromisos asumidos en agendas regionales o mundiales. Todo lo cual reduce las posibilidades de cumplimiento de marcos de acción como el de la Confinte VI.

MONITOREANDO LOS AVANCES

En el 2013 y el 2017 CEAAL publicó sendos informes de monitoreo a los avances reportados oficialmente por los Estados a la Unesco. El segundo informe se produjo

1 Conferencia Internacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Las reuniones de la Confinte datan de 1949, cuando se celebró la primera. Desde entonces se han realizado seis, incluyendo la de Belem en el 2009.

2 De acuerdo con el Instituto de Estadísticas de la Unesco (UIS, 2016), en América Latina y el Caribe había 32 millones de personas mayores de 14 años en condiciones de analfabetismo.

3 El concepto de EPJA por definición incluye la alfabetización, generalmente considerada la primera etapa de cualquier proceso. No obstante, algunos prefieren indicar "la alfabetización y la EPJA" por separado, como para recordar que el aprendizaje básico de la lectoescritura es apenas el primer paso de un recorrido a lo largo de la vida.

en colaboración con el Instituto de Educación a lo Largo de la Vida (UIL, por sus siglas en inglés) de la Unesco, como parte de un esfuerzo común realizado en todas las regiones del mundo de cara a la revisión de medio término de la Confintea VI, que se celebró hacia el final del 2017.

Como reflejo de los resultados obtenidos, el primer informe (2013) se denominó *A paso lento*, trasluciendo los pocos esfuerzos que para entonces reportaron los Estados. Habían pasado tres años desde noviembre del 2009 cuando los informes oficiales no reportaban mayores progresos en términos de nuevas acciones o de fortalecimiento de políticas públicas en favor de la EPJA.

En el segundo informe (2017) se advertían mayores acciones y destacaban algunos pocos países que habían dado lugar a esfuerzos más consistentes y ambiciosos que el resto, aunque en general en la región los progresos eran discretos. De manera que ese informe se tituló *Procurando acelerar el paso*.

Uno de los asuntos fundamentales colocados en los marcos internacionales del derecho a la educación, incluso desde mucho antes de la *Educación para todos*,⁴ fue la participación de la sociedad civil en condición de actor activo en roles de auditoría social, consulta y propuesta. Esos roles han sido seguidos por el CEAAL, especialmente por medio de su grupo de trabajo de *Incidencia en políticas*, conocido como Gipe.

ESTADO DE LOS AVANCES EN LA REGIÓN

Los informes ya citados exponen diversos aspectos que muestran la complejidad de situaciones de los países respecto de la EPJA, a la vez que presentan los esfuerzos comunes y particulares que se vienen realizando.

En primer lugar hay que considerar la diversidad cultural y étnica de cada país y subregión. La multiculturalidad es un rasgo de identidad de América Latina y el Caribe, que en el plano de las políticas educativas impone condiciones que demandan atención específica para ser pertinentes. La presencia activa de muchos idiomas, algunos de ellos muy focalizados y otros de amplia pre-

sencia, es también un factor característico y constitutivo del derecho a la educación.

De manera que el seguimiento y desarrollo de procesos que aproximen el cumplimiento de los compromisos de la Confintea VI no es sencillo, en particular si se tiene en cuenta que la inversión en educación es también muy dispar y sobresalen realidades como las de Haití, Guatemala, Perú⁵ y otros con una inversión en educación por debajo de la media regional.

El Marco de Acción (Unesco, Confintea VI, 2009) define los compromisos, en su parte sustantiva, de la siguiente manera:

- a. El reconocimiento de la importancia del aprendizaje a lo largo de toda la vida, identificando los aprendizajes formulados por la Comisión Internacional sobre la Educación del Siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos.
- b. La importancia de la alfabetización como “cimiento indispensable” para el continuo educativo.
- c. Que las políticas y medidas legislativas sean incluyentes e integradas en la perspectiva de educación a lo largo de la vida.
- d. Procurar una buena gobernanza, que implica la participación y la aplicación de una política eficaz, transparente, responsable y equitativa.
- e. Alcanzar al menos una inversión del 6 % del producto bruto interno (PBI) y procurar una cada vez mejor asignación a la EPJA.
- f. Procurar la participación y evitar la exclusión, combatiendo los efectos acumulados de múltiples desventajas.
- g. La búsqueda de una mejora de la calidad, elaborando criterios para los currículos, los materiales y la metodología de aprendizaje. Así como formular criterios para la evaluación de los aprendizajes de las personas adultas en distintos niveles.

4 La Educación para todos (EpT) se estableció por primera vez como marco de acción en la cumbre de Jomtiem, Tailandia, en 1990, donde se instauraron metas y compromisos a nivel mundial. En el año 2000 las metas se renovaron con el Marco de Dakar, en la cumbre celebrada en Senegal. La EpT incluyó metas específicas para la alfabetización y la EPJA, que más recientemente se integraron al marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) hacia el 2030.

5 De acuerdo con el sitio Datosmacro.com (2017), el Perú invierte el 3,92 % del PIB, Guatemala el 2,8 % y Haití el 2,45 % (<https://datosmacro.expansion.com/estado/gasto/educacion>). De acuerdo con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2017) el promedio regional es de 5 % del PBI (<https://www.efc.com/efe/america/sociedad/bid-alerta-gran-rezago-educativo-en-latinoamerica-aunque-destina-5-del-pib/20000013-3365801>).

- h. Supervisar los avances y la puesta en marcha de acciones que permitan cumplir con los compromisos de la EPJA.

Los hallazgos que resumen la situación de la región respecto a la EPJA se pueden enumerar de forma sencilla:⁶

1. Prevalece un concepto restringido de EPJA, muchas veces limitado a la alfabetización inicial.
2. El problema no está en las leyes. En casi todos los casos, los países cuentan con leyes que incluyen la EPJA.
3. La mayor parte de programas no tiene destinatarios específicos, son intervenciones generales que se dirigen por igual a toda la población a pesar de las notorias identidades y diferencias de distintos tipos.
4. Las lenguas originarias no están en la oferta regular, o están muy disminuidas, y no hay en todos los casos una política sobre la lengua de enseñanza para personas adultas.
5. Menos de la mitad de los países ha formulado o actualizado planes de acción después de la Confintea VI.
6. La tecnología virtual ha llegado a los procesos de alfabetización y educación de personas jóvenes y adultas. En varios casos se está utilizando como apoyo del aprendizaje.
7. Los énfasis están en la fase inicial de la alfabetización.
8. Hay una multiplicidad de instituciones involucradas en los esfuerzos que se realizan, tanto gubernamentales como no gubernamentales.
9. En la mayoría de los casos, las personas participantes o educandos no han participado en la formulación o discusión de los planes nacionales.

Estos hallazgos en su conjunto señalan que la región no está avanzando en la dirección y al ritmo correctos. Los esfuerzos son aún marginales dentro de la complejidad de los sistemas de educación, donde prevalece la prioridad de los subsistemas escolarizados, que consumen la mayor parte de recursos públicos.

Esta constatación cobra mayor relevancia si se considera que las posibilidades de concreción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) están inevitablemente vinculadas con la EPJA, en distintas formas. Cada uno de los 17 ODS requiere intervenciones que son afectadas por la información que la población recibe, por la calidad del manejo de esa información y por la aplicación que de esta se pueda hacer. Por ejemplo, mejorar la salud, enfrentar la desnutrición y la hambruna, preservar el ambiente, etcétera, son procesos que para ser llevados a cabo requieren preparar a la población en general. Se trata de población joven y adulta que es la que ejerce los liderazgos comunitarios y mueve a grandes conglomerados en una sola dirección y con determinada coherencia. Todo eso implica y requiere procesos de EPJA que no se están teniendo en cuenta, que no han arrancado y que podrían no ser priorizados.

Los informes de seguimiento presentados por CEAAL muestran la situación de la región como buscando ser escuchados para provocar acciones de política pública y de contribución ciudadana.

HAY BUENAS NOTICIAS FOCALIZADAS

El informe destaca acciones de política pública que marcan rumbo en varios países. Se trata de buenas prácticas que merecen ser fortalecidas y ampliadas porque colocan la EPJA como un derecho y permiten su impacto positivo en la vida de las personas, las comunidades y los países.

Aquí algunos extractos de *Procurando acelerar el paso* (CEAAL/UIL, 2017):

En Uruguay, el programa “Aprender Siempre” (PAS) es una iniciativa nacional promovida por el área de Educación No Formal del Ministerio de Educación y Cultura, que opera desde 2008. Este programa promueve el acceso permanente a las propuestas educativas, en espacios de aprendizaje flexibles, en diferentes entornos y contextos culturales y con un fuerte enclave territorial. Las propuestas contemplan diversos intereses y aspectos derivados de la variedad de espacios socioculturales que integran a diversos grupos de población (p. 42).

República Dominicana. Hasta el año 2008, cuando se preparó el informe para Confintea VI (2009), el presupuesto total destinado a la EPJA ascendía a US\$ 7,5 millones (Florentino / OEIRD, 2008). En ese presupuesto estaba incluida la inversión en todos los programas de EPJA. En 2014, cuando estaba fun-

6 A partir de Cabrera/DVV International (2018). *Estado de situación de la educación de personas jóvenes y adultas en Guatemala respecto de la Agenda 2030*.

cionando el Plan Nacional de Alfabetización Quisqueya Aprende Contigo (QAC), la inversión pública aumentó notablemente. Ese año, solo el Plan de Alfabetización declaró un presupuesto de US\$ 44 millones (Digepep, 2014), lo cual confirma la prioridad otorgada a la alfabetización.

En general, el presupuesto en educación del gobierno ha mostrado un crecimiento sostenido. El PIB aumentó de 1,51% en 2004 a 4% en 2014. Una década en la que el crecimiento real se ha acelerado. El presupuesto general de educación aumentó de 8,25% del gasto público a 17,81% en el mismo período (p. 48).

Chile ha puesto en marcha el proceso de elaboración de Nuevas Bases Curriculares para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas. El Ministerio de Educación ha promovido un proceso participativo con los docentes, a través de discusiones grupales y el diálogo con las redes regionales de EPJA.

Los fundamentos de estas nuevas bases son: la importancia de los sujetos del proceso de aprendizaje; la renovación de la enseñanza; la valorización de los contextos culturales de quienes participan en el proceso educativo; el diseño del currículo basado en un enfoque de competencias; la educación cívica y la implementación de instancias de formación diversas y plurales que respondan a las demandas y necesidades sociales y laborales de los/as estudiantes (p. 35).

Bolivia promueve el programa bialfabetización quechua-español, reconocido por la modalidad de enseñanza simultánea en dos idiomas.

Ecuador, a través del proyecto “Dolores Cacuango” promueve un método de alfabetización para la población indígena que habla Kichway.

Paraguay, un país que reconoce el guaraní y el español como lenguas oficiales, promueve una estrategia de alfabetización intercultural, integral y bilingüe, donde se respeta la identidad cultural de cada grupo al que se dirige a través del programa “Paraguay Lee y Escribe” (p. 54).

Estos esfuerzos traducidos en acciones no son los únicos que se pueden reportar, pero dan una muestra de que en varios de los países se están impulsando acciones que buscan darles más pertinencia a los planes y programas oficiales, buscando ser una mejor respuesta a la realidad de los sectores generalmente excluidos de otras oportunidades.

La EPJA no ha dejado de ser marginal en la organización de las políticas educativas ni en la distribución

presupuestaria, pero se están llevando adelante líneas de acción con el potencial de crecer y hacer realidad el derecho a la educación a lo largo de la vida. ❶

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BID, BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (2017). BID alerta gran rezago educativo en Latinoamérica, aunque destina 5 % del PIB. Agencia EFE <https://www.efe.com/efe/america/sociedad/bid-alerta-gran-rezago-educativo-en-latinoamerica-aunque-destina-5-del-pib/20000013-3365801>

CABRERA/DVV INTERNATIONAL (2018). *Estado de situación de la educación de personas jóvenes y adultas en Guatemala respecto de la Agenda 2030*. Ciudad de Guatemala.

CEAAL, CONSEJO DE EDUCACIÓN POPULAR DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. GRUPO DE INCIDENCIA EN POLÍTICAS EDUCATIVAS (2013). *A paso lento. Análisis de los avances en el cumplimiento de la Confintea VI*. Lima: CEAAL.

CEAAL, CONSEJO DE EDUCACIÓN POPULAR DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. GRUPO DE INCIDENCIA EN POLÍTICAS EDUCATIVAS (2017). *Procurando acelerar el paso 2017. Informe regional. Educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. Lima: CEAAL.

DIRECCIÓN GENERAL DE PROGRAMAS ESPECIALES DE LA PRESIDENCIA, República Dominicana (2014). Plan Nacional de Alfabetización. Presupuesto 2014. Disponible en: <http://www.digepep.gob.do/portaltransparencia/presupuesto/presupuesto-aprobado/>

Datamacro.com (2017). Gasto público educación. Datosmacro. com <https://datosmacro.expansion.com/estado/gasto/educacion>

FLORENTINO MORILLO, Basilio/OEI-IDIE (2008). Situación de la educación de jóvenes y adultos en República Dominicana. Informe final. Santo Domingo: OEI e IDIE.

UNESCO/UII y MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL BRASIL (2010). *Confintea VI. Marco de acción*. Bremen: Institute for Lifelong Learning.

UIS/UNESCO (2016). 50mo. Aniversario del Día Internacional de la Alfabetización: Las tasas de alfabetización están en aumento, pero millones de personas siguen siendo analfabetas. Ficha informativa del UIS.

Demandamos restablecer el derecho a la educación escolar de niños y adolescentes

El **Colectivo por una Educación de Personas Jovenes y Adultas (EPJA) Transformadora** se pronuncia a favor del restablecimiento de la oportunidad de retomar estudios de Educación Básica de niños (as) y adolescentes excluidos de la escolaridad por el Reglamento de la Ley General de Educación (LGE), Decreto Supremo 11-2012-ED e implementado por el Ministerio de Educación.

1. LA LGE GARANTIZA EL DERECHOS DE NIÑOS(AS) Y ADOLESCENTES EN CONDICIÓN DE VULNERABILIDAD

La Ley General de Educación (LGE) estableció acertadamente que la modalidad de Educación Básica Alternativa (EBA) “Se organiza flexiblemente en función de las necesidades y demandas específicas de los estudiantes”.

Acorde con lo anterior, la EBA debe responder a las necesidades de diversos estudiantes; entre ellos: “*b) Niños y adolescentes que no se insertaron oportunamente en la Educación Básica Regular o que abandonaron el Sistema Educativo y su edad les impide continuar los estudios regulares*” (Art. 37).

El Reglamento de Educación Básica Alternativa aprobado por Decreto Supremo 015-2004-ED (octubre del 2004) indica que esta se organiza en tres Programas. Uno de ellos, según su artículo 6, es el *Programa de Educación Básica Alternativa de Niños y Adolescentes (PEBANA)*.

2. SE ABANDONA EL DEBER DE GARANTIZAR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN BÁSICA

Los niños y adolescentes entre 9 y 14 años han sido excluidos del derecho a estudiar en una escuela por la ilegal supresión de la atención obligatoria establecida en la LGE. El Estado deja de ofrecerle un servicio público y gratuito a este grupo de edad. La Educación Básica es obligatoria, y por tanto el Estado es garante de su realización según las normas peruanas e internacionales.

Esta irregular situación se creó con el Reglamento de la Ley General de Educación actualmente vigente, que redefine la EBA y suprime el mandato de la LGE. Según el Reglamento actual, la EBA “*Atiende a jóvenes y adultos, así como adolescentes en extraedad a partir de los 14 años, que compatibilizan estudio y trabajo*” (Art. 67).

El Reglamento suprime el PEBANA sin asignar a la Educación Básica Regular la atención de la población antes mencionada. No ofrece salida a los niños y adolescentes que no asisten a la EBR y les impone esperar a cumplir los 14 años de edad para retomar la escolaridad.

Consideramos que la EBR, a mediano plazo, debería de atender a todos los niños, niñas y adolescentes creando diversos tipos de estrategias de atención; de lo contrario, niños, niñas y adolescentes se verán obligados a estudiar con adultos en turno nocturno, lo que pone en riesgo a esta población.

A partir de lo señalado solicitamos al Minedu tomar la urgente decisión política de atender en forma escolarizada a esta población de niños y adolescentes entre 9 y 14 años restableciendo el *Programa de Educación Básica Alternativa de Niños y Adolescentes (PEBANA)*.

A la legislación nacional se suman acuerdos internacionales como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y en específico su Objetivo 4, que exige a los Estados:

“Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.

Colectivo por una EPJA Transformadora: Fe y Alegría, Instituto de Pedagogía Popular, Tarea Asociación de Publicaciones Educativas, Equipo de Educación y Autogestión Social, Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe, Red de Docentes EBA-Lima, Red de Docentes EBA-Ica. Participan a título personal los especialistas Cesar Picón, Manuel Iguiniz y Dina Kalinoski.

Las brechas de atención en Educación Básica Alternativa

El autor revisa algunas de las formas de atención diversificadas que ofrece el Estado a los 8 millones de jóvenes y adultos en el país que no lograron culminar su educación básica.

PALABRAS CLAVE:

Brechas educativas,
Educación Básica
Alternativa,
Educación de personas
jóvenes y adultas,
Educación Intercultural
Bilingüe.

The abysmal gaps in Alternative Basic Education provision

The author reviews some of the diversified forms the State offers to the 8 million young people and adults in the country who failed to complete their basic education.

KEYWORDS:

Education gaps,
Alternative basic
education,
Youth and adult
education,
Intercultural bilingual
education.

MANUEL RODRÍGUEZ DEL ÁGUILA

Educador y magíster en Investigación en Ciencias Sociales por la Universidad Internacional de Catalunya. Fue coordinador de propuestas pedagógicas para la Educación Básica Alternativa y director de Servicios Educativos para el Ámbito Rural en el Ministerio de Educación. Actualmente es consultor para Unicef.

tiva son abismales

Hace casi dos años tuve la oportunidad de visitar a los internos del establecimiento penitenciario de Sicuani, en especial a las personas que estaban estudiando en las aulas periféricas del Centro de Educación Básica Techo Obrero que ahí funcionan. Conocí a “Sabino”, un hombre entrado en años –quizás poco más de 60– y de sonrisa pícaro. Compartía carpeta con otra persona mucho menor –sí, aún existen esas carpetas de antaño, la mayoría recuperadas de los centros de Educación Básica Alternativa (CEBA públicos)–, un joven enjuto y de pelo desordenado que no superaría los 20 años. Al preguntarle a Sabino por qué razón se había animado a estudiar, me respondió que cuando él era muy pequeño su padre solamente lo envió hasta el tercero de primaria; que de ahí se dedicó a pastear a sus animales y que, luego de andar de un lado a otro, llegó al penal y tuvo conciencia de que realmente no sabía ni leer ni escribir: “Mire profe, yo aquí pagaba una moneda para que leyeran las notas que me enviaban mi hija y mi nieto, y pagaba otra luca por devolver los mensajes. Lo que yo aprendo aquí nadie me lo va a quitar. Al menos eso me queda”.

Así como Sabino, en el país existen aproximadamente ocho millones de peruanas y peruanos¹ que no han podido culminar su Educación Básica (15,8 % de ellas y ellos analfabetos) y que, como él, sea por las razones que fueran, intentan nuevamente ingresar a un sistema educativo que se resiste a reconocer la diversidad y flexibilidad que requieren.

ASÍ VAMOS: HAGAMOS NÚMEROS...

Sabino pertenece a ese grupo de privilegiados que pueden darse una segunda oportunidad. Digo esto porque el servicio de Educación Básica Alternativa (EBA) solo

llega a 216 410² personas a través de sus dos programas: el de Alfabetización y el de Educación Básica para Jóvenes y Adultos (Pebaja),³ es decir, al 2,5 % de la población potencial que no ha podido culminar su Educación Básica.

La mayoría de estas personas son mujeres (55 %). Dos tercios se encuentran en el ámbito urbano, en tanto que casi un tercio habla una lengua materna distinta al castellano, lo que no significa necesariamente que se encuentren en el ámbito rural. El 60 % no ha concluido la secundaria; y los que no llegaron a terminar la primaria alcanzan el 10 %.

En lo que se refiere a la distribución por grupos de edad, el mayor contingente tiene de 40 años a más (65 % del total), en tanto que las personas de 15 a 39 años representan el 35 %.

POR DÓNDE EMPEZAR...O CONTINUAR...

Estas cifras no hacen sino revelarnos la ineludible necesidad de reconocer cuán diverso es el público que accede –o podría acceder– al servicio educativo. La complejidad es también una oportunidad para que la educación para jóvenes y adultos se aleje de una vez por todas de los parámetros de la escuela convencional y se desarrolle con pertinencia, atendiendo a las características, demandas y necesidades de estas personas. Esto implica colocar a los sujetos –antes que a las acciones– en el centro de las políticas, programas y planes, para beneficio de un sistema hasta ahora rígido y homogéneo.

1 De acuerdo con la Encuesta Nacional de Hogares (Enaho) 2018, la población de 15 años a más que no ha concluido la Educación Básica es de 8 416 568 personas.

2 Censo Educativo 2018. Total de públicos y privados. El 68 % de la matrícula pertenece a la educación pública.

3 El Pebaja tiene tres formas de atención: presencial, semipresencial y a distancia. Un CEBA puede brindar ambos programas: Alfabetización y Pebaja; y, si reúne las condiciones necesarias, las tres formas de atención de esta última.

Hace un par de años el equipo de la Dirección de Educación Básica Alternativa (DEBA) comenzó un trabajo de diseño de lo que inicialmente serían propuestas pedagógicas, algunas de las cuales se aproximan a constituirse como modelos de servicio educativo. Es importante que estas propuestas lleguen a consolidarse mediante marcos normativos y presupuestales que permitan su expresión plena.

EDUCACIÓN QUE LIBERA

La atención educativa a las personas privadas de libertad se inició con la implementación progresiva de círculos de aprendizaje de alfabetización en el 2014. Antes de ese año, si bien se establecía el acceso a este derecho, en la práctica era inexistente. La propuesta de formación se basó en tres ejes: desarrollo socioemocional, expresión artística y deportiva, y vinculación con el mundo laboral y productivo.

Con la finalidad de brindar oportunidades para la expresión y el desarrollo de habilidades artísticas, en algunos establecimientos se aplicó el programa "Orquestando", que tuvo una alta aceptación y reconocimiento en la comunidad. En el 2018 se atendió a 9000 adultos internados en 60 establecimientos penitenciarios de los 69 existentes en el país, y en los 9 centros juveniles de diagnóstico y rehabilitación. Siguió estudios 1840 adolescentes, el 84,3 % de la población total que lo requería.

EXPERIENCIA QUE SE RECONOCE Y VALORA

Las personas adultas mayores representan el 27 % del público objetivo de la EBA (2 200 000 adultos mayores); sin embargo, solo accede al servicio educativo el 0,42 % de ellas. La atención progresiva e intensiva comenzó en círculos de alfabetización –al igual que con las personas privadas de libertad–, dado que la mitad de quienes siguen en esta condición, sin saber leer ni escribir, tienen más de 60 años. Esta propuesta de formación se estructura alrededor de cuatro ejes: identidad, salud, productividad y ciudadanía; en los cuatro se reconocen y valoran los aprendizajes de las personas adultas mayores (aprendizajes no formales) y la experiencia de vida.

Algunas personas podrían preguntarse por qué invertir en la educación de mayores de 60 años, dada su edad y sus limitaciones para incrementar la fuerza productiva. En primer lugar, porque representan actualmente el 11,9 % de la población total del país,⁴ cifra que se espera que se duplique para el 2050 (INEI, 2009), en

tanto que la esperanza de vida podría llegar a 82,6 años en el 2040 (Foreman *et al.*, 2018). Creer que la demanda se reducirá inercialmente por fallecimiento es una broma de mal gusto; por el contrario, engrosarán la fila muchas personas que ahora tienen entre 40 y 50 años de edad y que no han concluido su educación.

En segundo lugar, porque, contrariamente a lo que se piensa, al generar recursos económicos y aportar al hogar –también no monetariamente– estas personas desempeñan roles activos en la familia y en la sociedad; por ejemplo, al cuidar a los nietos. Casi la mitad están en la población económicamente activa; sin embargo, por no haber concluido la Educación Básica, se ven afectadas por la condición de informalidad o están en desventaja: pueden llegar a percibir un ingreso promedio mensual de 560 soles, equivalente al 30 % de lo que podría percibir una persona mayor con Educación Básica completa.⁵

En tercer lugar, porque constituye una deuda inexcusable que tenemos como sociedad. La transgresión de este derecho permite que se vulneren otros más, como el acceso a una atención de calidad en los servicios de salud, a la identificación y registro civil o al sistema de justicia en igualdad de condiciones, y otros derechos que como Estado estamos comprometidos a garantizar.

NO UNA, SINO VARIAS LENGUAS

Las personas que no han concluido la Educación Básica y cuya lengua materna es distinta al castellano son aproximadamente 2 700 000 (32 %). De estas, 27 % hablan quechua; 3 %, aymara; y 2 %, otra lengua.⁶

A partir de estos datos y sobre la base de las demandas de las comunidades por acceder a educación, utilizando la estructura desplegada por el Programa de Alfabetización (hasta hace cinco años, exclusivamente en castellano), se empezó a esbozar una propuesta pedagógica de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para jóvenes y adultos.

Si bien es cierto que la EIB recogía los aportes de la experiencia de la educación primaria, insertó algunos matices para adecuarla a las exigencias de la población adulta; por ejemplo, la incorporación de lo productivo, la utilidad y el valor del aprendizaje de la lectura y escritura de la lengua materna, así como

⁵ Datos de la DEBA basados en la Enaho 2015.

⁶ Incluye otra lengua nativa, extranjera y lengua de señas.

⁴ Dato del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) para el 2018.



también del castellano como segunda lengua (poco a poco se fue apostando por desarrollar el bilingüismo simultáneo).

A partir de la aprobación del modelo de servicio educativo de EIB, la labor empezó a orientarse hacia dos de las tres formas de atención pedagógica que establece dicho modelo: la de fortalecimiento y la de revitalización cultural y lingüística. La propuesta se comenzó a trabajar en cuatro lenguas: quechua chanca y collao, aymara, asháninka y, últimamente, awajún, atendiendo aproximadamente a medio millar de personas.

Las propuestas pedagógicas para personas adultas mayores y para personas privadas de libertad, así como la propuesta EBA-EIB, se dan en el marco del Programa de Alfabetización. Se proyecta que, por su complejidad, las dos primeras se constituyan en modelos de servicio educativo, debido a la naturaleza del público a atender y al carácter intersectorial que ambas demandan. La propuesta EBA-EIB, en cambio, podrá desarrollarse también en el Pebaja.

ENSEÑEMOS A PESCAR...

La propuesta pedagógica para los pescadores artesanales fue una de las primeras que reconoció la experiencia productiva y la vinculó con los aprendizajes del Programa Curricular de la EBA. Los materiales y recursos de las áreas curriculares del ciclo avanzado –Secundaria, para la EBR– se adecuaron y validaron tomando en cuenta elementos de la actividad productiva pesquera. Esto, además del despliegue de capacitaciones y asistencia técnica no solo para usar los recursos sino también para implementar la propuesta, ya que tomó la forma de atención semipresencial.

Pese a la gran aceptación y los logros de la propuesta, no solo entre los pescadores –en el 2018, 450 estudiantes en caletas y puertos de las regiones de Tum-

bes, Piura, La Libertad, Callao, Lima Metropolitana y Moquegua– sino también entre los funcionarios del Fondo Nacional de Desarrollo Pesquero (Fondepes, perteneciente al Ministerio de la Producción), como parte de un esfuerzo conjunto, aprendimos en el camino que la iniciativa de generar una propuesta específica para este sector productivo, incluso bajo las mismas condiciones, tiene sus límites para efectos de política pública.

La propuesta surgió de la confluencia de intereses de la Dirección de Educación Básica Alternativa y del sector pesquero y los gremios afines. Respondimos a las características y necesidades de la demanda, es cierto; pero, dados nuestros recursos, nos empezamos a preguntar hasta qué punto y cómo debíamos responder ante nuevas demandas de otros sectores productivos: ¿habrá tantas propuestas pedagógicas como sectores y actividades económicas? Indudablemente, no.

La salida que ideamos fue más bien seguir el camino del reconocimiento de la experiencia mediante la certificación de competencias laborales, que ya habíamos iniciado con el Fondepes pero que profundizamos con una empresa agroexportadora y con el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Sineace). Al diseñar y tener los instrumentos para tal fin, y al contar con una entidad autorizada que otorgara la certificación, luego podríamos diseñar una metodología para la convalidación y equivalencia con los desempeños de las áreas del Programa Curricular de la Educación Básica Alternativa, y así vincular el aspecto laboral con el formativo. De entonces en adelante las oportunidades que ofrece esta “venta de posibilidades” son infinitas, para que las y los estudiantes no solo no tengan que estudiar aquello que ya saben –y demuestran saber–, sino que también tengan la oportunidad de convalidar estudios con los centros de Educación Técnico-Productiva (Cetpro) y de estos con los centros de educación superior. Complejo pero posible.

UNA DOBLE OPORTUNIDAD

Con la finalidad de acortar brechas, y en coordinación con el Programa Nacional de Becas y de Crédito Educativo (Pronabec), diseñamos e implementamos la Beca Doble Oportunidad, dirigida a adolescentes y jóvenes de 17 a 25 años que provinieran de fuera del sistema educativo o que hubieran terminado el tercer año de educación secundaria o el segundo grado del ciclo avanzado de la EBA. Esta beca se creó para subvencionar los estudios de un curso de extensión o de un programa de formación en una institución de educación superior,⁷ y para continuar los estudios de la Educación Básica Alternativa bajo la forma de atención a distancia virtual. La subvención contemplaba, además, la asignación de un monto para los gastos personales por aproximadamente dos años, dependiendo de la modalidad y especialidad ofrecida por la institución de formación.

Entre los años 2015 y 2017 se beneficiaron 2519 adolescentes y jóvenes de 11 regiones, de contextos socialmente vulnerables y condiciones económicas de pobreza. Se les dio la oportunidad de concluir sus estudios de Educación Básica y, a la vez, obtener un certificado de estudios superiores por el desarrollo de competencias técnicas, lo que les permitió insertarse en el mercado laboral de su región.

La Beca Doble Oportunidad ya no va más; sin embargo, sirvió para validar la forma de atención de educación a distancia, que emplea una plataforma de contenidos y recursos con el soporte de tutores virtuales. Actualmente son 60 los centros de Educación Básica Alternativa que ofrecen educación a distancia en todo el país.

LOS QUE FALTAN...

Si bien hemos mencionado los esfuerzos por atender con pertinencia y diversificar la oferta, la brecha de acceso al servicio es aún abismal. Como mencionamos, la población atendida⁸ se estima en el 2,5 % del total de la demanda; de esta, los CEBA públicos acogen al 68 % y los privados al 32 % restante.

En el período 2015-2018 la matrícula en los CEBA se incrementó en 6,1 %. En el sector público se dio el

mayor incremento (20,6 %), mientras que en el sector privado se observó una baja de 15,1 %. En los años 2017-2018 se registró una disminución de la matrícula de 3,96 %, empujada por la caída de 11,96 % de los privados versus el incremento de apenas 0,43 % en el sector público. En el ámbito rural la matrícula llegó apenas al 1 % en el sector público; en el privado casi no registraron matriculados.

Es preciso añadir que la matrícula de estudiantes con discapacidad se incrementa cada vez más en los CEBA. Su tránsito por la Educación Primaria está marcado por la acumulación del rezago y la extraedad, ante la escasa respuesta efectiva para lograr una verdadera inclusión educativa cuando se encuentran en la edad normativa. Así, abandonan el servicio regular a la espera de tener los años permitidos para reingresar al sistema a través de la básica regular.

Ante la falta de un sistema de información –como el Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa (Siagie) para la Educación Básica Regular–, es imposible determinar si la población que se ha retirado de los CEBA privados ha sido absorbida en parte por el servicio público, o si simplemente salió nuevamente del sistema educativo. Lo que sí podemos aseverar es que las formas de atención semipresencial y a distancia virtual constituyen una oferta atractiva para personas jóvenes y adultas. La primera, porque posibilita el logro de dos períodos promocionales en un año calendario –de acuerdo con la organización del CEBA–, y porque la mitad de las horas se dedica a trabajo autónomo; y la segunda, por la libertad que otorga para concluir los estudios organizando el uso del tiempo personal.

En los últimos cinco años se inició con mayor fuerza la implementación de *periféricos* que prestan servicios educativos EBA en cualquiera de las formas de atención presencial o semipresencial. Los *periféricos* son grupos de estudiantes que se congregan fuera de las instalaciones de un CEBA: utilizan espacios prestados o cedidos por organizaciones civiles, gobiernos locales, Iglesias e incluso personas particulares, para sus actividades formativas. Los docentes se desplazan hasta estas locaciones; es una manera de acercar el servicio a la población y no esperar a que esta llegue.

LAS OPORTUNIDADES Y POSIBILIDADES

Al mirar nuevamente las cifras de acceso, no podemos dejar de preguntarnos por dónde empezar. Quizás nos

7 En el primer año de funcionamiento participaron instituciones como el Senati, Tecsup y Certus.

8 El resultado se obtuvo al comparar la población matriculada según el Censo Educativo 2018 con respecto a la población total de 15 años a más sin Educación Básica completa de la Enaho 2018.

veamos tentados a apostar los escasos recursos de la EBA al grupo poblacional de 15 a 29 años (17 % del total de la población potencial), llevados por lo que representa en términos de costo/beneficio, puesto que se encuentran en edad productiva –aunque también los adultos mayores producen–; o tal vez nos inclináramos a orientar esos recursos hacia el espacio geográfico con la mayor población potencial, con lo que empezáramos a mostrar rápidamente resultados en cierre de brechas, al menos en acceso. Lima, de lejos, sería una buena opción, pues representa el 21 % de la demanda.

De cualquier modo, lo cierto es que los recursos que hoy se destinan a la EBA son insuficientes e inequitativos. El *gasto público* por estudiante de la Educación Básica Alternativa se calcula en 2190 soles, frente a los 4284 soles por cada estudiante de la Educación Básica Regular.⁹

No obstante la asignación de los recursos, aún hay mucho por hacer para ofrecer un mejor servicio. Es necesario articular mejor los programas de Alfabetización y el Pebaja. Asimismo, explorar la posibilidad de diseñar un modelo de gestión que permita contar con centros que ofrezcan diversos servicios de educación para personas jóvenes y adultas, a través de los modelos de servicio en las formas presencial, semipresencial y a distancia, de tal modo que, por ejemplo, puedan tener un *periférico* EIB y otro para adultos mayores monolingüe castellano y, a su vez, atender a distancia.

Igualmente, transitar por el reconocimiento y convalidación de la experiencia previa referida o no a lo laboral, pero no con una evaluación de ubicación para un grado determinado sino basándose en los desempeños adquiridos, alejándose de la escolarización de la EBR. Esto requiere un sistema de evaluación complejo, pero necesario. Por último, continuar con los procesos de formación y capacitación a docentes de la modalidad –iniciados en el 2014–, ya que siempre han estado en la cola de las prioridades. Es necesario mantener el vínculo y mejorarlo, pues tienen mucho que aportar.

El Estado –y nuestra sociedad– pierde cuando una alumna o un alumno dejan de estudiar, y pierde más cuando no solo no les puede ofrecer las mismas condiciones de calidad a aquellos que reingresan al sistema educa-

tivo, sino que se da por vencido para incorporar a los que faltan, aun cuando necesite una fuerza laboral que haya desarrollado las competencias necesarias. No es un tema solo económico, sino sobre todo de derechos: hay una población que sigue siendo vulnerada. Tenemos que ser conscientes de que, en la medida en que *los otros* –sobre todo esos ocho millones que no terminaron su Educación Básica– tengan mejores condiciones de bienestar que ahora, *los nuestros* estarán bien, porque podremos vivir en una sociedad más justa. **1**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FOREMAN, Kyle; Neal MARQUEZ, Andrew DOLGERT, Kay FUKUTAKI, Nancy FULLMAN, Madeline McGAUGHET *et al.* (2018). Forecasting life expectancy, years of life lost, and all-cause and cause-specific mortality for 250 causes of death: reference and alternative scenarios for 2016-40 for 195 countries and territories. *The Lancet* 392 (10159), 2052-2090. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31694-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31694-5)

INEI, INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (2009). *Perú: estimaciones y proyecciones de población 1950-2050. Boletín Especial* (17), setiembre. Lima: INEI.

9 Sistema Integrado de Administración Financiera del Sector Público (SIAF-SP) del Ministerio de Economía y Finanzas (datos de gasto público), y Censo Educativo del Ministerio de Educación-Unidad de Estadística (datos de matrícula).

“Los estudios te dan mucho para salir al mundo y decir

Dos egresadas de la Educación Básica Alternativa de generaciones diferentes dan testimonio de su trayectoria educativa, las razones por las que abandonaron temporalmente la Educación Básica, lo aprendido en la Educación Básica Alternativa y sus proyectos.

PALABRAS CLAVE:

Educación Básica Alternativa, Trayectoria educativa, Proyecto de vida, Adulto mayor.

“Schooling gives you the courage to stand up and say ‘I can do that too’”.

Two Alternative Basic Education graduates from different generations give a testimony of their educational path, the reasons why they temporarily abandoned basic education, what they learned in alternative basic education, and their life plans.

KEYWORDS:

Alternative basic education, Educational path, Life plans, Older adults.

JOVITA BENITES ALVINO

66 años, culminó su Educación Secundaria en un Centro de Educación Básica Alternativa en el 2018. Trabaja en su propio restaurante y es dirigente vecinal.

NAGHELI EUNOFRE GARCÍA

17 años, culminó su Educación Secundaria en un CEBA en el 2018. Estudia enfermería técnica; no trabaja. Entrevista realizada por María Amelia Palacios Vallejo el 17 de julio del 2019

simio valor ‘yo también puedo’”

TAREA: Buen día. Preséntense, por favor, indicando su edad, la composición de su familia y si trabajan.

Nagheli Eunofre (NE): Mi nombre es Nagheli Fiorella Eunofre García. Tengo 17 años. Vivo con mi mamá, una hermana de 16 años y mi hijo de 2 años y 3 meses. No trabajo.

Jovita Benites (JB): Yo me llamo Jovita Benites. Tengo 66 años. Soy viuda, con cuatro hijos. Soy jefa del hogar porque veo por ellos. Claro, mis hijos ya han estudiado, me he dedicado a ellos, dándoles una carrera, pero siempre sigo al frente; siempre cuidadosa de ver que ellos estén bien en su trabajo, en sus quehaceres. Tengo una nieta, de mi hijita mayor. Los demás todavía no tienen hijos. Mi hija mayor tiene 42 años y el último tiene 36 años. Me dedico bastante a mi casa. También trabajo en un pequeño restaurante que tengo, toda la mañana hasta las dos de la tarde. Aparte de eso, voy a la Casa del Adulto Mayor en Santa Anita porque me gusta bailar, me gusta hacer yoga y taichí, porque también es necesario, por la edad que tengo. Bueno, es para mí muy importante sentirme bien, sentirme contenta con mis amigas.

TAREA: ¿Cuál fue su historia en la educación básica regular?

NE: Yo estude en Educación Básica Regular (EBR) hasta el 2016, hasta terminar tercero de secundaria. Salí embarazada en junio del 2016. Pude haber continuado mi educación en EBR, pero tenía que dedicarle tiempo a mi hijo; iba a nacer, y tuve que criarlo porque mi mamá trabajaba todo el día. Entonces tuve que dedicarme a mi hijo; pero, por otro lado, nunca quise dejar de estudiar.

JB: Cuando era niña pequeña, cuando estaba en el norte, en Áncash, vivía con mi abuelita. En esa época se le llamaba Transición, General y Secundaria. Yo hice hasta segundo año y ahí quedé. Mi abuelita ya era una

persona mayor, no podía costear mis estudios. Es más, en esos sitios hay que hacer las compras de útiles una vez al año, porque está bastante aislado y elevado. Mi abuelita me compraba a veces un cuadernito, un lápiz y un borrador para el año, tanto así que, llevaba a veces una cosita así [indica con los dedos el tamaño del lápiz] al colegio. Por eso, dije “ella no puede”, y yo le quería ayudar a mi abuelita. Después me vine a Lima, casi a los 10 años de edad.

TAREA: ¿Con la abuela?

JB: No. Me vine porque acá tenía unos tíos. Yo le decía a ella que quería seguir estudiando, mis anhelos eran estudiar. Pero, me vine... Mi abuelito me dejó que me quedé con mis tíos. Pero mis tíos tenían sus ideas en esos tiempos. Que una mujercita no podía estudiar... Para qué, si solo tiene que aprender a cocinar, a lavar, en fin. Y yo iba quedándome muy triste, claro, si no podía estudiar. Ayudaba en sus quehaceres de ellos, hasta cierto tiempo. Luego, me puse a trabajar. Empecé a salir, a vender. Empecé a trabajar vendiendo cositas.

TAREA: De niña todavía...

JB: Sí, de 12 o 13 años. Luego entré a trabajar con una familia donde me recomendaron a las monjitas. Estuve ahí con ellos. Y luego, igual, me independicé trabajando. Hice mi ventita de comida, y así he salido adelante. Quería estudiar, pero cuando quería estudiar enfermería o cualquier carrera, me decían “No, tienes que terminar la Primaria, terminar la Secundaria, sino no podemos hacer nada”. Entonces, yo, frustrada pues, porque no tenía esa oportunidad de llegar a los estudios. Ahí conocí a mi esposo. Me casé a los 24 años.

TAREA: ¿Cuánto tiempo estuvieron fuera de la escuela? ¿Qué edad tenían cuando retomaron la educación Primaria o Secundaria?

JB: Eso ha sido ya ahora último, en el 2016, cuando tenía 62 años. El 2015 y 2016 he hecho Primaria; he tenido que hacer tercero, cuarto y quinto. Donde de nuevo he empezado a aprender a sumar, restar, a leer el libro. Pero tenía mis principios. Con la EBA el 2016 ya me puse al día y de ahí he continuado con la secundaria el 2017 y el 2018.

NE: Yo terminé en el año 2016 en EBR y el 2017, en marzo, retomé los estudios de secundaria, entré el 6 de marzo. He estado fuera de la escuela los tres meses de vacaciones no más. Porque daba a luz en marzo y fui una semana de ese mes a conocer el CEBA. Es que a mí siempre me gustó estudiar, entonces fui con todo y mi pancita al CEBA durante una semana, porque mi parto estaba programado para el 21 de marzo. Toda esa semana fui, me estaba familiarizando. Di a luz el 26 de marzo. Tuve que dejar tres semanas el colegio, hasta recuperarme. Cuando mi hijito ya tenía 3 semanas de nacido, en abril, fue que retomé. Es decir, salí del colegio en diciembre y retomé en abril. Sí, parecía que fuera más.

TAREA: ¿Y por qué no retornaste a la Educación Básica Regular?

NE: Porque tenía que cuidar a mi hijo. No tenía quién lo cuide. Aparte de los prejuicios, quizás, en la escuela; capaz los profesores y compañeros no te van a entender de la misma forma. Es un caso excepcional. Mucho prejuicio, además. Tienes 15 años y ya eres mamá, iba a ser una carga emocional muy fuerte, a pesar de que yo tenía que seguir estudiando. Entonces, por una vecina que tenía el mismo caso que yo me enteré del CEBA y estaba muy cerca a mi casa. Dije “ahí tengo que continuar”. Y me gustó.

TAREA: Jovita, usted volvió a la escuela después de cincuenta años. ¿Qué la motivó a retomar su Educación Básica?

JB: Claro, ya lo veía como una causa perdida, porque con tanto trabajo y tantas cosas que pasan en la vida... Me casé, estaba al cuidado de los niños, de mis hijos, lo veía casi como imposible. Cuando murió mi esposo en el 2002, hice de papá y mamá en mi casa. Todos esos años, también se me hacía imposible poder estudiar. Pero cuando a mis hijos los veía realizándose, ya me sentí más segura, me sentía más liberada de la carga que tenía con ellos. Entonces fue que sentí un poquito de pérdida de memoria, empecé a olvidarme de las cosas. Lo más triste fue cuando fui al banco y

me dijo mi hija: “Mamita, me mandas el dinero”, y me da su número de cuenta. Yo llego al banco y me dicen “Señora, ¿cómo se llama su hija?”, y me olvidé totalmente el nombre de mi hija. Tuve que sentarme unos minutos, estar tranquila y acordarme. Yo vi eso como algo muy serio.

Me preocupé tanto que empecé a preguntar a mis vecinos y amigos: ¿qué hago para recuperar mi memoria?, parece que estoy mal. Y en efecto, una amiga me dice “acá hay la Casa del Adulto Mayor”. Yo, por tanto trabajo, mis preocupaciones, las tareas en la casa y las responsabilidades que tenía, pues no estaba mirando ni viendo lo que había a mi costado. Me fui a la Casa del Adulto Mayor, pregunté, y justo me encuentro con una profesora de Primaria que me aconseja para recuperar un poco mi memoria. “Has llegado al punto” –me dijo—. Al colegio y a tu profesora, a estudiar tu Primaria. Si no has estudiado, vas a recuperar matemática, y esto, y el otro”. Las tareas, en sí. De eso me alegré, porque yo siempre he querido estudiar, siempre he querido ser una profesional; pero no. Así es cuando uno no tiene a sus padres que nos ayuden.

TAREA: ¿Su familia la animó a estudiar o era una motivación más personal?

JB: No, motivación personal. Es más, en el lugar donde vivía me eligieron presidenta de mi comunidad para integrar la directiva. Ha sido hace unos 15 años atrás. Tanto insistieron. Pero, ¿qué pasaba? En la directiva, ya nombrados en Registros Públicos y todo, veía el trabajo, y con mi honestidad, mi sinceridad, de querer lo mejor y ayudar a mi comunidad a las personas necesitadas, no me gustaba mucho lo que hacían. Siempre reclamaba, y entonces los presidentes decían: “pero quién es usted, si usted ni siquiera sabe leer bien. ¿Qué puede opinar?, ¿qué puede desear usted? Usted no, nada”. Empezaron a discriminarme. Yo me decía “pero no estoy haciendo nada, solamente estoy diciendo que no debió ser así, algo legal, no puede ser”. “No, usted no puede, usted solo...”, decían. Pero era mi opinión. Empezaron a hacer sus cosas así, de una forma secreta. Decían “y esta, nada, ni estudios tiene”, y lo que hice fue renunciar. Me retiré. Todo esto yo lo veía llegar. El pueblo me elegía, me tenía aprecio, pero ciertos dirigentes no lo hacían. Me retiré y seguí para adelante igual, con mis cosas. Por eso tenía esa motivación de estudiar: “no debo quedarme así, no debo permitir que me hagan a un lado”.

TAREA: Tu motivación, Nagheli, ¿también fue personal o la familia te impulsó?

NE: Mi familia también. Lo que pasa es que salir embarazada fue un total *boom* en mi casa, para mis padres, principalmente para mi papá, porque yo siempre fui una alumna muy aplicada. A mí siempre me gustó estudiar. Para mi papá fue toda una revolución, y dijo: “pero ahora qué vas a hacer. ¿Y tus estudios...?”, y mi mamá también me decía “continúalos”. Entonces, sí existía motivación por parte de mi familia, y la mía, sobre todo. A pesar de todo el esfuerzo que vengo llevando todos estos años, mi hijito ya está un poco más grande, pero sí, ha sido una motivación en general de mi familia. Tengo el apoyo de mis padres, de mi familia. Pueden ver a una persona que está continuando con sus estudios, pero atrás tengo el apoyo de muchísimas personas.

TAREA: ¿A qué edad retomas la EBA?

NE: Cuando tenía 15 años. Cuando entré, en abril, tenía 15 años. Ya en noviembre cumplí 16.

TAREA: ¿Y usted, Jovita?

JB: Ahorita tengo 66 años. Hace cuatro años atrás entré a estudiar los dos años de Primaria. También mis hijos me decían “mamita, es tu oportunidad de estudiar, ya nosotros te vamos a ayudar, te vamos a apoyar, ya no tienes que preocuparte por nosotros, preocúpate en ti”. Hasta ahora me dicen “preocúpate en ti, tú eres libre de hacer tus cosas”. Esa es la motivación de ellos también. Importante, ¿no?

Nagheli Eunofre García

Egresada de Educación Básica Alternativa

Yo estudié en el horario noche porque durante el día cuidaba a mi hijo y cuando mi mamá venía de trabajar, cambiábamos: ella lo cuidaba y me iba a estudiar a las 6 de la tarde... Había más historias parecidas a la mía, y también diferentes. Todos estaban por un mismo motivo: estudiar, culminar la Secundaria.



TAREA: ¿Sus estudios en la EBA fueron continuos o la abandonaron en algún momento?

JB: Yo ya terminé la Secundaria, ya hice mi formación de Secundaria. En cuatro años completé la educación Primaria y Secundaria.

TAREA: Respecto a los métodos de enseñanza en la EBA, ¿cuáles les gustaron más o fueron más efectivos y adecuados para aprender? ¿El trabajo en grupo, la exposición, las lecturas, las visitas fuera de la escuela, otros métodos?

NE: En lo personal, la metodología que más me gustó fue la exposición, porque mis profesores siempre se centraron en los tres métodos: visitas fuera de la institución, dentro de ella el trabajo en grupos con mis compañeros, y la exposición del trabajo grupal. Siempre entraron los tres. Hubo bastante inclusión en mi salón, entonces todos pudimos aprender un poquito de cada uno, pero la metodología, en sí, que a mí más me gustó y me ayudó más a aprender, fueron las exposiciones de nuestro trabajo.

Pienso que en los CEBA siempre hay más deficiencias que en las instituciones de EBR. Los CEBA tienen mucho menos presupuesto, mucho menos oportunidades, por así decirlo; no hay mucha igualdad. Pero a pesar de eso mis profesores siempre nos dieron lecturas, había días de lectura, cada cierto tiempo había charlas, reuniones en las cuales todos compartíamos nuestras ideas y exposiciones. También hacíamos muchas visitas a museos, a centros, dos veces al año, y siempre hubo material gracias a los profesores que siempre se preocupaban por nosotros.

JB: Bueno, el método grupal es muy interesante porque todos trabajamos, todos opinamos, todos hacemos amistades. Es interesante compartir todos los programas que nos dan. En las exposiciones también había una competencia porque el profesor nos agrupaba –tal grupo va a hacer esto, tal grupo esto–, entonces nos preocupábamos de hacer lo mejor, y eso era interesante porque todos poníamos de nuestra parte todo lo que podíamos.

Exponíamos sobre un tema. En alguna oportunidad hicimos una exposición sobre la minería en el Perú; interesante cómo se mueve la economía peruana a nivel nacional y mundial. Yo lo hice con un dibujo; era una exposición ilustrada. Nuestro grupo hizo la mejor exposición, tanto así que fuimos ganadores y nos invitaron

del Ministerio de Educación, no para exponer sino para representar a los adultos mayores. Fue elegida por mis compañeros, y fui al Ministerio de Educación. Fue una experiencia muy bonita porque tuve que exponer todo lo que había aprendido hasta ese momento ante todo el público y tuve bastante acogida. Y me sentí muy contenta, muy feliz; me dije “qué bonito”.

He tenido la oportunidad de llegar a lo que tanto quise: estudiar y encontrar un espacio donde lo estaban ofreciendo muy bien. Y en cuanto al trabajo grupal, a veces el Ministerio de Educación nos sorprendía con su presencia y teníamos que hacer nuestros trabajos grupales, mostrar lo que nos enseñaban los profesores, en grupo resolver los problemas de matemáticas, ciencias o humanidades.

TAREA: ¿Cuál era su horario de estudio?

NE: Yo estudié en el horario noche porque durante el día cuidaba a mi hijo y cuando mi mamá venía de trabajar, cambiábamos: ella lo cuidaba y me iba a estudiar a las 6 de la tarde. Mi horario era de 6 a 10 de la noche. A veces por mi hijito, o porque mi mamá llegaba un poco más tarde, llegaba tarde al CEBA, por mi misma situación, pero nunca hubo discriminación por parte de mis profesores, ni nada. Siempre pude entrar, siempre fueron tolerantes; y así, pues.

JB: De 2 a 6 de la tarde.

TAREA: Hablemos ahora de las características de sus compañeros de estudio. ¿Eran jóvenes, adultos mayores?

JB: Todos eran adultos mayores. Yo tenía 62 años, creo que era la menor y la mayor ahorita tendría sus 89 años. Es la que ha sido más entrevistada, por la edad que tenía cuando estudiaba: 85 años. Había mujeres y también hombres, pero solo uno se quedó, solo uno persistió hasta el final. Es bien interesante, por las diferentes edades; cada uno tiene su experiencia y cada uno tiene su deseo. Por ejemplo, la señora que tenía ochenta y tantos años decía “yo quiero ser abogada”, y todos le decíamos “la señora abogada”.

NE: Mi salón era muy diverso. Cuando llegué al colegio yo era la más joven. Incluso pensé que en el CEBA iba solamente conocer a personas mayores, pero me topé con una realidad totalmente distinta. Cuando llegué, mi salón fue uno de los que más dejó huella porque había jóvenes y adultos mayores. Tuve una sola com-

pañera que tendrá hoy entre 50 y 55 años, siempre muy unida a nosotros. Nuestro salón siempre se caracterizó por ser muy unido. Después había chicas de 29, 30, 35, un compañero de 32 años. Menos hombres y más mujeres. También había estudiantes de mi edad, de 18 a 20 años, cada uno con su historia sobre cómo habían llegado al CEBA. Cuando llegábamos al salón volvíamos a ser alumnos, a ser jóvenes; era un cambio. El ambiente lo formamos así, compartíamos como compañeros, como alumnos jóvenes. Nos reíamos como si estuviéramos otra vez en el colegio. Fue una experiencia muy bonita.

TAREA: ¿Cuáles fueron sus principales aprendizajes en la EBA? Si hacen un balance, ¿qué fue lo

más importante que les dejó la educación Primaria y Secundaria?

NE: En lo personal, creo que fue la parte más humana. Haciendo un balance, aprendí muchísimo en conocimientos, en los cursos, pero fue la parte más humana. Me considero más humana, veo un poquito más de la realidad, que quizás veía diferente. Había más historias parecidas a la mía, y también diferentes. Todos estaban por un mismo motivo: estudiar; culminar la Secundaria era lo que buscábamos. De nuestros profesores creo que me llevo el cariño, la tolerancia y la inclusión que tuvieron conmigo y mis compañeros. A mi parecer, y el de todos mis compañeros, siempre hubo eso, nos enseñaron a ser más tolerantes, empáticos con los demás

Jovita Benites Alvino

Egresada de Educación Básica Alternativa

Ya no me van a marginar como lo hicieron antes. Ahora ya pongo mi autoridad como secretaria. El estudio te da valor, te da empoderamiento de decir “he terminado, soy estudiada...”.

Te da muchísimo valor para salir al mundo y decir “yo también puedo, yo también me la voy a luchar como todos los demás”.



porque todos teníamos historias distintas, pero siempre fueron muy tolerantes, muy lindos, de verdad. Fue una experiencia realmente muy buena. Siempre voy a guardar con mucho cariño. Incluso nos animaban a seguir estudiando, siempre con un propósito. Era muy alentador ir a sentarse a esa aula y decir “voy a terminar y lo voy a hacer bien”.

TAREA: Además de la dimensión valórica, ¿cuál creen que es la capacidad o habilidad que llegaron a desarrollar en la EBA que más valoras?

NE: ¿Habilidades en cuestión de aprendizaje?

TAREA: Sí; por ejemplo, a resolver problemas de cantidad, a expresar sus necesidades con claridad, a investigar.

NE: Sí, se podría decir que me enseñó justamente a tener ese valor de pararme al frente y exponer algo, me ayudó muchísimo a soltarme con mis compañeros, con los profesores, incluso con entidades como el Ministerio, que también venían a los Días del Logro. Estuve ahí con valor de exponer algún curso o algún problema. Exponíamos los problemas, las necesidades en la EBA, o había Días del Logro donde demostrabas lo aprendido y también exponíamos. Sí, me ayudó muchísimo a desenvolverme, a poder hablar frente a todos, sin miedo, porque a veces hay cosas que retienes por miedo, angustia por el “qué dirán”, pero fue un ambiente muy cálido que me ayudó a desenvolverme mucho más.

JB: Bueno, yo valoro el amor, el respeto, porque creo que de ahí viene la educación a nivel de vida, incluso mundialmente. Porque con el amor se hace todo, se transmite todo. Y también me siento más... –cómo decir–, cuando no tuve mis estudios me sentí muy callada, muy poco hablaba, siempre estaba sola y creo que todavía lo mantengo. Con mucha dificultad hago amistades; al menos ahora me siento más realizada en eso. Y, es más, yo sentía que tenía una deuda conmigo misma al no haber estudiado; ahora la tengo realizada, me puedo sentir más en confianza de poder conversar con personas, amigos, estar hablando con ustedes acá. Si no, no tendría la misma confianza. ¡Imagínate! Con los años que tenía de estudio de niña, a tener los de ahora, hay mucha diferencia en mi vida. Siempre he trabajado como una hormiguita y viendo, pero sin conocimientos. Ahora incluso amo a mi patria más, conozco a mi patria más, conozco más a mi Perú por sus canciones, por su cultura, por todo lo que pasamos

desde la época antigua hasta la actualidad. Y me da pena cuando hay cosas feas que se presentan en la actualidad.

TAREA: ¿Qué no les gustó de la EBA o hubieran querido cambiar?

NE: En lo personal, creo que siempre va a haber un desbalance entre la EBR y la EBA; espero realmente que lo más pronto se puedan volver iguales. Porque los de la EBA somos personas con una situación más vulnerable. En cambio, en la EBR, por lo general, son alumnos que no trabajan, no tienen más responsabilidades, entonces, siempre va a haber –yo lo viví– ese desbalance. En el CEBA en el cual yo estudié los estudiantes de EBR tenían implementos, material de laboratorio, auditorio; en cambio en EBA no podíamos tenerlo. Me hubiera gustado poder ir a un laboratorio, aunque sea de noche. Como yo estudiaba en ese horario, ir con mis materiales a sentarme en un laboratorio o en una biblioteca, o realizar una reunión en el auditorio. Poder utilizar esos recursos que el Estado se los da a la EBR, pero que a la EBA también le hacen falta.

¿Por qué no buscar una igualdad, si todos somos alumnos y personas que queremos estudiar? Esa igualdad hubiera sido muy aprovechada por nosotros, para complementar algunos cursos, sea lectura o proyectos químicos en un laboratorio. Hubiera sido bonita esa igualdad entre los dos sistemas. Pero fuera de eso, en mi salón al menos tratamos de ser muy inclusivos. Y bueno, eso es lo que más puedo rescatar, pero sí me gustaría que hubiera más igualdad entre esos dos sistemas.

JB: Yo, por la experiencia que tengo como adulta mayor, me da mucho gusto que el Ministerio se preocupe por nosotros. Porque si no, el adulto mayor, por lo que veo y he escuchado, a veces queda como invisible: “no molestes, no eres productivo”. Debería siempre el Gobierno preocuparse más por el adulto mayor, porque necesita que le saquen, que le jalen, porque si no, se quedan solos, a un lado. Sería bueno que no nos dejen.

Nosotros hemos estudiado la Secundaria, buscamos un trabajo, de repente no un trabajo así grande sino sencillo, que haya oportunidades, porque no las hay por la edad. Oportunidades no solamente para jóvenes o adolescentes o personas que pueden hacerlo; también los adultos merecemos eso, porque si no, nuestros estudios quedarían en nada. Al haber ese empuje nos

dan más ganas de vivir, de seguir estudiando, de hacer algo, porque el estudio lo que nos ha dado es vida para los adultos mayores, porque si no, qué sería de nosotros. Yo veo a mi compañera que tenía 84 años, aunque le duelen sus piernitas, está haciendo ejercicios y tiene las ganas de decir “yo quiero quedarme, quiero hacer esto”. ¿Y si no hay esa oportunidad? Una vez nos dijeron “¿para qué estudias?, ¿para el cementerio?” No es así. Al adulto mayor, por lo que veo y escucho, estudiar le da vida.

TAREA: ¿Cuáles son sus proyectos de vida? ¿Qué quisieran hacer ahora que han culminado la Secundaria?

NE: Desde que tengo uso de la memoria –y especialmente en la Secundaria– soñé con estudiar psicología; ese era, en realidad, mi sueño. A pesar de todas las dificultades y obstáculos que tuve en el camino, estoy estudiando enfermería técnica. Mi sueño era pisar una universidad, pero no lo veo lejos. Siento que, si sigo perseverando y esforzándome mucho, puedo llegar a lograrlo; solamente es como un *stop*, en parte. Estoy estudiando esa carrera, pienso convalidarla para licenciarme y seguir estudiando, porque a mí siempre me gustó estudiar, y quiero ser productiva justamente para la población, para mí país; y sé que voy a llegar a ser una buena profesional pese a los prejuicios, que no van a faltar, pero si tengo las ganas y tengo el apoyo sé que lo voy a lograr. Estoy terminando el primer ciclo, voy a empezar el segundo ciclo de enfermería técnica. Son tres años de estudios.

JB: En el momento me estoy dedicando a mi pequeño restaurante, yo cocino, lo hago por mi propia experiencia cocinando, pero me gustaría estudiar gastronomía. Estoy en eso, para ser más fuerte, con más conocimientos, ¿no? Toda mi vida me ha gustado la cocina, hacer rica la comida, decorarla, también los postres, estoy pensando en eso. Y si tengo la oportunidad de conseguir un trabajo también puede ser, porque a mí me gusta hacer de todo, lo que requiera la sociedad, algo que pueda aportar, podría ser. Cómo quisiera ser joven, ¿no?

Ayer justamente estaba participando en el carnaval de la Municipalidad. Me gusta participar, me gusta bailar, me gusta cantar. Eso es bonito, que a los adultos nos den esas oportunidades, porque uno se siente valorada.

TAREA: Además, puede volver a ser dirigente de su comunidad.

JB: Sí, sigo. Mire, hace tres años de nuevo hubo elecciones. Me olvidé de inscribirme. Después, cuando estuve más tranquila, he ido participando –porque soy socia– y me dijeron de nuevo para ser dirigente, pero no acepté para un cargo mayor sino para secretaria, así que ahorita soy secretaria.

Justamente los estudios de adulto mayor me han servido mucho para redactar el acta, para no cometer errores en la ortografía, ¿se da cuenta? También tengo facultades para firmar documentos para dar títulos de propiedad, ir a Registros Públicos, ir a Reniec, a la Municipalidad, a la notaría, en fin. Tengo mi cargo como secretaria con mis papeles en mano. Ahora lo hago con esa soltura de que ya no me van a marginar como lo hicieron antes. Ahora ya pongo mi autoridad como secretaria.

Quería agradecerle por la oportunidad de dar a conocer nuestros casos, porque muchos desconocen la EBA, desconocen la metodología que tienen, lo tolerantes que son con personas que tuvieron historias totalmente distintas, que es la realidad que tiene el país. Fue una linda experiencia dar a conocer estas historias de motivación porque creo que el estudio te da valor, te da empoderamiento de decir he terminado, soy estudiada. Es totalmente distinto tener estudios, te da muchísimo valor para salir al mundo y decir “yo también puedo, yo también me la voy a luchar como todos los demás”. Gracias por la oportunidad.

TAREA: Nagheli, una última pregunta: ¿conversaron sobre igualdad de género y embarazo adolescente en la escuela nocturna?

NE: Trabajamos más que todo la inclusividad. En el salón tenía un compañero que es bisexual, pero en el salón nunca hubo discriminación a las adolescentes embarazadas ni a las personas que tenían una orientación sexual distinta o a los compañeros que venían del campo y de una realidad totalmente distinta. Pude aprender muchísimo de cada uno. Nunca hubo discriminación. Al contrario, siempre se supo apoyar y tratar de incluir a todos.

TAREA: Esto significa que la escuela pública está cambiando poco a poco e influyendo en que la sociedad sea más inclusiva en el futuro. Muchas gracias a ambas por sus testimonios. ①

GEM 2019: las nuevas complejidades de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas

Una mirada a la situación actual de la educación de personas jóvenes y adultas, con base en el *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2019. Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros* (Unesco, 2019).

PALABRAS CLAVE:

Educación,
Jóvenes,
Adultos,
Migración,
Desplazamiento.

GEM 2019: THE NEW COMPLEXITIES of youth and adult education

A look at the current situation of youth and adult education, based on the *World Education Monitoring Report 2019. Migration, displacement and education: building bridges, not walls* (Unesco, 2019).

KEYWORDS:

Education,
Youth,
Adults,
Migration,
Displacement.

MAGALY ROBALINO CAMPOS

Representante de Unesco en Perú y jefa de la Oficina de Unesco Lima. Doctora en Educación, Políticas Públicas y Profesión Docente por la Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil. Magíster en Desarrollo Educativo por la Universidad Central del Ecuador, Asociación de Facultades de Ciencias de la Educación del Ecuador. Autora de varias publicaciones, ensayos y artículos publicados en revistas nacionales e internacionales.

ejidades Jóvenes y Adultos

¿QUÉ DICE EL GEM 2019¹ SOBRE EL APRENDIZAJE Y LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS EN EL MUNDO? ALGUNOS DATOS

Un primer problema que advierte el último *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2019. Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros* (en adelante, GEM 2019) es la dificultad para encontrar información organizada, sistemática y accesible sobre el aprendizaje y la educación de jóvenes y adultos (Unesco, 2019a: 144). Alerta sobre la limitación que tienen los países para tomar decisiones de política y diseñar estrategias sostenibles basadas en conocimiento, más aún en un período en el cual la movilidad de las personas se ha intensificado debido a los fenómenos migratorios internos y externos en prácticamente todos los continentes.

La necesidad de informarse sobre la población que requiere atención educativa –no conformada, por supuesto, solo por personas jóvenes y adultas– aparece tanto en los países con movimientos migratorios internos como en los países de acogida. Se complejiza, además, si se considera que la toma de decisiones informadas para asegurar el derecho a la educación requiere data cuantitativa y cualitativa: número, edad, nivel de escolaridad, lengua, culturas, etcétera.

A partir de la información disponible reportada por los países y generada por estudios internacionales y de casos, el GEM 2019 aborda la educación de personas jóvenes y adultas siguiendo las metas establecidas en el

Objetivo de Desarrollo Sostenible referido a la educación (ODS 4), y es consecuente con el nuevo horizonte que amplía los compromisos con este derecho. El ODS 4 –y, en especial, las metas 4.3 y 4.6– se centra en el compromiso de promover el aprendizaje durante toda la vida, más allá de la educación obligatoria, al anotar que “La nueva definición de la participación de los adultos en la educación y la formación engloba todas las prestaciones en este ámbito, ya sea la educación formal o informal, y las oportunidades laborales y de otra índole” (Unesco, 2019a: 142)

La Meta 4.3, “velar por el acceso igualitario para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y terciaria de calidad, incluida la educación universitaria”, abarca, de acuerdo con el GEM 2019, un amplio abanico de grupos de edad (personas jóvenes y adultas), de tipos de educación (formal y no formal) y de fines de la educación (orientada al trabajo y de otra índole). Lo cual, siendo importante en términos de horizonte y de enfoque integral e intersectorial, presenta el desafío de pensar en un “marco de seguimiento conciso que aborde todas las necesidades y haga posible que los Estados y actores involucrados puedan asumir compromisos claros y rendir cuenta sobre ellos”.

Esta perspectiva ampliada trae importantes retos para los sistemas educativos y, en general, para la multiplicidad de actores involucrados. El *Informe* menciona que la demanda de educación terciaria ha aumentado, lo cual es una buena noticia porque implica que un mayor número de estudiantes están terminando la secundaria. Sin embargo, “En muchos países los gobiernos no pueden responder a la creciente demanda en el ámbito de la educación terciaria, lo que se traduce en un aumento de la proporción del gasto privado, y ello supone el pago de tasas de matriculación en un número cada vez mayor de instituciones privadas (Johnstone y Marcucci, 2010, citados en p. 148), [...] [I]ncluso cuando los be-

1 El presente trabajo recopila información contenida en el *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2019. Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros*, conocido como GEM (por sus siglas en inglés: Global Education Monitoring Report), coordinado por la Unesco. Por lo tanto, contiene textos tomados literalmente de este documento. Mayor información en <https://es.unesco.org/gem-report/node/1878>.

neficios posteriores de un título universitario justifiquen el gasto privado, la educación debe ser asequible para los estudiantes más pobres” (Unesco, 2019a: 148).

Por otra parte, en algunos países el acceso a la educación universitaria sigue siendo un indicador de movilidad y progreso social; y las carreras técnicas superiores no universitarias, consideradas de menor estatus. De ahí el desafío de los países de asegurar la calidad de todos los niveles. Se precisa también un marco normativo que permita que las carreras técnicas de carácter terciario sean una entrada a un horizonte de formación y posibilidad de acceder a ocupaciones laborales calificadas y necesarias para el crecimiento de las comunidades y países, y un tramo del recorrido de desarrollo profesional que mantenga la oportunidad de acceder a la Universidad.

Del mismo modo, la Meta 4.4 instala nuevas perspectivas para la educación de las personas jóvenes y adultas: “De aquí a 2030, aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento”. Los indicadores de esta meta dan cuenta de los ámbitos emergentes que ya están instalados en la vida de las personas y las comunidades; por ejemplo: competencias en tecnología de la información y la comunicación (TIC), por tipo de competencia para el trabajo (indicador 4.4.1); nivel mínimo de competencia en alfabetización digital (indicador 4.4.2); y tasa de logros educativos por grupo de edad, actividad económica, nivel educativo y orientación del programa (indicador 4.4.3).

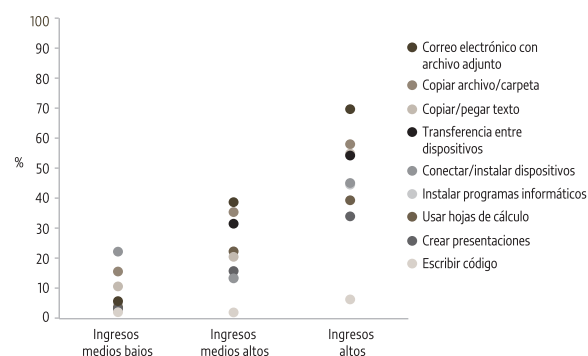
Claramente, como señala el *Informe*, “Los indicadores relativos a la tecnología de la información y la comunicación y la alfabetización digital son, de todos modos, innovadores en un marco de seguimiento de la educación. En primer lugar, apuntan a reflejar unas competencias que van más allá de la lectoescritura y la aritmética. En segundo lugar, intentan evaluar competencias que están cobrando una importancia casi universal en el mundo del trabajo; no hay muchas categorías de competencias que puedan reivindicar tal grado de pertinencia en todo el mundo. En tercer lugar, exigen a los gobiernos reflexionar sobre la forma en que se pueden adquirir esas competencias fuera de la escuela” (Unesco, 2019a: 160).

El *Informe*, junto con metas que se han ampliado, muestra la dimensión de las brechas que deben cerrarse, generadas debido a que la distribución de las competencias digitales sigue siendo desigual (gráfico 1). Así,

Gráfico 1.

La distribución de las competencias relativas a las TIC sigue siendo desigual

La distribución de las competencias relativas a las TIC sigue siendo desigual
Porcentaje de adultos que realizaron una actividad relacionada con la informática en los tres meses anteriores, por categoría de ingresos de los países, 2014-2017



GEM StatLink: http://bit.ly/fig11_1

Nota: Las medianas de los países de ingresos medios se basan en un pequeño número de países (5 de ingresos medios bajos, 15 de ingresos medios altos).

Fuente: Base de datos de la UIT.

Fuente: *Resumen del Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2019* (Unesco, 2019b: 55).

señala que “un poco más de una de cada tres personas de países de ingresos medianos altos puede copiar y adjuntar ficheros a mensajes de correo electrónico, aumentando hasta el 58 % y el 70 %, respectivamente, en países de altos ingresos” (Unesco, 2019a: 160).

El *Informe* señala también que la tecnología no puede reemplazar la participación en la educación formal, y que la mayoría de las iniciativas basadas en la tecnología solo sirven como soluciones complementarias o provisionales (Unesco, 2019a: 204).

La misma meta 4.4 coloca las competencias socioemocionales como un aspecto central de la educación de las personas jóvenes y adultas, en la medida en que aborda temas relativos a su desarrollo personal, el autoconocimiento, el manejo de las relaciones con otras personas, los valores para la convivencia, el respeto, las relaciones interculturales, etcétera. Si bien hay avances interesantes, este es un campo que todavía se debe ser profundizar, analizar y desarrollar en su relación con las culturas y cosmovisiones de los grupos poblacionales. Es más, todavía no hay acuerdo sobre la construcción de mecanismos de seguimiento y medición del cumplimiento de este indicador.

El GEM 2019 destaca, sin embargo, el valor de que este ámbito hoy esté considerado en la educación integral de las personas jóvenes y adultas, y recoge otros informes que abordan “la importancia que tienen estas aptitudes

para el empleo, y las preocupaciones que suscitan las dificultades para realizar el seguimiento, como lograr el consenso intercultural en relación con las definiciones y la puesta en práctica” (Unesco, 2019a: 162). Asimismo, ámbitos referidos a educación financiera, planeamiento, diseño de proyectos, etcétera, emergen dentro de una meta de educación. La educación financiera ayuda a las personas a gestionar más eficazmente sus condiciones económicas y a evitar el fraude o la explotación financiera (Unesco, 2019a: 165).

Por primera vez aparece con tanta nitidez la necesidad de abordar la construcción de proyectos de vida como una condición central de la educación de personas jóvenes y adultas, que implique opciones y definiciones propias que armonicen su identidad, sus culturas y su territorio, con el espacio universal.

LA ALFABETIZACIÓN CONTINÚA SIENDO UNA DEUDA SOCIAL

El ODS 4 incluye la meta 4.6, específicamente, para avanzar en la superación del analfabetismo en el mundo: “De aquí a 2030, garantizar que todos los jóvenes y una proporción sustancial de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética”. Esta meta tiene medidas para su seguimiento: 4.6.2, tasa de alfabetización de jóvenes y adultos; y 4.6.3, tasa de participación de jóvenes y adultos en programas de alfabetización.

Al respecto, el GEM 2019 proporciona varios datos; entre estos, que en el 2017 había en el mundo 750 millones de personas adultas analfabetas; y que la tasa de alfabetización alcanzó el 86 % a nivel mundial, aunque las diferencias entre países y al interior de estos pueden ser muy grandes.

Las tasas de alfabetización de personas adultas prosiguen su lento incremento, señala el *Informe*. En el 2017 la tasa mundial era de 86 %, lo que significa que hay aún 750 millones de personas analfabetas. Las tasas de alfabetización varían de casi el 65 % en el África subsahariana hasta cerca de la alfabetización universal en Europa y América del Norte. En los países de bajos ingresos, la tasa media de alfabetización de las mujeres (53 %) todavía va a la zaga de la tasa correspondiente a los hombres.

Asimismo, el *Informe* destaca que el número total de jóvenes analfabetos –mujeres y hombres– se redujo de 144 millones en el 2000 a 102 millones en el 2017. Este

progreso ha sido suficientemente rápido en los últimos años como para llevar a un descenso rotundo del analfabetismo de personas jóvenes y adultas menores de 65 años. Un avance que no significa que haya que bajar la guardia, en especial en países donde la no conclusión de los estudios primarios y el rezago escolar siguen siendo problemas que afectan en especial a la población rural, a grupos indígenas y a afrodescendientes, en el caso de América Latina.

Al mismo tiempo que destaca los avances, el *Informe* alerta que la cantidad de personas analfabetas mayores de 65 años sigue aumentando. En el 2016 había 40 % más de mujeres y hombres analfabetos de edad avanzada que de jóvenes. El número sigue aumentando tanto en los países de ingresos bajos y medianos bajos como a nivel mundial (Unesco, 2019a: 180).

Una condición social que profundiza la exclusión es que entre el 15 % y el 40 % de las personas analfabetas están aisladas, ya que viven en hogares en los que ningún miembro sabe leer. En los países de ingresos altos y medianamente altos, incluidos el Ecuador y el Uruguay, los analfabetos aislados –mujeres y hombres– suelen ser de edad más avanzada y viven solos o con una persona solamente (Unesco, 2019a: 178).

El Instituto de la Unesco para el Aprendizaje a lo largo de Toda la Vida² coordina dos grupos expertos en alfabetización y conocimientos de aritmética elemental de personas adultas en el marco de la Alianza Mundial para el Seguimiento del Aprendizaje.³ Su objetivo es definir el nivel fijo de competencias que los países utilizarán para aportar información relativa al indicador mundial, y elaborar un modelo conceptual y herramientas de medición que se ajusten al marco del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos,⁴ aprobado por dicha Alianza en el 2017 como marco para el indicador mundial (Unesco, 2019a: 181). Esta iniciativa contribuirá a superar la dificultad para compilar datos desde una perspectiva ampliada de la alfabetización e inclusive de las competencias básicas.

2 Conocido como UIL, por sus siglas en inglés: Institute for Lifelong Learning.

3 Conocido como GAML, por sus siglas en inglés: Global Alliance to Monitor Learning.

4 Conocido como Grale, por sus siglas en inglés: Global Reports on Adult Learning and Education.

Programas como LAMP⁵ y PIAAC⁶ confirman que las competencias relacionadas con la alfabetización no pueden medirse de forma apropiada trazando arbitrariamente una línea entre quienes saben leer y quienes no (Unesco, 2019a: 182).

A los retos señalados se añade que el financiamiento para la alfabetización sigue siendo insuficiente. Según el III Grate (UIL, 2016: 5), el aprendizaje y la educación de personas adultas continúan recibiendo solamente un porcentaje reducido de la financiación pública: el 42 % de los países le destina menos del 1 % de su presupuesto público de educación, mientras que solo el 23 % de los países le destina más del 4 %. No obstante, el 57 % de los países en general y el 90 % de los países de bajos ingresos pretenden aumentar su gasto público en aprendizaje y educación de personas adultas.

EDUCACIÓN DE JÓVENES, MIGRACIÓN Y DESPLAZAMIENTO

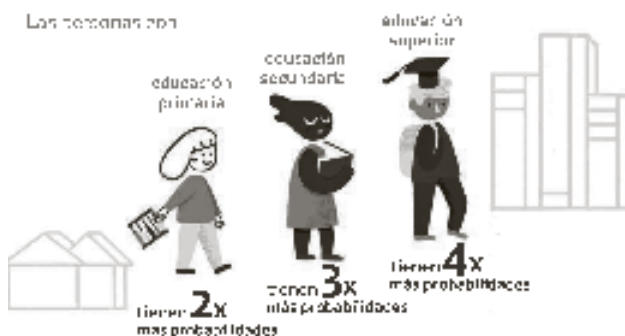
El apartado final de este trabajo ofrece algunos datos que muestran la migración y el desplazamiento como parte de las nuevas complejidades de la educación en general, y de la educación de jóvenes, de modo particular.

El *Informe* señala que 763 millones de personas viven fuera de la región donde nacieron. Una de cada 8 son migrantes internos; una de cada 30, migrantes internacionales; y una de cada 80, personas desplazadas. Todos los movimientos migratorios, pero particularmente los flujos estacionales o circulares y los flujos de zonas rurales a urbanas, son los que presentan mayores desafíos a los sistemas educativos. Las tasas de migración varían de acuerdo con la edad; sin embargo, el dato más relevante para el tema de este trabajo es que el nivel más alto está constituido por jóvenes de 20 años. Resulta significativo, también, que la búsqueda de una mejor educación es una de las razones de la migración interna de la juventud.

Hay una relación directa entre el nivel educativo y las posibilidades de migrar. Las personas con estudios primarios tienen el doble de posibilidades de migrar frente

Gráfico 2.

Nivel de educación y probabilidad de trasladarse para obtener mayores beneficios de la educación en otros lugares



Fuente: Resumen del Informe de seguimiento de la educación en el mundo (Unesco, 2019b: 14).

a quienes no tienen estudios; el triple si tienen estudios universitarios y el cuádruple si tienen estudios universitarios (gráfico 2).

Las personas refugiadas, las que se desplazan internamente y las que migran están, en su mayoría, expuestas a diverso tipo de vulnerabilidades. Sin embargo, el *Informe* anota que, si bien una de sus vulnerabilidades puede ser la educación, también es posible que se transforme en una de sus fortalezas.

La migración de zonas rurales a urbanas puede mejorar los resultados en países donde el acceso a la educación en áreas rurales es bajo. Es posible que quienes migran mejoren en este aspecto, pero no alcanzarán los mismos resultados que sus pares en el lugar de acogida. El *Informe*, de todos modos, reporta casos como el del nordeste brasileño: estudiantes en edad de asistir a la secundaria obtuvieron resultados más bajos que quienes se quedaron en sus lugares, debido a las condiciones de enorme precariedad de los lugares de llegada.

Así, las oportunidades y los logros educativos están afectados por la pobreza, la precariedad de la condición jurídica, los prejuicios y estereotipos, el desconocimiento de la lengua, y la falta de políticas y estrategias del Estado, entre otros factores.

La migración laboral estacional, de acuerdo con el *Informe*, es una de las condiciones que más perturba la educación de niñas, niños y adolescentes, tanto porque abandonan la escuela sin posibilidades de inserción en el lugar de llegada, como por su vinculación a formas absolutamente precarias de trabajo infantil adolescen-

5 Literacy Assessment and Monitoring Programme, Programa de Evaluación y Seguimiento de la Alfabetización del Instituto de Estadística, de la Unesco.


6 Programme for the International Assessment of Adult Competencies, Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

te. En casos como la India, el 80 % de niñas y niños migrantes temporales en siete ciudades estaban fuera de la escuela.

El *Informe* cita casos como el de Lima, donde adolescentes migran a las ciudades y se enrolan en el trabajo doméstico con un alto riesgo de ser excluidos de la educación, pese a que la búsqueda de mejores oportunidades educativas es una de las razones del desarraigo. La migración interna y externa interpela a sistemas educativos que no han conseguido eliminar las barreras de acceso, presentes en los marcos regulatorios, así como en los modelos y dispositivos de planificación educativa, por citar dos ejemplos.

La migración afecta tanto a quienes se van como a quienes se quedan. En muchos lugares, la migración del campo a la ciudad ha significado, en general, para la población escolar –y, en este caso específico, para adolescentes y jóvenes–, una asimilación forzosa a través de la escuela, erosión cultural, discriminación, pérdida de la lengua y otras dificultades. El *Informe* señala que, en ciudades de México, Ecuador y el Perú, las generaciones jóvenes tienen una alta probabilidad de perder su lengua materna.

Para quienes se quedan, la migración puede significar ausencia de uno o ambos progenitores, e incluso abandono; llegada de remesas, con el consiguiente efecto positivo o negativo en la educación; conflictos personales, etcétera.

El *Informe* cierra con un conjunto de recomendaciones –las cuales suscribimos–, en las que se abordan distintos ámbitos: jurídico, político, educativo, entre otros. Se espera que esta reflexión contribuya a que los países avancen en el cumplimiento de los compromisos asumidos, para que la educación sea, efectivamente, una estrategia de desarrollo inclusivo y sostenible, en el que estemos involucradas todas las personas. 

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

UIL, INSTITUTO DE LA UNESCO PARA EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE TODA LA VIDA (2016). *Tercer Informe Mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos. El impacto del aprendizaje y la educación de adultos sobre la salud y el bienestar; el empleo y el mercado de trabajo; y la vida social, cívica y comunitaria Mensajes clave y resumen ejecutivo*. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245917_spa

UNESCO (2019a). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2019. Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros*. París: Unesco. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367436/PDF/367436spa.pdf.multi>

UNESCO (2019b). *Resumen del Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2019. Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros*. París: Unesco. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996_spa



ENTRE EL RELOJ Y LA BRÚJULA: DESAFÍOS EN LA GARANTÍA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y AL APRENDIZAJE DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. (DOCUMENTO DE TRABAJO)

HENRY RENNA. SANTIAGO DE CHILE: ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA Y LA OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (OREALC/UNESCO SANTIAGO). 2019

Disponible en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Entre-el-reloj-y-la-brujula.pdf>

Educación comunitaria: la apuesta por una sociedad

Avances en la visibilización de la educación comunitaria en el Perú como la aprobación de sus lineamientos, el reconocimiento oficial de organizaciones que la realizan, la promoción de la educación comunitaria intercultural y la norma de competencia del Educador Comunitario.

PALABRAS CLAVE:

Educación comunitaria,
Lineamientos,
Sociedad educadora,
Educador comunitario,
Normas de
competencia.

Community education: the commitment to an educational society

Advances in the visibility of community education in Peru, such as the approval of its guidelines, the official recognition of organizations that provide it, the promotion of intercultural community education and community educator competency standards

KEYWORDS:

Community education,
Guidelines,
Educational society,
Community educator,
Competency standards.

OSCAR BADILLO ESPINOZA

Coordinador de la Unidad de Educación Comunitaria, Dirección de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (Digeibira) del Ministerio de Educación.

educadora

En octubre del 2018 se aprobaron los Lineamientos de Educación Comunitaria, mediante la RM 571-2018-MINEDU. Este instrumento normativo debió aprobarse algunos años antes, pero debido a los permanentes cambios en el Minedu, el poco conocimiento del tema y una dosis de falta de voluntad política, no se había logrado concluir su proceso de aprobación. No obstante, las organizaciones de la sociedad, a lo largo y ancho del territorio nacional, seguían desarrollando sus iniciativas de educación comunitaria a favor de la población. Precisamente, esta es una de las características más importantes de esta modalidad de educación: se desarrolla independientemente del Estado, porque es un servicio –parafraseando a Vallejo– que “viene del pueblo y va hacia él”.

A todo esto, ¿por qué el Ministerio de Educación apuesta por contar con Lineamientos de Educación Comunitaria? La respuesta requiere algunas precisiones previas, a partir de las normas vigentes.

El Artículo 2.º de la Ley General de Educación (LGE) define la educación como “un proceso de aprendizaje y enseñanza que se desarrolla *a lo largo de toda la vida* y que contribuye a la formación integral de las personas” (Ley 28044, 2003, Art. 2.º). Más adelante concluye que “*Se desarrolla en instituciones educativas y en diferentes ámbitos de la sociedad*” (énfasis nuestro). Es importante poner en relieve este concepto amplio de educación que precisa la ley, porque comúnmente se entiende la acción educativa como una tarea exclusiva de las instituciones del sector. Al señalar que la educación se da “a lo largo de toda la vida” y en “diferentes ámbitos de la sociedad”, se le devuelve a la sociedad una misión que ha sido abandonada y debemos recuperar: la sociedad educadora.

Ahora bien: el Reglamento de la LGE sostiene que la educación comunitaria la realizan las organizaciones de la sociedad, en las que participan personas de todas

las edades, con o sin escolaridad. El Estado la reconoce y valora porque contribuye a la ampliación y enriquecimiento de las capacidades de las personas “para el ejercicio pleno de la ciudadanía y la promoción humana”. En este sentido, la educación comunitaria forma parte del Sistema Educativo Nacional (DS 011-2012-ED, 2012, Art. 111.º).

Por su parte, desde la sociedad, las organizaciones que desarrollan la educación comunitaria cada vez más se han ido reconociendo como tales, independientemente de sus públicos objetivos y temáticas. Para ello, se han organizado en grupos impulsores, comités o colectivos de educación comunitaria en la mayoría de las regiones del país, hasta conformar una red nacional muy activa. Es importante subrayar esto último porque cuando se aprobó el nuevo Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio de Educación, mediante DS 001-2015-MINEDU del 31 de enero del 2015, el Minedu desactivó la Dirección de Educación Comunitaria y Ambiental (DIECA), que hasta ese entonces formaba parte de su estructura funcional. Esto generó una rápida reacción de los colectivos de educación comunitaria, que movilizó a diferentes sectores –ambientalistas, artistas, congresistas, autoridades regionales, entre otros– para que el Minedu rectificara su error. Un mes después, el 2 de marzo del 2015, mediante la RM 177-2015-MINEDU, se crearon la Unidad de Educación Ambiental, la Unidad de Arte y Cultura, y la Unidad de Educación Comunitaria; esta última, adscrita a la Dirección de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (Digeibira).

Desde la creación de la Unidad de Educación Comunitaria (UEC) hasta la fecha ha corrido mucha agua bajo el puente y han ido sucediendo acontecimientos que podemos marcar como hitos que muestran avances significativos en la visibilización de la educación comunitaria. Entre los más importantes podemos destacar: a) la aprobación de los Lineamientos de Educación Comunitaria;

b) el reconocimiento oficial de organizaciones que la realizan; c) la primera ordenanza regional de promoción de la educación comunitaria intercultural; d) la primera Escuela Comunitaria Municipal; y e) la aprobación de la Norma de Competencia del Educador Comunitario por parte del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Sineace) y la formación de 25 evaluadores de la norma de competencia del educador comunitario, entre otros.

LINEAMIENTOS DE EDUCACIÓN COMUNITARIA

La elaboración de los Lineamientos de Educación Comunitaria (LEC) es un aporte a la tarea que cumplen las organizaciones de educación comunitaria al promover el aprendizaje a lo largo de la vida y el ejercicio de la ciudadanía respetando la diversidad social, cultural y geográfica; así como también una contribución a la autonomía de las organizaciones que la Ley General de Educación les reconoce.

Los LEC son el resultado de un intenso trabajo de construcción participativa en talleres macrorregionales en los que confluyeron organizaciones y colectivos de todo el país. Estos procesos de ida y vuelta enriquecieron el documento original y, a la vez, permitieron la aparición de nuevos temas como producto de la vasta y rica experiencia de las organizaciones que trabajan en la educación comunitaria.

Así, para organizar los LEC se propusieron tres objetivos específicos: a) promover y posibilitar el desarrollo de la educación comunitaria con pertinencia, en función de las necesidades y demandas de la población, y de la diversidad sociocultural y ambiental; b) orientar la promoción, reconocimiento y valoración de la educación comunitaria en los ámbitos nacional, regional y local; y c) promover un sistema de gestión articulado, participativo y descentralizado de la educación comunitaria. A cada uno de estos objetivos le corresponde un eje de los Lineamientos (RM 571-2018-MINEDU, 2018, p. 6).

Los LEC definen como *organizaciones de la sociedad* a aquellos grupos o asociaciones que se organizan para desarrollar procesos de aprendizajes comunitarios en las personas, vinculados a su realización individual y colectiva, siempre orientados a dar respuestas a sus necesidades e intereses, porque la educación comunitaria es la vida misma (RM 571-2018-MINEDU, 2018, p. 7). Sus temas están referidos a trabajo y producción, cuidado y preservación del territorio y ambiente, gestión del riesgo, ejercicio de la ciudadanía, desarrollo

de la cultura y arte, seguridad y soberanía alimentaria, salud y saneamiento, acceso y uso de tecnologías, revitalización y fortalecimiento de saberes ancestrales y otros (RM 571-2018-MINEDU, 2018, p. 10). Entre estas organizaciones se encuentran los pueblos indígenas u originarios, las comunidades campesinas y nativas, el pueblo afroperuano, las asociaciones y colectivos sociales, las organizaciones no gubernamentales de desarrollo, las organizaciones de emprendedores y los medios de comunicación cuyas acciones son guiadas por los principios de la educación comunitaria.

Sin embargo, para seguir en la línea de la Ley General de Educación, dichas organizaciones deben desarrollar *iniciativas de educación comunitaria*, que vienen a ser experiencias educativas a través de actividades articuladas y organizadas, orientadas al desarrollo de aprendizajes a lo largo de la vida, mediante programas comunitarios (RM 571-2018-MINEDU, 2018, p. 7). No se trata de programas formativos como los que aplican las instituciones educativas con planes de estudios, *syllabus*, unidades y sesiones; pero su acción debe tener una intencionalidad bien definida y actividades orientadas al logro de los objetivos. Algunos ejemplos: un programa de educación comunitaria que convoque y dé protagonismo a los yachachiq para la transferencia de sus saberes a la juventud según las costumbres de la comunidad; cooperativistas que llevan a cabo procesos formativos dirigidos a sus asociados para lograr un mejor desarrollo del movimiento cooperativo; o los nuevos ronderos que se van formando en la práctica misma, con el acompañamiento de la central de rondas.

La parte medular de los LEC está contenida en sus tres ejes, ya que cada uno responde a un objetivo: i) Desarrollo de la educación comunitaria; ii) Fomento de la educación comunitaria; y iii) Gestión de la educación comunitaria.

El primer eje, *Desarrollo de la educación comunitaria*, da cuenta de la concreción de los procesos de aprendizajes comunitarios acordes a las necesidades y características de las personas y sus contextos, los contenidos que desarrollan, la participación de los actores, el uso de estrategias metodológicas, recursos, y los espacios o escenarios donde ocurre la acción educativa. Son ocho los lineamientos que comprende este eje, y su desarrollo significará una enorme contribución a las formas de enseñar y aprender que se tienen en la comunidad. Un lineamiento importante propone el uso de todas las formas de comunicación: verbal, no verbal, gestual corporal, y el uso oral y escrito de las lenguas de los pueblos originarios (RM 571-2018-MINEDU, 2018, pp. 10-11).

Tabla 1.
Normatividad sobre educación comunitaria producida en las diferentes regiones

Región	Entidad	Tipo de norma	Descripción de la norma	Fecha de emisión
Piura	Municipalidad Provincial de Piura	Ordenanza Provincial 266-00-CMPP	Declara de interés público provincial la política denominada "Educación Comunitaria Intercultural de la Provincia de Piura".	27/5/2019
Apurímac	UGEL Andahuaylas	RD 02325-2019-UGEL-A	Reconocimiento de la Asociación Educativa "Centro de Investigación y Aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe y Ecología - SAYWA" como organización que desarrolla educación comunitaria en Andahuaylas.	23/4/2019
Puno	UGEL Azángaro	Resolución Directoral 366-2019-DUGEL-A	Reconoce a la Fundación PRO Pauperibus como una organización de la sociedad que realiza educación comunitaria en el distrito de Arapa, jurisdicción de la UGEL Azángaro.	22/1/2019
Junín	GORE Junín	Resolución Ejecutiva Regional 1226-2018-GRJ/GR	Reconoce al Colectivo de Educación Comunitaria de la Región Junín y sus miembros integrantes.	20/12/2018
Puno	UGEL Huancañé	Resolución Directoral 1458-DUGEL-H	Reconoce al Centro de Estudios Regionales y capacitación Popular (CERPAC) como una organización de la sociedad civil que desarrolla educación comunitaria en la provincia de Huancañé.	17/12/2018
Junín	GORE Junín	ORDENANZA REGIONAL 300-GRJ/CR	Declara de prioridad e interés regional la educación comunitaria intercultural en la Región Junín, con enfoque intersectorial, transversal y comunitario.	6/12/2018
Amazonas	UGEL Condorcanqui	Resolución Directoral Sub Regional Sectorial 03921-2018-GORE Amazonas/UGEL-C	Reconoce a la Organización de Desarrollo de las Comunidades Fronterizas de El Cenepa (ODECOFROC), para promover el desarrollo de la educación comunitaria en la jurisdicción de la UGEL Condorcanqui.	16/7/2018
Lima	UGEL 14, Oyón	Resolución Directoral 693-2018-UGEL-14-O	Aprueba la directiva "Articulación de los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA) y los Centros de Educación Comunitaria (CEC): desarrollo de competencias y capacidades de los estudiantes".	6/4/2018
Lima	Dirección Regional de Lima Provincias	Resolución Directoral Regional 457-2018-DRELP	Declara la educación comunitaria como una política educativa regional que contribuye a la formación permanente e integral de la persona y una sociedad educadora.	3/4/2018
			Conforma el comité impulsor de la educación comunitaria a nivel regional.	
			Conforma el comité impulsor de la educación comunitaria a nivel de las UGEL.	
Cajamarca	Municipalidad Provincial de Sorochnuco	Ordenanza Municipal	Aprueba el Plan de Educación Comunitaria desde el gobierno local.	13/2/2018
			Reconoce al Comité Local y Multisectorial de Educación Comunitaria del distrito de Sorochnuco.	
Cusco	UGEL Quispicanchi	Resolución Directoral 0229-2018	Aprueba el convenio de cooperación interinstitucional entre la UGEL Quispicanchi y la Municipalidad Distrital de Andahuayllillas para la implementación de la Escuela Comunitaria Municipal.	31/1/2018
Puno	UGEL Chucuito	Resolución Directoral	Reconocimiento del Instituto de Desarrollo Rural como una organización que realiza educación comunitaria en la provincia de Chucuito, Juli.	18/9/2017
San Martín	UGEL Moyobamba	Resolución Directoral	Reconocimiento de la experiencia piloto de articulación entre la educación comunitaria liderada por la Organización para el Desarrollo Ambiental (Odaer) y la Educación Básica Alternativa, liderada por el CEBA Serafín Filomeno.	17/10/2016
Puno	Gobierno Regional	Ordenanza Regional 22-2016-GR PUNO-CRP	Dispone el fomento de la educación comunitaria en la región Puno, en el área de convivencia intercultural del Proyecto Curricular Regional de Puno.	25/10/2016
			Insta al ejecutivo del Gobierno Regional de Puno a promover como política regional la educación comunitaria en la región Puno.	
Loreto	Municipalidad Distrital de Indiana	Ordenanza Municipal	Reconocimiento y valoración de las comunidades educadoras en el ámbito de su jurisdicción, con la participación activa de los actores sociales en temas de formación educativa con enfoque de la diversidad educativa, preservación ambiental y rescate del acervo cultural ancestral.	29/1/2014
Loreto	Municipalidad Distrital de San Juan	Ordenanza Municipal	Aprueba la ordenanza municipal que promueve, reconoce y valora a las comunidades educadoras en el distrito de San Juan Bautista.	9/1/2014
Cusco	Dirección Regional de Educación Cusco	Directiva Regional	Establece normas y procedimientos para el desarrollo de acciones de certificación de los sabios y sabias existentes en los pueblos andinos y amazónicos.	30/7/2014

Elaboración: Dispurse-UEC.



El segundo eje, *Fomento de la educación comunitaria*, está referido a la implementación de mecanismos para promover la educación comunitaria; a la inclusión del enfoque comunitario en el sistema educativo nacional y en los gobiernos regionales y locales; al reconocimiento de las organizaciones de educación comunitaria; y a la certificación de aprendizajes y su articulación con la Educación Básica y la Técnico-Productiva, para posibilitar la convalidación de aprendizajes comunitarios (RM 571-2018-MINEDU, 2018, pp. 11-12). Este segundo eje, desplegado en nueve lineamientos, ha generado un interesante dinamismo en las organizaciones de la sociedad y expectativas en las Direcciones Regionales de Educación y en las Unidades de Gestión Educativa.

El tercer eje, *Gestión de la educación comunitaria*, aporta a la generación de condiciones y a la implementación de políticas públicas que aseguren su desarrollo y fomento. Asimismo, promueve la participación de los colectivos de educación comunitaria en la vigilancia social, el desarrollo de un sistema de información de organizaciones y experiencias educativas, y el fortalecimiento de capacidades de los actores. Todo ello está contenido en cinco lineamientos (RM 571-2018-MINEDU, 2018, p. 12).

Visibilización y reconocimiento de la educación comunitaria a través de la acción de los colectivos regionales y nacional

En la tabla 1 se presentan las 17 normas aprobadas desde el 2014 en las regiones del país, relacionadas con la educación comunitaria; solo del 2018 hasta la fecha se han registrado 11 de estas. Como vemos, siempre hubo la demanda de las organizaciones por lograr su reconocimiento, aunque todavía no se contaba con una norma específica, más allá de la LGE y su Reglamento.

Si observamos las últimas seis normas veremos que se emitieron en el marco normativo de los Lineamientos de Educación Comunitaria: dos ordenanzas, del Gobierno

Regional de Junín y de la Municipalidad Provincial de Piura, que explícitamente señalan la necesidad de implementar una política pública para la promoción y desarrollo de la educación comunitaria en sus jurisdicciones; tres resoluciones directorales de Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) que reconocen a organizaciones de educación comunitaria; y una resolución ejecutiva que reconoce a un colectivo regional de educación comunitaria.

Estas normas regionales y reconocimientos no se hubiesen logrado sin el trabajo dinámico y coordinado de numerosas organizaciones de las regiones. Según el registro de la Unidad de Educación Comunitaria, son cerca de 300 las que se reconocen como organizaciones que realizan educación comunitaria y que se organizan en los llamados colectivos regionales de educación comunitaria. El registro de estas organizaciones está en proceso de validación en la plataforma de PerúEduca.

Cada año, con el apoyo del Minedu, se organizan cuatro encuentros macrorregionales de educación comunitaria. Participan representantes de organizaciones de la sociedad, autoridades de gobiernos regionales y locales, y especialistas de las Direcciones Regionales de Educación (DRE) y UGEL, quienes intercambian experiencias (saberes), socializan las normas de la educación comunitaria y promueven agendas regionales que contribuyan al desarrollo de la región partiendo de esta educación. A partir de ello, surgen iniciativas y proyectos articuladores entre los diferentes sectores. Una experiencia que detallaremos más adelante es la Escuela Comunitaria Municipal de Andahuaylillas. Otras tres experiencias muy interesantes que están en proceso de diseño y formulación son el Proyecto de Educación Comunitaria del Gobierno Regional de Junín, el Proyecto de Desarrollo de Capacidades del Gobierno Regional de Apurímac y el Proyecto Educativo del Gobierno Regional de Cajamarca; en ellas se reconoce la contribución de la educación comunitaria en la formación de las personas



y se propone su articulación con las políticas de cierre de brechas en la Educación Básica y la Educación Técnico-Productiva.

LA ESCUELA COMUNITARIA MUNICIPAL DEL DISTRITO DE ANDAHUAYLILLAS, CUSCO

Las autoridades de la Municipalidad de Andahuaylillas, provincia de Quispicanchi, región del Cusco, lideradas por el ingeniero Juvenal Palma, alcalde de la localidad (2015-2018), se propusieron realizar una gestión con rostro humano, lo que se traducía en el fortalecimiento de las capacidades de las personas en lo productivo y social, para revertir las condiciones de “pobreza o ausencia de ciudadanía”, tal como las definía el alcalde. Esto contribuyó enormemente para que se gestara en el distrito la experiencia denominada Escuela Comunitaria Municipal, que tiene asegurada su continuidad gracias al empoderamiento de la población y a la voluntad política de la gestión actual, dirigida por el alcalde, profesor Libio Roque.

Hacia mediados del 2017, luego de varias jornadas de reflexión, las autoridades municipales y los actores sociales concluyeron que entre las personas jóvenes y adultas, y en especial entre las mujeres –cuya gran mayoría no habían tenido la oportunidad de concluir su Educación Básica–, existían limitadas capacidades personales, sociales y productivas. Todo ello incidía negativamente en sus condiciones de vida y, en consecuencia, en el desarrollo local. Pero reconocían también, en las familias, enormes potencialidades que se evidenciaban, por ejemplo, en sus conocimientos tradicionales, sus saberes ancestrales, las prácticas comunitarias y la vigencia del idioma quechua; todo esto les permitía responder a los retos de un entorno natural cada vez más impredecible, y a procesos históricos adversos.

La Municipalidad promovió entonces la constitución de una instancia local de participación ciudadana para

recoger las necesidades de las personas y generar procesos de rendición de cuentas –denominada Comité de Desarrollo Distrital–, conformada por las siguientes mesas de trabajo: salud; desarrollo productivo; patrimonio cultural y turismo; protección de niños, adolescentes y habilidades diferentes; juventud; educación; y seguridad ciudadana. Territorialmente, se establecieron cinco “núcleos de desarrollo”, unidades territoriales estructuradas alrededor de microcuencas o ejes, que comparten dinámicas sociales y económicas afines, además de la proximidad.

La Escuela Comunitaria de Andahuaylillas se propuso potenciar los aprendizajes adquiridos por las personas a lo largo de la vida y responder a las necesidades formativas que la sociedad actual les demanda. Se construyó una Matriz de Aprendizajes Comunitarios en torno a dos módulos: el Módulo Productivo y el Módulo Social. Todo ello, como una nueva manera de estructurar los programas y proyectos de la Gerencia de Desarrollo Económico y Social de la Municipalidad, así como las diversas ofertas educativas de otros actores de la localidad: Salud, Agricultura, Seguridad, organizaciones no gubernamentales, etcétera.

En este proceso se fueron comprometiendo activamente instituciones como la UGEL de Quispicanchi, liderada por su director, el magíster Saturnino Ñahui, y sus especialistas, quienes aportaron a los aspectos técnico-pedagógicos. Igualmente, se convocó al Centro de Educación Básica Alternativa de Urcos y al Centro de Educación Técnico-Productiva de Andahuaylillas para diseñar los mecanismos de articulación. La Fundación Dispurse se sumó con el aplicativo Focus, diseñado para el aprendizaje de la lectura, la escritura y las operaciones básicas: mediante *tablets*, las personas en situación de analfabetismo aprenden de manera individual o en grupo, con la ventaja adicional de que deciden su tiempo y ritmo de aprendizaje.

Gráfico 1.**Modelo teórico de la Escuela Comunitaria Municipal**

*Ley 27972, Ley Orgánica de Municipalidades

Tabla 2.**Mapa funcional de la ocupación de educador(a) comunitario(a) intercultural**

OCUPACIÓN		EDUCADOR(A) COMUNITARIO(A) INTERCULTURAL	
PROPÓSITO PRINCIPAL		Generar y acompañar procesos educativos, desarrollando y fortaleciendo capacidades de las personas y colectivos, desde los saberes comunitarios, contextos naturales, socioculturales y lingüísticos, a través de estrategias metodológicas participativas y vivenciales que promueven el interaprendizaje y aprendizaje intergeneracional para el ejercicio pleno de ciudadanía, la convivencia respetuosa y armónica, la transformación social y el buen vivir.	
FUNCIONES CLAVES	FUNCIONES BÁSICAS / UNIDADES DE COMPETENCIAS		SUBFUNCIONES/ELEMENTOS DE COMPETENCIAS/TAREAS/ REALIZACIONES
	UC 1: Diagnóstico del contexto	UC 1: Elaborar el diagnóstico del contexto natural, sociocultural y lingüístico de la localidad.	EC 1: Organizar la información del contexto local para la elaboración del diagnóstico teniendo en cuenta características naturales, socioculturales y lingüísticas de la localidad; en interacción con actores de educación comunitaria y utilizando herramientas participativas y vivenciales.
			EC 2: Socializar el diagnóstico local con los actores de educación comunitaria, haciendo uso de metodologías participativas.
	UC 2: Planificación de aprendizaje comunitario	UC 2: Planificar los procesos de aprendizaje, interaprendizaje comunitario e intergeracional, teniendo en cuenta los principios de la Educación Comunitaria.	EC 1: Priorizar las necesidades de aprendizaje, interaprendizaje comunitario e intergeneracional de la comunidad haciendo uso de metodologías participativas y vivenciales.
			EC 2: Establecer un plan de actividades de aprendizaje, interaprendizaje comunitario e intergeneracional considerando metodologías participativas y vivenciales, incluyendo recursos y materiales o soportes educativos.
	UC 3: Desarrollo de procesos de aprendizaje comunitario	UC 3: Desarrollar procesos de aprendizaje, interaprendizaje comunitario e intergeracional de acuerdo a los principios de la Educación Comunitaria.	EC 1: Facilitar los procesos de aprendizaje, interaprendizaje comunitario e intergeneracional mediante el uso de metodologías participativas y vivenciales de acuerdo con los principios de la Educación Comunitaria.
			EC 2: Acompañar a los participantes en la implementación del aprendizaje, interaprendizaje comunitario e intergeneracional, estableciendo mecanismos de reciprocidad y de complementariedad, desde una relación horizontal, respetuosa y armónica.
	UC 4: Evaluación de aprendizaje comunitario	UC 4: Evaluar los procesos de aprendizaje comunitario de manera participativa.	EC 1: Elaborar y aplicar instrumentos de evaluación de aprendizaje comunitario considerando acciones de valoración y retroalimentación.
EC 2: Socializar los resultados de la evaluación del proceso de aprendizaje comunitario en base al análisis reflexivo de manera participativa, enfatizando las lecciones aprendidas y propuestas de mejora.			

A inicios del 2018 se puso en marcha la escuela comunitaria en cada Núcleo de Desarrollo. Participaron 180 personas –144 mujeres (80%) y 36 hombres (20%)–, que desarrollaron sus actividades –productivas y sociales– en escenarios reales de aprendizaje; es decir, en la unidad productiva familiar o en jornadas comunitarias acordadas por las mismas personas participantes y en sus propios domicilios.

Si bien la Escuela Comunitaria Municipal está en desarrollo, es importante resaltar los testimonios sobre la experiencia vivida: madres y padres de familia que sienten que sus hogares están “mejor que antes” porque ahora “nos entendemos”; familias más unidas porque conversan más; proyectos productivos que les están generando mejores ingresos; y jóvenes que empiezan a tener sueños. Luego de un año y medio de esta experiencia hemos construido un modelo teórico para animar a otros gobiernos locales que quieran implementar sus escuelas comunitarias (gráfico 1).

La Escuela Comunitaria de Andahuaylillas es innovadora porque su diseño, construcción e implementación son el resultado de procesos participativos en los que intervinieron las personas beneficiarias; entre ellas, líderes locales, representantes de organizaciones de mujeres y jóvenes, docentes de las instituciones educativas y representantes de organizaciones no gubernamentales. También funcionarios y técnicos de la Municipalidad, autoridades y especialistas de la UGEL de Quispicanchi, la DRE Cusco, y personal de instituciones que laboran en el distrito, del sector Salud y de Cultura, del Centro Emergencia Mujer y Pensión 65, entre otras. De tal manera que la “malla curricular comunitaria” es el resultado de la concertación, con el único objetivo de fortalecer las capacidades de las mujeres y los hombres del distrito de Andahuaylillas.

LA NORMA DE COMPETENCIAS DEL (LA) EDUCADOR(A) COMUNITARIO(A) INTERCULTURAL

En el Cusco existe desde hace varios años la Asociación de Educadores Comunitarios,¹ un espacio para la reflexión, el intercambio de experiencias y la autoformación de sus integrantes, que, además, forma parte del Comité de Educación Comunitaria. La Asociación siempre ha luchado por el reconocimiento de los educadores comunitarios, debido a su importante papel

para generar procesos de concientización, transmisión y recreación de saberes ancestrales, y, en general, para promover el desarrollo de capacidades en la comunidad. Esto, independientemente del nivel de estudios y formación técnica o profesional, porque suelen ser líderes o *yachachiq* que no necesariamente concluyeron su formación en una institución educativa, a pesar de lo cual, por su experiencia, han ido especializándose y desarrollando competencias de educadores comunitarios.

En este contexto, la Digeibira y el Sineace acordaron elaborar una norma que posibilitara el reconocimiento oficial y formal a través de la certificación de competencias adquiridas a partir de la experiencia de los educadores comunitarios. El proceso implicó tres talleres macrorregionales (Lima, Cusco y Piura) y un taller nacional de validación (Junín), realizados en el 2018. Como resultado, el 5 de febrero del 2019 se aprobó la Norma de Competencias del Educador(a) Comunitario(a) Intercultural, mediante resolución de la Presidencia del Consejo Directivo Ad Hoc 025-2019-SINEACE/CDAH-P. Este documento señala que el educador comunitario tiene competencias para “generar y acompañar procesos educativos, desarrollando y fortaleciendo capacidades de las personas y colectivos, desde los saberes comunitarios, contextos naturales, socioculturales y lingüísticos, a través de estrategias metodológicas participativas y vivenciales que promueven el interaprendizaje y aprendizajes intergeneracional es para el ejercicio pleno de la ciudadanía, la convivencia respetuosa y armónica, la transformación social y el buen vivir” (Resolución 025-2019-SINEACE/CDAH-P, 2019, p. 4).

A fines de mayo último, en el Cusco, se procedió a la formación de 25 evaluadores de esta Norma de Competencias, gracias a un trabajo coordinado entre el Sineace, el Minedu y la Dirección Desconcentrada de Cultura de Cusco. En la tabla 2 se puede ver el Mapa Funcional del Educador Comunitario, con sus cuatro unidades de competencias.

El Estado no solo reconoce a las organizaciones que realizan educación comunitaria, sino que ahora es posible certificar al (la) educador(a) comunitario(a) que trabaja en favor de nuestra población. Este reconocimiento legitima su inmensa labor para el desarrollo de nuestros pueblos, silenciosa pero muy importante.

PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN COMUNITARIA

Es importante valorar el camino recorrido para el posicionamiento de la educación comunitaria en nuestro

1 <https://www.facebook.com/aecuscus/>

país, más aún cuando es la expresión del trabajo de muchas personas comprometidas con esta forma de educación a lo largo y ancho de nuestro territorio, trabajo muy meritorio porque, además, generalmente es voluntario. El reto es continuar con la implementación de los Lineamientos de Educación Comunitaria, lo que implica como principales tareas a cumplir, las siguientes:

- Afianzar el reconocimiento de las organizaciones que efectúan educación comunitaria y brindar asistencia técnica para el acompañamiento, la certificación de aprendizajes comunitarios y la sistematización de experiencias innovadoras que aporten a la construcción de una sociedad educadora.
- Generar un proceso de reflexión con los actores, sobre las experiencias e iniciativas, comprometiendo a la academia en esta tarea, para que contribuya en la construcción de un marco conceptual de la educación comunitaria frente a los desafíos que hoy tenemos como sociedad y humanidad. A partir de ello, definir temas urgentes que desencadenen procesos de articulación de la educación comunitaria en el territorio (agricultura familiar sostenible, revitalización y recreación de saberes, cambio climático, defensa del territorio, etcétera).
- Sensibilizar a los decisores de las entidades públicas sobre la importancia de la educación comunitaria, su normativa y la necesidad de su reconocimiento, empezando por las DRE y las UGEL, los gobiernos regionales y locales, y otras entidades que trabajan con organizaciones de la sociedad.
- Iniciar la certificación de los educadores comunitarios, como resultado de un proceso de identificación, registro y fortalecimiento de capacidades de los educadores que vienen trabajando en las comunidades. Incidir en los centros de formación profesional docente para que aporten en la capacitación de los educadores comunitarios.
- Promover una articulación de la educación comunitaria con la Educación Básica y la Educación Técnico-Productiva, que posibilite la convalidación de aprendizajes comunitarios como un acto de justicia y dignidad con quienes no tuvieron la oportunidad de acceder al sistema formal, en el marco de la política de cierre de brechas y mejora de aprendizajes.
- En los procesos de consulta y construcción del Proyecto Educativo Nacional al 2036, incidir en la impor-

tancia de la educación comunitaria como una forma de educación que contribuye a la formación de las personas y al ejercicio de la ciudadanía, así como a la recuperación y revitalización de los conocimientos y saberes ancestrales, que fortalecen nuestra identidad y promueven el desarrollo local.

Para las propias organizaciones los retos son mayores aún. Si bien hemos avanzado en cuanto a normas nacionales que favorecen la promoción y el fomento de la educación comunitaria, es responsabilidad de las organizaciones velar por la calidad del servicio, mejorar sus propuestas de trabajo y metodologías, asumir la formación de sus educadores comunitarios y participar activamente en el desarrollo local, entre otros retos.

Lograr la implementación de los Lineamientos de Educación Comunitaria desde las organizaciones requerirá que se sigan fortaleciendo los colectivos de educación comunitaria, para generar un movimiento y redes regionales que permitan un mayor protagonismo al servicio de la población. La tarea es grande y debe continuar. **t**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONGRESO DE LA REPÚBLICA (2003). Ley 28044, Ley General de Educación (29 de julio del 2003). <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118378-28044>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2012). Decreto Supremo 011-2012-ED, Aprueban el Reglamento de la Ley 28044, Ley General de Educación (7 de julio del 2012). <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118256-0011-2012-ed>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2018). Resolución Ministerial 571-2018-MINEDU, Lineamientos de Educación Comunitaria (19 de octubre del 2018). <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/211630-571-2018-minedu>

SINEACE, SISTEMA DE EVALUACIÓN ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA (2019). Resolución 025-2019-SINEACE-CDAH-P, Normas de Competencias del Educador(a) Comunitario(a) Intercultural (8 de febrero del 2019). <https://www.sineace.gob.pe/resolucion-n025-2019-sineace-cdah-p-se-aprueba-el-documento-tecnico-normativo-denominado-normas-de-competencias-del-educadora-comunitarioa-intercultural-resolucion-y-anexo/>



Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros. Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2019

Manos Antoninis, director del equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. París, Unesco, 2019

Examina los datos recopilados a nivel mundial acerca de la migración, los desplazamientos y la educación. Explica por qué suministrar educación no es solo una obligación moral de quienes son responsables de ello, sino también una solución práctica a muchos de los efectos causados por las migraciones.

Informe completo disponible en:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367436/PDF/367436spa.pdf.multi>

Versión resumida disponible en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002659/265996s.pdf>

Alfabetización de mujeres ha una metodología

Programa de alfabetización de mujeres que empieza con el aprendizaje básico de la lectura y escritura en quechua con una metodología de base oracional y lectura acompañada, y sigue con el afianzamiento de los aprendizajes y la transferencia de capacidades a la lectura en castellano.

PALABRAS CLAVE:

Alfabetización,
Mujeres,
Lengua originaria,
Metodología,
Huancavelica.

Literacy for Quechua-speaking women: a methodology

A women's literacy program which starts with basic reading and writing in Quechua using a methodology based on sentences and accompanied reading and which continues with strengthening learning and transferring skills to reading in Spanish.

KEYWORDS:

Literacy,
Women,
Native language,
Methodology,
Huancavelica.

MANUEL VALDIVIA RODRÍGUEZ

Profesor, especialista en pedagogía del lenguaje. Ha sido profesor en escuelas públicas y privadas, en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Ha sido consultor internacional en proyectos de educación rural en el Perú, Bolivia, Ecuador y Guatemala, contratado por GTZ, Unicef, World Learning International y la Fundación Stromme.

hablantes de quechua:

PRELIMINAR

En el 2005 comenzó en Anchonga, un distrito rural de la provincia de Angaraes (Huancavelica), la ejecución de un programa orientado a la alfabetización de señoras campesinas hablantes de quechua. Este programa fue conducido por la organización no gubernamental Tierra de Niños, con el apoyo técnico y financiero de la Fundación Stromme, un organismo no-ruego de cooperación. Después de culminar su trabajo en Anchonga, el programa se extendió a otros distritos de la provincia –Congalla, Huanca y Huayllay Grande– y culminó en el 2014 con un resultado altamente positivo: se logró que 1730 personas, la mayoría mujeres, alcanzaran las bases de la lectura y escritura en quechua y en castellano.

Una decisión preliminar de Tierra de Niños y la Fundación Stromme fue lograr sus objetivos de alfabetización, pero mediante una propuesta metodológica que pudiera ser replicable en otras áreas del país, a cargo de otras instituciones del Estado y de la sociedad civil. El propósito de este artículo es compartir algunos rasgos de esta propuesta, de la que se puede decir que está probada por la experiencia y bien fundamentada por la teoría.

¿Por qué se inició el trabajo en el distrito de Anchonga? Hacia el 2004 el distrito de Anchonga era considerado uno de los más pobres del país. Su población, de poco más de siete mil habitantes, era fundamentalmente campesina. No obstante que un cierto número de señoras habían asistido hacía tiempo a la escuela primaria o participado en programas de alfabetización, pocas podían demostrar algún manejo de la lectura. En el 2004 no se disponía de información precisa, pero en el 2007 ya se contó con datos del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI): 84 % de los varones y 54 % de las mujeres de Anchonga sabían leer. Estos

datos fundamentaron la decisión de intervenir con un programa de alfabetización destinado a las mujeres consideradas analfabetas.

Hay que decir, sin embargo, que las cifras estadísticas mencionadas no llegaban a mostrar lo que realmente pasaba en Anchonga. Allí, hombres y mujeres mayores de 15 años, respondiendo al censo, decían saber leer, pero no precisaban en qué lengua. Sucede que pueden leer en castellano, pero no en quechua, su lengua materna. Había, pues, dos formas de analfabetismo: el absoluto y el analfabetismo en quechua.

LA CONDICIÓN DE LAS SEÑORAS Y LAS CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA

Como en varias partes de la sierra rural, la mayoría de las mujeres anchonguinas hablaban fluidamente en quechua y podían comunicarse en castellano, aunque no con la misma fluidez. Sin embargo, en algunas comunidades había mujeres, generalmente las de mayor edad, que solo hablaban en quechua.

Las mujeres se ocupan en las labores de agricultura y pastoreo, y participan en las actividades de la vida comunal: festividades, mercados, asambleas, etcétera. Por esta circunstancia, las señoras solo pueden asistir a los círculos de alfabetización en ciertas épocas del año. En tiempos de siembra y cosecha, por ejemplo, es casi imposible contar con su presencia.

Además, las señoras atienden el hogar. Eso les deja solo horas de la tarde para participar en los círculos de alfabetización. Asistir a ellos implica tiempo de caminata para llegar al local de su círculo y tiempo de caminata para volver, ya de noche, a sus casas. En consecuencia, solo se puede contar a lo sumo con la asistencia a dos sesiones semanales. ¿Tareas para un trabajo autónomo en casa? Imposible. No hay ni la costumbre de hacerlas

ni el tiempo ni las comodidades que se precisan. Solo se puede confiar en un óptimo aprovechamiento del tiempo de cada sesión.

DOS ETAPAS AL COMIENZO, TRES AL FINAL

En sus inicios el programa fue organizado en dos etapas de 16 semanas (con dos sesiones semanales) para cada círculo de alfabetización. Ambas etapas estarían dedicadas al aprendizaje de la lectura y escritura en quechua: la primera para conseguir un aprendizaje básico y la segunda para afianzarlo. Así se hizo en los primeros años. Después habría un cambio.

Durante la primera etapa, en los ocho círculos con que comenzó el trabajo, la asistencia de las señoras se mantuvo regular, al punto que se puede afirmar que la deserción fue casi nula. Para mantener regularidad en la asistencia nunca hubo necesidad de prometer compensación alguna –ni en dinero ni en víveres, como era práctica de otras instituciones para otros programas–. El único estímulo para la asistencia era la sensación experimentada por las señoras de que aprendían algo nuevo en cada semana.

El éxito en la primera etapa animaba a las señoras a asistir a la segunda, en la cual las actividades se concentraban en la lectura de textos más extensos referidos a asuntos de la vida huancavelicana. La lectura, entonces, movilizaba comentarios, relatos de experiencias y diálogos que animaban la concurrencia a los círculos.

Al concluir la segunda etapa en los primeros círculos, muchas señoras manifestaron su interés por aprender a leer en castellano. Atendiendo a este interés, Tierra de Niños y la Fundación Stromme decidieron ampliar el programa a una tercera etapa, también de 16 semanas, dedicada al aprendizaje de la lectura en castellano. Dos condiciones estaban dadas: i) las señoras ya tenían las bases de la lectura, adquiridas trabajando en quechua; y ii) hablaban castellano, aunque en grados diversos de manejo. Era posible, entonces, que avanzaran hacia la lectura en una segunda lengua. Así, el programa terminó siendo conformado por tres etapas: la primera y la segunda para el aprendizaje y afianzamiento de la lectura en quechua, y la tercera dedicada a la transferencia de capacidades a la lectura en castellano.

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

Desde el comienzo del programa, el diseño de la metodología partió de ciertas convicciones: 1) el aprendizaje

de la lectura debe producirse en la lengua que dominan los participantes; (2) se deben tomar en cuenta la experiencia y los saberes previos de los participantes; y (3) los participantes deben tener experiencias reales de lectura desde el primer momento.

Para la primera etapa: una metodología de base oracional. Las señoras participantes hablan en quechua como lengua materna. En esa lengua han construido su conocimiento, con esa lengua se comunican fluidamente en forma oral. Solo falta que se apropien de la lectura y escritura.

Pero el quechua es una lengua diferente del castellano. Es una lengua aglutinante, que construye las frases empleando sufijos que se añaden a los sustantivos, y no emplea, como el castellano, preposiciones y artículos para construir sus frases. En consecuencia, en el habla quechua no se escucha nombres sueltos, como en castellano, sino siempre seguidos de varios sufijos. En consecuencia, un método que partiera de palabras –como son algunos de los que se aplican en castellano– sería totalmente inoperante. Por ser el quechua una lengua aglutinante, es absolutamente necesario emplear un método de base oracional.

En el Perú disponemos, desde los años setenta, años de la Reforma Educativa, de un método de base oracional, que se introdujo con el libro *Amigo*. Ese método, con los afinamientos necesarios, fue el elegido para el programa de alfabetización en Anchonga.

Siguiendo los pasos de este método, en el libro del programa, *Antukwan Satuku*, cada unidad comienza con una oración, denominada “texto motor”; se sigue con el armado de la familia silábica a partir de una “palabra generadora” extraída del texto motor; luego, con las sílabas de la familia silábica se construyen nuevas palabras, que sirven para conformar nuevas oraciones. Se completa así un ciclo que se cumple en cada unidad.

Nos hemos detenido en la descripción de la metodología de la primera etapa para destacar varias características importantes: 1) el método ejercita en todo momento las capacidades necesarias para la comprensión de la lectura; 2) como en cada unidad se conoce una nueva familia silábica y se descubren las palabras que se pueden conformar con ella y las anteriores, las personas aprendices tienen conciencia de que aprenden algo nuevo en cada unidad; y 3) el conocimiento de las familias silábicas del quechua permite la lectura autónoma de más palabras y frases (después, ese conocimiento serviría de base para el aprendizaje de la lectura en castellano).



Para la segunda etapa: lectura acompañada. Como se dijo, la segunda etapa se dedicó al afianzamiento de la lectura conseguida en la primera. El libro para esta etapa presentaba textos más amplios sobre asuntos de la realidad rural de Huancavelica –trabajo, medio ambiente, fiestas, etcétera–. En la primera parte se trabajó con textos organizados en oraciones concatenadas; y en una segunda parte, con textos organizados en párrafos.

Para la tercera etapa: una metodología para la transferencia de capacidades. Al llegar a la tercera etapa, las señoras participantes contaban con habilidades de lectura conseguidas durante su trabajo en quechua. Entre ellas, era importante su habilidad para decodificar palabras mediante el reconocimiento de sus sílabas. Ellas podían reconocer las familias silábicas de las trece consonantes empleadas en quechua, once de las cuales se emplean también en castellano. Así, podían valerse de esas consonantes comunes para decodificar muchas palabras del castellano, su lengua segunda. Solo faltaba que conocieran las familias de nueve consonantes empleadas en castellano (b, d, j, etcétera), ausentes en quechua, para completar el repertorio que les permitiría avanzar con su lectura.

Además, las señoras tenían algún manejo de castellano, aunque en grado diverso. Algunas podían comunicarse fluidamente en esta lengua y otras podían hacerlo con dificultad porque su conocimiento era incipiente; pero el hecho es que el castellano no era ajeno para ellas, y por eso, precisamente, era posible que pudieran aprender a leer también esta lengua.

Las dos características mencionadas sirvieron de base para el diseño de una metodología que les permitiera aprender a leer el castellano. Pero no sería fácil que comenzaran a leer textos siquiera de pocas oraciones. La morfología y la sintaxis del castellano son diferentes a

las del quechua; y como eso dificultaría la comprensión, era necesario proceder de otro modo. En consecuencia, en las sesiones avanzaron en dos direcciones convergentes: una, hacia el reconocimiento de palabras, principalmente sustantivos y verbos, que constituyen el núcleo semántico de las oraciones; y otra, hacia la lectura de oraciones y textos mayores.

Para el reconocimiento de palabras se trabajó con textos discontinuos (principalmente listas y cuadros sintácticos). Para construir una lista, por ejemplo, la actividad consistía en proponer un asunto mediante una pregunta formulada por la promotora y pedir a las señoras que sugirieran palabras. Las palabras se escribían en la pizarra, armando una lista que luego la leían en grupo o en forma individual. Como las señoras habían propuesto las palabras, todas conocían su significado; y como ya conocían algunas de las sílabas, era posible que leyeran. Con la ayuda de las señoras más adelantadas y de la promotora, todas las señoras conseguían leer la lista. De modo similar, se construían cuadros sintácticos que permitían la formación de frases con preposiciones y artículos, partículas estructuradoras que no se hallan en el quechua.

No vamos a explicar las formas de trabajo, pero lo mostrado basta para decir que el aprendizaje se producía aprovechando “los saberes previos” de las señoras, tanto en su conocimiento del castellano como en sus habilidades de lectura.

Hemos dicho también que se dedicaba un tiempo a la lectura de textos, de pocas oraciones al comienzo. Los textos de una primera parte fueron contruidos para presentar consonantes del castellano (b, d, g, etcétera) en el marco de oraciones sencillas; en una segunda parte los textos eran “normales”, si se admite la palabra. Siempre se cuidó que los textos hablaran de la vida de las familias campesinas en Huancavelica, lo cual hacía posible un mejor análisis de los textos.

Es preciso decir algo más: la metodología empleada, que apuntaba a la lectura en castellano, consiguió que las señoras afianzaran su lectura en quechua en un efecto recursivo. Esto sucedía porque se traducían al quechua las palabras de las listas armadas en castellano. Del mismo modo, al traducir las frases de los cuadros sintácticos se mostraba el uso de los sufijos quechuas en contraste con las preposiciones castellanas.

LA ELABORACIÓN DE LOS MATERIALES

La elaboración de los libros en quechua para el programa de alfabetización en Anchonga ha dejado aprendizajes significativos. Para construirlos se convocó a un equipo pequeño conformado por docentes de Educación Primaria y un especialista huancavelicano estudioso de la historia del pueblo anqara, originario de la región. Todos conocían su realidad y hablaban quechua como lengua materna. Gracias a ello, se pudo disponer de una gran riqueza de información. Pero hubo que resolver una dificultad: los docentes convocados hablaban en quechua, pero no sabían escribir en esta lengua. Por ello, tuvieron que aprender a codificar las palabras quechuas empleando el alfabeto para el quechua.

No faltaron discusiones sobre el empleo de algunas grafías. El tema de las vocales fue el primero en aparecer ¿tres o cinco vocales? O qué grafemas se iba a emplear para transcribir ciertos fonemas del quechua (*ccara* o *qara*, *jina* o *hina*, etcétera, por ejemplo). Las discusiones se superaron con un argumento terminante: el quechua tenía un alfabeto oficial y ese se debía emplear.

Hubo una dificultad, en cierto modo explicable. Varios integrantes del equipo participaban por primera vez en la redacción de textos en quechua, y al hacerlo tomaban conciencia de la gramática de su lengua. La aplicaban automáticamente al hablar, pero al escribir tenían que hacerlo en forma consciente y les asaltaban muchas dudas, principalmente sobre la sintaxis y el empleo de préstamos.

Al redactar el libro para la tercera etapa, que se debía escribir en castellano, también aparecieron dificultades, pero de otro tipo. Ya no se contó con el mismo equipo de autores en quechua y en su lugar participaron algunas promotoras. Ellas conocían la vida rural y la ciudadina, pero no tenían experiencia en redacción y su manejo del castellano revelaba los rasgos de lo que el lingüista Alberto Escobar denominó *interlecto*. En consecuencia, sus escritos no conseguían las características que se podían esperar. ¿Era conveniente dejarlos así?

Esta pregunta puede despertar muchas discusiones, pero se decidió hacer una revisión de los borradores y muchas veces fue necesario reescribirlos a fin de que se acercaran a formas estándar del castellano.

EL EQUIPO DE PROMOTORAS DE LA ALFABETIZACIÓN

Para ejecutar el programa se contrató a personas que conformarían el equipo de alfabetización. Una de ellas era profesora de Educación Primaria y tenía una breve experiencia en el programa Bi-alfa; por eso fue designada como coordinadora del equipo, que estuvo conformado por ocho promotoras –usamos el sustantivo en género femenino, pero también participó un varón–. Excepto la coordinadora, las promotoras solo habían completado su Educación Secundaria. Todas eran bilingües en castellano y quechua, aunque su manejo del castellano era solo regular, y ninguna sabía escribir en quechua.

¿Poner la alfabetización en manos de promotoras con esas características presentaba riesgos? Felizmente, no fue así. Todas eran huancavelicanas de extracción campesina. Gracias a que sabían leer y escribir en castellano, aprendieron a hacerlo en quechua durante el poco tiempo que duró la capacitación inicial. Para este efecto solo contaron con los materiales que usarían después en los círculos de alfabetización. Y como ninguna había tenido experiencia de trabajo en aulas escolares, mostraron una explicable docilidad al apropiarse de la metodología de alfabetización que se les proponía. Con el tiempo se vio que introducían variaciones y novedades originales sin apartarse de la línea principal.

Su labor no fue fácil. Tenían que desplazarse a pie hasta los lugares donde funcionaban los círculos y debían acomodarse a los ritmos de las señoras. Además, cada una debía hacerse cargo de dos círculos de alfabetización, repartiendo su tiempo interdiario durante seis días de la semana.

Ellas trabajaban en los círculos animadas sobre todo por los progresos de las señoras. Por eso, casi el mismo equipo trabajó durante todo el tiempo que duró el programa.

FINAL

Después de casi diez años de trabajo, en los registros de Tierra de Niños y la Fundación Stromme consta que 1730 señoras campesinas culminaron las tres etapas



del programa de alfabetización en cuatro distritos de Angaraes (Huancavelica) y adquirieron habilidades básicas de lectura. Esos resultados alegran, pero también preocupan. Los aprendizajes que lograron requerían consolidarse mediante un contacto constante con la lectura, pero no estamos seguros de que haya sido así. Ellas no han continuado en programas de educación escolarizada (es decir, no ha pasado con ellas lo que sucede con los niños, que una vez que aprenden a leer en los primeros grados siguen su escolaridad y eso les da oportunidad para consolidar sus aprendizajes) y el afianzamiento de su lectura dependía las oportunidades de lectura que tuvieran en su comunidad. Lamentablemente, esas oportunidades no son muchas en el medio rural.

Sin embargo, un número apreciable de señoras, alentadas por sus aprendizajes, han comenzado a tener mayor presencia en actividades de las organizaciones existentes en la provincia. Varias han asumido cargos directivos y muchas participan precisamente porque saben leer. Antes no eran tomadas en cuenta. Si bien la condición anterior favorece solo a un grupo minoritario, hay algo que sí se extiende a todas: aprender a leer ha elevado su autoestima y ha mejorado su reconocimiento social. Su posición en la familia ha mejorado también. Muchos varones, que al principio se resistían a la asistencia de las señoras a los círculos, han cambiado de actitud. En otros casos, las señoras “se hacen respetar” en sus hogares con el prestigio que ahora tienen de no ser analfabetas. De todo esto no tenemos encuestas, pero sí testimonios personales. Eso alienta la esperanza.

Es preocupante lo que sucede con las promotoras. Ellas manejan la metodología de las tres etapas del programa, están capacitadas para trabajar con señoras campesinas, y han demostrado una gran entrega a sus tareas de alfabetización. Terminado el programa en Angaraes, toda su experiencia puede perderse. Si el Gobierno Re-

gional de Huancavelica u otras organizaciones de la sociedad civil emprendieran tareas de alfabetización, podrían contar con ellas.

La Fundación Stormme se retira del Perú para concentrar su presencia en regiones de Asia y África y no contaremos con su apoyo para ejecutar proyectos de alfabetización en Huancavelica o en otras regiones. Sin embargo, con la experiencia que comenzó en Anchonga han demostrado que la alfabetización en dos lenguas –una ancestral y el castellano– es posible. El enfoque bilingüe es el más fuerte para la alfabetización en muchos pueblos del país. La alfabetización en comunidades bilingües tiene una doble tarea: la alfabetización de las personas sin capacidad para la lectura y la alfabetización de las personas que, sabiendo leer en castellano, no saben hacerlo en su lengua materna. Para esta doble tarea se cuenta, ya, con una metodología de alfabetización bilingüe. Si otros organismos del Estado e instituciones de la sociedad civil la aprovechan y acrecientan el emprendimiento de Anchonga, podría tener saludables proyecciones en el Perú. **T**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ESCOBAR, Alberto (1978). *Variaciones sociolingüísticas del castellano en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INICIAL Y BÁSICA REGULAR (1975). *Amigo. Libro de lectura*. Lima: Ministerio de Educación.

El liderazgo pedagógico en los centros de Educación

El autor identifica las teorías implícitas sobre liderazgo pedagógico de directoras y directores de centros de Educación Básica Alternativa de Arequipa y concluye que existe una inclinación hacia lo administrativo, de tipo conservador y afiliativo, con percepciones que no se alinean con las de sus colegas docentes.

PALABRAS CLAVE:

Teorías implícitas,
Directivos,
Liderazgo pedagógico,
Educación Básica
Alternativa.

Pedagogical leadership in Alternative Basic Education centres

The author identifies the implicit theories in the pedagogical leadership of the principals of alternative basic education centres in Arequipa, and concludes that they tend to stress administration and are conservative and affiliative, and that their perceptions are not in line with those of their teaching colleagues.

KEYWORDS:

Implicit theories,
Principals,
Pedagogical leadership,
Alternative basic
education.

GABRIEL VELA QUICO

Doctor en Educación y en Psicología por la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Docente de pre y posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación. Actualmente es director del Centro de Educación Básica Alternativa "Guillermo Mercado Barroso", que integra una red de Educación Básica Alternativa en Arequipa. Se dedica al periodismo y la investigación educativa. Especialista en educación de jóvenes y adultos. gvela@unsa.edu.pe

Básica Alternativa

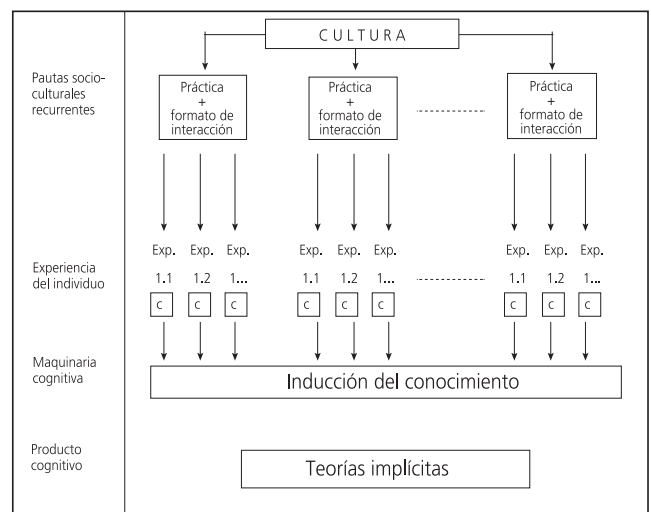
LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA

La Educación Básica Alternativa (EBA) está dirigida a las personas que por alguna razón no pudieron estudiar en la modalidad de Educación Básica Regular (EBR), sea porque la abandonaron, tienen extraedad o debieron compatibilizar estudio y trabajo (Ley General de Educación 28044). En la EBA estudian niñas, niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas que generalmente provienen de familias migrantes de la sierra y que se encuentran en condiciones de subempleo, pero desean concluir su Educación Básica a pesar de las limitaciones y carencias (Rivero, 2005).

Las *teorías implícitas* forman parte del paradigma conocido como “pensamiento del profesor” (Clark y Peterson, 1990); desde este enfoque, se analizan no solo las acciones, sino principalmente los procesos de pensamiento que las generan (gráfico 1). El supuesto radica en que los pensamientos, creencias, planes y percepciones influyen y determinan la conducta. En el caso de las profesoras o profesores que ocupan la dirección, su comportamiento en la tarea es, en gran medida, resultado de su pensamiento o conocimiento, así como de sus estrategias para procesar la información y utilizarla al resolver problemas propios de la gestión escolar. En otras palabras, las teorías implícitas son las lógicas con las cuales docentes y directivos de la escuela comprenden los sucesos que perciben en esta y guían las acciones de su propia conducta en ese mundo. Tal conocimiento relevante para la acción suele ser tácito. Se desarrolla en la práctica y con la práctica, y rara vez se pide que se explique, motivo por el cual permanece implícito (Gómez-López, 2008).

Por otro lado, el *liderazgo pedagógico* es la labor de “movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (Leithwood, 2009: 20). El liderazgo es una cualidad de la persona o

Gráfico 1.
La construcción sociocultural de las teorías implícitas



Fuente: Rodrigo y otros, 1993.

personas que lo ejercen, y también puede constituirse en una característica de la gestión del centro de Educación Básica Alternativa (CEBA) como institución, en la cual personas con liderazgo –formal o informal– participan en un proceso liderado por el director o directora, coordinando y contribuyendo al éxito de los resultados y metas esencialmente centrados en el aprendizaje y el desarrollo. En el contexto de la educación de personas jóvenes y adultas, el liderazgo pedagógico requiere una visión más integradora que los lineamientos del Marco de Buen Desempeño del Directivo (MBDDir), ya que se trabaja en situaciones adversas, con locales compartidos, pocos ingresos recaudados y grandes desafíos para atender a jóvenes sin empleo –pero emprendedores– y personas adultas mayores con deseos de saber leer y escribir para cambiar sus vidas.

A partir de varios estudios hemos agrupado dos grandes teorías del liderazgo directivo en la EBA, con dos variantes en cada teoría (tabla 1).

Tabla 1.
Modelos de liderazgo directivo en CEBA

Categorías	Teoría centrada en lo administrativo (TCA)		Teoría centrada en lo pedagógico (TCP)	
	Tipo A Conservador (TC)	Tipo B Renovador (TR)	Tipo A Afiliativo (TA)	Tipo B Transformador (TT)
(1) Acceso a la dirección	(TC1) Ansias de poder.	(TR1) Deseo de dirigir.	(TA1) Esperanza de mejorarse profesionalmente y a la institución educativa.	(TT1) Oportunidad de mejorar la calidad de la educación.
(2) Enfoque de rol del liderazgo pedagógico	(TC2) Centrado en lo administrativo.	(TR2) Centrado en lo administrativo y luego lo pedagógico.	(TA2) Centrado en los aspectos formales de lo pedagógico.	(TT2) Centrado en los aspectos básicos de lo pedagógico.
(3) Visión compartida	(TC3) Concepción simple de visión o dada por el Ministerio de Educación.	(TR3) Visión construida por el director en su gestión.	(TA3) Visión común elaborada esencialmente con docentes.	(TT3) Visión elaborada, compartida y conducida entre director, docentes y estudiantes.
(4) Formación de capacidades de los docentes	(TC4) Capacitar a sus docentes para cumplir lo que dispone el Ministerio de Educación. Presionar.	(TR4) Capacitar a sus docentes tomando como base disposiciones del Ministerio de Educación. Mejorar.	(TA4) Formación de docentes para que sus estudiantes aprueben. Facilitar.	(TT4) Formación integral con enfoque de “docentes polivalentes” en EBA. Liberar.
(5) Compromisos con las condiciones y los resultados del aprendizaje	(TC5) Proveedor de recursos de enseñanza.	(TR5) Proveedor de recursos para mejorar eficacia del CEBA.	(TA5) Búsqueda de aprendizajes desde condiciones de confort docente.	(TT5) Asegurar todas las condiciones de educabilidad del estudiante.
(6) Clima institucional	(TC6) Evita el conflicto.	(TR6) Acepta el conflicto.	(TA6) Resuelve los conflictos.	(TT6) Gestiona los conflictos.
(7) Protagonismo estudiantil	(TC7) Formal, decorativo e instrumental.	(TR7) Formal, importante y con autonomía.	(TA7) Lo promueve. Necesario para la convivencia.	(TT7) Protagonismo, actor imprescindible en la gestión.
(8) Pertinencia curricular	(TC8) Currículo según lo dispone el Ministerio.	(TR8) Currículo enriquecido en cada CEBA	(TA8) Construye currículo según estudiantes.	(TT8) Construye currículo según situaciones de vida y contexto local y global.
(9) Acompañamiento al docente	(TC9) Tipo control o permisividad.	(TR9) Control con apoyo al docente	(TA9) Acompaña, pero evita conflictos con docentes.	(TT9) Acompaña para asegurar logro de aprendizajes.
(10) Verificación de logros de aprendizaje	(TC10) No se tiene información.	(TR10) Se tiene información mínima.	(TA10) Se valora su importancia, se tiene información básica.	(TT10) Se valora institucionalmente, se tiene registro y seguimiento.
(11) Conceptos claves	(TC11) La educación es un servicio y el aprendizaje es un cambio de conducta.	(TR11) La educación es un servicio y el aprendizaje es un cambio de conducta y construcción.	(TA11) La educación es un derecho y el aprendizaje es un proceso de construcción individual.	(TT11) La educación es un derecho y el aprendizaje es un proceso de construcción individual y social.
(12) Propósito central	(TC12) Enseñar.	(TR12) Enseñar, educar.	(TA12) Formar personas.	(TT12) Formar ciudadanos.
(13) Problemas contextuales	(TC13) Determinan la realidad del CEBA.	(TR13) Influyen en la realidad interna del CEBA.	(TA13) Condicionan la práctica del CEBA.	(TT13) Retan o desafían el quehacer en el CEBA.
(14) Rol de directores y especialistas	(TC14) Controlan.	(TR14) Controlan, supervisan.	(TA14) Controlan y acompañan.	(TT14) Lideran.
(15) Normatividad	(TC15) Acatar.	(TR15) Acatar en lo que se pueda.	(TA15) Proteger de amenazas.	(TT15) Aprovechar oportunidades.

Elaboración propia.

MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación cualitativa que comenta este artículo utilizó el estudio de casos, entendiendo un caso como algo específico, complejo, en funcionamiento (Stake, 1999), con el objetivo de determinar las principales ca-

racterísticas de las teorías implícitas imperantes entre los directivos de algunos CEBA estatales de Arequipa al ejercer su liderazgo pedagógico.

De los diez directores investigados, casi todos son egresados de una universidad; más de la mitad poseen pos-

Tabla 2.
Categorías provisionales y emergentes de la investigación

Categorías provisionales	
Teorías implícitas expresadas en:	
Visión institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Identidad • Expectativas comunes • Planificación participativa
Formación de capacidades docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Importancia • Estrategias • Innovación pedagógica • Estímulos
Condiciones de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> • Condiciones favorables • Responsabilidad en el logro de aprendizajes
Clima institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Valora la cultura colaborativa • Genera espacios de comunicación • Gestiona los conflictos
Participación estudiantil	<ul style="list-style-type: none"> • Genera la participación de estudiantes
Concreción curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Situaciones de vida • Demandas de los cambios tecnológicos
Reflexión sobre la práctica pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Acompaña a los docentes • Espacios para reflexionar
Acompañamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Importancia • Monitorea, acompaña y asesora • Seguimiento a sus egresados
Categorías emergentes	
Acceso a la dirección	<ul style="list-style-type: none"> • Retos • Aspiraciones
Enfoque de rol	<ul style="list-style-type: none"> • Centrado en lo administrativo • Centrado en lo pedagógico
Conceptos claves	<ul style="list-style-type: none"> • Concepto de educación • Concepto de aprendizaje
Propósito central	<ul style="list-style-type: none"> • Misión de la EBA
Problemas contextuales	<ul style="list-style-type: none"> • Tensiones nacionales
Rol de directores y especialistas	<ul style="list-style-type: none"> • Rol del director • Rol del especialista
Normatividad	<ul style="list-style-type: none"> • Normas en EBA • Marco del Buen Desempeño del Directivo

Elaboración propia

grado (maestría o doctorado); las edades fluctúan entre 47 y 62 años, y la edad promedio es de 53 años. Casi la mitad trabajan en colegios privados o en la universidad, lo que puede ser una fortaleza para enriquecer el liderazgo docente o una amenaza al descuidar su entrega a la labor directiva del CEBA. Los directivos nuevos son más permeables a los cursos de capacitación y conocen mejor las tecnologías informáticas, a diferencia de los anteriores.

La investigación empleó dos instrumentos: entrevista en profundidad y escala de percepciones. Ambas se

sometieron a una prueba piloto y al juicio de expertos. Las categorías de la investigación se detallan en la tabla 2.

PRINCIPALES HALLAZGOS: DIRECTIVOS CENTRADOS EN LO ADMINISTRATIVO

En cuanto a la categoría “Motivaciones para el acceso a la dirección de un CEBA”, entre las directoras y directores que participaron en el estudio predomina una teoría implícita centrada en lo administrativo: se observa una motivación económica para acceder al cargo directivo –alcanzar una escala magisterial más alta y una mejor remuneración–, antes que un interés por el desarrollo profesional y mucho menos por integrarse a formas de asociación de líderes directivos o a CEBA con una mejor calidad educativa. Cabe mencionar, a propósito de esto, la propuesta de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) de procurar una profesión más atractiva, lo que supone profesionalizar el reclutamiento y la selección, además de incentivar económicamente su ejercicio (Pont y otros, 2008). En todo caso, es necesario cuidar el perfil de quien aspire a asumir el cargo de director o directora de un CEBA.

Acerca de la categoría “Enfoque de su rol” se encontró que, si bien incorporan algunos términos del enfoque centrado en los aprendizajes, predomina una idea de líder individual por sobre la de un “liderazgo pedagógico”. Tampoco se encontró una comprensión elemental del Marco de Buen Desempeño Directivo (MBDDir), lo que les limita el entendimiento cabal de su nuevo rol. No hubo, en ninguno de los casos, una aproximación al concepto completo de liderazgo pedagógico, entendido como la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela centrada en el aprendizaje (Leithwood, 2009). Tampoco hicieron alguna referencia, directa o indirecta, a las dimensiones o prácticas propuestas por Robinson y otros (2014). En esta perspectiva, estarían asumiendo más un papel de nuevos docentes que de directoras o directores líderes de CEBA.

En cuanto a la categoría “Fortalecimiento de capacidades de los docentes”, resultan ser “administrativistas” o “afiliativos”. Si bien algunos especialistas que analizan los estilos de liderazgo (Fullan, 2002) identifican el estilo “afiliativo” como el que crea armonía y vínculos emocionales –las personas primero–, en los casos observados el tipo afiliativo desarrolla un enfoque permisivo, amical, conservador, no orientado a producir cambios

en la gestión, en supuesta salvaguarda de los vínculos afectivos y el mal llamado “buen clima institucional”.

Acerca de “Redefine su organización en un clima institucional”, la gran mayoría expresan posturas conservadoras y una tendencia afiliativa en el manejo de conflictos. Perciben el conflicto como negativo y no como una oportunidad para avanzar. No hay que olvidar que, como señalan Elstrom, Bush, Bolman, Deal y Sergiovanni (citados por Antúñez y Gairín, 1998), la escuela es un escenario político y de conflictos en el que sus integrantes forman grupos y se comprometen en actividades en defensa de sus intereses.

Sobre el protagonismo estudiantil, no toman una posición clara a favor de la autonomía del Consejo de Participación Estudiantil (Copae); el protagonismo escolar no se comprende como un enfoque que recupera la autonomía orgánica del sector estudiantil, sin subordinación o dependencia del director o el asesor, ya que los estudiantes se representan a sí mismos (Cussiánovich, 2006). Las funciones del Copae no deberían estar atadas al ritmo de sus docentes; por el contrario, supone crear condiciones y dar mayores atribuciones al estudiantado para que se organice y ejerza su ciudadanía en el aula, el CEBA y su comunidad.

HALLAZGOS SOBRE ALINEAMIENTO DE TEORÍAS

Entre las afirmaciones recogidas en el estudio se evidencian supuestos que no se asocian a una sola teoría, sino que se mueven entre varias concepciones de la educación, la pedagogía y el liderazgo, construyendo una suerte de posición ecléctica. La mayoría conciben la educación básicamente como un servicio y menos como un derecho, y se adhieren a la teoría conductista del aprendizaje. Inferimos que estas creencias se generan más desde su práctica docente que de su experiencia como directivos de CEBA, y surgen a pesar de que la educación es reconocida universalmente como un derecho, alejado por lo tanto del concepto de mercancía (Casassus, 2002).

En cuanto a las teorías implícitas expresadas en la comprensión de los problemas concernientes al CEBA, se devela poco consenso entre directivos y docentes, aun cuando ambos sectores atribuyen los problemas centrales del CEBA a factores económicos, seguidos de la disminución de grados de escolaridad o la poca autonomía de la dirección.

También se encontró que la mayoría de directoras y directores de CEBA no comparten –o lo hacen muy poco– un pensamiento común respecto a la gestión

docente y el liderazgo pedagógico, lo que demanda procesos de diálogo y reflexión, manejar las diferencias y los conflictos positivamente y, sobre todo, tener claros los propósitos de la modalidad.


REFLEXIÓN: SENTIDO DE LA EXPERIENCIA DIRECTIVA CON LIDERAZGO EN EBA

El estudio del pensamiento de quienes ejercen la dirección de los CEBA no se encuentra agotado. Es necesario convertir la práctica del director o la directora en “experiencia” no limitada a la “antigüedad”, pues la experiencia nace de la reflexión sobre la práctica durante la propia trayectoria de trabajo. Se puede tener veinte años de experiencia docente o directiva habiendo reflexionado sobre ese tiempo, o las mismas experiencias repetidas, sin cambios, durante esos veinte años. La antigüedad no es *clase*; nunca lo fue ni lo será. Solo la experiencia pensada críticamente hace de cada directivo un verdadero líder o lideresa, por lo que sería importante considerar la función directiva no solo como una segunda especialidad, sino como una profesión que requiere un conocimiento especializado –distinto al de la docencia– y cumpliendo con los demás requisitos necesarios para reconocer una actividad como una profesión.

Los directivos no deben menospreciar los procesos administrativos de los CEBA, porque esto puede conducir a innumerables problemas institucionales. Un liderazgo centrado en la dimensión pedagógica supone articularla con la dimensión administrativa y asegurar que esta última se subordine a la primera. Por ello, es importante distinguir entre directora –o director–, dirección y direccionalidad; directora es la persona que ocupa el cargo, dirección es el equipo de personas que conducen el CEBA, representado generalmente en el Consejo Educativo Institucional (CO-NEI), y la direccionalidad es el sentido –o el norte– hacia donde va el CEBA, que se concreta en políticas y planes. Antes que de un liderazgo pedagógico “puro”, debemos hablar de uno “distribuido”; antes que de un “líder” de CEBA, de un “liderazgo” transformador y democrático.

El liderazgo transformador busca superar los marcos de un liderazgo pedagógico en sentido restringido, centrado solo en los aprendizajes, para alcanzar un sentido más amplio centrado en el desarrollo de las personas. Los logros de aprendizaje no se limitan a aquellos que define el currículo nacional o a los que se generan en los procesos dentro del aula, sino a todas aquellas experiencias o situaciones que contribuyen a generar un desarrollo integral del estudiante de EBA. Además, el liderazgo de tipo transformador implica que el director –o directora– acompañe a cada

docente a desestructurar su desempeño, a cuestionar y autorregular sus pensamientos, creencias y supuestos implícitos, de modo que mediante la pedagogía de la pregunta (reflexión) sea capaz de mejorar su práctica. De allí que, como líder pedagógico, deba también poner énfasis en el diálogo; asimismo, ocuparse del sector de estudiantes que no se halla motivado; buscar y repensar el consenso

en el trabajo formativo; y confrontar supuestos, acciones y políticas discriminatorias o de carácter afiliativo que crean barreras bajo el manto de un buen “clima emocional”. Igualmente, debe incorporar entornos inclusivos de aprendizaje y con uso de tecnología, sin depender de ella. En otras palabras, es un rol persistente, constante, potente y capaz de generar movimiento. 

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTÚNEZ, Serafín y Joaquín GAIRÍN (1996). *La organización escolar. Prácticas y fundamentos*. Barcelona: Graó.

CASASSUS, Juan (2002). Problemas de la gestión educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. *Em Aberto*, 19 (75), pp. 49-69. Brasília.

CHIROQUE, Sigfredo (2014). Hacia un Plan de Desarrollo Estratégico de la EPJA-EBA en el Perú. En Sigfredo CHIROQUE, Sara SALAZAR, Susy MARCHAND y Benito FERNÁNDEZ, *La Educación Básica Alternativa en el Perú rumbo al 2021*. Lima: Instituto de Pedagogía Popular.

CLARK, Christopher y Penelope PETERSON (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En Merlin WITTRICK (compilador), *La investigación en la enseñanza*, tomo III, *Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.

CUSSIÁNOVICH, Alejandro (2006). *Ensayos sobre infancia. Sujeto de derechos y protagonista*. Lima: Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores.

DIGEB, Dirección General de Educación Básica Alternativa del Ministerio de Educación (2009). *Fascículos de Gestión 1, 2 y 3*. Lima: Dirección General de Educación Básica Alternativa.

FULLAN, Michael (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.

GÓMEZ-LÓPEZ, Luis F. (2008). Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula. *Sinéctica, Revista Electrónica de la Educación*, 23. Tlaquepaque, Jalisco: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

LEITHWOOD, Kenneth (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.

MARTÍNEZ, Manuel y Manuel CÁRDENAS (2014). *Hagamos educación alternativa desde nosotros mismos. Estudio sobre la situación*

pedagógica y normativa de docentes de Educación Básica en Lima y Ayacucho. Lima: Tarea y Universidad Antonio Ruiz de Montoya.

MINEDU, MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2012). *Marco de buen desempeño docente*. Lima: Ministerio de Educación.

MINEDU, MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2014). *Marco de buen desempeño del directivo*. Lima: Ministerio de Educación.

PICÓN ESPINOZA, César (2016). *El sistema que esperaba Juan García: Sistema Nacional de Personas Jóvenes y Adultas en América Latina*. Lima: Foro Educativo.

PONT, Beatriz; Deborah NUSCHE y Hunter MOORMAN (2009). *Mejorar el liderazgo escolar, volumen 1, Política y práctica*. Lima: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

RIVERO, José (2005). *La otra educación... Marco general para la construcción de la Educación Básica Alternativa*. Lima: Ministerio de Educación.

ROBINSON, Viviane; Claire A. LLOYD y Kenneth J. ROWE (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. *Reice*, 12 (4), pp. 13-40. Madrid: Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar.

RODRIGO, María José; Armando RODRÍGUEZ y Javier MARREIRO (1993). *Las teorías implícitas Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.

STAKE, Robert (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

UNESCO (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Orealc/Unesco).

Aportes de la educación popular a las políticas educativas en

Colectivos de sociedad civil reconstruyen el itinerario y los aportes de la educación popular a las políticas educativas en el Perú y comparten propuestas para el Proyecto Educativo Nacional al 2036, referidas a la educación de personas jóvenes y adultas.

PALABRAS CLAVE:

Educación popular,
CEAAL,
Educación de personas
jóvenes y adultas,
PEN al 2036.

The contributions of popular education to education policies in Peru

Civil society collectives reconstruct the history and contributions of popular education to education policies in Peru, and discuss the proposals for the National Education Plan (PEN) to 2036 regarding the education of young people and adults.

KEYWORDS:

Popular education,
CEAAL,
Youth and adult
education,
PEN to 2036.

MARITZA CAYCHO FIGUEROA

Educadora popular y responsable del Colectivo Peruano del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL).

NÉLIDA CÉSPEDES ROSSEL

Presidenta honoraria del CEAAL y miembro del Colectivo Por una Educación de Personas Jóvenes y Adultas Transformadora.

popular el Perú

Toda educación debe ser popular. Toda educación debe ser derecho. Toda educación debe tener como prioridad las personas que sufren de algún nivel de asimetría. Toda educación debe ser una educación que construye nuestras capacidades de soñar y de transformar, capacidades de conocimiento de los más sencillos a los más complejos, desde diálogos de saberes, como los saberes populares y los conocimientos ancestrales.

Oscar Jara, sociólogo y educador popular

PRESENTACIÓN

El Colectivo Peruano del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe impulsa procesos de educación popular (EP) que acompañan iniciativas, esfuerzos y luchas de la población organizada, de colectivos y de movimientos de diversas regiones del Perú, vinculados a la vigencia de su derecho a la educación, a sus derechos sociales, políticos, culturales, ambientales, territoriales, de igualdad de género y de no violencia, afectados por la desigualdad estructural reproducida por un sistema económico y político excluyente, y por lógicas coloniales y patriarcales presentes en nuestras relaciones.

En momentos en que el país se plantea un diálogo para elaborar el nuevo Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2036, es importante preguntarse por la educación que necesitamos para la sociedad que queremos, a casi dos siglos de nuestra independencia. Reflexionamos aquí sobre la importancia de la concepción ética y transformadora de la educación popular, como parte de la apuesta por instaurar un enfoque liberador y de desarrollo humano en las políticas públicas relativas a la educación en el Perú.

¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN POPULAR?

La EP es un fenómeno sociocultural y una concepción que vincula la educación con el cambio social. Como afirma Oscar Jara (2018), es prioritario analizar críticamente

el signo de los cambios, pues no solo se trata de que la educación sea un instrumento de adaptación, sino sobre todo de que favorezca los cambios que se requieren para transformar las relaciones sociales, económicas, políticas y de diverso tipo, a favor de una mayor humanización de las personas y sociedades.

La EP se sustenta en una búsqueda ética transformadora que involucra una dimensión política: la apuesta por relaciones de poder equitativas y justas en los distintos ámbitos de la vida. Se articula a una pedagogía crítica, creativa y participativa, que busca liberar capacidades humanas y desatar ataduras que impiden el desarrollo pleno de las personas como agentes de cambio.

¿Toda educación para los sectores populares es EP? Sigfredo Chiroque y Denis Sulmont señalan que “Algo es popular cuando busca atender expectativas, necesidades e intereses de los sectores populares, aquellos que son manifiestos y aquellos que son latentes, los inmediatos y los históricos. Pero también cuando en las acciones llamadas populares, los sectores populares son protagonistas y tienen el control y manejo de las mismas” (en Sime, 1990: 58). Por su parte, Jara (2018) nos dirá que lo popular busca superar relaciones de dominación, de opresión, de discriminación, de explotación, de inequidad y de exclusión. La EP se reconoce como tal, entonces, no solo por la centralidad de los sujetos populares –para, por y con–, sino también por su intencionalidad –transformación social y empoderamiento de los sujetos individuales y colectivos– y por su metodología coherente con esta intencionalidad.

Lo específico, aquello que nos permite identificar el conjunto de prácticas, discursos y actores en torno a la educación popular es su fundamento ético, político y pedagógico.

En lo ético, la EP nos exige analizar el contexto de crisis, que agudiza las brechas sociales, genera pobreza y ex-

clusión, y vulnera los derechos de millones de peruanas y peruanos, principalmente el trabajo digno, la salud y la educación. Paulo Freire nos plantea apostar por la pedagogía de la esperanza y, junto a los actores vulnerados en sus derechos, enfrentar toda injusticia y discriminación, luchando creativamente por una sociedad mejor.

En lo político, la EP nos reta a asumir la política desde el empoderamiento de los actores sociales para participar, saber, trabajar, innovar, producir y organizarse, construyendo perspectivas de cambio personal y social desde una ciudadanía crítica. Así como a aportar a las transformaciones estructurales, políticas y económicas; a los modelos de desarrollo y al marco jurídico, asumiendo una visión de cambio de las relaciones de poder que se dan en la esfera de lo privado y de lo público.

En lo pedagógico, la EP nos impele a apostar por una pedagogía de fomento del pensamiento crítico y del diálogo, basada en la solidaridad y la democracia –en lo organizativo–, que parte de la experiencia de los actores y es pertinente a la edad, el género, la cultura y la condición social.

Paulo Freire plantea cambiar –dejar atrás– una pedagogía bancaria, repetitiva, memorística, por otra que permita que las personas comprendan y escriban su historia personal y colectiva en diversidad y con dignidad. Esto se enriquece con los enfoques de género, etnia, generacional, de derechos humanos, de educación intercultural y de desarrollo sustentable, así como con el enfoque denominado “Buen vivir”, que entiende al ser humano en íntima relación con la naturaleza y rompe con la concepción homocéntrica para pasar a una concepción biocéntrica.

BREVE ITINERARIO DE LA EDUCACIÓN POPULAR EN EL PERÚ: PRINCIPALES APORTES

Los orígenes de la educación popular en nuestro país nos llevan a inicios del siglo XX. Diversos movimientos sociales –movimiento obrero, movimiento indigenista, movimiento por la reforma universitaria– tomaron una postura crítica contra el sistema social y plantearon discursos con proyectos alternativos para hacerle frente a una sociedad oligárquica que excluía a las mayorías. Planteaban la democratización de la educación y formas educativas innovadoras.

Manuel González Prada y el anarcosindicalismo asumieron la lucha por las ocho horas de trabajo como la disputa por el tiempo libre, para orientarlo hacia la

educación, medio necesario para que el obrero se transformara en un actor de cambio. El movimiento indigenista, impulsado por intelectuales y obreros anarquistas, reivindicó el acceso de los indígenas a la educación. Sectores universitarios promovieron la democratización de la universidad y el desarrollo de una cultura nacional. Víctor Raúl Haya de la Torre y José Carlos Mariátegui impulsaron las primeras universidades populares (1921), que –hasta su clausura por el presidente Augusto B. Leguía en 1924– vincularon a trabajadores e intelectuales de diversas regiones del país. La Confederación General de Trabajadores del Perú (1929) creó la Oficina de Autoeducación Obrera, orientada a la educación durante toda la vida, que fomentaba la iniciativa personal y el trabajo sistemático de acuerdo con un plan educativo, con soporte tutorial, materiales y metodología, adecuándolos a la realidad de los trabajadores.

Inicialmente, la EP asumió una posición crítica al sistema educativo. La superación de este sistema requería un cambio estructural del modelo social, que permitiera democratizar la educación y orientarla hacia el desarrollo nacional.

De los años treinta a los cincuenta del siglo XX algunas experiencias educativas de los sectores obreros solo fueron posibles en clandestinidad, en un largo período de represión política. Sin embargo, en la corta etapa democrática de 1945 a 1948 el Estado hizo evidente el problema de la educación de las grandes mayorías indígenas y se impulsaron políticas de Educación Bilingüe promovidas por el entonces ministro de Educación Pública Luis E. Valcárcel y por José María Arguedas (“método cultural”), apoyadas por José Antonio Encinas, presidente de la Comisión de Educación del Congreso en 1945. En este período, para el Estado lo popular estaba referido a la ampliación del acceso al sistema educativo; a la relación de la educación rural con lo comunitario, en un sentido funcional al sistema vigente. Para los sectores populares, la lucha por la educación era la vía para integrarse a la sociedad nacional y al mercado.

Entre los años sesenta y ochenta del siglo XX la EP cobró identidad. Un nuevo sentido común atravesaba las políticas (como instrumentos) y la política (el quehacer), alimentadas por nuevas corrientes de pensamiento social. La teoría de la dependencia ubicó el origen de la desigualdad y de los problemas sociales en la estructura económica de la sociedad, situada desigualmente en el sistema mundial. Con Paulo Freire se propuso una educación liberadora para la transformación social, organizada para los sectores desfavorecidos, con una clara connotación de clase. Se retomó el pensamiento



de Mariátegui. Nuevos aires también emergieron desde la Iglesia, con el movimiento de la Teología de la Liberación. Los movimientos cristianos adquirieron una gran visibilidad y asumieron prácticas sociales con una lograda síntesis entre la fe y la política, el mensaje evangélico, la opción por los pobres y el cambio social.

Durante la década de 1970 la EP fue asimilada por el discurso educativo oficial, así como por el discurso de sectores contrahegemónicos externos al sistema educativo formal. En el marco de la Reforma Educativa de 1972 –reforma de avanzada marcada negativamente por emerger de una dictadura (Ansión 1995)– se lanzó el Programa de Alfabetización Integral (ALFIN), que tomaba explícitamente el aporte de Paulo Freire y planteaba que, junto con el aprendizaje de la lectura y escritura, así como del cálculo, se debía buscar la toma de conciencia crítica histórico-social, la formación en el trabajo y por el trabajo. Se promovió la participación y la movilización social organizada en el proceso de transformación estructural, y que los participantes asumieran su personalidad etnolingüística (Lizarzaburu, 2002).

De acuerdo con Luis Sime (1991), desde el punto de vista de la sociedad en esta etapa los discursos fundacionales de la EP se expresaron en tres vertientes, con sus propias tensiones internas. Por un lado, un discurso político clasista que asumía la EP como medio de difusión ideológica y de articulación político-partidaria; por otro, una vertiente que enfatizaba la revalorización de las raíces culturales populares; y una tercera que asumía el carácter participativo y dialéctico en oposición a la educación tradicional vertical y autoritaria. Desde esta última vertiente se conformó y afirmó un nuevo actor: las organizaciones no gubernamentales (ONG).

A mediados de esa década se acentuó la crisis de los gobiernos populistas. Nuevos vientos neoliberales sopla-

ban en el mundo, mientras que el bloque socialista se desplomaba en Europa. En el Perú de los años ochenta, junto con la crisis económica y política, se retomaron los procesos electorarios democráticos desde el nivel local, y se inició uno de los procesos más terribles de nuestra historia: la violencia interna.

En el *Informe final* de la CVR se señala que el abandono de la educación pública por parte del Estado permitió que el espacio educativo se convirtiera en el lugar donde confluyeron y germinaron propuestas radicales y autoritarias, como las del Partido Comunista del Perú-Sendero Luminoso (SL). El informe destaca en sus conclusiones que, durante la etapa de violencia interna, el sistema educativo se convirtió en un “importante terreno de disputa ideológica y simbólica”, donde el Estado perdió su hegemonía al no poder asentar la producción de “sentimientos de comunidad nacional”. Se sostiene que prevalecieron pedagogías autoritarias y propuestas de cambio radical solo alcanzables por la vía de la confrontación y la violencia (Sandoval, 2004).

El proyecto de SL desarrolló una pedagogía de adoctrinamiento autoritaria y homogeneizadora –que sustentó la vía violenta–, opuesta a reconocer la diversidad social y el pensamiento crítico. Esto es lo más alejado de una educación ciudadana y democrática (Ansión 2012). No obstante, aunque sus “escuelas populares” fueron todo lo contrario de las prácticas de la EP –esto es, una educación que fomenta el pensamiento crítico en relaciones democráticas–, terminó afectándola al asociarseles negativamente.

En paralelo, la década de 1980 también implicó retomar los procesos democráticos electorales desde los territorios locales. Se afirmó la perspectiva de asumir el Estado como un bien común que requería democratizarse al servicio público. La escuela y la formación de docentes, entre otros aspectos, comenzaron a ser campo de acción de la EP.

En 1987, en el marco de la contienda electoral, la coalición Izquierda Unida presentó su propuesta de Plan Nacional de Educación. Era la primera vez que se construía en el país una propuesta de política que planteaba explícitamente sus bases en la EP. Partiendo de su perspectiva, se asumían los intereses y aspiraciones de los sectores populares, y se promovían relaciones democráticas en la escuela. Se planteó una gestión educativa con participación democrática, expresada en planes educativos que debían integrar el aporte de la comunidad.

Por su parte, varias organizaciones miembros del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL)¹ optaron por el trabajo con maestras y maestros y con las escuelas públicas, porque –tal como señala la CVR y reflexiona Moisés Bazán– no solo sufrieron las consecuencias de haber estado en el lugar y momento en el que sucedieron hechos de violencia, sino que en su propia práctica reproducían una educación autoritaria y de sesgo neocolonial.

Otras organizaciones se concentraron en los espacios locales, de donde emergieron nuevos actores y temáticas. Los movimientos de mujeres, niñas y niños, jóvenes e indígenas comenzaron a poner en evidencia problemáticas referidas a la salud, la alimentación, el empleo, el desarrollo urbano, la tecnología, la ecología, los derechos humanos. Diferentes sectores buscaban no solo paliar la pobreza, sino pensar en vías de desarrollo integral para que los sectores populares construyan una mejor calidad de vida. Los enfoques sobre desarrollo humano se constituyeron en el discurso contrahegemónico, centrado en el desarrollo de capacidades de las personas. En los escenarios locales, los procesos de EP se orientaron al empoderamiento de la población organizada y –con la población– a construir democráticamente políticas alternativas de desarrollo.

En los años noventa el modelo neoliberal se afianzó en las políticas educativas a nivel internacional y nacional. Sin los recursos suficientes, la expansión del acceso a la educación solo generó baja calidad y reprodujo desigualdades, en tanto que la idea de la educación como un medio de lucro se instaló más fuertemente. Frente a dichos planteamientos se levantaron propuestas internacionales como Educación para Todos (1990), con un enfoque más integral sobre el tema.

Los aportes de la EP más reconocidos están relacionados con la educación de adultos. En 1997, la V Conferencia

Internacional de Educación de Adultos (Confintea-Unesco), “Los aprendizajes globales para el siglo XXI”, se reconoció la relevancia de las experiencias de la educación popular. Se señaló que forma parte de la transformación educativa y se invitó a los Estados a apoyar sus aportes, reconocerlos y asumirlos. En este proceso, los movimientos de EP se enriquecieron en el diálogo con las pedagogías críticas y otros paradigmas sociales.

Un nuevo panorama

A partir del 2001 se abre una nueva etapa en nuestro país: en las políticas educativas se adoptan el debate, la consulta pública y la construcción de propuestas concertadas. El movimiento de la educación popular se articula con este proceso y cumple un rol más activo en la incidencia sobre las políticas públicas relacionadas con el derecho a la educación:

- En el marco de la Consulta Educativa Nacional, se establece un proceso de articulación de ONG para la construcción de propuestas de política para la educación de personas jóvenes y adultas en el Perú (Dirección Nacional de Educación de Adultos, 2001).
- Se organiza la I Conferencia Nacional de Educación de Adultos; asimismo, el Primer Consejo Nacional de Educación de Jóvenes y Adultos, conformado por la representación de organizaciones sociales, instituciones de la sociedad civil y diversos sectores del Estado.
- Se aporta a la primera reglamentación de la Educación Comunitaria en la Ley de Educación 28044 (2004), norma que reconoce que la EC forma parte del sistema educativo, como una forma de educación a cargo de organizaciones de la sociedad que no son instituciones educativas, cuya finalidad es ampliar y enriquecer articuladamente conocimientos, capacidades, actitudes y valores de personas de todas las edades, con o sin escolaridad.
- Se incide, a nivel nacional e internacional, en el seguimiento a las conferencias internacionales sobre educación de personas jóvenes y adultas.

Entre tanto, en lo que va del siglo XXI, el CEAAL se ha definido como un movimiento de educadoras y educadores populares cuyos campos de acción se amplían hacia la educación formal desde la Educación Básica Regular, hacia la Educación Comunitaria o no formal y hacia la informal. El CEAAL definió el 2014 que la EP se trata de “otra concepción de educación que debería estar presente en todas las formas y modalidades a través

1 Tales como Tarea Asociación de Publicaciones Educativas, el Instituto de Educación en Derechos Humanos y otros como el Instituto Educa.

LA EDUCACION POPULAR EN EL ESPACIO EDUCATIVO



CEAAL

de las cuales se desarrollan los procesos educativos [...]; pero también en los movimientos sociales, indígenas, feministas, campesinos o ecologistas, en la lucha por los derechos humanos, en los esfuerzos de participación ciudadana y democratización, en la apropiación de experiencias de movilización y acción, en el rescate de la sabiduría ancestral de nuestros pueblos, en el dominio más profundo de la más sofisticada tecnología...en todos los terrenos surge el desafío de impulsar procesos emancipadores que nos construyan como sujetos pro-
tagónicos y transformadores” (Jara 2014: 9).

El colectivo del CEAAL-Perú apuesta por la equidad y calidad en el derecho a la educación; por la valoración de la diversidad cultural y de género, desaprendiendo lastres coloniales y promoviendo un efectivo diálogo de saberes a través de prácticas pedagógicas democráticas; y por el reconocimiento de los espacios de aprendizaje, así como por el aprendizaje a lo largo de la vida, fomentando la participación y el empoderamiento de las personas y movimientos como actores del cambio.

Compartimos a continuación algunas propuestas –construidas con actores sociales– que consideramos que deben ser parte del PEN al 2036, a sabiendas de que la lucha por la democratización de nuestro país requiere que nadie se quede atrás. Nuestro aporte se dirige específicamente a la educación de jóvenes adultos –hombres y mujeres–, por ser uno de los sectores que menos atención recibe y, por lo tanto, que mayor exclusión sufre.

PROPUESTAS PARA EL DEBATE

- Implementar el cambio de la Educación Básica Alternativa (EBA) a la Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA). Esto, articulando las ofertas educativas para este grupo poblacional (EPJA formal y una EPJA no formal) y asimilando a la educación comunitaria y

a la educación técnico-productiva. Asimismo, ofertando servicios educativos con calidad, calidez, equidad y pertinencia a jóvenes y personas adultas que no hayan iniciado o culminado su Educación Básica, así como aprendizajes a lo largo de la vida: actualización laboral, desarrollo de ciudadanía, desempeños innovadores científico-tecnológicos y respuesta a problemas prácticos del entorno natural ecológico y sociocultural. Implica servicios de carácter multisectorial.

- Atender a niñas, niños y adolescentes con especificidad y relativa autonomía de la atención a jóvenes y adultos. Esto debe darse hasta que no se genere otra alternativa en la Educación Básica Regular. Su ejecución debe plasmarse máximo en un año.
- Reconocer la EPJA como un derecho humano y ciudadano, lo que implica un mayor compromiso y voluntad política –del Gobierno nacional y de los gobiernos locales– para la creación y el fortalecimiento de ofertas de aprendizajes de calidad a lo largo de toda la vida. A la EPJA le corresponde desarrollar políticas orientadas a reconocer derechos relacionados con diversidad cultural, lingüística, racial, étnica y de género; y debe incluir programas que se articulen con la formación para el trabajo digno, la ciudadanía activa (derechos humanos) y la paz. Todo esto, de manera que se fortalezca y promueva el empoderamiento de las comunidades.
- Fortalecer con urgencia la educación ciudadana como un recurso político que acrecienta el empoderamiento de los actores sociales y permite su movilización en la defensa y promoción de las tres generaciones de derechos humanos –civiles y políticos; económicos, sociales y culturales; y de solidaridad– y en la lucha contra todo tipo de discriminación. Implica prácticas de democracia participativa, para promover la justicia social, la inclu-

sión con equidad, la sostenibilidad y la superación de todas las formas de violencia y discriminación.

- Promover aprendizajes para la alfabetización y la Educación Básica –desde el enfoque de la educación popular–, así como para el fomento de la lectura y la cultura escrita, con el objetivo de crear ambientes letrados, como herramientas para la superación de la desigualdad y la pobreza.
- Elaborar políticas de formación inicial y permanente de educadores de personas jóvenes y adultas con la participación de universidades, instituciones superiores y movimientos sociales, para elevar la calidad de los procesos y asegurar a educadores y funcionariado mejores condiciones de trabajo y desarrollo profesional.
- Contar con currículos regionales, diferenciados de la EBR, flexibles, que atiendan las necesidades y expectativas de las personas jóvenes y adultas.
- Integrar la alfabetización y la tecnología de la información. Dado que es un proceso continuo, independiente de la edad y articulado con el contexto, el desarrollo y el proceso de ser alfabetizado se produce dentro y fuera de los ambientes explícitamente educativos y a lo largo de toda la vida. Sin embargo, muchas personas aún no tienen acceso a estas tecnologías, por lo que el reto será democratizar la información como parte de la justicia educativa, permitiendo el aprendizaje a lo largo de la vida.
- Procurar que el Gobierno nacional y los gobiernos regionales establezcan las metas de financiamiento conforme a las necesidades de la población joven y adulta, de acuerdo con los compromisos asumidos en la Confintea VI y los Objetivos de Desarrollo Sostenible –particularmente, el cuarto–.
- Promover un movimiento de educadoras y educadores –porque la educación atañe a todos los miembros de la sociedad– que nos permita superar la desigualdad y la exclusión y contribuir a potenciar la participación de la población.

Como redes de educación popular consideramos que la vitalidad y rebeldía de la EP no puede ser trabajada marginalmente. Todos los campos del pensamiento, los intercambios, los posicionamientos colectivos, la solidaridad, son campos de lucha y transformación. El reto es seguir aportando en favor de una ciudadanía rebelde y la justicia. Es un imperativo fortalecer nuestros vínculos,

dar batallas comunes por un mundo mejor, justo, humano, solidario, intercultural y no competitivo. **T**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANSIÓN, Juan (1995). Del mito de la educación al proyecto educativo, en El Perú frente al siglo XXI. Lima, Gonzalo Portocarrero y Marcel Valcárcel (editores), Fondo Editorial, Pontificia Universidad Católica del Perú.

ANSIÓN, Juan (2012). Aprender del pasado: Nunca más violencia política en las escuelas. *Tarea* 79.

BAZAN, Moisés (2012). Trabajo presentado al Diplomado de Formación de Formadores de Educación Popular de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya.

COLECTIVO DE ONG. (2001). La educación de personas jóvenes y adultas en el Perú: Propuesta de Políticas. Lima: Alternativa, ANC, Aurora Vivar, Calandria, CEDAL, CIED, EDAPROPO, FOVIDA, IBC, IPEDHEP, Mesa de Trabajo de ONG y afines sobre personas adultas mayores-Perú, Proceso Social, OACA, SEA, SEPEC, TAREA.

JARA HOLLIDAY, Oscar (2014). Los desafíos de los procesos de la educación popular en el contexto actual. *Piragua*, 40, pp. 5-11.

JARA HOLLIDAY, Oscar (2018). *La educación popular latinoamericana. Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. San José de Costa Rica: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.

LIZARZABURU, Alfonso (1976). "ALFIN: una experiencia de la alfabetización de adultos en una sociedad de transición". *Perspectivas*, VI (1), pp. 116-124.

SANDOVAL, Pablo (2004). *Educación, ciudadanía y violencia en el Perú. Una lectura del Informe de la CVR*. Documento de trabajo 142. Serie Antropología. Lima: Tarea e Instituto de Estudios Peruanos.

SIME, Luis (1991). *Los discursos de la educación popular. Ensayo crítico y memorias*. Lima: Tarea.

SIME, Luis (compilador) (1990). *Aportes para una historia de la educación popular en el Perú*. Lima: Tarea.

Formación de formadores para recrear las prácticas de educación popular

Una mirada a los orígenes, apuestas y aportes del Diplomado Internacional de Formación de Formadores en Educación Popular que desde el 2011 desarrolla la Universidad Antonio Ruiz de Montoya en alianza con el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).

PALABRAS CLAVE:

Diplomado,
Formación de
formadores,
Educación popular.

Training of trainers to recreate popular education practices

A look at the origins, positions and contributions of the International Diploma in the Training of Trainers in Popular Education, offered by the Antonio Ruiz de Montoya University since 2011, in alliance with the Latin American Council for Adult Education (CEAAL).

KEYWORDS:

Diploma,
Trainer training,
Popular education.

LISSY CANAL ENRÍQUEZ

Magíster en Investigación y Formación Universitaria, coordinadora de proyectos y programas de formación de docentes y directivos y docente en la Universidad Peruana Cayetano Heredia, Universidad Femenina del Sagrado Corazón y Universidad Antonio Ruiz de Montoya donde, desde el 2011, coordina el Diplomado de Formación de Formadores en Educación Popular.

ORIGEN DEL DIPLOMADO

El Diplomado de Formación de Formadores en Educación Popular de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya (UARM) tiene sus orígenes en el programa del mismo nombre organizado en el 2009 con los Centros del Sector Social de la Compañía de Jesús en alianza con la UARM. Este programa se propuso recuperar el sentido y la vigencia de la educación popular como teoría y práctica transformadora en el contexto de los procesos de cambio de dos importantes redes: NAJ (Red de niños, adolescentes y jóvenes de la Compañía de Jesús) y SEPSI (Red de Centros Sociales Jesuitas). Planteó marcos de reflexión y análisis desde los cuales pensar y recrear la práctica educativa popular, teniendo en cuenta que es una propuesta pedagógica que busca crear conocimiento sobre la realidad generando compromiso para la intervención social y la elaboración de un proyecto de sociedad.

La sexta edición del Diplomado Internacional de Formación de Formadores en Educación Popular está organizada por la Universidad Ruiz de Montoya en alianza con el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), agrupación conformada por una red de organizaciones no gubernamentales con presencia en 21 países de América Latina, que colaboró en el diseño de los módulos formativos.

PLAN DE ESTUDIOS, MODALIDAD Y PERFIL

La modalidad del diplomado es a distancia, con una duración de ocho meses. Se centra en el enfoque de la educación popular: parte de las experiencias personales y promueve la participación consciente en el rol de actores y autores del aprendizaje propio. Asimismo, toma en cuenta los aportes de las personas participantes para profundizar la reflexión acerca del sistema educativo actual, y sobre la complejidad y los desafíos de la realidad.

Los temas del diplomado están centrados en la perspectiva histórica de la educación popular, la educación popular como necesidad política y metodológica, las estrategias pedagógicas de educación popular, los debates teóricos sobre el desarrollo y las experiencias para repensar las prácticas de formación desde la investigación-acción.

Se sitúa a la educación popular no como un conjunto de técnicas neutras ni como un método didáctico que se puede seguir a manera de receta. La educación popular no se limita a ser una corriente pedagógica o un pensa-

miento epistemológico, por lo que la voluntad política no basta. Asumimos la educación popular como un sistema metodológico que incluye todos estos componentes. Lo que le da coherencia es el compromiso con la lucha, la indignación ante la injusticia y la apuesta por la educación como herramienta fundamental de la transformación cultural, que consideramos imprescindible para el triunfo y consolidación de un bloque popular.

En el marco del diplomado, la educación popular se entiende como una propuesta pedagógica que asume cuestiones centrales relacionadas con el rol del educador, el papel del conocimiento, la relación del aprendizaje con la acción y lo que ocurre con los sujetos del hecho educativo.

En la educación popular se percibe a las personas participantes como mujeres y hombres potencialmente poderosos, que pueden cambiar la condición social que los rodea. Los sujetos, en los procesos de educación popular más comunes y corrientes, definen sus problemas y aplican las lecciones de los éxitos y los fracasos a sus situaciones. Aprenden a reflexionar e interpretar críticamente sus formas de vida. Parten de la realidad para analizarla, entenderla y volver a ella.

El proceso de educación popular se sustenta pensando y hablando en grupos y entre grupos acerca de lo que ha ocurrido en sus vidas. Las personas participantes identifican la forma de resolver los problemas confrontándolos.

El conocimiento no se considera un don que se entrega a quienes no saben, sino un diálogo de saberes. Por lo tanto, el hecho educativo es un proceso de enseñanza y aprendizaje que tiene como base el conocimiento de la gente que está participando en él. Es totalmente diferente a la educación establecida, que entrega los conocimientos verticalmente. La educación popular parte de la gente, del diálogo y los procesos participativos. Se parte de la práctica propia, no de prácticas y realidades ajenas. Es una educación que construye conciencia, sujetos, protagonismo social y político; que construye ciudadanía crítica. Distribuye y comparte el poder y, por lo tanto, equilibra los poderes hegemónicos tradicionales del Estado, la Iglesia y el mercado. Con ello, entra al campo de las transformaciones estructurales, políticas y económicas; a los modelos de desarrollo y al marco jurídico.

La educación popular, como referencia teórica, política y metodológica, opera en la constitución y el fortaleci-

miento de sujetos sociales y políticos que buscan, desde la sociedad civil, un nuevo tipo de relación con el Estado y las formas de gobierno, con especial énfasis en lo local, considerando que desde allí se constituye lo alternativo y la perspectiva de cambio.

Un gran desafío para la educación popular es impulsar y desarrollar procesos que establezcan una interacción entre la reflexión y la práctica cotidiana de las personas participantes en cada ámbito y lugar de acción. Por ello, el diplomado de la UARM busca retomar las prácticas fundamentales de la educación popular y resignificarlas en el contexto actual, tomando en cuenta la pluralidad de formas de intervención que existen en nuestro país y en toda América Latina.

El objetivo del diplomado es formar a educadores, docentes y profesionales de las ciencias sociales capaces de manejar los fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos de la educación popular, con la finalidad de mejorar sus prácticas formativas vinculadas al trabajo con personas y comunidades de aprendizaje. Las competencias y capacidades que se deben lograr al egresar se detallan en la tabla 1. El programa tiene una duración aproximada de ocho meses, con un total de 24 créditos y 384 horas académicas (tabla 2).

El diplomado pone énfasis en la aplicación práctica de lo aprendido, en una dinámica de formación-acción. La UARM ha elaborado un módulo de estudio para cada curso, a cargo de especialistas, siguiendo el modelo metodológico de la educación a distancia. Cada curso se desarrolla en función del módulo de estudio respectivo como material principal, y se complementa con lecturas y recursos relacionados. Para el estudio autónomo, cada curso dispone de un cronograma de actividades, con un itinerario detallado.

Como todos los programas de educación a distancia, el proceso demanda mucha disciplina para la organización del tiempo de estudio, por lo que tiene previsto un mínimo de diez horas de dedicación a la semana, para cumplir con las lecturas y actividades programadas. Se privilegia la reflexión individual y grupal, y la socialización de experiencias de ámbito nacional o internacional.

El diplomado es completamente a distancia. No obstante, contempla momentos de reflexión colectiva en grupos de estudio, así como la tutoría de un docente del diplomado, que forma parte de un equipo con alta experiencia en docencia universitaria y, desde luego, en educación popular.

Tabla 1.
Competencias y capacidades

Competencias	Capacidades
1. Renueva un modo común de entender la educación popular a partir del análisis crítico de sus enfoques que han interpelado la práctica educativa popular de sus centros e instituciones.	1. Conoce y comprende los fundamentos epistemológicos de la educación popular.
	2. Analiza el contexto sociohistórico de la educación popular y su vigencia en América Latina.
	3. Analiza y reflexiona el concepto de desarrollo y sus implicancias en América Latina.
	4. Identifica los fines de la educación comunitaria, sus enfoques, acciones y contextos sociopolíticos.
2. Maneja los fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos de la educación popular y la educación comunitaria, con la finalidad de mejorar sus prácticas como formadores vinculadas al trabajo con personas y comunidades.	5. Conoce y comprende los criterios epistemológicos y metodológicos de la investigación acción vinculados a su práctica como formadores.
	6. Conoce y comprende las estrategias pedagógicas de la educación popular para su aplicación desde su rol como formadores.
	7. Analiza los proyectos en la acción comunitaria y la incidencia como estrategia de poder.

Tabla 2.
Programa

Nombre del curso	TC	Créditos	HT	Requisito
Fundamentos epistemológicos de la educación popular	T	3	48	Ninguno
El contexto sociohistórico de la educación popular y su vigencia en América Latina	T	3	48	Ninguno
Desarrollo: una noción en debate en América Latina. Sus implicancias para la acción de educadores/as populares	T	3	48	Ninguno
La educación comunitaria, sus enfoques, acciones y contextos sociopolíticos	T	3	48	Ninguno
Fundamentos epistemológicos y metodológicos de la investigación acción	T	4	64	Ninguno
Estrategias pedagógicas de la educación popular	T	4	64	Ninguno
Proyectos en la acción comunitaria y de incidencia como estrategia de poder	T	4	64	Ninguno
TOTAL: 7 cursos		24	384	

Cada participante estudia utilizando la plataforma virtual de la UARM. Desde ahí accede a la tutoría, referida a contenidos, aspectos metodológicos, recursos y materiales, actividades y la respectiva evaluación. La metodología posibilita el manejo de un ritmo propio de trabajo y favorece el desarrollo autónomo del aprendizaje; estimula la capacidad crítica, creativa y propositiva —a través de la lectura, debates en foros y trabajo individual y grupal—, así como la aplicación práctica inmediata de lo aprendido; valora la experiencia de cada participante y fomenta el intercambio de ideas y experiencias entre connacionales y con participantes de otros países, ya que el diplomado tiene carácter internacional.

El diplomado comprende las siguientes actividades:

- Actividades de estudio independiente: saberes previos, controles de lectura, actividades de proceso, evaluación de aprendizajes.
- Actividades de construcción colectiva de conceptos: forma de trabajo relacionada con la puesta en práctica del método de la palabra generadora, de Paulo Freire, empleado para ir desgajando los conceptos y armar los propios.
- Actividades colaborativas virtuales y grupos de estudio: foros de debate, trabajos grupales, chat y Wiki, entre otros. Se aplica el debate-reflexión. La forma de trabajo corresponde a una comunidad de indagación, metodología que se emplea en la filosofía de Matthew Lipman. Se genera un espacio en el cual las relaciones favorecen el diálogo respetuoso entre docente y participante.
- Actividades de aplicación al finalizar cada módulo: teniendo en cuenta su propia experiencia como persona formadora, cada participante analiza su práctica, reflexiona y vuelve sobre ella para mejorarla o transformarla.
- Actividades para elaborar un plan de acción: al concluir el diplomado, cada participante plantea una propuesta de formación desde su ámbito de influencia, teniendo en cuenta los enfoques y estrategias de la educación popular. Identifica la forma de resolver los problemas confrontándolos. Los planes se socializan en un conversatorio y se ponen en diálogo con un panel de personas expertas, a fin de enriquecer las propuestas para que se puedan implementar.

SUMILLAS DE LOS CURSOS

Fundamentos epistemológicos de la educación popular

Desarrolla conceptos y enfoques de la educación popular surgidos a finales de la década de 1960, que configuran en América Latina una corriente pedagógica profundamente enraizada y comprometida con los sectores dominados, marginados y excluidos de nuestros campos y ciudades. Es la educación popular que hoy anima una amplia y plural cantidad de experiencias formativas a lo largo y ancho del continente, cuyo eco llega a otras regiones del mundo, como Europa, África y Asia. Nuestros países latinoamericanos no son ajenos a esta dinámica: desde la década de 1970 surgen centros de promoción, grupos de base y procesos educativos que se autodefinen como educación popular (Torres, 2012).

El contexto sociohistórico de la educación popular y su vigencia en América Latina

Sitúa la educación popular en su *historicidad necesaria*: ¿a qué situaciones —y en qué contexto— debe responder la educación popular en América Latina hoy y en los próximos años?, ¿cuál es la relación entre nuestras prácticas cotidianas, ejecutando diversos proyectos contextualizados, y la educación popular? Propone la reflexión individual y colectiva, el desarrollo de nuestro saber y la revisión de nuestras prácticas individuales y colectivas a través de los siguientes temas: los rasgos básicos de la educación popular; el panorama de las tendencias sociohistóricas de América Latina en el próximo quinquenio; su impacto en el desarrollo; el contexto del país; y los rasgos específicos de la educación popular y su vigencia (Leis, 2012).

El concepto de desarrollo y sus implicancias en América Latina

Propone un análisis crítico sobre los enfoques de desarrollo y su aporte a la educación popular: desarrollo humano, medioambiente, democracia, ciudadanía, participación, interculturalidad, equidad y asociatividad, interrogándose sobre su pertinencia con los contextos en los que actúa, sobre su coherencia con una educación popular liberadora.

Se trata principalmente de un intento de concebir el desarrollo como un proceso de expansión de las libertades reales de las que disfrutaban los individuos. En este enfoque se considera que la expansión de la libertad es



NÉLIDA CÉSPEDES

1) el fin primordial y 2) el medio principal del desarrollo. Podemos llamarlos respectivamente, "papel constitutivo" y "papel instrumental" de la libertad en el desarrollo. El papel constitutivo de la libertad está relacionado con la importancia de las libertades fundamentales para el enriquecimiento de la vida humana (Goldar, 2012).

La educación comunitaria, sus enfoques, acciones y contextos sociopolíticos

Plantea un análisis de la educación comunitaria como apuesta por una pedagogía abierta. La educación comunitaria reconoce a la ciudadanía como una competencia de la educación. Se ocupa principalmente de garantizar el pleno acceso al espacio social de cada sujeto de la educación, pero también de construir, de crear ese espacio común a través de la cultura, y de incidir en la construcción de un nuevo modelo de sociedad basado en la justicia y en la democracia participativa e intercultural (Guzmán, 2018).

Fundamentos epistemológicos y metodológicos de la investigación-acción

Propone el análisis de la investigación-acción como un método de estudio y acción de tipo cualitativo que busca obtener resultados fiables y útiles para mejorar situaciones colectivas, basando la investigación en la participación de los propios colectivos a investigar. Se trata de que los grupos de población o colectivos a investigar pasen de ser "objeto" de estudio a "sujeto" protagonista-

ta de la investigación, controlando e interactuando a lo largo del proceso investigador (diseño, fases, evolución, acciones, propuestas). A través de este curso las personas participantes plantean una propuesta de formación, haciendo viva la educación popular (Canal, 2018).

Estrategias pedagógicas de la educación popular

Desarrolla el carácter formativo de la educación popular y orienta a las personas participantes a preguntarse por las implicancias pedagógicas de su quehacer como formadores; que se planteen la necesidad de reconocer y potenciar los saberes pedagógicos que han construido acerca de los sentidos que orientan sus prácticas, sobre sus contenidos, sus metodologías y sus maneras de evaluarlas y sistematizarlas.

Esta necesidad de un saber reflexivo y crítico sobre las prácticas educativas justifica que en el Diplomado de Formación de Formadores en Educación Popular exista una unidad dedicada a las estrategias pedagógicas de la educación popular (Torres, 2012).

Proyectos en la acción comunitaria e incidencia como estrategia de poder


Orienta hacia el análisis del sentido de los proyectos en la acción comunitaria y desde la acción comunitaria, con el propósito de diseñar actividades orientadas a satisfacer o resolver las necesidades más urgentes y apremiantes de una comunidad e incidir en las políticas públicas.

El enfoque de incidencia guarda estrecha relación con la educación popular en la medida en que dichas prácticas se orientan a producir cambios o transformaciones para modificar políticas públicas referidas a la conquista de derechos políticos, económicos, sociales, culturales o medioambientales (Céspedes, 2012).

BALANCE DE LA EXPERIENCIA

Como balance, lo primero a destacar es la valiosa idea de diseñar e implementar un Programa de Formación de Formadores en Educación Popular para los Centros del Sector Social de la Compañía de Jesús, que tuvo como objetivo recuperar el sentido y la vigencia de la educación popular en el contexto de los procesos de cambio de dos importantes redes de centros. La iniciativa de los Centros del Sector Social y la Universidad Antonio Ruiz de Montoya surgió como una oportunidad para pensar y recrear la práctica educativa popular, teniendo como perspectiva una forma de buscar y crear conocimiento sobre la realidad, que genere compromiso para la intervención social y la elaboración de un proyecto de sociedad.

Lo segundo a resaltar es que la experiencia se convirtió posteriormente en una oferta formativa para otros educadores populares del país y de otros países que comparten el enfoque y la práctica de la educación popular partiendo de distintas formas y roles. Por esta razón, en el 2010 se decidió una alianza entre la Universidad Ruiz de Montoya y el CEAAL para internacionalizar el programa, que se convirtió en el Diplomado de Formación de Formadores en Educación Popular, vigente del 2011 a la fecha.

Al ser la sexta edición del diplomado, tenemos más de 300 egresados que han obtenido el Diploma Internacional de especialización en Formación de Formadores en Educación Popular. Es una experiencia muy valiosa que se continuará enriqueciendo para seguir contribuyendo a la educación y la formación. Por ello, reconocemos la contribución y los aportes significativos de los Centros del Sector Social de la Compañía de Jesús, el CEAAL y la Universidad Antonio Ruiz de Montoya, que juntos lograron colocar la educación popular como parte de la formación académica. 

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANAL, Lissy (2018). Módulo "Investigación acción para elaboración de un plan de formación". Lima: UARM.

CÉSPEDES, Nélida (2012) Módulo "Incidencia política como estrategia de poder". Lima: UARM-CEAAL.

GOLDAR, María (2012). Módulo "Desarrollo: una noción en debate en América Latina. Sus implicancias para la acción de educadores/as populares". Lima: UARM-CEAAL.

GUZMÁN, Ingrid (2018). Módulo "Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana". Lima: UARM.

LEIS, Raúl (2012). Módulo "El contexto socio histórico de la educación popular, y su vigencia en América Latina". Lima: UARM-CEAAL.

TORRES, Alfonso (2012). Módulo "Estrategias pedagógicas de la educación popular". Lima: UARM-CEAAL.

TORRES, Alfonso (2012). Módulo "Enfoques, conceptos y teorías sobre la educación popular. Diplomado Internacional de Formación de Formadores de Educación Popular". Lima: UARM-CEAAL.

UARM, UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA (2011). Plan de estudios del Diplomado de Formación de Formadores de Educación Popular. Lima: UARM.

CUARTO INFORME MUNDIAL SOBRE EL APRENDIZAJE Y LA EDUCACIÓN DE ADULTOS SE CENTRará EN LA PARTICIPACIÓN

Instituto de la Unesco para la Educación a lo Largo de Toda la Vida



El cuarto Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos (GRALE 4) está en preparación y su publicación está prevista para este año (2019). Actualmente los Estados Miembros de la UNESCO siguen recopilando datos sobre el aprendizaje y la educación de adultos (AEA).

El GRALE 4 ofrecerá nuevas perspectivas sobre el estado actual del AEA y evaluará su contribución a favor del desarrollo sostenible. Presentará información actualizada sobre el progreso y el estado de la cuestión del AEA en todo el mundo, señalando cómo contribuye al Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 sobre educación y a otros ODS. Recomendará medidas para “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, tal como se establece en el ODS 4.

La Escuela Comunitaria Mun

Los autores nos dan a conocer los desafíos implícitos en la creación e implementación de la Escuela Comunitaria Municipal de Andahuaylillas, como proyecto municipal destinado a desarrollar capacidades en la población adulta, mayoritariamente quechua, para fomentar su participación activa en el desarrollo socioeconómico y político del distrito y la erradicación de arraigadas prácticas clientelistas de relación con el poder local.

PALABRAS CLAVE:

Educación comunitaria,
Educación de adultos,
Desarrollo local,
Centros de Educación
Básica Alternativa.

The Andahuaylillas Municipal Community School

The authors present the challenges involved in the creation and implementation of the Andahuaylillas Municipal Community School, a municipal project geared to developing the capacities of the adult and mostly Quechua population, to foster their active participation in the socio-economic and political development of the district and to eradicate entrenched clientelism in the local power structure.

KEYWORDS:

Community education,
Adult education,
Local development,
Alternative basic
education centres.

JUVENAL PALMA GUZMÁN

Ingeniero civil de la Universidad de San Antonio Abad del Cusco, fue alcalde del distrito de Andahuaylillas en el período 2015-2018.

MANUEL ANTONIO VILLALOBOS TORRES

Licenciado en Antropología Social, fue miembro del equipo municipal del distrito de Andahuaylillas 2016-2018.

icipal de Andahuaylillas

En las próximas líneas damos cuenta de cómo fue surgiendo el proyecto Escuela Comunitaria Municipal (ECM) en Andahuaylillas. Ahora podemos decir que es una experiencia exitosa, pero al inicio teníamos muchas dudas entre los que impulsábamos el proyecto. Hablar de la ECM es hablar de una experiencia humana y, como tal, compleja, con sus luces y sombras, con su multiplicidad de dimensiones, con sus conflictos y sus ambigüedades. Pero además es una experiencia histórica: no nació de la mente brillante de una o algunas personas, sino de la necesidad de resolver problemas de convivencia social en el distrito; en consecuencia, era también un problema político.

Escribimos desde nuestra ubicación social y perspectiva política, porque fuimos parte del equipo que dirigió la Municipalidad Distrital de Andahuaylillas durante el período 2015-2018. El principal problema que debíamos atender era la crisis social y política –de carácter nacional y local–, que había puesto en cuestión nuestros patrones de convivencia social. Si no, ¿para qué éramos municipalidad? El hambre, las desigualdades, la violencia, la pobreza, la falta de trabajo y de conciencia ciudadana, la corrupción, ponían en cuestión el modelo social en el que vivíamos. Las municipalidades, como instituciones de gobierno, debían aportar a la solución de la crisis; pero esto no ocurría, pues la mayoría se habían dedicado a sobrevivir, sacando ventaja de la crisis.

No es posible hacer educación comunitaria sin un proyecto de desarrollo local y sin una nueva organización social. En Andahuaylillas esta nueva organización social estuvo compuesta por una Asamblea del Comité de Desarrollo Distrital (CDD), los núcleos de desarrollo, las mesas de trabajo y la Escuela Comunitaria Municipal. Hablar de escuela comunitaria es referirse a la educación pública, tema delicado porque es una dimensión de las políticas de Estado que ha fracasado. Además, la educación, en el más amplio sentido de la palabra, está profundamente vinculada a la viabilidad política del país, porque nuestro pueblo, sin un nivel suficiente de educación, no podrá resolver la grave crisis social y política por la que atravesamos.

UNA ADMINISTRACIÓN MUNICIPAL HONESTA E INTELIGENTE, SEÑAL DE UNA NUEVA ETAPA HISTÓRICA EN ANDAHUAYLILLAS

En el 2015 iniciamos una nueva administración municipal, encabezada por el ingeniero Juvenal Palma Guzmán. Desde la campaña electoral habíamos reflexionado sobre cuáles serían las orientaciones y tareas que tendríamos que implementar en caso de ganar las elecciones. En términos simples, la reflexión era: o nos reducíamos a continuar con una gestión clientelista y corrupta o iniciábamos una gestión honesta y democrática. Nuestra opción –ética y política– fue la segunda. El escenario social era complejo, porque, por un lado, la población estaba cansada de ocho años consecutivos de corrupción; y por otro, se había acostumbrado a esta forma clientelista de relación política.

Andahuaylillas es un distrito rural, ubicado 35 kilómetros al sur del Cusco, en la provincia de Quispicanchi, cuya capital es Urcos. La cultura de su población está influida, simultáneamente, por la herencia de la historia colonial y el crecimiento urbano “moderno” del Cusco. En los últimos cincuenta años han sido hegemónicas las relaciones sociales basadas en una cultura de origen terrateniente, paternalista, autoritaria y hasta corrupta. Una cultura de peones y patrones, de mayores de edad –los padres del pueblo– y menores de edad. A esto hay que agregarle una práctica cultural profundamente vinculada a la pobreza y la sobrevivencia; las personas solo se preocupan por su sobrevivencia personal, dejando en segundo plano otras opciones de vida.

¿Qué podíamos hacer, desde la administración municipal, frente a este panorama? ¿Cómo impulsar un proyecto de desarrollo local y relaciones sociales modernas y democráticas? Tomamos la decisión de aplicar estrategias e instrumentos generadores de una nueva organización social y acción ciudadana. Teníamos la convicción y esperanza de que creando nuevas condiciones se abriría la posibilidad de generar una movilización social en torno a un proyecto de desarrollo del distrito. Las experiencias de los últimos años en el Cusco nos indica-

ban que la Mesa de Concertación para la Lucha contra la Pobreza (MCLCP) era el espacio más adecuado para esta finalidad, porque ofrecía la posibilidad de reunir a todos los actores sociales del distrito para dialogar y tomar decisiones con respecto al destino del pueblo. Sentarnos en una mesa a discutir sobre los intereses colectivos nos llevaría a descubrir una ruta democrática para la gestión. Por eso, el lema de la gestión municipal fue “Promoviendo ciudadanía responsable”.

Otro problema que había que resolver era la falta de una conciencia ciudadana. Experiencias de los últimos treinta años en el Cusco nos indicaban que teníamos que impulsar procesos de desarrollo de capacidades; no de transferencia de conocimientos, sino de producción de conocimientos. El gran desafío era implementar estos procesos con la metodología correcta.

UNA NUEVA ORGANIZACIÓN SOCIAL

Hay una expresión muy común en las poblaciones rurales: “El alcalde es el padre del pueblo”. Esta expresión viene de la experiencia de la hacienda, y es la forma en la que la población se ha relacionado con el poder del Estado durante los últimos cincuenta años. El hacendado es el que tiene la propiedad de la tierra, el poder político y social, la tutela sobre los campesinos. Todavía no logramos superar esta visión. Este concepto se traslada al alcalde, que es visto como el dueño del poder del Estado; la población busca, entonces, la manera de gozar de sus favores para disfrutar del dinero del Estado. La población no ha logrado percibir que los tiempos han cambiado; los administradores del Estado tampoco lo entienden, o prefieren aprovechar esa perspectiva de la población para establecer relaciones clientelistas con ella. Para sostener esta relación clientelista se adhieren a un enfoque de administración municipal que es del “hacer obras”. El buen alcalde hace obras. De allí viene otra expresión popular: “No importa que robe, pero que haga obra”.

La Ley Orgánica de Municipalidades introduce un nuevo concepto: las municipalidades son responsables de impulsar el desarrollo en su territorio. Pero esta nueva perspectiva no se impone por decreto; se encamina convenciendo a la población de que es necesario generar un proyecto de desarrollo local. No se trata, tampoco, de exponer académicamente el proyecto de desarrollo y que la población lo acepte. Se trata de persuadir a la población para crearlo juntos, gobierno local y comunidad. Supone, a la vez, revertir actitudes y prácticas no ciudadanas. Para modificar conceptos tradicionales y co-

lectivos se requiere proponer un nuevo concepto de organización social, asociado a un proyecto de desarrollo. Este fue el desafío técnico, social, político, pedagógico y cultural que tuvimos que encarar.

El punto de partida para pensar una nueva organización social es la dinámica, urbana o rural, con la que la población ocupa el territorio. Cuando hay propiedad colectiva de la tierra, un río que compartir, un proceso de producción y comercialización, unas relaciones sociales de grupo de trabajo, rasgos culturales comunes, se conforman “circuitos sociales” que son formas de vincularse de la población con su territorio y su entorno social. Bien conducidas, estas dinámicas sociales pueden convertirse en núcleos de desarrollo. Cada núcleo es un espacio de ejercicio democrático no solo en términos productivos, sociales o políticos, sino en sentido integral.

La población de Andahuaylillas se encuentra casi naturalmente distribuida en cinco núcleos de desarrollo. Cada núcleo adquiere una dinámica social y política propia. Debe abordar el control de su propia población, sus problemas de salud, sus problemas educativos, sus problemas de relación social, su relación con la municipalidad, etcétera. Toda esta problemática, sistematizada, llega a la Asamblea del Comité de Desarrollo Distrital de Andahuaylillas (CDDA), el espacio distrital de diálogo y concertación democrática.

El esfuerzo de pensar y ensayar una nueva organización social tuvo como finalidad preparar el escenario en el que se desenvolvería la escuela comunitaria y se facilitaría el surgimiento de nuevas formas de relación social y ciudadanía.

MEJORAMIENTO DE LAS CAPACIDADES CIUDADANAS

¿Cuál es la mejor manera de atender el problema de conciencia no ciudadana? Al asumir la gestión municipal observamos que la mayoría de la población –interlocutora de la municipalidad– tenía cero conciencia sobre la importancia de un proyecto de desarrollo. ¿Existen niveles de conciencia menores que cero? Decíamos que su nivel de conciencia era menor que cero cuando la población se resistía a incorporarse a un proyecto de desarrollo; o, peor aún, cuando se oponían a él por razones de corrupción.

Con el propósito de fortalecer las capacidades de la población para impulsar un proyecto de desarrollo, decidi-

mos implementar el “Proyecto para el mejoramiento de las capacidades ciudadanas de adultos y adultas de los núcleos de desarrollo del Comité de Desarrollo Distrital de Andahuaylillas”. La Subgerencia de Desarrollo Social de la Municipalidad elaboró el expediente técnico para financiar este proyecto.

Convocamos a participantes de los núcleos de desarrollo desde la Mesa de Salud del CDDA, en alianza con el Puesto de Salud, el Programa Juntos y el Programa Vaso de Leche. Por eso, las primeras participantes fueron esencialmente mujeres: 80 % de la asistencia. Iniciado el proyecto, se presentó en la Municipalidad Distrital un representante del Ministerio de Educación (Minedu), Oscar Badillo Espinoza, para proponernos la creación de una escuela comunitaria. La propuesta del Minedu coincidía con nuestro objetivo de generar ciudadanía, pero era mucho más ambiciosa: su objetivo era cerrar brechas educativas, certificar los aprendizajes, generar política pública municipal para intervenir en la educación y crear un proyecto que comprometiera a varios actores sociales.

La escuela comunitaria, tal como la pensamos, pretendía ser pieza de un complejo mecanismo para generar desarrollo humano entre toda la población del municipio, a través del CDDA. Por esto, cuando el Minedu y la Municipalidad decidieron crear la Escuela Comunitaria Municipal (ECM), lo primero fue poner el proyecto a consulta con la población, en la asamblea del CDDA. Así la población organizada quedaba como promotora y propietaria de la Escuela. Si alguna gestión municipal posterior quisiera eliminarla, tendría que consultar su propuesta con el CDDA.

Era el año 2017. Inmediatamente nos pusimos a trabajar los contenidos de la ECM en sucesivos talleres. Coordinamos con el Minedu, con la Dirección Regional de Educación y con la Unidad de Gestión Educativa Local Quispicanchi –con su director, Saturnino Ñahui, y sus especialistas Giovana Rossell, Flor Quispe y Vilma Arphi–; con el Centro de Educación Técnico Productiva CCAJO; con el Centro de Educación Básica Alternativa Luis Navarrete Lechuga y sus tres profesores; con la coordinadora de la Fundación Dispurse, que venía desde Calca; y con el equipo de la Subgerencia de Desarrollo Social de la Municipalidad. Era un camino inédito, porque si bien en la Ley General de Educación está contemplada la Educación Comunitaria, no existe normativa para el funcionamiento de escuelas comunitarias. Además, como era un trabajo interinstitucional, teníamos que ensamblar diversos intereses; en este

sentido, fue determinante la perspectiva conceptual de “territorialización de la educación” sustentada por la UGEL Quispicanchi.

El proceso de reflexión fue definiendo, no sin conflicto, los roles de cada institución participante. La dirección de la Escuela le correspondía a la Municipalidad; Lucila Barrera y Oscar Badillo, del Minedu, hicieron un excelente trabajo de facilitación de talleres y asesoría. A pesar del tiempo de trabajo conjunto con el CEBA, no encontramos puntos comunes con respecto al proyecto de Escuela Comunitaria: lo veían solo desde sus propios intereses.

La ECM se instaló paralelamente al proyecto “Mejoramiento de capacidades ciudadanas”, siendo, en la práctica, proyectos complementarios. La ECM era una iniciativa más amplia, tenía su propia identidad y documentación, pero funcionaba con el mismo equipo municipal que el proyecto “Mejoramiento de capacidades ciudadanas” y con un solo financiamiento. Además, la ECM nace como parte de la estructura del CDDA y avanza “por ensayo y error” con respecto a una pedagogía para personas adultas.

LOS DESAFÍOS POLÍTICOS, SOCIALES Y METODOLÓGICOS

La Escuela Comunitaria Municipal, como acordamos llamarla, se implementó desde comienzos del 2017 hasta finales del 2018. El tiempo transcurrido nos ha permitido identificar los desafíos sociales, políticos y pedagógicos.

La primera opción metodológica fue implementar la ECM en los núcleos de desarrollo, de tal manera que las personas participantes se convirtieran en interlocutoras de los proyectos de desarrollo de cada núcleo; por ejemplo, la primera tarea que se abordó fue cuidar de la salud de la población. Por otro lado, la Escuela funcionaba en el campo, estaba “casi a la puerta” de las casas de sus participantes.

Los contenidos de la Escuela los agrupamos en tres grandes ejes: formación personal, formación social y política, y formación técnica. Como su nombre lo indica, se trataba de desarrollar procesos de formación de personas. Es decir, lograr que las personas incorporaran una amplia gama de capacidades como parte de su identidad. No queríamos limitarnos a compartir información y que la asimilaran para luego ponerla en práctica. El mayor reto fue decidir cómo abordar estos contenidos con una pedagogía para personas adultas y en la perspectiva de la construcción de conocimientos. Esta opción pedagógica

se hizo más importante cuando se constató que un alto número de participantes eran quechuahablantes, y que los facilitadores y educadores no sabían cómo desenvolverse con un grupo adulto ni cómo enseñar en quechua. Eran las limitaciones de nuestro equipo municipal y también del equipo docente del CEBA, directamente responsables de la labor en la ECM.

Trabajar con población iletrada de habla quechua era todo un desafío. Teóricamente había normatividad en el Minedu para alfabetizar en quechua, sin pasar por el castellano, pero los profesores del CEBA, a cargo de la alfabetización, se resistieron a hacerlo. Otro desafío respecto a los profesores del CEBA era lograr que abandonaran su práctica de “dar clases” y optaran por una pedagogía constructivista.

No todos entendían el proyecto Escuela Comunitaria, comenzando por el personal de la propia Municipalidad. Teníamos cien participantes convocados por las subgerencias de Desarrollo Económico y de Medio Ambiente haciendo cursos de carácter técnico, como crianza de cuyes, engorde de toros, flores de corte, siembra de hortalizas, forestación, reforestación, manejo y gestión de residuos sólidos; pero les costaba entender que había que integrarse a la ECM para desarrollar no solo capacidades técnicas sino todos sus contenidos.

En total se integraron a la ECM 180 participantes, que la valoraron como espacio de formación, y exigieron su continuidad y que el servicio fuese de calidad. Pidieron, por ejemplo, que los talleres se desarrollaran en quechua. Participaban con entusiasmo. Las mujeres, especialmente, verificaron que esta experiencia educativa en la ECM les había permitido recuperar su dignidad personal: ya nadie las podría tildar de ignorantes o analfabetas, no serían despreciadas por hablar solo en quechua (ellas mismas no lo permitirían). En adelante podrían ayudar a sus hijas e hijos en las tareas escolares, sentirse libres de expresar su pensamiento político y opinión discrepante.

La ECM se convirtió también un espacio de terapia colectiva. En varios casos colaboró para que afloraran cualidades de liderazgo y actitudes ciudadanas en el marco del fomento de la autoestima y el respeto. El desarrollo personal no solo es exitoso porque logran culminar y certificar sus estudios primarios, secundarios o técnicos, o porque consiguen desarrollar su ciudadanía, sino porque al interior de la familia recrean formas de relación que potencian el crecimiento personal de sus hijas e hijos, así como su rendimiento escolar.

La ECM logró introducir habilidades y actitudes ciudadanas que podrán crecer en la medida en que las personas participantes se articulen al proyecto de desarrollo distrital en las diversas instancias del CDDA. Por ejemplo, cuando el nuevo alcalde propuso discontinuar la Escuela Comunitaria, 35 mujeres participantes de la ECM, en diálogo con él, le exigieron continuarla. Cabe precisar que, en los talleres de priorización de proyectos del proceso de presupuesto participativo del 2018, los agentes participantes priorizaron, con el más alto puntaje, la continuidad de la Escuela Comunitaria Municipal y su inclusión en el presupuesto institucional de la Municipalidad de Andahuaylillas durante el 2019.

UNA ESCUELA COMUNITARIA QUE BUSCA GENERAR CIUDADANÍA

La ECM no es una escuela de Educación Básica Regular ni de Educación Básica Alternativa. Se trata de una escuela que busca generar ciudadanía partiendo de la condición humana y social de cada participante y no desde un *syllabus* preconcebido por sus docentes. De aquí la importancia de hacer un trabajo previo de identificación de la problemática personal, social, política y cultural de la población adulta.

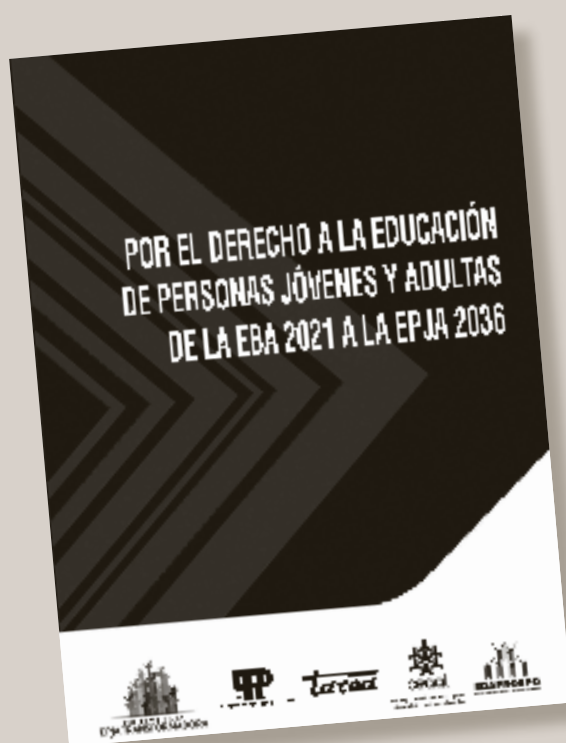
La metodología constructivista para generar ciudadanía supone un ejercicio real y práctico de interacciones sociales, que son, a su vez, experiencias pedagógicas. De allí la necesidad de contar con una nueva organización social en el distrito, concretada en la constitución del Comité de Desarrollo Distrital de Andahuaylillas, con nuevos conceptos, nuevas instancias y nuevas prácticas dialogantes, democráticas y concertadoras. Es la única manera de superar el concepto terrateniente de “el alcalde es el padre del pueblo”.

El personal que trabaja en la Escuela necesita estar habilitado para desarrollar procesos educativos con personas adultas; pero sobre todo debe tener vocación para atender la problemática individual y de los colectivos. Lo mismo ocurre con las autoridades y funcionarios de la municipalidad. El riesgo en Andahuaylillas es que la Escuela quede bajo control del CEBA y en manos de funcionarios municipales que no saben qué hacer con ella.

La ECM, como proyecto de desarrollo humano, y el CDDA, como su principal instancia de gestión, dan una nueva perspectiva al rol de la municipalidad. Los gobiernos locales tienen aquí una ruta trazada para pasar de una municipalidad centrada en obras físicas a una municipalidad generadora de desarrollo.

El Comité de Desarrollo Distrital y la Escuela Comunitaria contribuyen ciertamente al “cierre de brechas educativas”; pero sin reducirla a la dación de certificados, sino abriéndola a infinitas oportunidades de desarrollo personal, de gestión del conocimiento y crecimiento colectivo, de formación ciudadana. Además, con efecto sobre el desarrollo de los hijos e hijas de las personas participantes, la comunidad y su entorno. Por todo esto, constituye una alternativa para la crisis social y política actual en el país.

Para actores tradicionales de la política, el desarrollo de capacidades de nuestros hermanos y hermanas resulta ser una amenaza, debido a que sus nuevos comportamientos individuales y colectivos aprendidos han de fortalecer la convivencia democrática, participativa y honesta. Existen aún personas y grupos de pobladores a quienes les gustaría mantener la vieja forma clientelista de relacionarse con el alcalde –“padre del pueblo”– y un colectivo no ciudadano. Pero a quienes valoramos y deseamos vivir en una mejor sociedad nos ofrece la ruta para vivir en fraternidad, solidaridad, justicia, democracia y transparencia. **T**



POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS DE LA EBA 2021 A LA EPJA 2036

COLECTIVO POR UNA EPJA TRANSFORMADORA

Este documento tiene como propósito aportar a la reflexión sobre el sentido de la EPJA, sus dificultades, y las posibles alternativas que vayan más allá de entenderla como una modalidad remedial. El Colectivo por una EPJA Transformadora busca que se asuma como derecho humano fundamental, ligándola con justicia educativa, desarrollo sostenible, inclusión, ciudadanía, en busca de una transformación personal y social

Disponible en: http://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2019/10/CEAAL_EBA-2021_EPJA-2036.pdf

Formación técnica de jóvenes en producción agropecuaria

El autor presenta la experiencia de un programa de formación técnica productiva y profesional para personas de 14 a 44 años de edad aplicado en la provincia de Jaén, relacionado con la producción agropecuaria y actividades asociadas. El programa tiene un enfoque de emprendimiento adecuado a la demanda laboral y al mercado de productos orgánicos, con énfasis en la cadena de valor del café.

PALABRAS CLAVE:

Cajamarca,
Educación de Jóvenes y
Adultos,
Productividad,
Emprendimiento,
Producción
agropecuaria,
Café.

Technical training for rural youth and adults in agricultural production and value chains

The author presents the experience of a productive and professional technical training program for people aged 14 to 44 in the province of Jaén, related to agricultural production and associated activities. The program has an entrepreneurial approach adapted to the labour demand and to the organic products market, with emphasis on the coffee value chain.

KEYWORDS:

Cajamarca,
Youth and adult
education,
Productivity,
Entrepreneurship,
Farm production,
Coffee.

ELIVERANDO ARAUJO AVELLANEDA

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque, actual director de Gestión Institucional de la Dirección Regional de Educación de Cajamarca. earaujo@drecajamarca.edu.pe

es y adultos rurales y cadenas de valor

LOS ANTECEDENTES

La experiencia que presentamos se enmarca en el principio de sostenibilidad y capacidad de escalamiento del “Programa de promoción de la competitividad y la empresarialidad en las provincias de Jaén y San Ignacio, Cajamarca, Perú”, ejecutado por Cáritas, en convenio con el Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Víctor Andrés Belaunde, de Jaén, durante cinco años (2009-2013), a través del Área de Formación en Servicio y cofinanciado por el Fondo Multilateral de Inversiones del Grupo BID (Fomín), el Fondo Fiduciario Italiano para la Competitividad Regional (ICR) y la sociedad civil.

En el informe de la evaluación final (Vega, 2014: 13) se precisa que el programa busca promover el desarrollo productivo de las provincias de Jaén y San Ignacio, en Cajamarca. Esto, potenciando las actividades que presentan un mayor dinamismo y que pueden contribuir al desarrollo sustentable de la región. Un factor esencial de la iniciativa es que las acciones estuvieron enmarcadas en una dinámica de diálogo social y cooperación.

El programa abordó cinco ámbitos. En primer término, se propuso crear y fortalecer competencias relacionadas con el desarrollo local. Una segunda línea de acción fue el fortalecimiento de la innovación y de la capacidad emprendedora. En tercer lugar, se impulsó el desarrollo de soluciones público-privadas frente a problemas que limitan la competitividad de las actividades económicas de la región: se formó el centro de desarrollo empresarial (CDE) Emprende Ideas Perú, se articularon las cooperativas en la Corporación Alto Marañón y se fortalecieron dos minihidroeléctricas. Una cuarta iniciativa fue vincular la oferta educativa de la región con las necesidades de la estructura productiva, para favorecer la creación de empleos estables y de calidad. Finalmente, se impulsó el monitoreo del propio programa y se plantearon iniciativas para identificar y potenciar las buenas prácticas que pudieran surgir de este. Las dos últimas

líneas –o ejes– del programa crearon las condiciones y fueron el detonante para lograr el fortalecimiento institucional y la concertación productiva, factores necesarios para un proceso de desarrollo territorial local. A partir de un enfoque relacionado con la educación, se fortaleció el Consejo Participativo de la Educación (Copale); y, en diálogo con Emprende Ideas Perú, desde el enfoque de la demanda productiva y empresarial, se inició la implementación de la política educativa prevista en el Proyecto Educativo Regional, precisada en el Plan Cuatrienal de Educación 2015-2018.

LOS PRINCIPALES ALIADOS

En la experiencia de escalamiento y fortalecimiento de la formación de jóvenes y personas adultas en producción agropecuaria y otras ramas productivas y cadenas de valor, el Instituto de Educación Superior Pedagógico Víctor Andrés Belaunde, de Jaén, fue el responsable de darle soporte pedagógico al Centro de Educación Técnico-Productiva (Cetpro) del distrito de Colasay; y el Instituto Estatal de Educación Superior Tecnológica Pública (IESTP) San Agustín, desde la concepción de la propuesta, el desarrollo curricular y el soporte técnico al equipo docente que ejecutó el piloto y se ha extendido a los Cetpro y los IESTP.

Mediante el Consejo Participativo Local de la Educación (Copale), el IESPP Víctor Andrés Belaunde consolidó la articulación local de las instituciones comprometidas y la amplió a nivel provincial y regional. Además de este instituto –primera entidad que lo presidió– integraron el Copale el director de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) Jaén y representantes de la Municipalidad Provincial de Jaén. Asimismo, de Caritas Jaén, de la Corporación Alto Marañón, del Centro de Desarrollo Empresarial Emprende Ideas Perú, de la Universidad Nacional de Cajamarca y de la Universidad Nacional de Jaén. Igualmente, lo integraron el director general del IESTP Computer G & L de Jaén y representantes de la



Mesa de Concertación para la Lucha contra la Pobreza, del Vicariato San Francisco Javier, del SUTEP Jaén, de la institución educativa Fe y Alegría 22 San Luis Gonzaga, y de la Cámara de Comercio de Jaén.¹

LOS OBJETIVOS Y LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

El proyecto se creó con el propósito de adecuar la oferta educativa regional a las necesidades de su aparato productivo. Como objetivo general se planteó promover una mayor articulación y sintonía entre la oferta educativa y la formación laboral local, por un lado, y las demandas actuales y oportunidades proyectadas del mercado laboral, por otro lado. El objetivo específico: formar productores agropecuarios en la opción ocupacional y/o especialidad de agricultura de ceja de selva con énfasis en la caficultura.

El programa prosperó en el ámbito de la cuenca del río Chunchuca, distritos de Colasay, Chontalí y Pomahuaca, provincia de Jaén, con una sede itinerante del Cetpro José Gras y Granollers en la localidad de Chunchuquillo, a cuatro horas aproximadas desde la sede, haciendo el recorrido en auto. Se extendió a dos distritos de San Ignacio y a dos de Jaén.

El procedimiento que se siguió fue el siguiente:

1. Diagnóstico de las brechas entre la demanda local y la oferta de formación técnica y profesional; asimismo, análisis de las reformas y mejoras curriculares necesarias y posibles. En el caso de la formación profesional técnica, el diagnóstico se inició con el estudio de la demanda del mercado laboral de producción agropecuaria.

2. Diseño de la malla curricular para una nueva opción ocupacional o especialidad en el ciclo medio y básico, articulada con las necesidades productivas de Jaén, San Ignacio, y las vocaciones laborales. Igualmente, diseño de la malla curricular del Programa de Estudios de Producción Agropecuaria en la modalidad dual.

3. Implementación y desarrollo de los módulos de formación (ciclos básico, medio y superior técnico), con énfasis en la producción orgánica de cafés especiales, con una estrategia de promoción que facilitara una adecuada aceptación de los jóvenes.

Una primera estrategia fue ubicar el centro del trabajo educativo en un punto que cumpliera con determinadas características: estar ubicado en una zona de alta dinámica productiva del café; hallarse cerca de vías de comunicación que facilitaran el acceso, así como de parcelas de algunos estudiantes, para hacer las prácticas; y tener un relacionamiento directo con la Cooperativa Agraria Valle del Marañón (Coopvama). Así, llevar la sede de la capacitación del distrito de Colasay al centro poblado Chunchuquillo, con participación de la UGEL, permitió concretar una de las estrategias de gestión educativa más pertinentes en el ámbito rural: la itinerancia. El concepto de itinerancia de la institución educativa permite romper el clásico concepto de escuela estática, que espera que sus estudiantes acudan a su espacio físico; en cambio, la experiencia de Colasay ha permitido trasladar la escuela a sus estudiantes.

La segunda estrategia educativa puesta en marcha para una zona tan amplia y dispersa ha sido la alternancia educativa. La combinación entre la práctica (70 %) y la teoría demostrada (30 %) permitió imprimirle significado a los aprendizajes y hacer que sean funcionales. Esto se logró con la facilitación de dos ingenieros agropecuarios expertos en caficultura, en reuniones quincenales de dos días y con un monitoreo semanal del trabajo de cada estudiante, en la parcela, por los técnicos agropecuarios de la Coopvama.

¹ Al momento de escribir este artículo, el funcionamiento y liderazgo lo había asumido la Dirección de la UGEL Jaén.



EL FINANCIAMIENTO Y LA SOSTENIBILIDAD

El financiamiento del programa se logra gracias a la confluencia de los principios de participación, concertación y vigilancia social del Copale, y al enfoque de demanda productiva y laboral para el desarrollo territorial local con visión global del CDE Emprende Ideas Perú y la Corporación Alto Marañón.

Esta confluencia facilitó sendos compromisos financieros y aportes en capacidades humanas, así como bienes y servicios no monetarios, expresados en convenios o concretados en planes de trabajo articulados entre gobiernos locales distritales y provinciales, la UGEL y la DRE, así como las cooperativas de productores agropecuarios y el Vicariato Apostólico San Francisco Javier a través de la red de instituciones que conforman la pastoral social (principalmente, Cáritas, radio Marañón, IESPP Víctor Andrés Belaunde y Oficina del Medio Ambiente). Cada institución del grupo de interés aportó según su capacidad y competencia.

LOS RESULTADOS

Gracias al “Programa de promoción de la competitividad y la empresarialidad en las provincias de Jaén y San Ignacio, Cajamarca, Perú”, la formación técnico-productiva (opción ocupacional o especialidad de agricultura de ceja de selva, con énfasis en la caficultura) se ha incorporado y priorizado en el Plan de Desarrollo Concertado Provincial de Jaén al año 2021, en el Plan Estratégico de la Corporación de Cooperativas Alto Marañón y en los Planes Estratégicos de las UGEL.

Asimismo, se han alineado los módulos de capacitación y las opciones ocupacionales agropecuarias en agroindustrias del café, el cacao y la miel de abeja, a través de la oferta educativa del IESTP San Agustín de Jaén.

La labor también se ha alineado con el Proyecto Educación Regional (PER) de Cajamarca, lo que se expresa en el tercer lineamiento de la política de educación regional 2019-2022, “Escuela que genera desarrollo en la comunidad, Escuela DECO”: “Instancias educativas en colaboración intersectorial, interinstitucional y con la sociedad civil, priorizan la valoración del talento humano y la riqueza local, mediante la investigación, innovación y tecnología, concretándose en proyectos sociales, productivos y emprendedores con manejo del mercado y la cultura del ahorro, como transversalidad en la educación”.

A partir de los resultados que genera el aprendizaje aplicado a los cultivos o la crianza, productores jóvenes y adultos, mujeres y hombres, se han motivado para incorporarse a la formación agropecuaria, en los ciclos básico y medio del Cetpro. Las personas certificadas en el ciclo básico que cultivan café han logrado un incremento del 100 % de productividad de su parcela (30 quintales por hectárea); y, además, desarrollan labores eventuales de auditoría interna de calidad de la producción de la cooperativa, labor adicional a su emprendimiento familiar.

En cuanto a la oferta agroindustrial, en Jaén y San Ignacio se ha incrementado el consumo interno del café en taza. En paralelo, se han abierto cafeterías con instalaciones modernas, que ofrecen productos cuya alta calidad son resultado de la labor de barismo y cata ejercida por jóvenes que se formaron en los cursos modulares promovidos por sus respectivas organizaciones de productores. Cabe destacar, entre otras, las cafeterías Apu, Sol & Café, Mi Finca y Lima Coffee.

Las cooperativas de productores se han fortalecido, así como las organizaciones de mujeres productoras, y de jóvenes hijas e hijos de productores. En sinergia con municipios y entidades cooperantes, demandan a los Cetpro, la UGEL y la DRE la formación de nuevas promociones según el modelo experimentado.

Cuadro 1.

Demanda de formación técnico productiva desde las cooperativas de productores agropecuarios a nivel local

Prioridad de opciones laborales	Entidades comprometidas			
	Sol & Café	Cenfrocafé	Cáritas	Coopvama
1	Productividad cafetalera	Técnico en producción de cafés especiales	Agricultura orgánica con cultivo de café	Técnico en gestión agro ecológica del café
2	Industrias alimentarias	Técnico en agroindustria	Agroindustria	Técnico en gestión de agronegocios
3	Gestión empresarial	Técnico en desarrollo local	Forestería	
4		Técnico en sanidad animal y vegetal	Cultivos tropicales	
5			Turismo	

Fuente: Expediente técnico para la autorización de la opción de agricultura orgánica en caficultura presentado por el Cetpro "José Granolliers".

El 2014 la demanda implicó el inicio de un proceso ágil y operativo, por parte del IESTP San Agustín, para la implementación y puesta en marcha del Programa de Estudios de Producción Agropecuaria en la modalidad dual, con la asesoría de la Cámara de Comercio e Industria Peruano-Alemana de Lima. Actualmente hay dos promociones egresadas; esto es, cerca de 60 profesionales técnicos, hombres y mujeres, que dirigen y orientan la productividad y fortalecen las organizaciones cooperativas.

A través de la Corporación Alto Marañón, el CDE Emprime ideas Perú y otros espacios y colectivos promovidos por la Junta Nacional del Café, los gobiernos locales y el Gobierno Regional, la DRE coordina con la respectiva Dirección del Ministerio de Educación la adecuación de la oferta educativa a la vocación socioproductiva del territorio regional. Esto, tomando en cuenta los corredores económicos y los sectores predominantes en los que es necesario enfocarse, a propuesta de la Cámara de Comercio y Producción de Cajamarca:

- norte: café, cacao y fruticultura;
- centro: café, granos, fruticultura y ganadería;
- sur: ganadería, granos, fruticultura, ganadería y forestal; y
- transversal: transformación secundaria, extensionismo técnico.

El modelo de articulación del sistema educativo, concretado en la Escuela DECO, ha permitido motivar, mediante pasantías de estudio y visitas técnicas de autoridades y decisores políticos, la implementación e inicio de variantes de la oferta formativa que responden de manera rápida y efectiva a la solución de problemas que persisten en la productividad o la cadena de valor de un producto o servicio que exige el mercado.

Quien egresa, se certifica o titula con el enfoque de transitabilidad en el sistema educativo, u obtiene la doble certificación –con su respectiva articulación con la Educación Comunitaria–, se convierte en una trabajadora o un trabajador calificado que se inserta en el mercado laboral con una mejor valoración de la empresa, o inicia su emprendimiento colectivo. En esta tendencia, la experiencia de formación técnica productiva y profesional de la institución educativa Fe y Alegría 57 inició el 2019, en sus centros experimentales de formación profesional, el escalamiento del programa de cuatro a seis provincias de la región.

PROBLEMÁTICA QUE RESUELVE

La región Cajamarca tiene una población de 400 461 estudiantes en Educación Básica y Educación Técnico-Productiva; de esta, 60,8 % es rural. Perdura, en la zona, una problemática familiar y social que a menudo impide el logro de una formación integral, debido a problemas como el trabajo infantil y adolescente (1965 estudiantes), hogares monoparentales (13 708), problemas de conducta escolar (1411), violencia familiar (1201), abandono familiar (534) y embarazo adolescente (251), de acuerdo con datos correspondientes al primer trimestre del año 2019, según ficha de información proporcionada por las UGEL y sistematizada por Delia Cieza Alarcón, especialista de la DRE.

La paulatina exclusión de estudiantes de todos los niveles educativos queda evidenciada en el análisis estadístico elaborado por el especialista Gabriel Zelada Sánchez, de la UGEL Jaén, sobre la deserción escolar en la provincia. De los 9753 niñas y niños matriculados en 1995 en el primer grado de primaria, solo 2399 llegaron a aprobar el quinto año de secundaria en el 2005. En diez años, 7286 niños, niñas y adolescentes fueron excluidos del sistema educativo formal, cifra

equivalente al 75 % de los que empezaron, la gran mayoría ubicados en las áreas rurales. Para estas personas no hay políticas, programas ni financiamiento, en modelos distintos al formal académico, que las nivelen y reintegren al conocimiento, para que recuperen su potencial.

Entre quienes lograron egresar, 2399 estudiantes, solo el 49,19 % (1180) ingresaron a la educación superior, en sus diferentes modalidades: el 60% a institutos tecnológicos, el 3 % a universidades y el 7 % a institutos pedagógicos. Por tanto, una mejora centrada solo en la educación técnica básica y superior llegará a una minoría de personas, dejando a la mayor parte en condiciones de baja productividad y empleabilidad y, por lo tanto, a un territorio con menores condiciones para ser competitivo (Sánchez, 2014: 42).

Según el estudio de brechas del Programa Unidos (2010), el Perfil de Programa Educativo Copale (2014) y el Programa Agroambiental-KFW (2008), más del 50 % de jóvenes que egresan de la secundaria, mujeres y hombres, se quedan en sus comunidades sin acceso a educación técnica y superior. Noventa por ciento de quienes emigran con la finalidad de estudiar o insertarse en el mundo laboral abandonan el campo y terminan, en su mayoría, subempleados. El 80 % de las opiniones recogidas se concentra en que las carreras ofrecidas por el instituto superior tecnológico no les permite encontrar trabajo; y 85 % opinan que las carreras no son para la zona. Un 95 % define la formación técnica como teórica y, por lo tanto, con escasas capacidades por lograr que sean útiles para su desempeño. La oferta educativa en la Educación Básica Regular –de todos los niveles– no contempla la articulación de la formación técnico-productiva con las expectativas de la zona. La gestión de los directores de las instituciones educativas de Educación Básica se cierra frente a una serie de oportunidades para aprovechar las oportunidades que ofrecen otras entidades, especialmente las asociaciones de productores y las rondas campesinas.

Por ello, “la principal brecha identificada en relación a la producción agropecuaria y la caficultura y señalada por los propios jóvenes y adultos de este sector es la proyección de la oferta educativa de las Instituciones Educativas de todos los niveles, [que] no contempla cursos técnicos de corta duración que satisfagan las expectativas de las personas excluidas del sistema educativo, preferentemente de las zonas rurales” (Asociación Chira, 2014: 27).

La experiencia aquí sintetizada responde a las demandas de formación técnica productiva de jóvenes y personas adultas formuladas por sus organizaciones cooperativas que se resumen en el cuadro 1.

Cuadro 2.
Dimensión ocupacional (técnico-productiva)

A. Aprendizajes significativos y funcionales	
TEMAS APRENDIDOS	VALOR ASIGNADO
<i>Productivos</i>	
Producción y fertilización orgánica	100 %
Control de plagas	92 %
Producción de plantas en vivero	42 %
Condiciones del suelo para uso agrícola	33 %
Manejo de plantas - Podas	25 %
Trazo e instalación de plantas	17 %
<i>Organizativos</i>	
Cooperativismo	17 %


B. Innovaciones (adaptación de tecnología)	
PRINCIPALES INNOVACIONES	PARTICIPANTES QUE LAS APLICAN
Aplicar caldo sulfocálcico	58 %
Podas para renovación de cafetales	58 %
Abonamiento con compost y humus	58 %
Barreras vivas con curvas a nivel	25 %
Germinadores en vivero de cafeto	50 %
Aplicación de bioles	50 %
Realizar análisis de suelos en laboratorios para mejor planificación del cultivo	33 %
Trazado de terreno para instalar nuevas áreas	25 %

C. Productividad de café por estudiante	
NÚMERO DE QUINTALES	PARTICIPANTES QUE LA OBTUVIERON
<i>Al inicio de la experiencia</i>	
Menos de 15	33 %
16 a 20	25 %
De 21 a más	--
No sembraban todavía	42 %
Total	100 %
<i>Después de tres años</i>	
De 16 a 20	17 %
De 21 a 25	8 %
De 26 a 30	17 %
De 31 a 35	8 %
De 36 a más	8 %
No cosechan todavía	42 %
Total	100 %

Fuente: Entrevista a participantes, Asociación Chira, 2014.
Elaboración propia.

BENEFICIARIOS Y EXPANSIÓN DE OPORTUNIDADES

En el periodo 2014-2018 se beneficiaron con la formación técnica productiva, principalmente promovida por el Cetpro José Grass Granolliers, alrededor de doscientos jóvenes y personas adultas cuyas edades oscilaban entre los 14 y los 44 años, distribuidos entre las provincias de Jaén y San Ignacio, en diferentes distritos, quienes asumieron las tareas de auditoría interna de sus cooperativas, adicionalmente al cultivo de su parcela individual o familiar. A nivel regional, este grupo etario representaba el 68,5 % en el 2016, según datos del Instituto Nacional de Estadística e Informática dados a conocer en el 2018.

Las personas jóvenes y adultas beneficiadas son certificadas por módulos o tituladas como auxiliares, técnicos o profesionales técnicos capaces de lograr el incremento de la productividad de sus cafetales y sus crianzas, o de iniciar actividades productivas complementarias. Para ello, la formación por competencias se enmarca en tres dimensiones: ocupacional; personal, familiar y social; y emprendedora y comercial (cuadros 2, 3 y 4). En cuanto a esta última dimensión, cabe resaltar que el programa de formación en caficultura ha dado lugar a nuevos emprendimientos productivos que mejoran los ingresos personales y familiares. 

Cuadro 3.
Dimensión personal, familiar y social

Áreas de logro
Fortalecimiento organizacional
Sucesión dirigenal de la organización cooperativa
Liderazgo comunal, género
Generación de conciencia para asegurar el proceso de trazabilidad del café

Fuente: Entrevistas a participantes en el Programa, Asociación Chira, 2014.
Elaboración propia.

Cuadro 4.
Dimensión emprendedora y comercial

Gestión de emprendimientos	Porcentaje
Gestión de crédito para siembra de café (Coopvama)	17 %
Emprendimiento de apicultura: producción de miel	25 %
Emprendimiento de crianza de cuyes	8 %
Todavía no han realizado emprendimientos	50 %
Total	100 %

Fuente: Entrevistas a participantes en el Programa, Asociación Chira, 2014.
Elaboración propia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASOCIACIÓN CHIRA, CENTRO DE FORMACIÓN BINACIONAL (2014). Estudio de las competencias que demanda el mercado laboral de los técnicos de producción agropecuaria en las provincias de Jaén y San Ignacio.

ASOCIACIÓN CHIRA, CENTRO DE FORMACIÓN BINACIONAL (2014). Sistematización de la experiencia educativa "Formación técnica para la gestión sostenible de la caficultura en la Provincia de Jaén".

CÁRITAS JAÉN (2010). Estudio de brechas entre la oferta educativa y la demanda productiva y laboral en las provincias de Jaén y San Ignacio. Programa Unidos.

VEGA, María Angélica (2014). Informe de la evaluación final de la implementación del proyecto "Programa de promoción de la competitividad y la empresarialidad en las provincias de Jaén y San Ignacio, Cajamarca, Perú". Programa Unidos, Cáritas Jaén.

SÁNCHEZ BARBA, Juan (2014). Desarrollo de capacidades, competitividad territorial y empresarialidad. Sistematización del modelo "Jaén, la más educada". Cáritas Jaén.

Programa Orquestando: la música nos transforma

La autora reseña la experiencia del Programa Orquestando, que implementan el Ministerio de Educación y el Instituto Nacional Penitenciario, dirigido a la reeducación, rehabilitación y reinserción de personas privadas de libertad a través del desarrollo de sus habilidades para leer, tocar, escribir y crear música; así como para formarse en valores, trabajar en equipo, esforzarse más allá del corto plazo y buscar un propósito común.

PALABRAS CLAVE:

Educación de Jóvenes y Adultos,
Educación Básica Alternativa,
Establecimiento penitenciario,
Resocialización,
Educación musical.

“Orchestrate” Program: Transformed by Music

The author reviews the experience of the “Orchestrate” Programme (Programa Orquestando) implemented by the Ministry of Education and the National Penitentiary Institute. It aims to re-educate, rehabilitate and reintegrate people deprived of their liberty, by developing their abilities to read, play, write and create music, and to shape their values, work as a team, work for goals beyond the short term and seek a common purpose.

KEYWORDS:

Youth and adult education,
Basic education
Alternative,
Establishment
Penitentiary,
Resocialization,
Musical education.

PATRICIA MAGALLANES HERRERA

Psicóloga. Especialista en prevención del delito y violencia en jóvenes. Con experiencia en programas de intervención con adolescentes y personas adultas en conflicto con la ley penal. Coordinadora de la propuesta pedagógica para personas privadas de libertad del Ministerio de Educación del Perú.

Después de una rigurosa identificación y revisión corporal ingresamos, a través de un largo pasadizo de rejas oxidadas de más de dos metros de altura, y de buzones de desagüe abiertos que emanan un olor nauseabundo y llenos de moscas, al pabellón de “máxima” seguridad del Establecimiento Penitenciario del Callao, más conocido como “Sarita Colonia”.

Al final de ese largo pasillo, en un rincón totalmente oscuro de dos por dos metros, nos encontramos con un grupo de nueve jóvenes internos: Cholito, Matapolicías, Cucharita, Tacita –apodado así porque toca un instrumento creado por él con una taza de metal y un fierro de construcción–, entre otros que, al igual que Tacita, han creado sus instrumentos con cucharas, cucharones, tapas de ollas de “paila” y botellas de vidrio, algunas de ellas llenas de “agua”.

En el Perú, la población privada de libertad suma más de 94 000 internas e internos, repartidos en 69 establecimientos penitenciarios. La mayoría (73 %) cumple un primer ingreso al penal, tiene entre 20 y 39 años de edad (64 %) y no cuenta con educación básica completa (60 %). Solo el 27 % ingresa al penal por el delito de robo agravado (INPE, 2018). Estas cifras nos dicen que las cárceles del Perú están llenas de jóvenes sin educación y en edades productivas, quienes, a pesar del delito cometido, tendrían posibilidades de rehabilitarse y reinsertarse a la sociedad.

Cholito nos cuenta que cuando era niño –tendría 6 o 7 años de edad– trabajaba ayudando a cargar los instrumentos musicales y el vestuario de un grupo de eventos infantiles. Recuerda que lo que más le gustaba era ayudar a armar el órgano y que, a manera de travesura, se ponía a tocar algunas teclas; y que cuando lo hacía, sus dedos y su cerebro se conectaban y experimentaba una sensación que hasta hoy no puede explicar. Ya en ese entonces se hacía a sí mismo la promesa de que, cuando fuera grande, tocaría el órgano en una banda. Sin embargo, por cosas del destino, cayó en otro tipo de banda y le tocó disparar un arma.

La autoridad penitenciaria informa que la red penitenciaria sufre una crisis general: los altos grados de hacinamiento,¹ corrupción y poco presupuesto estarían saboteando todos los esfuerzos del sistema de tratamiento penitenciario. Sumado a esto, el establecimiento penitenciario del Callao atraviesa por serios problemas

de territorialidad,² convivencia y violencia –generada no solo por las condiciones del sistema penitenciario, sino también por características de los internos–.

LA ALIANZA PÚBLICO-PÚBLICA

La educación está reconocida como un derecho fundamental para el desarrollo personal y social de todo ser humano. Los derechos de las personas privadas de libertad se encuentran consagrados en diversos instrumentos universales y regionales sobre el tema.³ El derecho a educarse de este sector de la población está plenamente reconocido y se enmarca en una perspectiva de derechos humanos, así como de una educación para todos a lo largo de la vida (Clade, 2015).

En el Perú, desde hace varios años, se realizan esfuerzos para diseñar, alinear e implementar políticas y estrategias en materia de justicia penal y penal juvenil con una intervención de carácter multisectorial y sistémico. En este marco, el Ministerio de Educación (Minedu) participa en las comisiones intersectoriales,⁴ con el objetivo de reconocer, discutir y proponer, desde el sector, una intervención coherente que contribuya con los procesos de reeducación, rehabilitación y reinserción a la sociedad.

El Minedu y el Instituto Nacional Penitenciario (INPE) establecen mecanismos de coordinación, cooperación y asistencia para la atención educativa pertinente, en la modalidad de Educación Básica Alternativa (EBA), de las personas que se encuentran privadas de libertad a nivel nacional.

- 2 Para nadie es un secreto que en la provincia constitucional del Callao las bandas de delincuentes tienen marcados sus territorios. Los internos trasladan este “control territorial” al interior del establecimiento penal.
- 3 Convención Americana sobre Derechos Humanos; Declaración Americana de Derechos y Deberes del Hombre; Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos; Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; Declaración Universal de Derechos Humanos; Principios Básicos para el Tratamiento de los Reclusos; Conjunto de Principios para la Protección de todas las Personas sometidas a cualquier forma de Detención o Prisión; Reglas Mínimas para el Tratamiento de los Reclusos; Reglas de las Naciones Unidas para la Protección de los Menores Privados de Libertad.
- 4 Consejo Nacional de Política Criminal; Comisión de elaboración del Reglamento del Código de Responsabilidad Penal del Adolescente (Decreto Legislativo 1348, que aprueba el Código de Responsabilidad Penal de Adolescentes); Comisión de elaboración del Plan Nacional de Derechos Humanos; “Plan Nacional de Prevención y Tratamiento del Adolescente en Conflicto con la Ley Penal”, Decreto Supremo 014-2014-JUS; Comisión de elaboración del Decreto Legislativo 1343, “Para la promoción e implementación de cárceles productivas”.

1 Cuando la sobrepoblación es igual o excede el 20 % de la capacidad de albergue del establecimiento penal (INPE, 2018: 10).



LUIS MIRANDA



LUIS MIRANDA



LUIS MIRANDA



LUIS MIRANDA



LUIS MIRANDA

Esta alianza público-pública está considerada como el primer hito del desarrollo, en las cárceles, de la iniciativa pedagógica de Orquestando, más adelante calificada como una experiencia educativa musical sin precedentes en el Perú.

COMPONIENDO UNA NUEVA CANCIÓN

A mediados del 2017 dimos el primer paso. Los maestros Wilfredo Tarazona⁵ y Aníbal Martel,⁶ de la Unidad de Arte y Cultura, entidad de la Dirección General de Educación Básica Regular, junto con el equipo de Personas Privadas de Libertad, de la Dirección de Educación Básica Alternativa, en coordinación con la autoridad penitenciaria, dieron inicio al Programa Inclusivo-Formativo Orquestando, bajo la premisa de que *la música transforma y el arte permite la expresión del individuo*. El programa se implementó a través del Centro de Educación Básica Alternativa Alfonso Ugarte, del Establecimiento Penal del Callao, con la instalación del taller extracurricular de técnica vocal (coros), la participación completamente *voluntaria* de los estudiantes, y sin requisitos relacionados con saber cantar o tocar un instrumento. Empezamos con 60 participantes y en menos de tres meses pasamos a tener 150.

A inicios del 2018 ampliamos la convocatoria y se decidió que todos los internos, sin importar su situación educativa o laboral dentro del penal, pudieran participar en Orquestando. El Minedu, a través de la Dirección de Educación Básica Alternativa, había incluido presupuesto para la contratación de dos docentes musicales: Jonathan Gómez, quien se haría cargo del taller de coros, y Percy Trujillano, para el nuevo taller de ejecución de instrumentos musicales. Dos jóvenes con amplia experiencia en formación de coros polifónicos y bandas y orquestas sinfónicas, pero sin mayor idea de cómo sería enseñar dentro de una cárcel.

No pasaría mucho tiempo para que el INPE anunciara, a partir de la implementación de Orquestando, que promovería una política cultural de ámbito nacional como parte del tratamiento penitenciario, que invertiría más de medio millón de soles en la dotación de instrumentos musicales y que establecería lineamientos para mejorar las condiciones de los docentes y participantes de Orquestando. Se dejarían atrás los espacios pequeños y oscuros y las cucharas, cucharones y tapas de ollas, para pasar a aulas y auditorios más grandes, bien iluminados y equipados, y a tocar verdaderos instrumentos musicales, como los de las mejores bandas y orquestas del país.

Este cambio de paradigma y de la voluntad política del Minedu y del INPE representa un segundo hito importante para el desarrollo de Orquestando en las cárceles del país.

MÚSICA PARA RESOCIALIZAR

Con las condiciones dadas, llegó la hora de demostrar que Orquestando tiene un desafiante objetivo *educativo y resocializador* que busca integrar el desarrollo de las competencias artístico-culturales (aprecia y crea), socioemocionales (identidad y autoestima) y ciudadanas (convivencia y participación) con la función de la autoridad penitenciaria: la resocialización, que se refiere al proceso de adquisición de determinadas actitudes que permitan la vida en comunidad (reeducar) y la recuperación social de la persona (reinserción), y por el que se renueva su estatus de ciudadano (rehabilitación) (Montoya, 2008, en Rodríguez, 2016). Así, nuestro objetivo mayor sería formarlos en valores que permitan el trabajo en equipo, el esfuerzo más allá del corto plazo y la búsqueda de un propósito, entre otras actitudes.

Durante el 2018 los participantes de Orquestando aprendieron a cantar a voces —es decir, a cantar en coro—; no hay solistas y, por lo tanto, no hay privilegios. Se comparte el arte y se trabaja en un equipo de voces: bajos, barítonos y tenores. En la orquesta sinfónica, los instrumentos intervienen en una pieza musical respetando un orden: hay reglas y turnos, pues no todos tienen una misma participación y depende de lo que dicte la partitura musical. En unas ocasiones se guarda silencio y se espera atentamente el turno; en otras, se interpreta el instrumento en compañía de otros compañeros. De este modo, el coro y la orquesta sinfónica funge de ejemplos auténticos sobre cómo entender la sociedad. Son núcleos formativos que permiten la afirmación de la identidad y la autoestima, el desarrollo de la creati-

5 Director de coro y orquesta sinfónica en el Perú, Brasil, Venezuela y Escocia. Actualmente es profesor en la Universidad Nacional de Música y, paralelamente, director musical del Programa Orquestando, del Ministerio de Educación. Fundador del Sistema de Orquestas Sinfónicas y Coros Infantiles y Juveniles en el Perú. Ha sido condecorado por el Congreso de la República en dos oportunidades, y por el Estado Peruano con las Palmas Magisteriales en el grado de Educador.

6 Músico, con estudios en Gestión de la Educación. Artista y gestor cultural en diversos festivales, conciertos y recitales; entre otros, con la Orquesta Sinfónica Nacional. Ha sido responsable del Programa de Formación Musical Inclusiva de la iniciativa pedagógica Orquestando, del Minedu. Actualmente es el coordinador del área de Arte y Cultura del Instituto Nacional Penitenciario (Jr. Carabaya 456, Cercado de Lima. arteycultura@inpe.gob.pe).

vidad musical y la adquisición de actitudes para la vida en comunidad.


Después de unos meses de mucho esfuerzo, motivación y disciplina, nacería el primer videoclip, *Mi libertad*, que contó con el trabajo en equipo de más de 70 participantes de Orquestando y con el acompañamiento, en los violines y violonchelos, del Cuarteto Blu Quartet. Este videoclip llevaría el programa a la fama y representa la primera de muchas otras actividades que se realizarían en el interior y el exterior del recinto penitenciario, ante diversas autoridades nacionales e internacionales.⁷

La iniciativa pedagógica Orquestando dirige esfuerzos hacia la generación de espacios de conexión con la sociedad, fomentando presentaciones musicales, videoclips, conciertos, etcétera, para mostrar el talento y compromiso de los participantes con el propósito de lograr una respuesta positiva, consciente y sostenible de la sociedad, que no los excluya del desarrollo y que no les niegue la oportunidad de vivir en libertad.

Finalmente, Orquestando, en las cárceles, es la experiencia musical inclusiva de más alto impacto y no tiene precedentes en el Perú. Ha logrado el orden y la convivencia pacífica –en el Establecimiento Penal del Callao– mediante la construcción de espacios de integración, incorporando nuevas manifestaciones artístico-culturales entre la población beneficiaria directa y la población penitenciaria reflejada en ella. El programa Orquestando ha significado una insignia positiva que identifica al penal, pero que, en especial, irradia a toda la comunidad penitenciaria que vive allí.

A corto plazo, contribuye con la seguridad ciudadana, pues muestra resultados en el cambio de conducta de los internos comprometidos con esta iniciativa pedagógica, revirtiendo la imagen de los establecimientos penitenciarios como “escuelas del delito” en lugares de tratamiento donde se pueden hacer cambios significativos y actividades positivas mediante el poder de la música, el arte y la cultura.

El programa Orquestando también contribuye a detener el ciclo delictivo familiar; un ciclo de violencia que se corta al valorar la educación musical como un instrumento de profunda sensibilización en las personas. Nuestros beneficiarios, al ser una población que proviene de estratos sociales muchas veces relegados, donde

la educación y el arte no existían, ahora han encontrado nuevas formas de expresarse, nuevos intereses para ellos y sus familias –en especial, para sus hijos– y, muchas veces, un interés común: “Quiero que mis hijos estudien música”, “Quiero que me vean tocando un instrumento en la orquesta”. 

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLANCO, Rosa (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (3), 1-15. Madrid: Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar.

CLADE, Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (2015). *El derecho a la educación en contextos de encierro. Políticas y prácticas en América Latina y el Caribe. Una publicación realizada en el marco de la iniciativa Caminos de Libertad: Ampliando Voces en Contextos de Encierro*. Sao Paulo: CLADE.

D'ELIA, Yolanda y Thais MAINGÓN (2004). *La equidad en el desarrollo humano: estudio conceptual desde el enfoque de igualdad y diversidad*. Caracas: Naciones Unidas.

IGUIÑIZ, Manuel y Luis Alberto SALAZAR (2015). *Nuevas oportunidades educativas política y gestión en la Educación Básica Alternativa*. Lima: Tarea Asociación de Publicaciones Educativas y Universidad Antonio Ruiz de Montoya.

INPE, INSTITUTO NACIONAL PENITENCIARIO (2018). *Informe estadístico penitenciario 2018*, diciembre. Lima: INPE.

LÓPEZ, Miguel (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, pp. 37-54. Málaga: Universidad de Málaga.

RODRÍGUEZ, Julio (2016). Principio de resocialización y la inhabilitación permanente. *Anticorrupción y Justicia Penal*, 2, pp. 6-11. Lima: Grupo de Investigación “Derecho Penal y Corrupción”, Pontificia Universidad Católica del Perú.

7 El video, “Orquestando en el penal Sarita Colonia - INPE”, se puede ver en <https://www.youtube.com/watch?v=fDoiPbkHlnM>.

Construcción social del Currículo

El artículo detalla una experiencia de descentralización educativa que se está gestando con el Currículo Regional de Educación Básica Alternativa de Ica. Los autores sostienen que la construcción social le garantiza legitimidad, y el nexo con las autoridades del sector Educación le permite legalidad. Es un currículo regional que, afirman, responde a los proyectos de vida del sector estudiantil y al Plan de Desarrollo Regional Concertado.

PALABRAS CLAVE:

Currículo,
Educación Básica
Alternativa,
Educación para Jóvenes
y Adultos,
Construcción social,
Plan de desarrollo
regional.

Social construction of the EBA Regional Curriculum in Ica

The article describes an experience of educational decentralization with the Regional Curriculum of Alternative Basic Education of Ica. The authors maintain that social construction guarantees legitimacy, and the connection with the education sector authorities provides legality. They maintain that this is a regional curriculum which responds to students' life plans and to the Concerted Regional Development Plan

KEYWORDS:

Curriculum,
Alternative basic
education,
Youth and adult
education,
Social construction,
Regional development
plan.

SIGFREDO CHIROQUE CHUNGA

Educador e investigador, cofundador del Instituto de Pedagogía Popular y consultor de esta institución para los ámbitos nacional e internacional. Es autor de varias publicaciones. Ha sido miembro y directivo del Consejo Nacional de Educación. Últimamente ha trabajado en la modalidad de Educación Básica Alternativa.

FLOR SERPA RONDÓN

Profesora. Consultora sobre asuntos educacionales, tales como proyectos educativos institucionales, formación docente en servicio y desarrollo de capacidades investigativas en estudiantes de Educación Básica. Coautora de varias investigaciones y publicaciones. Se ha especializado en Educación Básica Alternativa.

Currículo Regional de EBA en Ica

// Claro que me gustaría aprender algo útil para mi vida en el CEBA donde estoy”, nos dice Juanita, una madre soltera que estudia en Pisco. “A los estudiantes de la nocturna, que les enseñen cómo se ‘cultiva el agua’, pues este recurso se está agotando en la región Ica”, sugiere un ingeniero de la Autoridad Nacional del Agua. Y un joven privado de la libertad, en Chíncha, expresa con sentimiento y orgullo: “Mi hijita se alegró cuando le mostré el certificado de que había terminado mi secundaria estando preso. ¡Y en el papel no decía que había estudiado dentro de la cárcel!”. “¡Qué interesante que los de Educación nos consulten a los médicos sobre qué se debe enseñar a los adultos sobre cómo prevenir las enfermedades más frecuentes de la provincia y región!”, destaca un galeno del Hospital de Pisco. “Me siento contenta porque he puesto mi granito de arena, elaborando nuestro Currículo Regional de Educación Básica Alternativa. Este Currículo Regional de Educación Básica Alternativa de Ica debe ayudarnos a mejorar la educación para personas jóvenes y adultas de la Región Ica”, asevera la directora de un centro de Educación Básica Alternativa.

Los anteriores testimonios los recogimos mientras se elaboraba el Currículo Regional de Educación Básica Alternativa de Ica (CREEBA-Ica). Este proceso tuvo cinco fases centrales, no necesariamente secuenciales, que resumimos en el gráfico 1.

ENFOQUE, DECISIÓN POLÍTICA Y RECURSOS

Partimos¹ aceptando cuatro ejes centrales: la educación como derecho, el currículo como previsión de aprendizajes, la necesidad de la diversificación curricular y un currículo diversificado para mejorar la oferta educativa:

a) La educación, como derecho de cada persona y de los grupos humanos, es irrenunciable, indivisible de otros derechos y autodeterminada. Este último rasgo nos llevó a establecer que los sujetos individuales y

colectivos debían tomar decisiones acerca de su propio proceso formativo también en la Educación para Jóvenes y Adultos en el sistema formal (EPJA formal), que en el Perú se concretiza en la Educación Básica Alternativa (EBA).² En este sentido, toda propuesta educativa debe plantearse a partir de un enfoque de “construcción social”, con los mismos sujetos del derecho a la educación.

- b) El currículo debemos entenderlo como el documento que contiene las previsiones de aprendizaje y de enseñanza establecidas socialmente, para conseguir una formación integral, como medio y fin del desarrollo humano sostenible, en la perspectiva de plasmar el *buen vivir* de cada persona y de nuestros pueblos.
- c) La diversificación curricular ofrece la posibilidad de contextualizar el Currículo Nacional de Educación Básica para asumir las demandas propias de la región Ica (gráfico 2).
- d) Aceptamos al comienzo que un nuevo currículo diversificado mejoraría la oferta educativa, y que esto ayudaría a superar la poca demanda de matrícula en la modalidad de EBA (3 % a nivel nacional y 5,2 % en la región Ica).

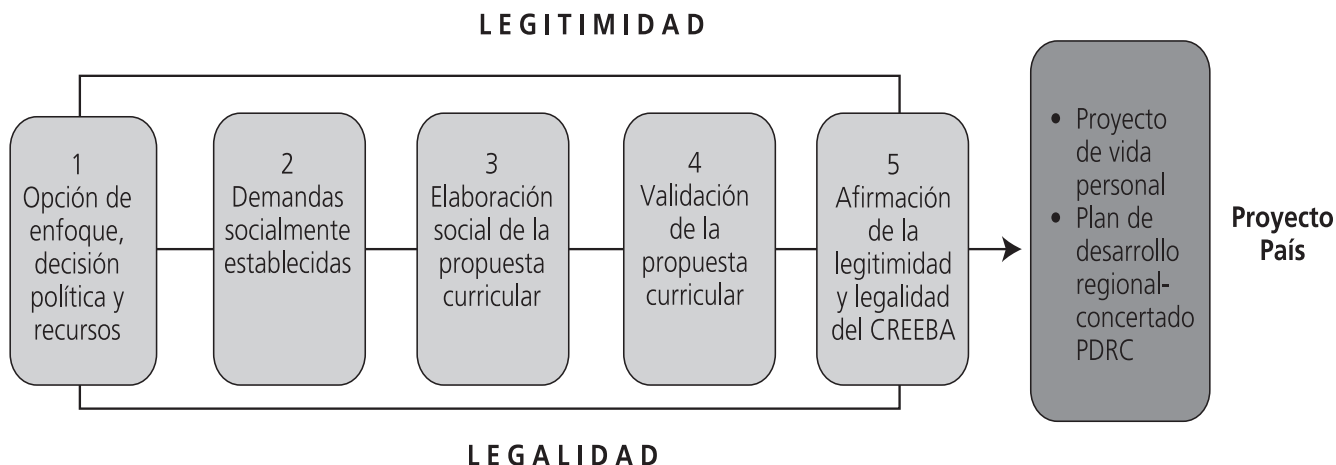
El enfoque inicial se fue precisando y haciéndose más complejo. Convinimos en que la diversificación curricular que se buscaba no era sino un proceso de descentralización educativo-curricular, precisando la relación entre el sector Educación y el territorio (región Ica), que permitiría que las autoridades regionales tomaran decisiones en su ámbito. El enfoque del CREEBA-Ica, entonces, no surgió *a priori*, sino que tomó la forma de un proceso que continúa en construcción.

¹ Los autores asesoraron el proceso de elaboración del CREEBA-Ica a nombre del Instituto de Pedagogía Popular (IPP).

² Distinguimos la EPJA formal, que atiende a personas jóvenes y adultas que no iniciaron o no culminaron su Educación Básica en el sistema formal, y la EPJA no formal, que responde a las necesidades educativas de personas jóvenes y adultas independientemente de su nivel educativo formal.

Gráfico 1.

Descentralización del currículo para personas jóvenes y adultas



En coherencia con lo antes dicho, se partió de una decisión política regional. La Dirección Regional de Educación de Ica (DREI) estuvo de acuerdo en iniciar la construcción social del currículo para la EBA-Ciclo Avanzado. La decisión regional (territorial) se coordinaría con las autoridades sectoriales representadas en la Dirección de Educación Básica Alternativa (DEBA) del Ministerio de Educación.

El proceso se formalizó con el apoyo de la Asociación Alemana de Educación de Adultos (DVV, por sus siglas en alemán) y del Instituto de Pedagogía Popular (IPP).

DEMANDAS SOCIALMENTE ESTABLECIDAS

Para concretar el enfoque de “construcción social” del CREEBA-Ica y promover su legitimidad se ejecutaron desde el inicio algunas tareas a nivel regional:

- Consulta a jóvenes y personas adultas sobre sus expectativas de aprendizaje en la EBA, las que constituyen la *demanda*: 108 alfabetizandos, 226 estudiantes matriculados en centros de Educación Básica Alternativa (CEBA) y 40 delegados del Consejo de Participación Estudiantil.
- Consulta a la comunidad sobre la enseñanza en los CEBA-DREI: autoridades y personal técnico de los diversos sectores, así como líderes de la sociedad civil (49 personas consultadas, en las cinco provincias).
- Consulta a directoras, directores y docentes de los CEBA: 18 directores y 83 docentes consultados, en tres

talleres, sobre lo que debía quedar y lo que debía ree-laborarse en el currículo vigente de la EBA, según área.

- Estudio del Plan de Desarrollo Regional Concertado de Ica 2016-2021. Se explicitaron las demandas formativas que exige el Plan.
- Articulación del CREEBA-Ica, en elaboración, con el Proyecto Educativo Regional Concertado de Ica al 2021, en proceso de actualización.

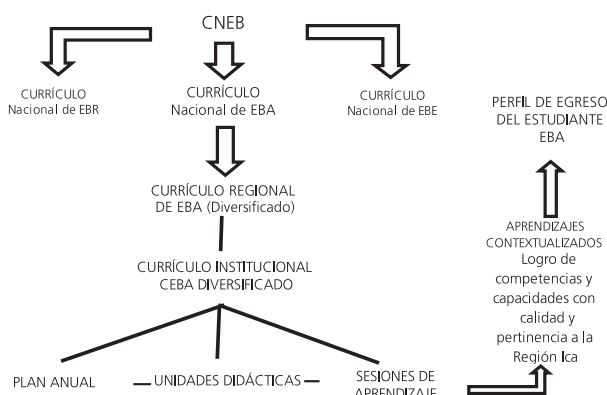
ELABORACIÓN SOCIAL DE LA PROPUESTA CURRICULAR

En paralelo a los procesos anteriores se conformó la Red de Directores de CEBA (21 participantes) y un Observatorio Regional de la Educación Básica Alternativa, con la participación de ocho líderes de la modalidad. Teniendo como referencia a ambas organizaciones, se conformó un equipo especializado en currículo de EBA.

Este equipo tuvo múltiples reuniones sobre el sentido de su trabajo, para lograr acuerdos sobre la orientación y los componentes de la malla curricular. Fue un momento problematizador y altamente creativo. Cada especialista –hubo uno por área– redactó la parte que le correspondía, en diálogo permanente con el grupo de docentes del área a su cargo, asumiendo las demandas socialmente establecidas, consultando a personas altamente especializadas en la materia y buscando que la propuesta responda tanto a los proyectos de vida de sus estudiantes como al Plan de Desarrollo Regional Concertado de Ica (gráficos 2 y 3).

Gráfico 2.

Currículo Regional de Educación Básica Alternativa: diversificación regional del Currículo Nacional de Educación Básica

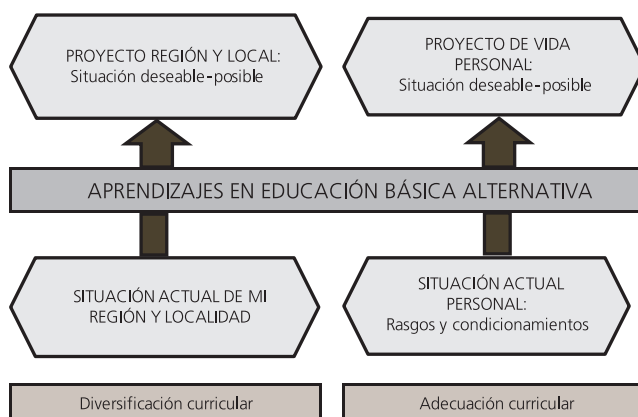


Cabe destacar algunas opciones que se debieron tomar durante el proceso de construcción del CREEBA:

- Demandas del contexto regional.** Estas demandas se precisaron e incluyeron en los desempeños y contenidos temáticos sugeridos para la malla curricular de cada área.
- Perfil de egreso.** Se consideraron los 11 rasgos del perfil de egreso del Currículo Nacional de Educación Básica; sin embargo, se advirtió que algunos no se podrán lograr plenamente con determinados grupos –por ejemplo, en los centros de establecimientos penitenciarios, el referido al aprovechamiento responsable de las tecnologías de la información y la comunicación–, y que otros se deberán complementar, en la medida en que se explicita y reconozca el “capital cultural” del estudiantado.
- Competencias, capacidades y estándares.** Siguiendo la normatividad, se adoptaron todas las competencias y capacidades establecidas en el Currículo Nacional de Educación Básica. En el área de educación para el trabajo se adicionó la competencia de “empleabilidad”, ya que solo estaba considerada la de “emprendimiento”. En referencia a los estándares, se recomendó iniciar el ciclo avanzado con prácticas de nivelación del V nivel de aprendizaje, toda vez que los estudiantes de la región, mujeres y hombres, retoman sus estudios, en promedio, después de seis años. Se puso énfasis en que, para lograr alguna competencia, las capacidades se deben trabajar de manera articulada, no aisladamente.

Gráfico 3.

Diversificación y adecuación curricular y su relación con el proyecto regional, local y personal



- Enfoques transversales.** Considerando los siete enfoques transversales previstos en el Programa Curricular de Educación Básica Alternativa del Ciclo Avanzado (febrero del 2019), estos se priorizaron ubicando en primer lugar el enfoque de derechos y el enfoque de orientación al bien común, y en segundo lugar el enfoque intercultural y el de igualdad de género. En el conjunto de las áreas se deben abordar los siete enfoques (además de los mencionados, el enfoque inclusivo o de atención a la diversidad, el ambiental y el de búsqueda de la excelencia).
- Desempeños y contenidos temáticos.** Se realizó una contextualización genérica de los desempeños. Buscando una mejor orientación docente, se establecieron “contenidos temáticos sugeridos, actualizables y contextualizables”, subrayando que solo tendrán sentido en la medida en que permitan lograr los desempeños y las competencias correspondientes.
- Trabajo con proyectos y acciones.** El CREEBA-Ica promueve el trabajo por proyectos, entendidos como actividades y acciones. Estos proyectos deben organizarse en cada área o campo, o interáreas. Se sugiere la organización de proyectos productivos, como, por ejemplo, organizar un negocio o pequeña empresa; proyectos culturales, como acciones de canto, música o danza; proyectos investigativos, como estudios referidos al entorno de la desertificación o similares; sociales, por ejemplo, de ayuda mutua; deportivos, como elaborar y poner en marcha un plan de diversos deportes inter-CEBA; y literarios, como concursos periódicos de poesía, cuentos, novelas y otros. El CREEBA-Ica remarca que el estudiantado le da mucha im-

portancia a la formación laboral. La educación para el trabajo debe practicarse como área autónoma, pero también como orientación en todas las áreas.

- g) *Algunas precisiones.* En educación para el trabajo se estableció la necesidad de coordinar con los centros de educación técnico-productiva para procurar la formación en diversas opciones ocupacionales. En el área de inglés se priorizó la “oralidad”, para la atención a turistas. En el área de ciencia, tecnología y salud, los procesos básicos de investigación, aplicados a desarrollar conocimientos descriptivo-explicativos y de cambio a situaciones del contexto regional, tales como enfermedades frecuentes, siembra del agua, demandas del mercado para emprendimientos e impacto del desarrollo de la inteligencia artificial y desertificación.
- h) *CEBA Puertas Abiertas.* El CREEBA-Ica asume que la modalidad debe abrirse a la comunidad, así como enrumbarse hacia un enfoque de EPJA no formal, es decir, que atienda educacionalmente a las personas jóvenes y adultas más allá de los estudios formales. Teniendo como referencia experiencias validadas en un CEBA, se propuso que la institución educativa organice eventos formativos puntuales en y para su comunidad, en coordinación con personas e instituciones de la localidad.
- i) *Sostenibilidad.* Buscando generar la aplicabilidad, el empoderamiento y el desarrollo del CREEBA-Ica en gestación, se conformó una mesa de trabajo para el desarrollo de la Educación Básica Alternativa en la región Ica. Este núcleo se organizó con especialistas de la Dirección Regional de Educación de Ica y de las unidades de gestión educativa local, con el liderazgo de la máxima autoridad de la DREI y representantes de la Dirección de Educación Básica Alternativa del Ministerio de Educación.
- j) *Algunas condiciones de trabajo curricular.* Durante el proceso de gestación del CREEBA-Ica se identificaron situaciones que relativizan el trabajo curricular; pero también se hallaron interesantes iniciativas e innovaciones que se generan en cada CEBA. Estas constataciones permitieron establecer 69 sugerencias prácticas para superar condicionamientos en el trabajo curricular.

VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA CURRICULAR

El prototipo de borrador del CREEBA-Ica se sometió a una validación, mediante varios procesos:

- a) *Aplicación crítica de la propuesta.* La validación directa tuvo lugar en cinco CEBA de la región. Para ello, se capacitó a docentes por área, en talleres presenciales. Directivos, docentes y estudiantes tuvieron acompañamiento directo y entrega de materiales. También se brindó apoyo mediante la plataforma virtual Observatorio de Educación Básica Alternativa (OEBA).³ Se precisaron los resultados de la aplicación de la propuesta curricular, a través de pruebas de entrada y salida, encuestas y entrevista a docentes, directores y especialistas.
- b) *Validación por juicios de expertos.* Cuatro especialistas –dos de la región y dos de fuera– emitieron su opinión sobre la propuesta.
- c) *Presentación de la propuesta para el debate.* La propuesta se puso en debate en cuatro regiones del país: Arequipa, Huánuco, Lima Provincias y Moquegua, y se recibieron aportes de parte de actores de la EBA de fuera de la región Ica.
- d) *Consulta de opinión.* Especialistas de la Dirección de Educación Básica Alternativa del Ministerio de Educación emitieron su opinión acerca del primer borrador del CREEBA-Ica.

AFIRMACIÓN DE LA LEGITIMIDAD Y LEGALIDAD

Desde un inicio se buscó que el CREEBA-Ica obtuviese legitimidad y legalidad. Se promovió la máxima concurrencia para elaborarlo: no solamente se involucraron en el proceso los centros seleccionados para la validación, sino que la DREI dispuso que los 23 CEBA públicos de la región tuviesen una amplia participación.

Asimismo, la creación formal de la mesa de trabajo en la DREI⁴ permitió ganar no solo en sostenibilidad, sino también en el involucramiento de quienes actuaron en el proceso, con el aval formal de las autoridades regionales. Esto permitió avances sustantivos para la legalidad del CREEBA-Ica. En este marco, en octubre del 2018, en una ceremonia pública, se le entregó al señor ministro de Educación la propuesta del CREEBA-Ica Ciclo Avanzado. La propuesta recibió algunas sugerencias para su mejora, y la DREI ya remitió una nueva versión

3 Al ser una plataforma virtual, no solamente permitió acompañar a actores de la región Ica, sino que tuvo una aceptación nacional de no menos de 1200 seguidores permanentes al año.

4 Esta experiencia también se inició en otras direcciones regionales de Educación.



SIGFREDO CHIROQUE

aceptándolas, para obtener la opinión favorable del Ministerio de Educación.

LECCIONES

En las sesiones de aprendizaje y en la práctica del trabajo curricular cotidiano se concretan las políticas educativas dentro del sistema formal. Por ello, el currículo tiene una importancia singular para la práctica educativa intencional y mediada. Sin embargo, existe la tendencia a mantener un currículo único para todo el país, uniforme para los diversos grupos de estudiantes, y centralista. De manera implícita, se asume un enfoque colonizador y poco pertinente a los proyectos de vida personal y a los planes de desarrollo regional o local concertados.

La normatividad vigente permite la elaboración de currículos regionales y su adecuación a la diversidad de grupos existentes; no obstante, a pesar de esta base legal, no hay un impulso sistemático para este cometido. El CREEBA-Ica nos muestra, como lección central, que existe la posibilidad de poner en marcha esta forma de descentralización educativa, conjugando los criterios de sector y de territorio.

La experiencia del CREEBA-Ica evidencia que es posible la construcción social de una propuesta curricular en la que no solo participen docentes o especialistas y consultoras, sino también líderes sociales y personas expertas provenientes de otros sectores. Esto permite ganar en legitimidad social, más allá de la comunidad educativa.

En el caso del CREEBA-Ica se ha asumido la norma sobre diversificación curricular a nivel regional. Falta aún poner en marcha los procesos legalmente aprobados de diversificación curricular institucional, de adecuación curricular según rasgos de los grupos con los que se trabaja, y de adaptación curricular considerando las características de los sectores de jóvenes y personas adultas con algún tipo de discapacidad.

Podemos señalar, entonces, que es posible tener currículos con mayor pertinencia, con legalidad y legitimidad. Sin embargo, importa señalar que esto debe darse si hay decisión política para concretar el derecho a la educación de manera descentralizada, acorde a los proyectos de vida de nuestros estudiantes, mujeres y hombres, y a los planes de desarrollo regionales o locales, en la perspectiva de un renovado proyecto-país. **T**

Normas para autores y autoras

La revista de educación y cultura *Tarea* es una publicación de TAREA Asociación de Publicaciones Educativas que tiene como objeto primordial contribuir a la construcción de una opinión crítica sobre las políticas educativas, así como a la difusión de propuestas alternativas de política, orientadas a promover calidad y equidad en el servicio educativo. También busca difundir propuestas pedagógicas innovadoras, realizadas en el país o en el extranjero, con cierto nivel de sistematización, que inspiren cambios en la práctica y la teoría de la educación.

Cada número de la revista se edita tanto en versión impresa como en versión electrónica. Tiene una periodicidad cuatrimestral. El Consejo Editorial de la revista está conformado por una directora y tres miembros, quienes tienen a su cargo la evaluación de los artículos que postulan a ser publicados.

Política editorial

Los artículos se recibirán en un formato electrónico editable; deben ser originales, no haber sido publicados ni estar siendo considerados en otra revista para su publicación. Las personas que escriben para la revista *Tarea* son responsables de las afirmaciones sostenidas en sus artículos.

La extensión máxima de un artículo es de 3125 palabras (seis páginas), y la mínima, de 1808 palabras (cuatro páginas). Los originales deben ser enviados en formato Word, tamaño A-4, márgenes de 2,5 cm, Times New Roman, 12 puntos, y con cada una de las páginas numeradas. Se aceptan artículos en castellano y lenguas originarias del Perú.

Los artículos deben ajustarse a la siguiente estructura:

Título: directo, conciso, pero informativo.

Autoría: a renglón seguido, centrado, se debe indicar el nombre y los apellidos de la persona o personas autoras. En la línea siguiente, membresía institucional, dirección postal y correo electrónico, y una breve hoja de vida —de no más de sesenta palabras— de cada persona a la que corresponde la autoría.

Resumen: del contenido del artículo, que debe tener una extensión de no más de sesenta palabras.

Palabras clave: el resumen debe ir seguido de un máximo de cinco palabras clave.

Texto: debe estar claramente organizado, con jerarquización de subtítulos primarios y secundarios. Debe procurar el uso de lenguaje inclusivo. Para la escritura de los números y símbolos deben seguirse las normas del Sistema Internacional de Unidades de Medida, que fue adoptado por el Perú desde 1982 (por ejemplo, el separador decimal es la coma).

Referencias bibliográficas: las referencias en el texto deben ajustarse a las normas establecidas por la American Psychological Association (APA); deberán extraerse de los documentos originales, indicando siempre la página inicial y final del trabajo del cual provienen.

A continuación, ejemplos de citas bibliográficas:

Libros

Rochabrún, Guillermo (2007). *Batallas por la teoría. En torno a Marx y el Perú*. Lima: IEP.

Távora Orozco, Luis (editor) (2011). *Factores relacionados con el embarazo y la maternidad en menores de 15 años en América Latina y el Caribe*. Lima: FLASOG y PROMSEX.

Unesco (2014). *Informe sobre el cumplimiento de la EPT para América Latina y el Caribe*. París: Unesco.

Colección

Mannarelli, María Emma (2013). *Educación femenina, 1898. En Las mujeres y sus propuestas educativas 1870-1930*. Lima: Derrama Magisterial – Colección Pensamiento Educativo Peruano.

Artículos de revistas

Ibáñez, A. (2010). El profetismo utópico de “la civilización de la pobreza”. *Xipe Totek*. Revista trimestral del Departamento de Filosofía y Humanidades de Gnosis – Instituto Cultural Quetzalcóatl, volumen 19, número 73, pp. 22-39. Guadalajara.

Sime, L. (2011). Educación y desarrollo humano: una aproximación comparativa entre educación, medio ambiente y salud. *Revista de Educação*, número 2, pp. 213-222.

Notas: las notas se presentarán numeradas y a pie de página.

Tablas: deben ser anteceditas por una numeración correlativa en sistema arábico y un título que indique su contenido. Asimismo, deberán ser remitidos los archivos originales que permitan su edición. En el texto, la autora o el autor pueden colocar una nota [entre corchetes] indicando la posición en que se recomienda su ubicación, para que al momento de diagramar se tenga en cuenta esa indicación.

Figuras: deberán ser remitidos los archivos originales que permitan su edición. En el texto, la autora o el autor pueden colocar una nota [entre corchetes] indicando la posición en que se recomienda su ubicación, para que al momento de diagramar se tenga en cuenta esa indicación.

Fotos: deben ser remitidas en archivos independientes con una resolución mínima de 2048 x 3072 píxeles. Dentro del texto se indicará [entre corchetes] la ubicación que se recomienda.

Abreviaturas: solo deberán utilizarse las universalmente aceptadas. Solo se describirán completamente la primera vez que sean citadas, seguidas de la abreviatura entre paréntesis. También se considerarán propuestas de reseñas de libros: las notas para esta sección son comentarios de publicaciones. Deben tener 900 palabras (dos páginas) y no presentar resumen, palabras claves, ni subtítulos.

Responsabilidad de autoría: los trabajos se remitirán acompañados de un formato de autorización de publicación, en el que se concederá al Consejo Editorial el permiso de publicar el artículo previa evaluación de éste. El documento deberá ser firmado por todas las personas autoras del artículo.

Declararán la originalidad del artículo y que en él se respeten los derechos de propiedad intelectual de terceros.

La Dirección de la revista acusará recibo a las personas autoras de los artículos, y posteriormente informará su aceptación o rechazo, teniendo como criterios de evaluación la calidad, pertinencia y cumplimiento de las normas de publicación de la revista.

El Consejo Editorial estudiará el artículo con vista a su publicación, para comprobar si se adecúa a la cobertura de la revista.

Responsabilidades editoriales

El Consejo Editorial orienta la línea política de la revista, actúa como responsable de la temática y línea editorial, apoya el control de calidad del contenido de cada número. Define y revisa las políticas editoriales.

La Dirección de la revista es la responsable de los procesos que siguen los trabajos que postulan a ser publicados y aplica mecanismos de confidencialidad. Es responsable de conversar con las personas invitadas como articulistas y transmitirles las inquietudes e interés sobre los aspectos que deberían incluir los artículos, así como su propósito. La Dirección debe revisar los artículos y proponer —a las personas a las que corresponde la autoría— las aclaraciones, cambios e incluso los recortes que considere necesarios. Además, debe garantizar que los artículos que se publiquen no sean contrarios a la línea editorial de la revista.

Una vez que se cuente con la versión final de los artículos, la Dirección de la revista indicará que se haga una impresión de los archivos que se le entregarán —junto a las versiones digitales correspondientes— a la persona contratada para realizar la corrección de estilo. Luego de la publicación de un número de la revista, se difundirá y distribuirá entre las personas que colaboraron, los suscriptores y entidades con las que se tienen acuerdos de intercambio.

Declaración de privacidad

Los datos personales recogidos serán incorporados al directorio de *Tarea* y se usarán exclusivamente para los fines declarados por esta revista, por lo que no estarán disponibles para ningún otro propósito u otra persona.

Tema del próximo número: Perú: pedagogías para los tiempos actuales

EVALUACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL AL 2021

Resumen

EVALUACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL AL 2021. RESUMEN CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN

El estudio abarca el periodo comprendido entre el 2007 y el 2017. Analiza las percepciones, concepciones e interpretaciones de distintos actores educativos y recomienda que la equidad siga siendo un eje central de la propuesta del PEN al 2036. Asimismo, señala que varios de los temas planteados en el PEN al 2021 siguen vigentes, como la necesidad de una formación humanista, el desarrollo de habilidades ciudadanas y la consolidación de los principios democráticos.

INFORMES: CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN

Av. San Felipe 539, Jesús María – Lima, Perú

Teléfono: (511) 615-5966

Internet: www.cne.gob.pe

Disponible en: <http://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/publicacion/2019/evaluacion-pen-versionresumida.pdf>

NUEVA PUBLICACIÓN



Segundo volumen de *Historias de tierra adentro contadas por niñas y niños de Ayacucho*, una selección de cuentos relatados por abuelas, abuelos, madres, padres y otros familiares, recopilados por niñas y niños de instituciones educativas de las provincias de Cangallo y Huamanga (Ayacucho). Niñas y niños se contaron los cuentos recogidos, para luego representar, a través de un dibujo, el espíritu del relato y sus percepciones de la historia.

tareea