www.tarea.org.pe

REVISTA DE EDUCACIÓN Y CULTURA
LIMA, JULIO DEL 2013 | PERÚ S/. 10,00

tarea

Sueños y realidades de la educación peruana

El trabajo de la maestra y el maestro en el siglo XXI

Aprendizaje fundamental para ejercer nuestra ciudadanía

83

MOVIMIENTOS SOCIALES, DERECHOS Y EDUCACIÓN PÚBLICA

Contenido

1 EDITORIAL **HUBER SANTISTEBAN**

POLÍTICAS EDUCATIVAS

2 Indignados del mundo... ¡uníos!
IGOR AHEDO GURRUTXAGA e IZARO GOROSTIDI BIZAURRAGA

10 Chile: Movilizaciones estudiantiles 2006-2013
JUAN EDUARDO GARCÍA HUIDOBRO

16 Sueños y realidades de la educación peruana
MANUEL BELLO DOMÍNGUEZ

21 Edmundo Cordero: "(es) un currículo inclusivo, abierto, flexible, holístico, interdisciplinario". Balance del Proyecto Curricular Regional de Puno
ENTREVISTA DE HUBER SANTISTEBAN

PENSAMIENTO PEDAGÓGICO

26 Naturaleza y sentido del trabajo de la maestra y el maestro en el siglo XXI
MARCO RAÚL MEJÍA JIMÉNEZ

33 Lea Vesub: La formación profesional docente como trayectoria
ENTREVISTA DE NORA CÉPEDA y JULIA VICUÑA

41 Universidad e interculturalidad: Hacia una "interversidad" de saberes
JOSEF ESTERMANN

51 La educación del futuro deberá estar centrada en la condición humana
LUISA PINTO CUETO

56 La apuesta por un aprendizaje fundamental que nos lleve a ejercer nuestra ciudadanía de una manera plena
LILIA CALMET BHOME

INNOVANDO

60 *Assessment for Learning*: Una estrategia didáctica para atender la diversidad en el aula
YURI GALLEGOS SALDÍVAR y SAMANTHA SMITH

HISTORIA DE VIDA

66 Testimonio de vida del *yachachiq* Tito Llerena Delgado
VERSIÓN RESUMIDA POR INGRID GUZMÁN SOTA

RESEÑA DE LIBROS

70 Repensar la desnutrición. Infancia, alimentación y cultura en Ayacucho, Perú / Del Pino, Ponciano; Magrith Mena; Sandra Torrejón; Edith Del Pino; Mariano Arones; Tamia Portugal.
JEANINE ANDERSON

tarea

N.° 83, julio 2013

DIRECTOR DE LA REVISTA
Huber Santisteban Matto

CONSEJO EDITORIAL
Liliam Hidalgo Collazos
Nora del Socorro Cépeda García
Huber Santisteban Matto
Julio Del Valle Ramos

EDICIÓN
Julia Aída Vicuña Yacarine

CORRECCIÓN
José Luis Carrillo Mendoza

DISEÑO ORIGINAL
Evelyn Núñez Alayo

DIAGRAMACIÓN
Lluly Palomino Vergara

FOTOS
Max Cahuata, Carlos Chinchay, Iñigo Huguet, Ateak Ireki, Luis Ruíz, Huber Santisteban, Alberto Valera, Julia Vicuña y Luis Gustavo Zamudio. Archivos de Flickr, Equipo Técnico PEL Lucanas, MINEDU y Tarea.

IMPRESIÓN
Tarea Asociación Gráfica Educativa
Pasaje María Auxiliadora 156, Breña

SUSCRIPCIONES
Marisol Valencia Salas
mvalencia@tarea.pe

© TAREA ASOCIACIÓN DE PUBLICACIONES EDUCATIVAS

Parque Osores (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
DEPÓSITO LEGAL: 95-0815

AUSPICIADO POR:

Brot für die Welt

LED SERVICIO DE LIECHTENSTEIN PARA EL DESARROLLO

Editorial

HUBER SANTISTEBAN
Director

Demandas de transformaciones profundas al modelo del sistema educativo

Existe una serie de demandas políticas que los sistemas oficiales de algunos países no han sabido responder con pertinencia, y "esto es lo que miramos conforme la geografía de la protesta se altera constantemente" (Wallerstein). En este número se analizan las experiencias político-educativas de España y Chile, que constituyen muestras cercanas de descontento con el sistema educativo y la exigencia de transformaciones profundas al modelo.

En el Perú, los análisis van por cómo se ha construido un sistema escolar segregado y regulado por el mercado, por la oferta y la demanda, en el que cada familia compra y recibe el tipo de educación que puede pagar, lo que expresa una debilidad del Estado para ofrecer un servicio educativo de calidad para todos en el país.

En procura de complementar equitativamente las exigencias de aprendizajes fundamentales/universales con las demandas regionales vinculadas con el orden territorial y cultural, se presenta el desafío de la implementación de los diseños curriculares, construidos participativamente en algunas regiones en diálogo con la formulación del Marco Curricular Nacional.

Desde el siglo XIX se ha arraigado un tipo de saber orientado por la ideología positivista que limita seriamente la posibilidad de entender y regenerar el mundo en el que vivimos, frente al cual, en el terreno epistémico-pedagógico, han surgido alternativas que van más allá del saber instrumental y proponen recuperar la condición humana y ciudadana a pesar de un escenario de crisis ecológica. No es que este saber sea inútil para la realidad humana; su problema radica en que se ha erigido como el único y con poca disposición al diálogo con los saberes de otras matrices culturales. En este sentido, si las universidades adoptaran el enfoque intercultural, podrían cambiar el prefijo "uni" por "inter" y convertirse en "interversidades". Ello significaría, como señala Estermann en esta revista, el inicio de un cambio revolucionario de paradigma.

Podría señalarse que existen actualmente tres concepciones respecto al docente y su quehacer: autoridad responsable de la socialización, técnico que aplica metodologías y técnicas de enseñanza, y profesional reflexivo y crítico o transformativo. Marco Raúl Mejía y Lea Vezub aportan reflexiones en el marco de esta última concepción.

Mientras, Luisa Pinto plantea cuáles son los retos que impone al sistema educativo y el reaprender de la convivencia, y Lilia Calmet reflexiona en torno al aprendizaje del ejercicio ciudadano.

En la sección Innovaciones se presenta una alternativa de asistencia pedagógica cuyo procedimiento procura incluir al estudiante en su propio aprendizaje.

Indignados del mundo... ¡un

IÑIGO HUGUET/FLICKR

En esta "modernidad líquida", término acuñado por Zygmunt Bauman, los jóvenes estudiantes que lideraron el movimiento de los indignados (15-M) son la primera generación que no cree que su nivel de vida será mejor que el de sus padres. El artículo invita a revisar los cimientos de la democracia y la educación.

IGOR AHEDO GURRUTXAGA E IZARO GOROSTIDI BIZAURRAGA
Departamento de Ciencia Política y de la Administración, Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea

La muerte de Bouazizi no fue en vano. Este joven tunecino fue educado en la promesa de un futuro, de una vida próspera. Pero sus esperanzas pronto se truncaron, al ver día a día cómo sus ilusiones se desvanecían ante una realidad que escupía miseria e indignidad a sus sueños. Bouazizi, con su inmolación, encarnó la desesperación de miles de jóvenes del mundo árabe asqueados por el contraste entre las promesas y su asfixiante realidad. Y su cuerpo ardiente encendió la llama de una protesta que trascendió fronteras.

Así las cosas, el 15 de mayo del 2011, sin que nadie lo imaginara, en España tomó cuerpo el llamamiento del recientemente fallecido Stefan Hessel. La indignación se hacía visible, se encarnaba en una marea humana que ocupaba los centros del poder. Una juventud sin futuro, sin vivienda, sin trabajo, gritaba en (la plaza del) Sol que también era una juventud... sin miedo. Durante semanas, miles, millones de personas, jóvenes, mayores, niños..., primero en España, después en Grecia, Israel, Londres, Bruselas, Oakland, Wall Street, mostraron que otro mundo es posible. Un mundo, como decían los y las zapatistas, "en el que quepan todos los mundos": el mundo del 99%, que comienza a reclamar su protagonismo frente al 1%.

NUEVAS INDIGNACIONES, NUEVAS ESPERANZAS

Se trata, ésta, de la expresión de un nuevo ciclo de protesta. El de un movimiento global de raíces claramente locales que sacude al mundo tras tres décadas de hegemonía neoliberal y de repliegue de la izquierda. Un nuevo ciclo de protesta que demuestra las falsedades del dogma dominante, de los voceros de "el fin de la Historia" y del "no hay alternativa". Efectivamente, sí hay alternativa. Y no, no estamos en el fin de la Historia, porque siempre habrá historia allá donde existan desigualdades.

El movimiento de los y las indignadas, con su rostro poliforme, muestra, precisamente por ello, las nuevas

íos!

vías que están explorando quienes reclaman dignidad en un contexto de ataque sin precedentes a las conquistas logradas durante décadas por miles de personas, y que permitieron a Europa alcanzar importantes cotas de bienestar. Unas nuevas vías que se caracterizan por la superación de los límites de los anteriores movimientos, aunque también se enfrenten a los retos de quien desbroza un nuevo camino. Se trata, éste, de un ciclo de protesta global, pero enraizado en el sufrimiento local. Un ciclo de respuesta "glocal" que cierra el círculo de las movilizaciones altermundialistas (1997-2005) que comienzan a perfilarse al final del pasado milenio en los foros sociales mundiales. No obstante, estas movilizaciones pierden fuerza a mediados de la pasada década. Desde entonces —y previamente— los grupos contestatarios no han dejado de abonar el campo de la lucha, en España con las movilizaciones contra la reforma educativa que tiende a privatizar la enseñanza (Bolonia), o contra las leyes que coartan la libertad de expresión en la Internet (Sinde). En consecuencia, en España, como en Túnez o Egipto, la lógica defensiva propia de los movimientos sociales (Cohen 2000) ha posibilitado una rearticulación de las redes ciudadanas que ha permitido que, cuando los efectos de la crisis arrojaban a la juventud a un callejón sin salida, sorpresivamente, los muros de contención de la protesta se abrieran para hacer visible una indignación que se transformaba en compromiso por un mundo más justo.

Desde entonces, en España, las y los indignados que llamaron la atención de todo el planeta el 15 de mayo del 2011 han seguido trabajando. A escala global, organizando con cientos de plataformas de todo el planeta dos jornadas de movilización mundial el 15 de octubre del 2011 y el 12 de mayo del 2012. Y a escala local, participando en los barrios en la lucha contra los desahucios, o sectorialmente en las mareas blancas y verdes que tratan de hacer frente a los recortes en sanidad y educación. El movimiento que a finales de siglo emergía como global ahora es un movimiento glocal, que tiende a organizarse a escala planetaria, pero enraizado en su tierra. Y apoyado por una determinación irreductible.

Ciertamente, los impactos de este movimiento todavía son difíciles de evaluar. Sin embargo, no cabe duda de que sus contornos pueden prefigurar las formas de protesta del siglo XXI, en claro contraste con los movimientos del pasado siglo. Así, frente a la identidad única, articulada por la clase obrera, de los viejos movimientos sociales, el discurso y la militancia, la orientación general presente en los nuevos movimientos glocales asume una dimensión vinculante de valores diversos, a partir de una percepción poliédrica y compleja de la realidad, que permite la emergencia de identidades que, lejos de cerrarse sobre sí mismas, se buscan, se tocan, se imbrican, profundizando así el camino apuntado por los nuevos movimientos sociales que eclosionan en la década de 1970. De esta forma, frente al rostro claro, referencial, incomparable, por qué no imponente, del *Che* Guevara, con los tiempos, el símbolo de los nuevos movimientos globales (1997-2005) transmutó en una capucha, la del Subcomandante Marcos, y en los 'glocales' (2011) en una máscara, la popularizada por Annonymous; una capucha, una máscara que condensan muchos rostros, miles de rostros que se conectan simbólicamente primero globalmente, luego glocalmente. Una multidimensionalidad en la que cada cual es uno y muchos a la vez, en la que lo local, las problemáticas locales se vinculan indisolublemente con una naturaleza global, la de los miles de rostros de la indignación.

No extraña que desde estas premisas, las lógicas entre actores contenciosos varíen de forma clara. Los valores del pluralismo, de la imbricación de rostros de la indignación, se concretan en unos discursos que van a tener una importancia capital sobre el modelo organizativo por el que se opta. Así, frente al relato totalizador del movimiento obrero, los nuevos movimientos glocales se caracterizan por una ideología abierta y la articulación de un discurso en red. Sobre estas bases, los valores que guían el relato se amplían en tanto profundización democrática en clave radical; una profundización que debe solventar los problemas materiales, pero, a la par, facilitar los expresivos. Todo ello aunado por una exigencia de participación y de-

sarrollo que debe ser interpretada en clave individual, vital; pero también en clave social, comunitaria. Lógicas antiautoritarias en las que miles de jóvenes han sido socializados gracias a las prácticas horizontales que propician Internet. Una socialización en la que los anteriores detentadores del saber (léase la *Enciclopedia Británica*) han perdido la batalla ante una nueva forma de saber colectivo, de creación colectiva del conocimiento (léase Wikipedia) que potencia la defensa del bien común en unos tiempos de privatización de la enseñanza. Precisamente por ello, es comprensible que las movilizaciones estudiantiles en contra de la reforma educativa de Bolonia, junto con la lucha por la libertad de expresión en Internet, hayan servido de sustrato previo para explicar la eclosión definitiva de la indignación el 15 de mayo del 2011 (15-M). Efectivamente, antes del 15-M miles de jóvenes universitarios se socializaron en la movilizaciones contra un modelo de gestión de la universidad que indisimuladamente avanzaba hacia la privatización de la educación pública. Como señala Fernández Liria, el proceso de Bolonia y su "revolución pedagógica" no es más que:

> "[…] la tapadera de lo que se decidió en la OMC en el marco del Acuerdo General del Comercio de Servicios (GATS): una reconversión de la Universidad que desvía el dinero público de la educación superior hacia la empresa privada. La receta es simple: la financiación pública de la docencia y la investigación se condiciona a la previa obtención de financiación privada" (Liria 2008).

Esta socialización en el mundo estudiantil permite que los y las jóvenes visualicen las consecuencias del neoliberalismo en sus preocupaciones cotidianas. Pero, más aún, esta participación previa al 15-M en movilizaciones estudiantiles prefigura los contornos antivanguardistas, antiautoritarios, horizontales y reticulares del movimiento de las y los indignados. Efectivamente, la vida estudiantil, precisamente por sus características estructurales, obliga a una renovación permanente de los liderazgos, de los discursos y de las preocupaciones de los estudiantes. Quienes fueron líderes abandonan el movimiento tras finalizar sus estudios, dando paso a nuevos liderazgos, nuevas organizaciones, nuevas sensibilidades.

Sobre estos parámetros se hace más comprensivo el cambio del paradigma organizativo que supone el movimiento de las y los indignados. Frente a la lógica vertical que impregna la fórmula organizativa del movimiento obrero, a partir de modelos profundamente formalizados, asentados en el liderazgo de arriba a abajo, y articulados en forma de partidos y sindicatos, ahora los nuevos movimientos glocales se definen a partir de su configuración como red de redes, de carácter horizontal, asambleario, no violento. Así las cosas, la lógica ya no es la de la toma del poder por parte de una minoría, sino la de un cambio en las conciencias que permita la articulación de contrapoderes que plasmen el horizonte al que se aspira, con la esperanza de que esta emergencia del poder relacional desde la base haga tambalearse al poder entendido como dominación de arriba abajo.

LA NUEVA ÁGORA MUNDIAL

Más allá de estas cuestiones genéricas, lo cierto es que resulta imposible aprehender la riqueza en las formas organizativas de un movimiento de contestación tan heterogéneo como el que ha irrumpido recientemente tras la "primavera árabe". Precisamente por su difusión internacional, las formas organizativas son plurales, y deben contextualizarse tanto en la tradición de cada país como en las innovaciones que permite cada implosión contenciosa.[1] Por ello, en las páginas que siguen optamos por centrar nuestra mirada en el esquema que se visualiza en las movilizaciones del 15-M.

Tradicionalmente, suele presentarse una imagen sesgada de la juventud. Así, el filósofo polaco considera que frente al paradigma de la fraternidad, propio de la sociedad dura, en esta sociedad líquida la relación comunitaria se fundamenta más en la lógica de la red, de forma que si la fraternidad implicaba una estructura preexistente que predeterminaba y predefinía las reglas vinculantes para la conducta, las actitudes y los principios de la interacción, las redes carecen de historia previa: nacen en el transcurso de la acción y se mantienen con vida gracias a sucesivos actos comunicativos. A diferencia del grupo o de cualquier otra clase de "todo social", la red es de adscripción individual y está centrada en el individuo: el individuo focal, el centro, es su única parte permanente e irreemplazable (Bauman 2010: 173-174).

1 Esta cuestión está íntimamente ligada con el contexto de cada territorio, de forma que es comprensible que allí donde la crisis económica se esté haciendo notar más (países árabes y sur de Europa), el movimiento cobre gran fuerza frente a otros territorios como América Latina. Sin embargo, el hecho de que la indignación no haya cobrado fuerza en estas zonas del planeta no es contradictorio con la afirmación de que el movimiento de las y los indignados prefigura un nuevo modo de contestación a escala planetaria. De hecho, el origen de este movimiento es imposible de desligar de las formas organizativas de colectivos latinoamericanos con fuerte presencia indígena, como los zapatistas, o el movimiento boliviano, o de las prácticas ya exploradas en Argentina tras el corralito (a este respecto, véase Ahedo y Gorostidi 2013).

IÑIGO HUGUET/FLICKR

IÑIGO HUGUET/FLICKR

Desde su perspectiva, estas redes están conectadas por lazos extremadamente frágiles, fluidos; tanto como la identidad central de la red. En consecuencia, el sentimiento de pertenencia "deviene en sedimento (blando y movedizo) de identificación", lo que se concreta en que, especialmente las generaciones más jóvenes, asumen una lógica en la que su recorrido vital es una constante renuncia al pasado sin perspectiva de futuro, de tal suerte que se impone el presente y el principio del placer. Como vemos, la perspectiva de Bauman no apunta al optimismo, en la medida en que las lógicas de la red se asientan en principios voluntaristas que impiden la estabilidad. En última instancia, en su reflexión subyace la lógica contractual, inestable y profundamente basada en el individualismo de su concepción de la sociedad líquida. Sin embargo, creemos que los nuevos acontecimientos están mostrando que este modelo que transforma la fraternidad en red puede tener un camino de vuelta en el que la red transmuta en fraternidad. Fernández *et al.* (2012: 22) sintetizan esta nueva lógica:

> "El 15-M está suponiendo una profunda alteración de las prácticas de contestación social. Y es que este movimiento marca ya un estilo, un modus operandi que, de alguna manera, ha venido para quedarse. Los nuevos lenguajes, las metodologías asamblearias, el tipo de comunicación empleado no son descubrimientos propios de este movimiento. Pero es a través de él que han conseguido saltar desde el campo de las minorías activistas y movimentistas a un público más general. Por eso, precisamente, el 'estilo' 15-M marca una impronta para el desarrollo de cualquier espacio de resistencia".

Siguiendo el esquema de Bauman, en el que la lógica de la interacción es la red, el 15-M supone un salto respecto al ciclo de movilización altermundialista (1996-2005). Como apuntábamos, la red planetaria se ha hecho local, lo que permite que la socialización no quede en manos de los medios de comunicación, como en el anterior ciclo, sino que se haga carne en la plaza. Desde allí, asciende al plano global en nuevas formas de coordinación en red internacionales. Para bajar de nuevo, en paralelo, a los barrios, espacios en los que el sedimento simbólico de las acampadas se hace operativo, se rearticula, ahora de forma más fuerte, y logra impactos reales.

LA POTENCIA DE LA RED Y EL ÁGORA DELIBERATIVA

Además del trabajo previo (movilizaciones contra la ley universitaria, etcétera), y de las oportunidades que ge-

nera la "primavera árabe", si hay un elemento clave para entender esta implosión, éste es la capacidad de acceso que permite Internet, ya que "el uso masivo de cierta forma de trabajo y comunicación durante años ha favorecido la in-corporación en nuestro cotidiano de ciertos principios fundamentales como la comunicación horizontal, la importancia del intercambio, la eficacia de la descentralización y la necesidad de cooperación". La conciencia de que la red es un producto colectivo, basado en el compartir los contenidos generados de forma autónoma por miles de personas, crea la base de otra forma de entender la producción, la información y las relaciones sociales. Internet es la materialización de la inteligencia colectiva; una vez comprobado que funciona, todos los discursos sobre la necesidad de jerarquía y orden se vuelven ideología barata.

Esta lógica en red, en consecuencia, comienza a mostrar unas potencialidades para la acción colectiva que Bauman parecía despreciar. Este colectivo, por ejemplo, se pregunta por qué tanta gente apoya al 15-m, cuál es su potencia. Precisamente la respuesta está en su carácter abierto y descentralizado:

"[…] el movimiento es una red con multitud de nodos donde el centro no existe. La iniciativa es cambiante y la fuerza se concentra en determinados momentos. Hay propuestas que se replican de acuerdo a parámetros de eficacia, pero también de creatividad. Los niveles de participación son cambiantes, la gente entra y sale, alguien puede tomar mayor responsabilidad en determinado momento y retirarse después".

Desde esta perspectiva, la asamblea es el centro articulador de la organización-red, caracterizada por su apertura al mundo y su facilitación a través del consenso, la proliferación de grupos de trabajo cuyas decisiones se discuten en la asamblea general, el rechazo a mecanismos de democracia representativa, el carácter rotativo de las portavocías. En el caso español, como apunta el colectivo Madrilonia, "[…] el 15-M va más allá de una crítica al establishment [...] y apunta a la voluntad de ser protagonistas de la democracia". Es la antítesis de la realidad: la asamblea y el debate por el "bien común" frente a las lógicas particularistas e interesadas de los grandes partidos y los grandes grupos de comunicación; la horizontalidad y la transparencia frente a sus modelos opacos y jerárquicos; la información y el disenso como oportunidad en vez de amenaza:

"Nunca se habían visto asambleas en la calle y las plazas como hasta el 15-M. Asambleas masivas, comisiones y grupos de trabajos poblaban Sol y plazas aledañas. Desde el primer día comenzó a formarse un corpus asambleario: grupos de dinamización, artistas, personas que tomaban la palabra [...] a la búsqueda de consensos construidos a partir de propuestas y disensos: del debate colectivo saldrían las mejores ideas, moldeadas por matices a favor y en contra. Gente que nunca había hablado en público, y se disculpaba por sus nervios, era acogida y aplaudida por los demás. Porque cada asamblea era una celebración. Se inauguraba la posibilidad de que nosotros decidiéramos nuestro propio destino".

Desde esta perspectiva, la potencialidad de este modelo estriba en que el tránsito de la fraternidad a la red permite atraer a gente para, gracias a la experiencia deliberativa, hacer el recorrido de vuelta: de la red a la fraternidad. Así, a juicio de Zapata, "[…] el uso que el movimiento 15-M ha construido en redes sociales ha generado una cultura compartida, un sentirse parte de lo mismo que produce un campo magnético, un campo de atracción y sobre todo, un sentido colectivo de lo que está pasando". Son sentidos colectivos, dice, que no se reducen a símbolos o logos, sino que tienen una conexión "más profunda y material".

Esa producción del campo magnético funciona de forma horizontal y distribuida, en un proceso de selección continua y de descartar aquello que se encuentra fuera del sentido común del movimiento. Ese proceso de filtrado difícilmente se puede imponer, sino que tiene más que ver con un ejercicio de escucha y de respirar con el movimiento que con una "intervención" en términos clásicos (Zapata 2012: 87).

En última instancia, el campo magnético funciona porque se asienta en la "interpelación de los iguales". Ejemplo de ello es el manifiesto fundacional de Democracia Real Ya: "Somos personas normales y corrientes. Somos como tú: gente que se levanta por las mañanas para trabajar, para estudiar o para buscar trabajo, gente que tiene familia y amigos. Gente que trabaja duro todos los días para vivir y dar un futuro mejor a los que nos rodean". Igualdad de partida. E igualdad de condiciones: "Todos estamos preocupados e indignados por el panorama político, económico y social que vemos a nuestro alrededor. Por la corrupción de los políticos, empresarios y banqueros [...] por la indefensión del ciudadano de a pie". Esta interpelación de los iguales se concreta no solo en los discursos, sino también en una práctica ya presente en Tahrir y que se extiende a Sol: en la ausencia de banderas y etiquetas, en la práctica falta de siglas políticas, en que en las asambleas se habla como personas y no como miembros de colectivos. La experiencia de las plazas, señala el Colectivo Madrilonia, "[…] muestra una doble identificación. Por

ALBERTO VALERA/FLICKR

ATEAK IREKI/FLICKR

un lado 'nosotros entre nosotros': los que me rodean en una asamblea o en una manifestación son iguales a mí, hablan y piensan como gente normal, son como mi primo o mi vecina. Por otro lado 'nosotros frente a los de arriba'" (Colectivo Madrilonia 2012: 59).

LA EDUCACIÓN POPULAR EN LAS PLAZAS

Por ello, la lógica del campo magnético va más allá de lo meramente organizativo, de su valor de atracción. El campo magnético es un campo socializador, educativo. Ahora la comunicación se encarna, se hace tocable, está allí, "a tu lado, en tu plaza". La comunicación se hace directa; ya no hay mediaciones interesadas entre el mensajero y el receptor. Y el mensaje cala. La plaza, el ágora, muestra su verdadera dimensión educativa. Durante las movilizaciones en España, los redactores de la revista *Cuadernos de Pedagogía* (García *et al.* 2011: 8-17) se acercan a Sol y Plaza Catalunya y preguntan.

Emilio, de 55 años de edad, responde que "la movilización está sacando unas necesidades de comunicación entre unos y otros que estaban escondidas". Fernando, de 28 años, apunta que en la plaza "estamos pensando en grupo. Antes no sabía qué era exactamente el neoliberalismo, ahora he tomado conciencia [...]. He aprendido a organizar debate y a hablar en público". Jaime, de 26 años, destaca que se aprende en la plaza, y que los errores que se cometen (en su caso, por ejemplo, la dificultad para coordinar asambleas multitudinarias) descansan en que "no sabemos hacerlo mejor porque nadie nos ha enseñado a practicar la democracia; tampoco en la escuela nos enseñaron a hacerlo". Pero en la plaza aprende.

Juan, de 61 años, considera que "en este espacio gobierna el protagonismo de las personas y la legitimación de la utopía", y que lo que más le impresiona es "el respeto y el cariño entre la gente que he vivido estos días. Lo que llaman revolución está marcado por la alegría y el carácter integrador del movimiento". Y, con la experiencia que da la edad, analiza retrospectivamente su pasado: "En mi juventud pertenecíamos a partidos de izquierdas que solo se disputaban para ganar la representación de los movimientos sociales. No aprendíamos de los otros. El movimiento 15-M me enseña cómo se puede gestionar el tipo de movilización y democracia en el que creo". Jordi, de 63 años, apunta cómo "aquí no se habla de ideologías, se habla de problemas concretos. Aquí hay de todo, parados, okupas, precarios y otros resistentes". Emilio reflexiona: "Uno se cree que maneja las ideas con exclusividad y no se da cuenta de que

forman un cuerpo más amplio. En esta sociedad hay gran cantidad de individuos que llevan un agente movilizador dentro y no lo saben todavía; aquí los he visto".

He visto a un rastafari peludo con su perro aplaudiendo a un anciano y al anciano devolviéndole el aplauso. He alucinado, en las asambleas, viendo expresarse a individuos que en la vida pensarías que serían capaces de decir tres frases seguidas. Los he visto con sus porros, pero lo que no imaginábamos es que llevaban un libro de reflexión política en su mochila. Y esto es estupendo porque derriban prejuicios y nos interrelacionamos mejor. He visto madres emocionadas: "Yo creía que no hacíais más que beber cerveza y fumar porros, y veo que también pensáis y opináis".

Campo magnético hacia fuera. Campo magnético hacia dentro. Si Emilio ve el impacto en el exterior, Fernando lo ve en su interior: "He encontrado un espacio en el que se pueden plantear problemas y llegar a acuerdos. No sé si es el espacio más adecuado pero sí sé que mi percepción de la sociedad ha cambiado radicalmente. Esto es medicina para el alma, soy mejor persona desde que vengo aquí. No me cansaré de seguir en la calle".

INDIGNADOS DEL MUNDO ¡UNÍOS!

Hace aproximadamente dos años, después de haber dedicado el cuatrimestre a trabajar en la asignatura "Fundamentos de Análisis Político" con mis alumnos y alumnas de Ciencia Política de la Universidad del País Vasco, aplicando los conocimientos a la comprensión de los acontecimientos que sacudían el mundo árabe tras la muerte de Bouazizi, surgió la inevitable pregunta: "¿Es posible que lo que está pasando en el mundo árabe, es posible que la primavera árabe se extienda a nuestra tierra?". Reflexionamos entre todos y todas, pero quizá por la autoridad de quien es el docente, se acabó imponiendo la postura escéptica del profesor. Una semana después estallaba el 15-M. Un año después, la indignación espontánea mostraba un camino a la madurez, se manifestaba global, recordaba que ha llegado para quedarse. Dos años después, la ciudadanía española está llamada a bloquear permanentemente el Congreso español.

A buen seguro, mientras, ahora hace dos años este —a la vista está— fallido "futurólogo político" erraba en su diagnóstico, el fantasma de Bensaid[2] sonreía. En nuestro descargo podemos decir que no hemos sido los primeros politólogos a los que la realidad pone en su lugar y hasta avergüenza... Sea como sea, para lo bueno o para lo malo, los politólogos no somos buenos oráculos. Por eso, si resulta difícil que preveamos hasta los más pequeños cambios, resulta tremendamente arrogante que alguien se anime a afirmar el advenimiento del fin de la Historia.

Y es que, como recuerda Bensaid, "¿Quién puede decir hoy en día, quién podía decir en 1999 cómo serían las revoluciones del nuevo siglo?". (Y añadimos nosotros: ¿los conflictos, los procesos de cambio parcial, las revoluciones que cambian regímenes, pero también las que, al principio, solo cambian conciencias?) "¿Quién puede predecir, en un mundo que se resquebraja a medida que se globaliza [decía a finales de los 90] cómo podrán las revoluciones locales o nacionales trasnformarse en una revolución mundializada o en un impulso de cambio mundial? ¿Quién puede pretender conocer las llaves o las puertas de las liberaciones por llegar? ¿Y quién puede prever, para evitarlas, las viejas y nuevas opresiones que pueden brotar de las ruinas del viejo mundo?".

Y sin embargo, el topo sigue cavando. Y sin embargo, el fantasma sigue sonriendo. Decíamos que, probablemente, el fantasma sonrió cuando se anunció el fin de la historia. Seguro sonrió cuando rechazábamos que fuera posible que la "primavera árabe" se extendiera a España, solo una semana antes de que el topo saliera a tomar (el) Sol. Y es que, a pesar de todo, los tábanos de la desobediencia civil de los que hablaba Marthin Luter King siguen agitando conciencias, cada vez más, en Sol, en Wall Street, en Tahrir, en Barheim, en Chiapas, en todos los rincones del planeta. Y es que, a pesar de todo, en ocasiones la placidez de los budas refleja una sonrisa irónica cuando los monjes salen a la calle para reclamar democracia en Birmania. Y es que, seguro, *el Viejo* Antonio, la conciencia indígena que pone en aprietos al Subcomandante Marcos, sonríe cuando ve que la cosmovisión indígena se expande a un mundo en el que el 99% somos indígenas. Se extiende el mandar obedeciendo, relegando a las calendas de la historia otras formas vanguardistas de acción contenciosa; se extiende el detrás de nosotros estamos ustedes hasta abarcar al 99% de la humanidad; se extiende el para todos todo y el para nosotros nada en las lógicas empáticas de las cooperativas, bancos del tiempo, plataformas contra desahucios; se extiende el buen vivir en la defensa de lo común; se extiende el buen gobierno en la ágoras de la plazas.

Acaba Bensaid: "La historia no ha terminado. La eternidad no es de este mundo". Mientras tanto, como

2 El título del libro de Bensaid (*La sonrisa del fantasma: Cuando el descontento recorre el mundo*) alude a la frase con la que Marx inicia el *Manifiesto comunista*: "Un fantasma recorre Europa [...]".

muestra la realidad, no nos conformamos con lo instituido. El cambio siempre está presente. El conflicto es su motor. El sentido hacia dónde vamos, incierto. Pero, en ocasiones, los topos, los fantasmas, los budas, los tábanos y los *viejos Antonios* sonríen. Y las y los indignados se unen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AHEDO, Igor e Izaro GOROSTIDI (2013). "Indígenas e indignados. Del alzamiento zapatista al movimiento 15-M. Recuperando el curso de la (Re)evolución". En *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, número 120.

BAUMAN, Zygmunt (2010). *Mundo consumo. Ética del individuo en la aldea global*. Barcelona: Paidós.

BENSAÏD, Daniel (2012). *La Sonrisa del fantasma. Cuando el descontento recorre el mundo*. Madrid: Sequitur.

COHEN. Jean L. y Andrew ARATO (2000). *Sociedad civil y teoría política*. México: Fondo de Cultura Económica.

COLECTIVO MADRILONIA (2012). "Cuando la gente reinventa la política: lenguajes y actitudes del movimiento 15-M". En Fernández *et al.* (2012).

FERNÁNDEZ, Joseba; Carlos SEVILLA y Miguel URBÁN (editores) (2012). ¡Ocupemos el mundo! Occupy the world!: Barcelona, Madrid, Atenas, Tunez, El Cairo, Lisboa, Islandia, Oakland, Wall Street, Londres, Moscú, Tel Aviv ... Madrid: Icaria.

FERNÁNDEZ, Liria (2008). "La estafa de Bolonia". En *Público*, 1.° de diciembre del 2008.

GARCÍA, Lola; Rafael MIRALLES y Jaume CARBONELL (2011). "El movimiento del 15-M: Un aprendizaje muy democrático". En *Cuadernos de Pedagogía*, número 414.

ZAPATA, Guillermo (2012). "Los nuevos panfletos, las nuevas plazas. Redes sociales y movimiento 15-M". En Fernández *et al.* (2012).

COMPARTIENDO SABERES YACHAYNINCHIKUNAMANTA RIMARISUN

Radio Estación Wari. 95.30 FM Huamanga, domingos de 9:00 a 10:00 a.m.

Compartiendo saberes, programa radial producido por TAREA en la región Ayacucho, busca poner en agenda la problemática educativa, y que las políticas públicas garanticen el derecho a una educación democrática, con enfoque intercultural bilingüe y medioambiental. Para ello, promueve la participación activa de estudiantes, docentes, autoridades educativas y políticas, madres y padres de familia, así como de representantes de organizaciones sociales e instituciones públicas y privadas.

El programa procura fortalecer las orientaciones del Proyecto Educativo Regional de Ayacucho y que el Plan de Mediano Plazo 2012-2016 se implemente en la región, con el compromiso político de las autoridades —que debe expresarse en el presupuesto público— y la participación de toda la ciudadanía ayacuchana.

INFORMES: **TAREA ASOCIACIÓN DE PUBLICACIONES EDUCATIVAS**
REGIÓN AYACUCHO
Urbanización María Parado de Bellido. Mz. J, Lote 4. Huamanga
(Altura Sucre con Manco Cápac)
Teléfono (51 66) 319537
Internet: www.tarea.org.pe
http://www.facebook.com/Programaradialcompartiendosaberes

Chile: Movilizaciones estudiantiles 2006-2013

Las movilizaciones estudiantiles en Chile constituyen parte de las demandas ciudadanas que exigen cambios y rechazan lo que trajo la marea neoliberal. El expresidente Lagos ha señalado que estas jornadas de protesta constituyen un desafío para la clase política, que requiere de madurez para entender el fin de los ciclos político, económico y social, y abrirse a una nueva forma de mirar el futuro. He aquí un analítico recorrido de este importante proceso.

JUAN EDUARDO GARCÍA-HUIDOBRO S.
Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile

Las movilizaciones estudiantiles tienen en jaque al modelo educacional chileno, que ya lleva más de 30 años, y que por sus logros[1] suele mostrarse como un ejemplo que se debe imitar. Los estudiantes secundarios hace siete años, y los universitarios hace dos, han liderado sendos movimientos para lograr el cambio educacional. El presente artículo trata sobre esa lucha.

LA REVOLUCIÓN PINGÜINA DEL 2006[2]

En mayo y junio del 2006 se desarrolló la movilización masiva de estudiantes secundarios más importante de la historia de Chile. La novedad no estuvo solo en su amplitud. De hecho, diversas coyunturas políticas como el periodo final de la Unidad Popular en 1973 o la lucha para terminar con la dictadura en 1988, también sacaron a los estudiantes a la calle. Lo que no se veía en Chile desde 1957 eran movilizaciones lideradas por los estudiantes secundarios, y la sustancia del acontecimiento fue que ellos cuestionaron directa y profundamente el modelo educacional que desde hacía 26 años regulaba la educación chilena.

¿En qué consiste? A continuación presentamos algunas características de este modelo que, con diversos énfasis, viene regulando la educación chilena desde 1980:

a) Plantea que el mercado es un mecanismo mejor que la planificación, y que responde a la complejidad de las demandas sociales en la sociedad actual.
b) Propone que la educación gratuita sea un derecho solo para un sector muy reducido de la población y, pasando por encima de éste, considera a la educación como un proyecto privado.[3]

1 En los últimos 20 años (1990 a 2010), la cobertura de educación parvularia pasó de un 16% a un 37%, la de educación media del 60% al 81%, y la de educación superior del 16% al 33%. Además, los resultados de aprendizaje, tanto en pruebas nacionales (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación-SIMCE) como internacionales (INICIA), han mostrado avances significativos en la última década.

2 En Chile se moteja de "pingüinos" a los secundarios por su uniforme escolar: camisa blanca y chaqueta azul.

3 Esto quedó expresado con total claridad por Pinochet al momento de establecer el actual modelo. Después de declarar el carácter universal

LUIS GUSTAVO ZAMUDIO/FLICKR

c) Establece que el Estado pague una subvención a los establecimientos por el número de estudiantes que logran reclutar. Dicho monto se entrega tanto a los establecimientos privados como a los públicos, y es una misma cantidad para ambos.
d) Da total libertad para que se abran establecimientos educacionales, que pueden tener fines de lucro pese a recibir subvención del Estado (libertad de emprendimiento en educación).
e) Los establecimientos privados pueden cobrar a los padres un monto adicional (que tiene un límite) a la subvención que reciben del Estado. Este mecanismo se llama "financiamiento compartido".
f) Dispone que la educación superior sea pagada por las familias, o con base en créditos que los estudiantes contraen y que deben ir pagando una vez que los reciban.

Las movilizaciones se iniciaron tras algunas reivindicaciones específicas: el rechazo a un alza anunciada en el cobro para rendir la Prueba de Selección Universitaria (PSU), y el reclamo por la limitación del uso del pase escolar a solo dos viajes diarios. Al poco tiempo las demandas escolares se profundizaron, y se dirigieron a una reforma radical del sistema educacional para mejorar la calidad de la educación. En concreto, pedían la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), que había sido promulgada por el régimen militar el día antes de la asunción de la Presidencia del país por Aylwin, y demandaban el fin de la municipalización,[4] que había sido establecida por la dictadura en 1981.

Los secundarios dejaron instalado un discurso crítico respecto de la educación chilena y del modelo mercantil que la guía.[5] "Somos estudiantes, no clientes", rezaba una pancarta portada por un joven estudiante el 2006.[6]

de la educación básica, señaló que alcanzar "la educación media, y en especial, la superior, constituye una situación de excepción para la juventud, y quienes disfruten de ella deben ganarla con esfuerzo [...] y además debe pagarse o devolverse a la comunidad nacional por quien pueda hacerlo ahora o en el futuro [...]" (*El Mercurio,* 5 de marzo de 1979).

4 Hasta 1981, toda la educación pública, que era claramente mayoritaria, dependía del Ministerio de Educación. Ese año comienza un traslado de su administración a los municipios.
5 Algunas particularidades de este modelo, que permiten calificarlo de mercantil, son las antes citadas (literales 'c', 'd', 'e' y 'f').
6 Otros carteles de las y los estudiantes señalan cosas parecidas: "Contra la educación mercantil está la organización estudiantil", "La educación no se vende".

Se sostiene que la educación chilena está en crisis. Una vocera del movimiento manifestó:

"Esto significa que la desigualdad que existe en la educación chilena es abismal. Los alumnos de los colegios municipales obtienen resultados bastante inferiores en relación con los que estudian en colegios privados. El número de estudiantes que proviene de colegios municipales y que ingresan a la universidad es muy reducido. Y así se va perpetuando la desigualdad en la educación". (SANHUEZA 2006)

Los dirigentes dejaron en claro que "están luchando por un derecho a la educación y no por un privilegio". (HUERTA 2006) Asociaron la ideología neoliberal con la libertad de empresa en educación, y postularon que se trata de un servicio que no debería buscar beneficios económicos. Aprobaron la posibilidad "de tener la facultad de elegir entre muchas modalidades de educación de calidad", pero se opusieron a una "libertad de enseñanza que abra las puertas al lucro" (Huerta, véase pie de página 8).

El movimiento de los secundarios recibió el apoyo activo y explícito de otros actores en el año 2006. Los respaldaron los estudiantes universitarios, pero también el Colegio de Profesores, que venía haciendo demandas parecidas en lo que concernía a la derogación de la LOCE y a la desmunicipalización de la educación pública. Las familias de los manifestantes estuvieron en la calle y en los liceos tomados, apoyando a sus hijos e hijas.

El 1.º de junio del 2006, la presidenta Bachelet dio respuesta a los estudiantes secundarios: acogió sus demandas inmediatas y anunció la creación de un Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, integrado por especialistas y representantes de los diversos actores sociales, y cuya finalidad sería tratar los temas estructurales y de largo plazo.

El Consejo fue instalado por la Presidenta el 8 de junio del 2006. Estuvo constituido por 81 miembros que expresaban las distintas miradas sobre la educación: hubo académicos, profesores, padres de familia, estudiantes secundarios y universitarios, representantes de distintos credos, de los sostenedores municipales y privados, de los pueblos indígenas, etcétera. El plazo que tuvo el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación para entregar su informe fue de seis meses. El 11 de diciembre, Bachelet tuvo en sus manos el Informe Final (2006).

Éste refleja una gran diversidad y subraya los puntos de acuerdo, así como los discrepantes. Por ejemplo, hay acuerdo en reemplazar a la LOCE. También se ve como indispensable la mejora de la educación pública, para lo cual se sugiere modernizar y fortalecer su gestión. Hubo conformidad en proponer la creación de una Agencia de Aseguramiento de la Calidad de la Educación. Sin embargo, no se logró consenso en torno al mejor modo de administrar los establecimientos públicos. Se expresó, también, una nítida discrepancia respecto de dos puntos centrales en la discusión actual: la existencia o no de establecimientos que reciben financiamiento estatal y poseen fines de lucro, y el trato diferenciado o igualitario a las instituciones públicas y particulares subvencionadas.

En abril del 2007 el Gobierno envió un proyecto para reemplazar la LOCE, que tuvo varios aspectos positivos en la línea de asegurar el derecho de todos a una educación de calidad y de avanzar hacia una educación más igualitaria. Prohibía, por ejemplo, la selección de estudiantes en el ingreso a los establecimientos (aunque solo en los ocho años de educación básica). Además, negaba a las instituciones educativas con fines de lucro la posibilidad de recibir recursos del Estado. Pero también tuvo silencios importantes, como el no haber incorporado una definición de la educación pública y de la responsabilidad estatal con respecto a ella.

El proyecto tuvo corta vida. Según la legislación chilena, la LOCE requería un quórum muy alto para ser cambiada (cuatro séptimos de los parlamentarios), y esto fue aprovechado por la derecha para oponerse. Finalmente se negoció un acuerdo y se aprobó un proyecto alternativo convenido con la derecha, que no solo mantiene los silencios sino que deja fuera los tímidos avances del proyecto original.[7] Los estudiantes se sintieron traicionados y hubo fuertes manifestaciones de rechazo durante su tramitación y tras su aprobación.

MOVILIZACIONES UNIVERSITARIAS

En mayo del 2011 se inició un segundo movimiento estudiantil, liderado esta vez por universitarios, con reivindicaciones semejantes a las del 2006, pero más centradas en la Educación Superior. ¿Cómo se traduce el modelo educacional en Educación Superior? Dos antecedentes:

7 La nueva Ley General de Educación, que reemplaza a la antigua Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), aprobada en agosto del 2009.

NICOLÁS FUENTES/FLICKR

a) Como se señaló, la educación superior en Chile es pagada. Desde la reforma de los ochenta ha existido un crédito para los estudiantes de las universidades "tradicionales",[8] y en 2006 se introdujo otro para la Educación Superior privada que posee un interés más alto, pero que ha permitido un aumento importante del acceso de los más pobres a la Educación Superior.
b) La Educación Superior chilena pasó, entre 1990 y 2012, de 245 400 estudiantes a 1 032 500. De éstos, un 40% sigue estudios técnicos y un 60%, universitarios. El total de la oferta técnica y un 75% de la universitaria son privadas.

El movimiento estudiantil universitario fue particularmente intenso en 2011, y continúa siéndolo: es probablemente el más prolongado de la historia. Ha contado con un apoyo importante de la ciudadanía, y varios de sus líderes poseen hoy reconocimiento nacional.[9]

El movimiento se inició en Santiago con dos marchas, los días 28 de abril y 12 de mayo del 2011, convocadas por la Confederación de Estudiantes de Chile (CONFECH), organismo que agrupa a las federaciones de estudiantes de las universidades "tradicionales". Como en el caso de los secundarios el 2006, el movimiento comenzó con demandas muy específicas: reclamo por los retrasos en la entrega de las becas y problemas con la tarjeta estudiantil (TNE). Pero también buscó ejercer presión respecto de los posibles anuncios que el Presidente hizo en el discurso del 21 de mayo.[10] Los estudiantes esperaban que planteara el fortalecimiento de la educación pública y el control del lucro (que es ilegal para las universidades en Chile).[11]

8 Se trata de las universidades creadas antes de 1981 o derivadas de ellas. Son 14 universidades estatales y 9 privadas, que, en conjunto, representan un 45% de la matrícula universitaria y un 27% de la matrícula total de Educación Superior.

9 Por ejemplo, Camila Vallejos, Giorgio Jackson y Camilo Ballesteros, expresidentes de las federaciones de estudiantes de la Universidad de Chile, de la Universidad Católica y de la Universidad de Santiago, son hoy candidatos a diputados.

10 Cada 21 de mayo, el Presidente de Chile presenta una cuenta al país que suele sintetizar lo realizado el año anterior, y que define las metas del año siguiente.

11 Señalan: "La recuperación de la Educación Pública es la piedra angular de las demandas estudiantiles. Esto se manifiesta en la necesidad de que en el sistema educativo del país exista un fin del lucro efectivo, puesto que no podemos entender la generación y transmisión del conocimiento simplemente como una mercancía" (Confederación de Estudiantes de Chile, 2011, 30 de abril).

El discurso presidencial no satisfizo las expectativas. La CONFECH llamó a una nueva movilización y entregó una carta al Ministro de Educación. (2011) En ella los estudiantes reiteraron que la Educación Superior "[...] está atravesando una profunda crisis producto de las políticas neoliberales en educación que afecta a la educación superior pública y también a la educación superior privada". A esta última la califican como "[...] un terreno descampado para inescrupulosos empresarios, que negocian y transan con los sueños y aspiraciones de miles de familias chilenas". Subrayaron, además, "[...] la necesidad de un cambio en la estructura de financiamiento, que hoy se basa en el pago o deuda de miles de familias".

En junio el movimiento creció y hubo numerosas manifestaciones masivas a lo largo del país. Se llevaron a cabo paros en todas las universidades tradicionales, en varios casos con tomas de las instalaciones. Se sumaron los alumnos secundarios y los de varias universidades privadas. (Los datos periodísticos consignan 100 locales tomados a mediados de junio.)

Este proceso de demandas y manifestaciones de los estudiantes, y de respuestas por parte del Gobierno, se mantuvo, con un ritmo muy rápido, durante todo el 2011: hubo cuatro documentos de los estudiantes en los que explicitaban sus peticiones y cuatro documentos gubernamentales que anunciaban medidas. El proceso provocó dos cambios de ministros en el año.

Durante 2012 y lo que va del 2013, siguen las manifestaciones con un alto nivel de apoyo y participación; los universitarios continúan produciendo documentos, aunque en forma más pausada. Ante ello, la estrategia gubernamental ha consistido en no contestar a los estudiantes y, más bien, proponer leyes al Congreso,[12] lo que exaspera a los estudiantes. Por ejemplo, el presidente de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile, Gabriel Boric, increpa al ministro: "Dice que en el Parlamento se han ingresado los proyectos de ley que recogen las demandas estudiantiles. No, señor ministro, sus proyectos de ley no recogen nuestras demandas. Si quieren tener voluntad de diálogo real, demuéstrenlo" (25 de septiembre del 2012). Las reivindicaciones de los estudiantes se han mantenido con pequeñas variantes. Por ejemplo, ha ganado terreno el reclamo por la gratuidad de la Educación Superior. Las respuestas del Gobierno, en general, han sido crecientemente generosas en lo que concierne a los beneficios para los estudiantes y de los montos de recursos involucrados, pero sin salirse de las grandes orientaciones del modelo imperante. Con una mano se concede mucho: el nuevo sistema de financiamiento es notablemente mejor para los estudiantes,[13] la nueva Ley de Acreditación es más exigente, con mucha mayor responsabilidad del Estado en el proceso; pero con la otra mano se afianza el modelo en sus líneas estratégicas: un buen ejemplo es la ley que establece una subvención escolar especial para la clase media, que en sus efectos beneficia a las instituciones con fines de lucro, incentivando el copago de las familias y apartándose de la idea de la educación gratuita.

En marzo del 2013 se formuló una discutible acusación constitucional contra el ministro de Educación, Harald Beyer, porque no habría fiscalizado el lucro en la Educación Superior. Esta medida fue apoyada con mucha fuerza por los estudiantes. Diego Vela, presidente de la Federación de Estudiantes de la Universidad Católica, declaró: "El 11 de abril vamos a marchar en las calles para buscar que esta acusación constitucional tenga validez". El 4 de abril la acusación fue aprobada en la Cámara de Diputados y, finalmente, el 17 de abril el Senado votó su aceptación y el ministro Beyer fue removido de su cargo.

Este año 2013, el movimiento estudiantil sigue fuerte. Ha realizado dos marchas exitosas, una el 11 de abril y otra el 8 de mayo, con menos disturbios que el año pasado, y en ellas han logrado comunicar su mensaje.

¿QUÉ CONCLUIR?

Las principales demandas estudiantiles han sido:

a) El fortalecimiento de la educación pública, que en el nivel escolar implica el fin de la municipalización, y en Educación Superior un trato preferente a las universidades estatales y la creación de instancias de formación técnica superior estatales.

12 Las principales leyes relacionadas con demandas de los estudiantes fueron: Nuevo sistema de financiamiento para la educación superior (4 de junio del 2012). Establece mayores requisitos para estudiar Pedagogía (17 de julio del 2012). Subvención escolar especial para la clase media (22 de octubre del 2012). Nuevo sistema de acreditación (8 de enero del 2013). Disponible en: <http://www.leychile.cl/Consulta>.

13 Solo excluye de beneficios al 10% más rico de los estudiantes; los créditos se pagarían durante 15 años, y el pago sería proporcional al ingreso y no podría exceder el 10% de la renta anual. A quienes no lograran cancelar la totalidad en ese plazo y con esas condiciones, se les condonaría el saldo de la deuda.

b) El rechazo al lucro en la educación. En la educación universitaria, nivel en el cual el lucro está prohibido, esto significa que tengan el control para hacerlo efectivo, y en el resto del sistema, un cambio mayor en las reglas de juego.
c) La gratuidad de la educación, no solo de la escolar, sino también de la superior, en forma progresiva. En el nivel escolar esto significa suprimir el financiamiento compartido, y establecer que todas las instituciones que reciben subsidio estatal deben ser gratuitas.

Estas demandas constituyen un claro rechazo a la mercantilización de la educación, a la que conduce el modelo actual. Ésta es considerada como una inversión que debe generar un beneficio privado, con la consiguiente pérdida de la orientación pública que la educación debe tener. En contraposición, las demandas estudiantiles apuntan al reconocimiento de la educación como un derecho social del cual la sociedad no puede privarse, por lo que su gratuidad resulta justificable.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONFEDERACIÓN DE ESTUDIANTES DE CHILE (2011, 30 de abril). Demandas de los estudiantes agrupados en la CONFECH. Disponible en: <http://www.feusach.cl/2011/06/demandas-confech/>. Consulta: 13 de julio del 2013.

CONFEDERACIÓN DE ESTUDIANTES DE CHILE (2011, 26 de mayo). Carta de la CONFECH al Ministro de Educación Joaquín Lavín. Santiago de Chile. Disponible en: <http://www.feusach.cl/2011/05/carta-entregada-por-confech-a-ministro-de-educacion-joaquin-lavin/>. Consulta: 12 de mayo del 2013.

CONFEDERACIÓN DE ESTUDIANTES DE CHILE, COLEGIO DE PROFESORES y ASAMBLEA COORDINADORA DE ESTUDIANTES SECUNDARIOS (2011). Bases para un acuerdo social por la educación chilena. Santiago de Chile. Disponible en: <http://www.emol.com/documentos/archivos/2011/08/01/20110801222821.pdf>. Consulta: 9 de mayo del 2013.

CONSEJO ASESOR PRESIDENCIAL PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (2006). Informe final. Santiago de Chile. Disponible en: <http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/ConsejoAsesor/Inf_def.pdf>. Consulta: 20 de mayo del 2013.

HUERTA, María (2006, 22 de junio). "El derecho a la educación es lo primero". [Galy Chávez entrevista a dirigente estudiantil]. Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE). Disponible en: < http://cronicadigital.cl/2006/06/22/cronica-2006-p4330/>. Consulta: 20 de mayo del 2013.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011, 5 de julio). Gran Acuerdo Nacional de la Educación. Santiago de Chile. Disponible en: <http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/Resumen_Propuestas_en_Educ_Superior%20_050711-1.pdf>. Consulta: 9 de mayo del 2013.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011, 1 de agosto). Políticas y propuestas de acción para el desarrollo de la educación chilena. Santiago de Chile. Disponible en: <http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201108011945470.DocumentoAgosto2011.pdf>. Consulta: 9 de mayo del 2013.

SANHUEZA, María Jesús (2006, 6 de junio). "Chile: 'seguiremos luchando'". BBC Mundo. [Entrevista a vocera de la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios Chile (ACES)]. Disponible en: <http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/latin_america/newsid_5047000/5047920.stm>, también en: <http://www.archivochile.com/edu/doc_mov_est/doc_mov_est00013.pdf>. Consulta: 20 de mayo del 2013.

Sueños y realidades de la educación peruana

El marco normativo nacional de la educación, guiado por valores como la equidad, el fortalecimiento democrático y la inclusión, no guarda coherencia con la realidad que se vive en las escuelas públicas. La expansión de los colegios privados aumenta inexorablemente la segmentación y, por esa vía, la inequidad de la educación peruana, lo que contradice los valores y los objetivos del Proyecto Educativo Nacional.

MANUEL BELLO
Doctor en Ciencias, con mención en Psicología, decano de la Facultad de Educación, Universidad Peruana Cayetano Heredia

El sistema escolar peruano ha cambiado y sigue cambiando por acción de las fuerzas del mercado, la oferta y la demanda, las nuevas necesidades educativas y sociales de las poblaciones emergentes y la búsqueda del negocio y las ganancias de los inversionistas y los emprendedores. Los sueños democráticos y progresistas expresados por los especialistas, los funcionarios y los legisladores en diversos documentos en la primera década de este siglo, se contraponen con lo que la realidad muestra como presente y como futuro de la educación nacional.

¿Será posible encaminar el sistema escolar peruano hacia los objetivos del Proyecto Educativo Nacional y otros instrumentos políticos, legales y normativos oficiales? En los siguientes párrafos se reiteran los propósitos de documentos conocidos, que expresan supuestas decisiones de política educativa para el mediano y largo plazo, y se contrastan con lo que viene sucediendo en la realidad.

SUEÑOS: LA EDUCACIÓN QUE QUEREMOS

Los primeros años del siglo XXI han sido pródigos en consultas, acuerdos, pactos, leyes, proyectos y normas que definen la educación que queremos los peruanos, y comprometen orientaciones y políticas para avanzar hacia ella. Entre esos procesos y documentos destacan los siguientes:

- La **Consulta Nacional de Educación** del gobierno de Valentín Paniagua, conducida desde el Ministerio de Educación con una comisión plural de expertos y realizada mediante eventos de participación masiva en todo el país. Produjo varios documentos y publicaciones con diagnósticos y propuestas que sirvieron como insumos para las políticas iniciales del gobierno siguiente y para la posterior elaboración del Proyecto Educativo Nacional.

- El **Acuerdo Nacional,** suscrito por el Ejecutivo, partidos políticos, gobiernos regionales, organizaciones sociales, gremiales y religiosas. Una iniciativa del gobierno de Alejandro Toledo que logró generar consenso en torno a una propuesta general de equidad social, democracia, descentralización y crecimiento

TAREA

económico. Los firmantes prometieron aumentar significativamente el porcentaje del PBI asignado a Educación y promover la equidad, con educación de calidad para todos los peruanos.

- La **Ley General de Educación**, resultado de amplias consultas y aprobada en el Congreso de la República por unanimidad, con el liderazgo de la congresista Gloria Helfer. Reconoce las deficiencias y las marcadas desigualdades en el acceso y los resultados de la educación, asumiendo la calidad, la equidad y el fortalecimiento de la democracia como propósitos simultáneos e inseparables de un sistema educativo renovado en su organización, en sus insumos, procesos y resultados.

- El **Pacto de Compromisos Recíprocos por la Educación**, la **Declaratoria de Emergencia de la Educación** y el **Plan de Educación para Todos (EPT)**, elaborados por el Ministerio de Educación durante la gestión del presidente Toledo, con participación de organizaciones gremiales, sociales, académicas, la cooperación internacional y organizaciones no gubernamentales. Tienen como punto de partida el reconocimiento de graves deficiencias en el sistema escolar y proponen medidas urgentes para el corto y mediano plazo, orientadas a superar los problemas más álgidos en el marco de un esfuerzo mucho mayor del Estado y de todos los actores involucrados para mejorar los resultados y cerrar las brechas.

- El **Proyecto Educativo Nacional (PEN)**, elaborado por un conjunto plural de miembros del Consejo Nacional de Educación, basado en el trabajo de un equipo de expertos y alimentado por consultas realizadas en muchos lugares del país, con participación de especialistas, funcionarios nacionales y regionales, directores y docentes de base, organizaciones sociales y gremiales, organizaciones no gubernamentales y otros actores involucrados. Constituye la expresión más organizada y completa de las expectativas compartidas por un gran número de peruanos con respecto a los cambios que deben ocurrir en el mediano y largo plazo en el sistema educativo para alcanzar objetivos de equidad en la educación, calidad y buenos resultados en las instituciones educativas, revaloración de la profesión docente, renovación de la gestión del sistema escolar, transformación de la Educación Superior y desarrollo de una sociedad educadora. El PEN incluye estrategias y medidas concretas que deberían adoptarse para avanzar hacia la educación que queremos. Se trata de un documento

aprobado oficialmente por el Ministerio de Educación, avalado por el Foro del Acuerdo Nacional, reconocido por los gobiernos regionales, y oficializado mediante resolución suprema del presidente Alan García en el año 2007.

- En años más recientes se han generado documentos que desarrollan las expectativas nacionales con relación a aspectos específicos de política educativa. Entre ellos es preciso mencionar el **Diseño Curricular Nacional**, revisado en 2009 por equipos técnicos del Ministerio de Educación, tomando en cuenta consultas a expertos, que condensa principalmente los contenidos que el país espera que los niños aprendan durante su tránsito por la Educación Básica Regular. Y destaca también la **Ley de la Carrera Pública Magisterial,** corregida el año pasado por la **Ley de Reforma Magisterial,** que es el resultado de un proceso de elaboración y de consultas iniciadas por el Consejo Nacional de Educación y concluido por el Congreso de la República en dos tiempos. Esta Ley adopta un modelo meritocrático de gestión del personal docente a cargo del Estado con la esperanza de revalorar y reconocer la buena docencia en beneficio de los estudiantes de escuelas públicas.

En todos esos documentos políticos, legales y normativos se recogen y plasman, con mayor o menor detalle y precisión, los sueños y expectativas de los peruanos con respecto al sistema educativo nacional, su organización, su funcionamiento, sus principios, sus fines y objetivos, sus procesos y sus resultados. Si bien los énfasis y los focos de atención son diversos, en todos ellos se encuentran —explícitos o implícitos— un conjunto de valores sociales y políticos congruentes con el contexto y las apuestas de los primeros años del siglo XXI, un momento caracterizado por la reconstrucción de la democracia política, la recuperación de la esperanza y la fe en el futuro. Son los valores de la democracia, la equidad, la inclusión, el desarrollo integral y sostenible, la calidad y la pertinencia, la interculturalidad, la integridad y la transparencia, la justicia, la responsabilidad y la solidaridad.

En buena medida, las evaluaciones favorables o críticas de la gestión de las autoridades a cargo de la educación se guían por los contenidos explícitos o los principios implícitos en los documentos mencionados. Hoy es importante analizar el grado de alejamiento o de alineamiento de las decisiones de las autoridades del sector, en los distintos niveles del Estado y de la jerarquía pública, con respecto a los acuerdos o los propósitos de las normas aprobadas; destaca en ese sentido el Proyecto Educativo Nacional.

REALIDADES: LA EDUCACIÓN QUE TENEMOS

Habiendo transcurrido ya 13 años del nuevo siglo y más de 5 años desde la aprobación oficial del Proyecto Educativo Nacional, resulta pertinente preguntar y analizar en qué medida la realidad de la educación peruana está o no cambiando en consonancia con las intenciones, los propósitos, los objetivos y las metas de los documentos mencionados en la sección anterior. La realidad tiende a ser porfiada, se resiste a cambiar de ruta y pocas veces camina en la dirección que señalan los proyectos y los planes; eso solo sucede cuando la voluntad política de cambio es aún más grande que las fuerzas contrarias.

No se puede negar que en estos años se han realizado ciertos esfuerzos de modernización y se han puesto en marcha algunas iniciativas aisladas de cambio. Sin embargo, en lo fundamental, las principales características y tendencias negativas de nuestro sistema escolar se han mantenido o agravado en este periodo, independientemente de los documentos oficiales y de las intenciones de los funcionarios del MINEDU o de los gobiernos regionales. Para entender lo que ocurre en la realidad, es necesario analizar las fuerzas que efectivamente están determinando la marcha del sistema escolar.

Desde 1980, o tal vez antes, el sistema escolar peruano es más dependiente de las leyes del mercado que de las leyes del Congreso o las políticas y los planes del Poder Ejecutivo; está gobernado en mayor medida por las fuerzas de la oferta y la demanda que por los funcionarios del Estado; responde en mayor medida a los intereses particulares de los propietarios de colegios y de ciertos grupos sociales, que a los intereses comunes de la sociedad peruana en su conjunto.

Durante la última década del siglo pasado y la primera del actual, en un contexto de crecimiento económico y desmantelamiento del Estado, se produjeron dos fenómenos paralelos y complementarios, en la lógica de la sociedad de mercado y de la regulación mercantil del sistema escolar:

- Un crecimiento sostenido y cada vez más rápido de la oferta privada de escuelas y colegios, de calidad diferente para los distintos segmentos socioeconómicos de la clase media y los sectores populares emergentes, sostenidos en su totalidad por los pagos de las familias.

- Una entrada agresiva de dinámicas y mecanismos de mercado en el funcionamiento de muchas escuelas y colegios del Estado, bajo la forma de contribuciones

TAREA

TAREA/JULIA VICUÑA YACARINE

obligatorias o ficticiamente voluntarias; aportes en bienes, horas de trabajo o faenas, aportes económicos directos, cuotas para compra de equipos o para pago de servicios profesionales complementarios a los pagados por el Estado, ventas de rifas, entre otras. Unas contribuciones que han llevado a la exclusión (o autoexclusión) de esas instituciones educativas estatales, de familias que no tenían la capacidad económica necesaria para cumplir con las exigencias.

En ese proceso, las poblaciones rurales y las de mayor pobreza en las ciudades, que acuden a escuelas públicas pero no pueden hacer una contribución económica significativa para la educación de sus hijos, han quedado relegadas en escuelas y colegios de financiamiento exclusivamente estatal, que son las más precarias y al mismo tiempo las de funcionamiento y resultados más deficientes. Todos los demás estudiantes se han distribuido en una estructura de escuelas y colegios segregados por nivel socioeconómico, estatales o privados, cuyos recursos, calidad y resultados educativos están asociados a la capacidad económica de las familias de los niños y niñas que acuden a ellos.

En síntesis, se ha construido en el Perú un sistema escolar segregado y regulado por el mercado, por la oferta y la demanda, en el que cada familia compra y recibe el tipo de educación que puede pagar. Como con cualquier otro producto del mercado, acá se compra educación de primera, de segunda, de tercera, de cuarta o de la peor calidad, dependiendo del tamaño de la billetera del comprador.

En los años más recientes, ya en pleno siglo XXI y en simultáneo con la aprobación de los documentos mencionados en la primera parte de este artículo, paradójicamente se ha acelerado fuertemente el crecimiento de la oferta de educación privada neta, con la multiplicación de escuelas y colegios con fines de lucro para poblaciones de clase media y sectores populares emergentes. Una parte de estas poblaciones ha cambiado las contribuciones económicas que antes daban a escuelas estatales —que ellos no podían controlar ni predecir— por el pago directo de pensiones de enseñanza a proveedores privados, que por ahora se pintan más confiables que el Estado.

Las instituciones educativas privadas los tratan como clientes y les prometen una atención más personalizada, mayor participación en la educación de sus hijos y una vacuna efectiva contra las huelgas magisteriales y las amenazas de la corrupción en las escuelas y el aparato burocrático del Estado. Además, las privadas responden mejor a las aspiraciones de diferenciación y ascenso social de esas poblaciones que desean alejarse lo más posible de los más pobres.

Por su parte, el Estado nunca emprendió la reforma educativa radical que hacía falta para llevar a la realidad los sueños reflejados en la Ley General de Educación o en el Proyecto Educativo Nacional. Por el contrario,

se mantuvo la inercia de un sistema de gestión estatal cargado de conformismo, precariedad, mediocridad, burocratismo, jaqueado por la miopía sindical, e infestado por la corrupción. Una situación ideal para generar desconfianza y propiciar la huída de estudiantes al sector privado.

La matrícula en escuelas y colegios privados ya es mayoritaria en algunas ciudades del Perú. Sigue y seguirá creciendo en los próximos años. Los propios profesores del magisterio estatal están matriculando mayoritariamente a sus hijos en colegios privados. Hay quienes pronostican que en pocos años las escuelas y colegios del Estado recibirán únicamente a los hijos e hijas de las familias más pobres del Perú.

DISCUSIÓN Y PROPUESTA

El sistema escolar segregado que ahora tiene el Perú, que reúne a los niños y niñas de cada segmento socioeconómico en escuelas exclusivas para ellos y sus iguales, separadas y diferentes de las de los estudiantes de niveles socioeconómicos más altos o más bajos, contradice los valores y los objetivos del Proyecto Educativo Nacional, de la Ley General de Educación y de todos los documentos políticos y normativos mencionados en la primera sección de este artículo.

La segregación escolar es incompatible con el fortalecimiento de la democracia política y social, puesto que la segregación conlleva una valoración desigual y discriminatoria de las personas en función de la escuela en la que estudian y la democracia supone igualdad de oportunidades y derechos idénticos para todos los ciudadanos. La separación de los niños y niñas según la capacidad de pago de sus familias también se opone al tipo de socialización integradora que se necesita para que todos los peruanos aprendan a convivir con todos sus compatriotas, respetando y valorando la diversidad, compartiendo normas que se aplican a todos por igual, en una sociedad cohesionada e intercultural.

La segregación escolar es la negación de la equidad y la inclusión, que se proclaman como objetivos prioritarios de la educación nacional en los documentos mencionados al principio. El sistema escolar regulado por el mercado excluye y discrimina a los niños y niñas cuyos padres no pueden pagar la educación que quisieran para sus hijos. La llamada "libertad para elegir la escuela deseada" está groseramente condicionada por la capacidad adquisitiva de las familias, que obviamente determina el rango de precios de la educación que pueden comprar. Por otra parte, los procesos de selección de niños y niñas terminan de excluir a quienes están por debajo del rango que las escuelas privadas consideran su "nicho de mercado".

Un sistema escolar segregado también contradice el objetivo de lograr educación de calidad para todos y todas, declarado en el Proyecto Educativo Nacional, la Ley General de Educación y otros documentos. La investigación y la experiencia internacional demuestran que la calidad y los resultados de la educación escolar son desiguales y decrecientes, cuando los sistemas son piramidales y segmentados por nivel socioeconómico. Los más pobres acceden siempre a escuelas con menos recursos y obtienen los puntajes más bajos en las evaluaciones de los aprendizajes, como ocurre hoy en el sistema escolar peruano. Y el interaprendizaje entre pares se limita severamente cuando todos los estudiantes de una escuela pertenecen a familias desfavorecidas y con acceso limitado a la educación formal.

La acelerada privatización y creciente segregación del sistema escolar peruano bloquea la posibilidad de construir una sociedad democrática, justa, cohesionada, intercultural, inclusiva, orientada al logro de un desarrollo integral y sostenible que permita que cada niño o niña que nace en el Perú tenga derecho y acceso efectivo a una vida digna, productiva y en paz.

El país necesita que las políticas educativas y el liderazgo nacional apunten a revertir la tendencia a la migración masiva de los sectores medios y populares emergentes hacia el sector privado del sistema escolar, para evitar que se consolide la segregación y que la escuela estatal se convierta en un espacio de aislamiento educativo y marginación social de las poblaciones en situación de extrema pobreza. Es importante mejorar la educación rural, como quiere ahora el Ministerio de Educación, pero también es urgente fortalecer y hacer más atractiva la educación estatal urbana, para retener en ella a los sectores populares emergentes y a la clase media.

El magisterio que trabaja para el Estado debería ser el grupo más interesado en recuperar y fortalecer la escuela pública como lugar preferente de socialización y formación de las nuevas generaciones de peruanos. En ello no solo se juega el futuro de la docencia como profesión y como gremio, sino también la vigencia de los ideales pedagógicos de los grandes educadores peruanos —como José Antonio Encinas y otros— que soñaron con un sistema escolar universal, justo, laico, inclusivo, liberador, comprometido con el conocimiento científico y, a la vez, con el florecimiento de todas las culturas y la integración de todos los pueblos al progreso y al bienestar.

Balance del Proyecto Curricular Regional de Puno

Edmundo Cordero: "(es) un currículo inclusivo, abierto, flexible, holístico, interdisciplinario..."

Tarea conversó con el gerente de Desarrollo Social del Gobierno Regional, Edmundo Cordero, sobre la situación del Proyecto Curricular Regional, el manejo de la interculturalidad por el Ministerio de Educación, los resultados de la evaluación censal y cuáles son, según él, las perspectivas del Consejo Nacional de Educación.

TAREA/HUBER SANTISTEBAN

ENTREVISTA DE HUBER SANTISTEBAN,
realizada el 11 de junio del 2013

***TAREA:* ¿En qué fase se encuentra en este momento el Proyecto Curricular Regional de Puno?**

Edmundo Cordero (EC): Estamos en un nivel variable, en realidad. Hay algunas provincias en las que se está implementando con mayor fuerza, y en las que se ha llegado a 10% o 15%, mientras en otras está al 5%. El tema pasa principalmente porque a muchos maestros no les es fácil asumir esta propuesta, no obstante que fueron capacitados. Por otro lado, no ha habido presupuestos orientados a este fin de manera directa, porque hemos tenido problemas con el Sistema Nacional de Inversión Pública (SNIP). Los técnicos que trabajan en estas instancias no entienden que se pueda gerenciar lo social. Para ellos es más fácil dar opinión sobre el desarrollo de infraestructura o el crecimiento económico que sobre asuntos sociales. Por ejemplo, se les complica distinguir los problemas que puede

tener el currículo; es más: el currículo lo asumen como una actividad cotidiana, lo cual es cierto, pero no ven la problemática del currículo vinculada con lo económico. Pese a que hemos elaborado un proyecto de inversión pública, éste no ha tenido el aval, la opinión favorable de la Oficina de Inversión Pública (OPI) para poder desarrollarse e implementarse.

***TAREA:* En esa línea de trabajo, ¿qué necesita el currículo: libros, formación? ¿Es para eso la inversión pública?**

EC: Todo currículo, desde nuestra perspectiva, genera muchas necesidades: de capacitación docente, de material educativo; incluso en relación con el sistema administrativo, que tiene que adecuarse al currículo. No es solo el currículo el que cambia; debe cambiar todo el entorno de gestión.

En ese sentido, ha habido que cambiar la mirada de los funcionarios administrativos respecto del currículo. Para ello estamos promoviendo un diplomado dirigido a este sector, para la implementación de proyectos de inversión pública con un enfoque social-educativo.

***TAREA:* ¿Del diplomado surgirían propuestas de inversión pública?**

EC: Así es; esto constituye un hecho muy importante, pues se espera que el diplomado nos dé como resultado proyectos de inversión con sus códigos de inscripción respectivos. Y sobre eso nosotros, como Gobierno Regional, tenemos que ver cuáles de esas iniciativas son las más valederas en materia de evaluación económica y social, e implementarlas. Deben surgir propuestas de inversión pública técnicamente elaboradas orientadas a la educación y al currículo. Más aún: antes del diplomado hemos tenido cursos de segunda especialización y otros diplomados en los que hemos formado especialistas en currículo regional.

En Puno, más o menos 400 personas han recibido un curso de nivel de posgrado que les ha permitido conocer el currículo, su metodología, su propuesta. Y eso de alguna manera es un soporte. Nos sentimos muy contentos de que, en Puno, la mayoría de maestros asista a estos cursos y diplomados. Incluso, los propios maestros han generado distintos grupos, y estos grupos han empezado a socializar el currículo y a captar la atención y el interés del magisterio.

***TAREA:* Con respecto al Proyecto Curricular Regional de Puno, sabemos que hay una serie de idas y venidas, de observaciones del Ministerio de Educación. ¿En qué quedó eso? ¿Se levantaron las observaciones?**

EC: Creo que hay dos momentos: uno es cuando culmina el gobierno de Alan García y el otro el que se inicia con esta nueva gestión del presidente Ollanta. Al culminar el gobierno del señor García sentíamos que había una situación incómoda en el Ministerio de Educación, que no apoyó ni fortaleció estos procesos de descentralización, especialmente el del currículo. Para nosotros, descentralizar el currículo es descentralizar la educación; y si no nos permiten a las provincias fortalecernos en nuestras necesidades, en nuestros ideales, en nuestras posibilidades de desarrollo, en nuestras perspectivas, simplemente nunca vamos a romper el cordón umbilical y siempre vamos a estar mirando a Lima. Mucha gente asume que Lima es todo. Entonces, lo que allí hubo, en vez de apoyo al proceso, fue un intento de ruptura.

Una observación consistía en que las categorías conceptuales del currículo regional no eran compatibles con las categorías conceptuales del currículo nacional. Así, por ejemplo, el currículo del Ministerio está basado en capacidades y el nuestro en saberes. Otra observación estaba relacionada con algunas áreas curriculares que nosotros hemos propuesto a partir de las demandas sociales y que son importantes para Puno; por ejemplo, el área de formación cultural. Y es que la demanda social en Puno exige fortalecernos en nuestros valores, en nuestra identidad, que es también una vivencia erosionada. Queremos que los jóvenes no sientan vergüenza de lo que son y que, a la vez, puedan tener la posibilidad de relacionarse con otras culturas, fortalecer la autoestima colectiva, social. Todo ese ámbito de cosas no era aceptable para el MINEDU.

Nosotros hemos planteado que se implementen en el currículo regional áreas como innovación y creatividad, como investigación, desde Educación Inicial. También está el tema de la educación laboral, de la formación para el trabajo. Se trata de educar a personas no solo para que puedan resolver algo o hacer algo, sino también para que estén capacitados para organizarse y para "leer" su realidad y, a partir de eso, plantear propuestas. En suma, este currículo busca articular educación, cultura y desarrollo. Esta forma de mirar el currículo no es la de Lima.

Por otro lado, con este Gobierno, el del presidente Humala, hemos tenido varias reuniones, y en cada una de ellas nosotros hemos manejado la posición de que Puno tiene un currículo regional y éste debe ser considerado y

respetado. De alguna manera se ha dado el proceso, pero en términos efectivos el Ministerio no nos está apoyando. No hubo una licitación, pese a que se han realizado acuerdos para disponer de recursos.

Con el Marco Curricular Nacional se quiere empatar, generar una situación de articulación. Si bien creo que esto es importante, sigo sintiendo que todavía hay algunos enfoques e intenciones de seguir manejando la educación desde Lima. Ahora mismo estamos en un proceso de ver cómo nos vamos a articular. Hemos tenido hace 15 días una reunión con el Equipo Técnico de la Dirección Regional de Educación. Primero analizamos todos los aspectos del currículo nacional y del currículo regional. De este modo, ya estamos insertando en nuestras aulas aspectos del currículo nacional, pero sin perder la perspectiva de lo que los puneños queremos como región y también para contribuir con la patria grande que es el Perú.

***TAREA:* Una de las observaciones en ese sentido era que el tema de la globalización no estaba considerado en el Proyecto Curricular Regional de Puno. ¿Hasta qué punto es cierta esta afirmación?**

EC: Nosotros nos sentimos parte de este mundo y pretendemos que el niño y la niña estén vinculados al adelanto tecnológico del mundo global. El currículo regional de Puno es un currículo inclusivo, abierto, flexible, holístico, interdisciplinario. Por eso nuestros niños tienen que estar también vinculados con lo último en tecnología. Es más: queremos creer en la capacidad que tenemos los peruanos de crear tecnología. Y ése es un proceso largo, que empieza desde el jardín. Entonces, no está aislado de nuestras posibilidades ser parte de un mundo globalizado, pero manteniendo nuestra herencia, nuestra afirmación, nuestra distinción, que es aquello que nos hace importantes.

***TAREA:* ¿Qué evaluación tiene usted del Marco Curricular Nacional? ¿Qué espera de él?**

EC: Creo que seguimos desarrollando las propuestas del centro a la periferia, cuando deberíamos mirar periferia-centro. Un Marco Curricular debería también construirse en función de los avances regionales, ser más participativo. Aunque se dice que tiene una orientación pluricultural, debería respetar aquellas posiciones como las que tenemos en Puno, es decir, asumir que es nuestra cultura la base de nuestro desarrollo.

Yo siento que el Marco Curricular es una respuesta política del Gobierno en materia educativa, pero no se está articulando estratégicamente el país, no se están fortaleciendo procesos que hemos vivido en las regiones. Percibo incluso una situación discordante —no sé si a nivel profesional— que no nos hace mirar nuestro propio desarrollo sino lo que le interesa al Ministerio. Entonces, se corre el riesgo de una recentralización. Lo que se debe hacer es fortalecer las capacidades regionales, las posibilidades de todo lo que está establecido en el Proyecto Educativo Nacional. Las intenciones estratégicas del Plan de Desarrollo Regional Concertado deben mirar más allá de las cuatro paredes del aula, en vez de generar estándares sobre la base de una moratoria curricular. Es preciso mirarnos de verdad como actores de nuestro propio desarrollo, y eso creo que no lo hemos logrado resolver aún en el Perú.

Sí: el mundo actual es un mundo complejo, de muchas exigencias, y por lo tanto las personas deben tener esa forma de pensar y de relacionarse. La educación tiene que preparar ese tipo de personas capaces de hacer muchas cosas a la vez, de manejar muchas dimensiones del pensamiento. En este sentido, si bien es cierto que hay un elemento fundamental por superar, que es mejorar los niveles de comprensión lectora, deberíamos mirar algo más que eso, como todo lo relacionado con ciudadanía, producción, creación e innovación. Fundamentalmente, es necesario aspirar a una reducción de brechas de inequidad, de pobreza, de exclusión; reducir las muertes maternas, hacer que el ejercicio ciudadano sea pleno en una región donde todos aspiramos a algo mejor.

***TAREA:* Ha señalado usted su percepción de que está ocurriendo un proceso de recentralización…**

EC: En este Gobierno, la Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural (DIGEIBIR) se ha convertido en una instancia interesante, pero creo que lo ha hecho por necesidad; y ha convocado a muchos docentes de Puno que están trabajando allí, pero no ocurre necesariamente lo mismo en otros espacios. Por ejemplo, me parece que hay ahora un discurso para propiciar una educación intercultural, pero también que, en concreto, no existe una posición definida de todo el Ministerio. Siento que es solo la DIGEIBIR la que procura orientar este proceso, la que define, pero creo que el propio Ministerio debería ser mucho más franco y asumir el contexto multicultural de la realidad peruana. No hay interculturalidad como una práctica, como una situación real; es más: no hay una interculturalidad crítica. Y eso se observa porque los mismos documentos de Educación Básica Regular (EBR) tienen esa orientación. Aún no hemos terminado de reflexionar y entender ese problema.

El propio Ministerio, entonces, tendría que "interculturalizarse", por decirlo de alguna manera. Todos los funcionarios del MINEDU, absolutamente todos, deberían tener un conjunto de rasgos actitudinales y conocimientos interculturales, para que éste no sea un tema solo de especialistas de diferentes universidades que lo han estudiando todo y lo conocen todo desde el libro, desde la lectura —que es importante, sin duda—, sino también desde la vivencia. Para entender la cultura y saber qué es lo que tenemos que llevar a la escuela hay que vivirlo, sentirse parte de algo, compartir un olor, una prenda de ropa, una costumbre; sentirse orgulloso de su identidad, sentir la necesidad de aprender a hablar el aimara, el quechua, pero en un contexto determinado.

Parece que se viene pensando la educación desde la elucubración de los intelectuales, de los especialistas, pero no la miramos desde el campo, desde la escuela, desde la realidad que nos interpela todos los días.

Si hacemos un balance concluiremos que las políticas educativas casi nunca han tenido un impacto real en la escuela. El tema de las capacidades, que lo venimos desarrollando desde hace muchos años, en muchas escuelas no se trasluce en una red de capacidades; lo que existe es simplemente una transmisión de conocimientos e instrucción, y las capacidades de las que nos habla el currículo nacional no se llegan a concretar.

***TAREA:* Ahora, mirando hacia dentro, ¿cuán capaces somos los puneños, los cusqueños, los arequipeños de echar a andar estas propuestas? ¿No siente que también allí se encuentran obstáculos?**

EC: En Puno no se ha hecho carne de la descentralización; ha sido difícil romper el paradigma de los funcionarios de la región, de los profesores, de mucha gente que se sigue "sintiendo" Ministerio y no Gobierno Regional, especialmente aquellos funcionarios que tienen muchos años en la administración pública. Eso no nos ha ayudado mucho. Yo creo que eso obedece sobre todo a un hábito histórico que consiste, ya lo dije, en mirar siempre a Lima, según el cual todo se consigue en Lima. Y que si queremos hacer una buena gestión, siempre la debemos hacer allá, en Lima. Para mucha gente, eso es difícil de cambiar. También creo que, en muchos casos, tiene que ver con una valoración de lo propio: podemos tener muy buenos profesionales en la región, pero siempre estamos mirando a los de afuera.

Nos falta aún desarrollar las capacidades necesarias para poder aplicar con mayor eficiencia y eficacia todas las políticas. Sin embargo, el proceso mismo nos ayuda, nos fortalece, nos genera la posibilidad de seguir mejorando. Ahora mismo, en Puno nos inspira el tema del currículo regional. Cada vez vemos que hay mayor cantidad de maestros que están escribiendo textos, libros, que están aportando; también en la gestión ya estamos viendo nuestras necesidades. Yo lo veo como un proceso: se ha generado un ambiente de producción intelectual en el magisterio que no se habría producido si no se hubiera persistido en esta construcción.

Históricamente ha habido un descuido por desarrollar nuestra propia cultura; por ejemplo, en el tema de las lenguas originarias (el aimara, el quechua). Siempre hablamos de eso, pero no lo escribimos. Ése es un problema muy grande en las escuelas bilingües, y es el primer obstáculo que hay que resolver. Con el currículo regional hemos propiciado que más docentes puedan tener dominio de la lengua escrita. Por otro lado, también nos ha retado a recrear la escuela. Más que una respuesta inmediata, se trata de un proceso de construcción de una educación pertinente y relevante para Puno. Pero eso no es fácil, nada fácil.

***TAREA:* ¿Cómo percibe usted al actual Consejo Nacional de Educación?**

EC: Lo veo con mucha reflexión, participación y comunicación. Sin embargo, creo que debería democratizar su organización, lograr que haya en él por lo menos un miembro de las macrorregiones, así como incorporar el tema de género. Yo creo que es muy limeño y, en algunos aspectos, también muy académico. Debería tener todas las voces y contar con la presencia de todos. No debe ser un espacio alejado de los maestros y que no contribuya, por ejemplo, a fortalecer los procesos que se están dando en las regiones. Debería ser una tribuna en la cual las regiones también puedan decir cosas y vincularlas con la sociedad civil.

***TAREA:* Respecto al Consejo Participativo Regional de Educación (COPARE) de Puno, ¿cuál es su perspectiva?**

EC: El COPARE organizó el año pasado, en Puno, el Cuarto Encuentro Macro Regional Sur de los COPARE. En este momento se están fortaleciendo los consejos participativos locales de educación (COPALE), que son parte del COPARE. Y se están formando los proyectos educativos locales de tres o cuatro provincias que todavía no lo tienen. En el mes de junio y julio deben renovarse sus directivas. Queremos darle más dinámica, más fuerza.

Estamos en ese proceso. Lo bueno es que gracias a algunos proyectos de la Gerencia de Desarrollo Social estamos motivando el fortalecimiento de los COPARE.

TAREA: ¿Qué balances y qué acciones se están realizando respecto a las evaluaciones censales, sabiendo que los resultados no han sido buenos?

EC: Es algo que lamentamos; no es afortunado estar en el lugar en el que estamos, pese a todos los esfuerzos que hemos hecho. Hay varias posibles explicaciones. Una de ellas es que el año pasado ha habido una huelga de dos meses, totalmente politizada por el Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú-CONARE, que ha distraído toda acción de monitoreo, de gestión y de acompañamiento. Pese a esos dos meses efectivos de pérdida de clases, hemos superado el año. El balance no es tan malo. Hemos disminuido brechas, ha habido un importante desplazamiento del indicador "por debajo del nivel" hacia el nivel 1; se abre una posibilidad de mejoramiento.

Algunas unidades de gestión educativa local (UGEL), como la de Crucero y la de Puno, han despuntado; están encima incluso de muchas regiones a nivel nacional. Pero eso también nos da la lectura de que en su diversidad, en su complejidad, en Puno vivimos dos mundos: uno rural y uno urbano. Este último está bien y el segundo se está quedando. Ésa es nuestra preocupación. Estamos llegando más a las escuelas con algunas actividades extracurriculares, viendo el tema integral a través de programas de nutrición. Tenemos un programa del Gobierno Regional dedicado a fortalecer el lavado de manos, que los niños se enfermen menos y asistan más a la escuela, a que los profesores puedan fortalecer su práctica.

Sin embargo, también es cierto que un gran porcentaje de maestros en Puno carecen de formación regular; son profesores de tercer nivel que fueron tomados en el último gobierno de Alan García para cubrir plazas. Y esto, creo yo, es un problema estructural: muchos profesores de este grupo no tienen el hábito de lectura.

Por último, creo que la capacitación siempre ha estado pensada en el profesor y casi nunca en el aprendizaje. Entonces, tenemos que empezar a reflexionar sobre los procesos de capacitación, si seguir invirtiendo tanta plata en eso, en ver la manera de que esto llegue efectivamente al aula, cómo resolvemos el problema del currículo, cómo todo aquello que programamos se vuelve realidad, se hace carne.

TAREA: Y frente al desafío de la alfabetización infantil en lenguas originarias, ¿qué decisiones y acciones político-educativas se están planteando?

EC: Allí tenemos un problema bastante profundo. Es que ni la formación inicial de los maestros ni la formación continua contemplan estos aspectos. El maestro egresa de la Universidad, del Pedagógico, y se encuentra con una realidad completamente diferente de aquélla para la que ha sido formado. No están preparados para la enseñanza en dos lenguas, en dos culturas, en contextos diferentes, y seguimos en un proceso de colonización, de no respetar la cultura, la lengua.

En Puno estamos planteando que la alfabetización sea más intercultural, que comprenda el contexto urbano y el rural. Todos debemos aprender nuestras propias lenguas o las lenguas originarias diferentes al castellano. Tenemos propuestas para aprender el castellano como segunda lengua en contextos originarios. Pero acá lo más importante es la actitud que debe tener el maestro para asumir y sentirse intercultural. Y ese problema no es fácil de superar, porque nuestros maestros suelen entender la modernidad como dejar lo propio y sentirnos parte del mundo globalizado. En ese sentido, los medios de comunicación y la Internet no nos ayudan mucho.

TAREA: Una última pregunta, de tipo personal: ¿Cómo se siente en ese tránsito de ser Director Regional de Educación a Gerente de Desarrollo Social, habida cuenta de que su preocupación central fue siempre la parte educativa?

EC: Es un reto, porque me permite mirar la educación, la salud y otras áreas, y también me da de alguna manera el poder o la posibilidad de generar orientaciones y directivas que puedan articular educación y salud principalmente. Es una oportunidad para influir en decisiones políticas, la posibilidad de ver el desarrollo de manera multisectorial, de generar ejes de articulación. El reto es más grande, estamos más cerca del Presidente Regional. Pero también las exigencias son mayores.

TAREA: ¿En qué sentido?

EC: Exigencias de carácter técnico, en el reto de implementar las políticas, de generar presupuestos, de producir resultados, de contribuir con mayor responsabilidad a la región. Es una posición interesante pero nada sencilla, porque la Gerencia de Desarrollo Social trabaja con los sectores más difíciles, más poblados. Además, siempre vamos a estar en el ojo de la tormenta: no es fácil tomar decisiones, por ejemplo, en temas como la deuda social y algunas otras situaciones. Pero le estamos poniendo el empeño y ojalá que podamos seguir aportando a la región.

Naturaleza y sentido del tra maestra en el siglo XXI

Anotaciones para contribuir al debate sobre el estatuto

TAREA

La profesión docente se da a partir de las visiones de la sociedad y del papel que se asigna a la escuela en ella. De acuerdo con los discursos, prácticas y políticas de hoy, podría señalarse que corresponden, centralmente, a tres concepciones respecto al docente y su quehacer: autoridad responsable de la socialización, técnico que aplica metodologías y técnicas de enseñanza, y profesional reflexivo y crítico o transformativo. El presente artículo aporta reflexiones en el marco de esta última concepción.

MARCO RAÚL MEJÍA J.
Planeta Paz / Expedición Pedagógica Nacional / Programa Ondas

Al despolitizar la educación y reducirla al terreno de las destrezas, la ideología y la política liberales terminan por generar una práctica educativa que contradice u obstaculiza una de las exigencias fundamentales del mismo avance tecnológico, la de preparar a sujetos críticos, capaces de responder con presteza y eficacia a desafíos inesperados y diversificados. En realidad, el entrenamiento estricto tecnicista habilita al educando para repetir determinados comportamientos. Sin embargo, necesitamos algo más que esto. Necesitamos un saber técnico real, con el que responder a los desafíos tecnológicos, un saber que se sabe componiendo un universo mayor de saberes. Saber que no censura las preguntas legítimas que se hagan en torno a él: en beneficio de qué o de quién; contra qué o contra quién se utiliza. Saber que no se reconoce indiferente a la ética y a la política, pero no a la ética del mercado ni a la política de esta ética.
PAULO FREIRE (2001: 136-137)

Esta cita del latinoamericano universal en educación y pedagogía, quien vislumbra las implicaciones de los nuevos procesos en marcha de la tecnología para el pensamiento crítico y emancipador, me sirve para dar entrada en este texto a los entendimientos del trabajo inmaterial, los cuales reformulan las maneras del trabajo y en forma específica las del trabajo de maestros y maestras de estos tiempos. Se ha discutido, desde finales del siglo XIX y a lo largo del XX, qué tipo de trabajo realiza un maestro en la sociedad: ¿productivo?, ¿reproductivo?, ¿genera plusvalía?[1] ¿O es alguien

(**Nota del Autor:** Este texto forma parte de un documento más amplio, que constituirá mi próximo libro por publicarse en la Editorial Desde Abajo: "Las escuelas del capitalismo: Espacio polisémico en disputa", tomo III.)

1 Recordemos que Marx había señalado que en algunos trabajos la producción y el consumo son simultáneos; por ejemplo, en actores, profesores, médicos, padres (sacerdotes).

bajo del maestro y la

docente

necesario al proceso de producción y la valorización sin producirla? En ese sentido, ¿quién es un trabajador?, y ¿quién un trabajador de la cultura? ¿Un profesional, un trabajador proletarizado, o un trabajador proletarizado de la enseñanza y el conocimiento?; ¿un funcionario público, o, según la más remota denominación en sus orígenes, una vocación o un segundo padre o madre?

De lo que determinemos que es —es decir, del lugar de él o ella en la sociedad actual y de su relación con los otros trabajos— depende el marco de lucha que se construya para hacer posible el reconocimiento de maestras y maestros, en las condiciones de una sociedad que se recompone a la luz de las nuevas transformaciones en el conocimiento, la tecnología, la información, los nuevos lenguajes, la comunicación, la innovación y la investigación, no solo en el lugar que el sistema le da a ello, sino, y ante todo, en las lecturas críticas, la importancia que se le otorga como una de las profesiones centrales a la constitución del trabajo inmaterial de estos tiempos.

COMPRENDER LAS NUEVAS FORMAS DEL CONTROL DEL CAPITAL Y SUS MANIFESTACIONES EN LA SOCIEDAD Y LA EDUCACIÓN EN ESTE CAMBIO DE ÉPOCA[2]

La crisis que vivió el capitalismo en la década de 1970 no solo tenía que ver con la entrada de un nuevo sector hegemónico en su proyecto de control y poder. El capital financiero, que desplazaba al manufacturero, ante las dificultades de pago de los préstamos realizados a muchas de las economías emergentes, generó una crisis en la cual uno de los lugares más visibles fue la deuda externa. Otro factor es que el mundo se encontraba ante unas modificaciones estructurales que emergieron como nuevas realidades en las que el conocimiento, la tecnología, la información, la comunicación, los nuevos lenguajes, la innovación y la investigación, constituían núcleos emergentes en la sociedad y generaban sectores que dinamizaban la producción de vida y sus bienes materiales y simbólicos, por lo que reestructuraban relaciones en sus diferentes ámbitos culturales, económicos, políticos y sociales, de modo que producían un fenómeno de "cientifización" de los procesos de producción.

La crisis de la década de 1970

Es importante, para comprender estas nuevas lógicas de control, la manera cómo se le da salida a la crisis vivida por el capitalismo en la segunda mitad del siglo XX, que se realizó en parte mediante la apropiación por parte del capital de los nuevos sistemas de la ciencia, la tecnología y la innovación a través de un control directo de las nuevas tecnologías de la información, el conocimiento y la comunicación (NTIC).[3]

Es el aprovechamiento de los tiempos de la crisis y los nuevos lugares de inversión lo que permite convertir en estratégicas a las industrias que dan forma a las NTIC y producen una reestructuración de la producción de la sociedad y de las maneras de organización y control del capital. Un informe del *New York Times* del 2008 muestra cómo a finales de la década de los 80 del siglo pasado las NTIC y los programas de informática representaban no menos de la mitad de las inversiones realizadas por las multinacionales, que llegaban a 1 billón 750 000 millones de dólares, y cómo ese mismo año de la publicación, que es el de la crisis financiera mundial (por las hipotecas de vivienda), su inversión aumentó

2 Este primer acápite se basa en aportes del texto de mi autoría (Mejía 2012).

3 Recordemos cómo algunos autores del marxismo ven el desarrollo de éstas como el resultado de las luchas sociales y obreras de los siglos XIX y XX por la dignificación y contra la penuria del trabajo material, solo que al momento en el que se da su mayor desarrollo (crisis del socialismo real) no existen condiciones de poder en la sociedad para colocarlas al servicio de los movimientos y los grupos anticapitalistas. De igual manera, son nuevas porque son las propias del entorno cultural presente, diferentes de las específicas de otros tiempos y momentos históricos.

23% y el tráfico en la red 55% en el 2008, y se ha proyectado a 74% en el 2009 (Ramonet 1997).

Según Rifkin (2000), la riqueza hoy no se soporta sobre las mismas bases que en el pasado, sino en la imaginación y la creatividad, con lo que se transforman también las subjetividades; para las teorías del posmarxismo, esto hace necesario reconocer las características de esas nuevas formas de acumulación, en las que el conocimiento y el trabajo intelectual ya no se presentan ni se autorrealizan como actividad útil, sino como relación salarial directa e indirecta, lo que exige la construcción y ampliación de la teoría política del valor para estas nuevas formas de acumulación.

Comprendiendo las modificaciones del capital

No cambia la esencia contradictoria del modo capitalista de producción (monopolización, incremento de la tasa de ganancia, velocidad en los ciclos de realización de la ganancia, apropiación privada de ella, explotación), pero sí sus formas de realización y de control: emerge un trabajo inmaterial que es parte del proceso de trabajo, que pertenece al sujeto productor. Algunos autores ven acá la modificación del trabajo abstracto marxista, lo que transforma la manera de producir subjetividad en la generalización de ese trabajo, que acorta los ciclos del capital fijo (Amin 2001).

Esto da inicio a la sumisión real del trabajo al capital, que continuará en las fases sucesivas del capitalismo con las siguientes características:

- El proceso de producción deja de ser un lugar en el cual la unidad dominante es el trabajo.
- El trabajo objetivado deja de ser un simple producto que sirve de instrumento para erigirse como la fuerza productiva misma.
- El resultado del trabajo social general se fija en el capital y no en el trabajo.
- La ciencia se manifiesta en las máquinas y el proceso de producción se convierte por ello en aplicación tecnológica de la ciencia.
- El trabajo inmediato y su cantidad deja de ser el elemento determinante de la producción.
- La producción del valor se desprende y deja de estar centrada en el trabajo inmediato.
- El sobretrabajo deja de ser el fundamento de la riqueza y la explotación.

La ciencia va a ser ese intelecto general que Marx ve materializado en el sistema de máquinas, convertida en una nueva fuente de riquezas y razón de que el conocimiento, la tecnología y sus variadas versiones de desarrollo científico se conviertan en fuerza productiva inmediata y del colectivo social humano apropiada por el capital sin devolverle nada a la sociedad. Se ha logrado una incorporación de la inteligencia generada al capital.

Estos procesos son visibles en los desarrollos de la informática y la automatización, las cuales transforman las relaciones de los individuos con las máquinas, con lo que, según Virno, a quien sigo, redujo los tiempos "muertos" y automatizó la integración (fabricación asistida por computadores), lo que ha dado paso a la polivalencia con su multifuncionalidad y planes flexibles, de modo que ha aparecido una fuerza laboral movible, precaria, interina, subcontratada, con división de la cadena productiva, lo que, a su vez, genera grupos semiautónomos y polivalentes.

Como vemos, estamos en un momento de reinterpretación en el que los mapas contextuales de mediación con los cuales nos movíamos en el pasado no son ya suficientes para estas nuevas realidades, lo que va a exigir actualizar los fundamentos conceptuales no solo de la forma que toma en estos tiempos el cambio y las transformaciones civilizatorias generadas en el proceso de revolución científico-técnica en marcha, sino también de las bases de la teoría crítica para que pueda dar cuenta de este cambio de época en clave de nuevo proyecto de poder y de control. Esto ha generado, desde esta apuesta interpeladora, una serie de búsquedas por interpretar esas modificaciones de este presente histórico y construir los nuevos escenarios de emancipación.

Esta mirada ha llevado a algunos autores a hablar de tecnologías "duras" y tecnologías "blandas", más allá de los procesos de asimilación a ciencias "duras" y ciencias "blandas". Desde esta lectura crítica, las primeras estarían referidas a aparatos y bienes tangibles, estructuras físicas y maquinarias, y las segundas a esas formas inmateriales, no tangibles, que circulan a través de los procesos, los conocimientos, y las estructuras organizativas y procedimentales. Se afirma que en la educación todo el proceso de enseñanza-aprendizaje es "blando".

EL(LA) MAESTRO(A) COMO ASALARIADO(A) Y TRABAJADOR(A) DE LA CULTURA

Desde una visión marxista, Mandel (1977) lo define como "[...] un trabajo especializado, cuya producción y consumo coincide en que no está colocado en un producto material. Se señala que sus principales características son:

- El trabajo materializado no toma forma de objeto vendible.
- Lo vende el trabajador al capitalista, quien lo convierte en mercancía en el mercado de bienes.
- Es un trabajo y se produce bajo relaciones sociales capitalistas.

Allí reside la discusión: algunos dicen que es productivo, es decir, que produce plusvalía (añade valor al capital y contribuye al proceso de valorización de éste) (Braverman 1984). A medida que el capital fue haciendo funcional la escuela a su proyecto, especialmente en el paradigma anglosajón del currículo, en el que la escuela fue organizada por la teoría de la administración de Tyler, el maestro dejó de ser apóstol y segundo padre o madre y se fue convirtiendo a una serie de procesos que incluían una relación con el conocimiento, con las construcciones de la ciencia. (Éstas, desde el modelo único de la ciencia basado en el positivismo [Sen y Kliksberg 2007] y en la modelización de la física mecánica, con el acumulado de la pedagogía y de las ciencias sociales que interpretaban y explicaban el mundo, a la vez que dotaban de sentidos a la escuela.) De igual manera, los procesos de su organización se veían sometidos a concepciones de administración fabril, las cuales generaban su ciclo de supervisión e inspección.

La generalización del currículo americano (Tyler 1992) trajo la idea de que éste se convierta en el estructurador de la organización escolar. Después de la Primera Guerra Mundial, el paradigma sajón se hace hegemónico y la escuela va a construir una relación más clara de ella en función de un capitalismo que desde el mundo norteamericano se expandía en su nueva fase de mundialización (Wallerstein 2011), con su correlato en educación a través del currículo.

A la luz de este control también surge la discusión sobre el sentido del trabajo docente en la sociedad, su lugar y significados para ese capital, que convertía al maestro en un asalariado con un grupo muy numeroso de sus representantes ejerciendo roles en el proceso de reproducción. Una vez que se le reconoce su condición de trabajador, se comienza a organizar en sindicatos en la década del 60 y del 70 del siglo pasado, asumiendo esta forma a partir de la existencia de una relación laboral directa y con un patrón, lo que implicó el abandono de colegios o asociaciones profesionales para colocar como central su condición de asalariado.

Desde esta perspectiva, la relación clásica, la escuela como lugar de trabajo que guarda un símil con la fábrica, y el maestro asalariado y trabajador de ella, constituyen un núcleo básico en el que se inician las reelaboraciones sobre cómo entender al docente y su lugar en la sociedad. Algunos sectores defienden esta postura colocando la centralidad en la condición de explotado y, con matices, discuten si ese trabajo es productivo directo (genera plusvalor) o indirecto (solo ayuda a la realización de la plusvalía). En ese sentido, es un trabajo necesario para el capital. De esta matriz básica se comenzaron a escuchar replanteamientos que "leen" el papel del maestro y la maestra en la sociedad y que se desarrollan en la segunda mitad del siglo XX y lo corrido del presente.

REPLANTEAMIENTOS EN LA CONDICIÓN DEL MAESTRO Y LA MAESTRA

Un primer replanteamiento es el que reconoce que ha habido un cambio de la escuela inicial surgida en el paradigma francés a la luz de la Revolución (Plan Condorcet), que toma forma con el control sajón de ella, reelaborándola. El modelo sajón, caracterizado por parcelar la escuela desde las disciplinas, luego influye en los paradigmas alemán y francés (Mejía 2011), lo que requiere otra organización del trabajo y otros medios para su realización, y es la necesidad de un trabajo pedagógico (más de los paradigmas europeos) que a su vez reordene e introduzca las mediaciones técnicas y tecnológicas para poder hacer real su trabajo en la relación maestro(a)-estudiante, a través de dispositivos y didácticas.

Esta condición construye un maestro cada vez más dependiente de esas tecnologías educativas hechas afuera y que muestran el carácter de subordinado en la ruptura entre el trabajador y los medios de trabajo, que además le son enseñadas como técnicas neutras, sin ideología, de modo que se gesta allí la alienación. Aparece una primera diferencia en el trabajo del maestro, y es que, siendo el suyo un trabajo asalariado, lo es de tipo inmaterial, con características y particularidades diferentes al trabajo material directo. En ese sentido se señala cómo el trabajo propio del maestro debe ser leído, por las características del nuevo proceso de acumulación basado en tecnología, conocimiento, innovación, investigación e información, como un trabajo productivo, ya que ayuda a la valoración del capital, pues su resultado en el acto productivo es añadirle valor al capital, con lo que contribuye significativamente a su proceso de valorización. Así, ya no se reduce al actor del nivel de la circulación, en el sentido del acápite anterior de este texto.

Esto va más allá de si es privado o público, dado que la función histórica del Estado ha sido asumir costos de

aspectos necesarios para la realización de la ganancia del capital (seguridad social, vías, puertos, aeropuertos, educación y muchos otros), que luego entrega a los privados cuando éstos están en condición de que se genere plusvalor (Mejía 2011). ¿Acaso no es el sentido profundo de lo público que se da actualmente en la confrontación con el neoliberalismo, al abdicar el Estado y entregarle al capital aquellos lugares que puede administrar para generar ganancias privadas?[4]

Es en el marco de esa concepción que desde diferentes lugares de América Latina y Europa se fundamenta el movimiento pedagógico como parte central de las luchas de un trabajador; en su vinculación con él como movimiento propio de esa subjetividad, muestra en la práctica esa especificidad por la cual el modo de producción capitalista tiene dificultades para generalizarse en el proceso de trabajo escolar, haciendo visibles las fisuras propias de este tipo de práctica social en cuanto genera espacios para desarrollar dinámicas y procesos de autonomía, más allá de las del asalariado fabril.

Estas razones han llevado a que el capitalismo reestructure la función docente en la búsqueda por construirle regulaciones cada vez más estrictas para poder controlar este trabajo que no controla, lo que da origen a la disputa en la esfera de lo educativo y lo pedagógico desde la estructuración y organización de aspectos en los que se produce una tecnologización del proceso; por ejemplo, en la esfera de las nuevas tecnologías, la introducción de NTIC es un aspecto de ello. Así aparecen formas como la TV educativa, sistemas a distancia, instrucción con programación de computadoras, entre otras (Mejía 2011b). También desde los libros aparecen con una organización exhaustiva instructivista, para hacer un control detallado del proceso educativo, y allí la pedagogía se convierte en central para construir la hegemonía y la contrahegemonía.

Esta situación se profundiza hoy con la reorganización de los procesos administrativos, que reestructuran contenidos y procedimientos del trabajo escolar y buscan sacar del control del maestro y la maestra su quehacer. Un buen ejemplo de ello son las competencias y estándares, hechos por expertos por fuera de la escuela y colocados en ella para que sus actores los operen, lo que muestra otra vez ese control y también esa búsqueda de resistencia a su ejecución o a los formatos que hay que llenar en los procesos de calidad, muchos de ellos en redes virtuales, para construir "la escuela eficiente" y evitar que emerja el saber del profesor.

El maestro y la maestra, al mostrar la especificidad de su saber y su quehacer levantando como reivindicación el re-direccionamiento de esos materiales planteados para fines específicos de control, desde su autonomía y desde su tiempo-espacio, pueden convertirse en transformadores de la práctica y, a través de ello, producir saber sobre su quehacer, lo que los vincula a comunidades críticas y transformadoras.

Son estos elementos los que han ido constituyendo un acercamiento diferente a la concepción del maestro y pugnan por construir su estatuto, que busca ampliar su fundamento con nuevas bases. Ello exige mostrar cómo la naturaleza del trabajo docente se amplía con otras concepciones y abriendo otras perspectivas. Es reconocida la mirada de la pedagogía crítica estadounidense, que insiste en esos elementos contradictorios y paradójicos del quehacer docente que se dan en la tensión entre dominación-resistencia y que hacen posible reconocer al maestro realizando un trabajo intelectual (propio del trabajo desmaterializado) (Giroux 1990).

Esas especificidades hacen también del trabajo docente un sistema y entramado de relaciones sociales, que debe ser atendido en sus múltiples particularidades porque no son iguales a los de la clase obrera clásica. Ello exige no solo organización gremial y política en el sentido clásico del obrero fabril, sino además la capacidad de colocar en un horizonte organizativo esas múltiples diferencias, dándoles forma en la vida de la organización y convirtiendo al asociado en un asalariado que es atendido en esas múltiples posibilidades —más allá del gremialismo reducido a lo económico— que se abren al releer su condición por quienes le proponen representar sus intereses con esas múltiples facetas que muestran su naturaleza e identidad en estos tiempos.

En el paradigma francés, la pedagogía diferenciada que se ha desarrollado a lo largo de la última parte del siglo XX plantea como central a su propuesta que las luchas de la sociedad contra la desigualdad cobran formas particulares en la educación, y por lo tanto deben ser llevadas a la enseñanza. En la experiencia del movimiento pedagógico colombiano se hacen visibles las voces que, retomando el pensamiento de

4 Desde sectores del neomarxismo se propone recuperar las elaboraciones de Marx sobre el tipo de producción material e inmaterial, para construir desde allí la imbricación entre el trabajo capitalista y el trabajo pedagógico. Ya autores del llamado "capitalismo cognitivo" vienen reinstaurando la idea de "inteligencia general" en Marx para explicar el control y las nuevas luchas de estos tiempos.

TAREA

Antonio Gramsci, plantean la escuela como un lugar de contrahegemonía cultural (Gantiva 2007), donde el maestro consciente de ello se convierte en un intelectual orgánico que se pone al servicio de la construcción de contrahegemonía, en la especificidad del trabajo pedagógico y educativo, dando forma a lo que Giroux (1997) denominó luego el intelectual de frontera y transformador, propiciado por la variedad de grupos que se constituyen en el ejercicio cotidiano de la actividad escolar y que retoman el pensamiento acumulado de los proyectos emancipadores en la cultura y convierten la pedagogía en un asunto central y fundamentalmente político (Torres 2008).

HACIA LA RECONSTITUCIÓN DE LA AGENDA

Plantearse un maestro y una maestra en estos "tiempos de mutación histórica", según la caracterización del premio nobel George Charpak (2005) significa, desde nuestro punto de vista, una restructuración profunda de su quehacer y su identidad, en coherencia con los tiempos que corren, lo cual le exige a ellos mismos y a quienes trabajamos con ellos, pensar sus nuevos estatutos, los cuales deben ser incorporados para dar respuesta en este siglo XXI. Ellos serían:

a. Un nuevo estatuto contextual marcado por el trabajo inmaterial como forma dominante del capitalismo y el pensar epistemologías y cosmogonías desde el sur por ser de acá, de este continente latinoamericano.
b. Un nuevo estatuto del conocimiento y la ciencia, derivados de las profundas transformaciones en la emergencia del modo 2 de la ciencia, que nos lleva más allá de los modelos de la física mecánica (Maldonado 2011).
c. Un nuevo estatuto pedagógico, en cuanto la pedagogía se hace política al constituirse en el dispositivo básico de poder de una lectura técnico-objetiva del hecho educativo como parte del proyecto del capitalismo de estos tiempos.
d. Un nuevo estatuto ético. La importancia y responsabilidad social del trabajo de maestros y maestras en la sociedad actual le exige una identidad construida desde nuevos lugares y por lo tanto, sobre nuevas regulaciones no solo corporativas.
e. Un nuevo estatuto de subjetividad en disputa. Las transformaciones de los cuatro elementos anteriores, nos muestran que hay hoy un conflicto por construir en estos tiempos el sujeto que realice el proyecto de control en la educación o una subjetividad crítica que apueste por las transformaciones necesarias para construir sociedades más justas y equitativas.
f. Un nuevo estatuto gremial, lo cual exige una recomposición y modificación de los sentidos de la organización y de las luchas para dar respuesta a un sujeto que se transformó en una sociedad que requiere al maestro y a la maestra como centrales a su restructuración y al nuevo proyecto de control. No en vano son 68 millones en el mundo y se calcula que se necesitarán 10 millones más en los próximos años.

Damos la palabra al maestro Fals-Borda, quien en uno de sus últimos eventos trazaba la tarea:

"El énfasis en el papel de los contextos culturales, sociales y ambientales puede ayudar a enfocar desde una nueva perspectiva, el tema de los paradigmas científicos que, en opinión de muchos, sigue siendo el próximo paso con la IAP. Éste es un reto para el cual contamos, de manera preliminar, con los presupuestos de la praxología, los de los filósofos postmodernos, citados atrás, y los resultados de las convergencias interdisciplinarias planteadas.

Al tomar el contexto como referencia y a los conceptos teóricos de praxis con frónesis, descubrimos una veta casi virgen de ricos conocimientos de las realidades de nuestros pueblos autóctonos, de nuestras raíces más profundas, por fortuna todavía vivas. Recordemos que los paradigmas que han moldeado nuestra formación profesional, en general, han sido constructos socio-culturales de origen eurocéntrico. Ahora tratamos de inspirarnos en nuestro propio contexto y dar a nuestros trabajos el sabor y la consistencia propios del tercer mundo y su trópico, con un paradigma más flexible, de naturaleza holística y esencia participativa democrática. Para llegar a estas metas, la arrogancia académica es un serio obstáculo; debía archivarse.

Hace tres siglos, Juan Bautista Vico delimitó con su crítico bisturí una 'ciencia nueva' para un 'nuevo orbe'. Como el mismo autor lo previó, aquel reto se ha adelantado con dudosos resultados. Hoy hay un desafío paralelo para desarrollar una nueva ciencia responsable, democrática y participante, para arreglar un mundo sobre-explotado y envejecido, en crisis, con amenazas de descomposición desde los cielos hasta las cavernas" (Fals-Borda 2007).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMIN, Samir (2001). *Crítica de nuestro tiempo: A los 150 años del Manifiesto Comunista.* México: Siglo XXI.

BRAVERMAN, H. (1984). *Trabajo y capital monopolista: La degradación del trabajo en el siglo XX.* México, D. F.: Nuestro Tiempo.

CHARPAK, Georges y Roland OMNÈS (2005). Sed sabios, convertíos en profetas. [Traducción: Javier Calzada]. Barcelona: Anagrama.

FALS-BORDA, O. (2007). "La investigación-acción en convergencias disciplinarias". Conferencia para recibir el premio Malinowsky de la Society for Applied Anthropology y el premio Oxfam-América Martin Diskin de la Latin American Studies Association (LASA). Borrador, agosto.

FREIRE, Paulo (2001). *Pedagogía de la indignación.* Madrid: Morata.

GANTIVA, J. (2007). *Un ensayo sobre Gramsci: El sentido de la filosofía en la política y la tarea de pensar.* Caracas: Centro Internacional Miranda.

GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales.* Barcelona: Paidós.

GIROUX, H. (1997). *Teoría crítica y resistencia en educación.* México: Siglo Veintiuno.

MALDONADO, C. E. (2011). Termodinámica y complejidad. Una introducción para las ciencias sociales y humanas. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

MANDEL, E. (1977). *Tratado de economía marxista.* México: Editorial Era.

MEJÍA, M. R. (2011a). *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur: Cartografías de la Educación Popular.* Bogotá: Magisterio.

MEJÍA, M. R. (2011b). *La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es) II: Entre el uso técnico-instrumental y las educomunicaciones.* Bogotá: Desde Abajo.

MEJÍA, M. R. (2012). "Construir la teoría crítica del trabajo inmaterial y las NTIC: Una aproximación desde la educación popular", publicado en *Nodos y nudos,* volumen 4, número 32. Tomado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/1768>.

RAMONET, Ignacio (1997). *Un mundo sin rumbo.* Madrid: Debate.

RIFKIN, Jeremy (2000). *La era del acceso: La revolución de la nueva economía.* Buenos Aires: Paidós.

SEN, A. y B. KLIKSBERG (2007). *Primero la gente: Una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado.* Barcelona: Deusto.

TORRES, A. (2008). *La educación popular: Trayectoria y actualidad.* Bogotá: El Búho.

TYLER, R. (1992). *Principios básicos del currículo.* Buenos Aires: Troquel.

WALLERSTEIN, I. (2011). *The Modern World-System IV: Centrist Liberalism Triumphant, 1789-1914.* California: University of California Press.

Lea Vezub:

La voz del docente ha estado ausente en la formación en servicio

TAREA/ / JULIA VICUÑA YACARINE

Apelar, en un proceso de formación docente continua, al concepto de trayectoria profesional y de vida en general puede resultar un insumo fructífero para entender y estar en mejores condiciones para colaborar con el desarrollo de capacidades docentes. De hecho, las características o rasgos fundamentales de todo profesional vienen determinados por las actitudes básicas que ha tomado hacia la vida, y por las circunstancias que desee o no que sean los factores que delimiten el marco de su futuro profesional vital. Como señala Lea Vezub, es precisamente la comprensión de la trayectoria vital del educador lo que han dejado de lado las políticas y programas de formación en servicio.

ENTREVISTA DE NORA CÉPEDA GARCÍA Y JULIA VICUÑA YACARINE,
realizada el 5 de abril del 2013

***TAREA:* ¿Quién es Lea Vezub?**

Lea Vezub (LV): Primero me gradué como maestra de Primaria en el Normal 4 de la Ciudad de Buenos Aires, luego de licenciada en Ciencias de la Educación en la Universidad de Buenos Aires, y por último realicé el doctorado en la misma Universidad. He pasado por distintos lugares en el sistema educativo, fui maestra de grado y profesora en institutos de formación docente, trabajé en gestión, en diversas consultorías y en investigación. Me incorporé muy tempranamente —hace 18 años— a la docencia universitaria. Actualmente me desempeño en la cátedra de Formación Docente de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de Moreno, donde estoy a cargo de la cátedra de Metodología de la Investigación Educativa en el ciclo de la licenciatura en Educación Secundaria.

***TAREA:* Nos gustaría conversar sobre algunos aspectos vinculados a la formación docente, pues hace ya varias décadas que se hace intento tras intento por mejorarla y revalorar la profesión. Desde tu experiencia, ¿qué lecciones podemos sacar para que no se quede simplemente en lo que ocurrió?**

LV: Cuando empecé a trabajar estaba sobre la mesa el asunto del cambio de currículo, tema que comencé a estudiar con una beca, pero enseguida empecé a preocuparme y me pasé definitivamente al tema docente. Me parecía que muchos de los cambios que se proponían en el currículo no llegaban a implementarse en las aulas porque gran parte de la cuestión pasaba por la capacitación y formación de los docentes.

Ése es el asunto en el que estoy trabajando últimamente, el de las políticas de formación docente: cómo mejorar, cómo apostar a la profesionalización de los docentes desde una perspectiva de reconocimiento de su autonomía profesional. Se ha hecho mucha capacitación, es cierto, pero desde un discurso que descalifica y minusvalora al docente. El docente colocado en el lugar del que no sabe, del que está mal calificado, del que tiene que mejorar porque las evaluaciones de la calidad demuestran que los alumnos no aprenden... Desde este lugar a veces es difícil remontar algunos retos.

Creo, primero, que la apuesta por la formación de los docentes es correcta, pues ellos son actores, mediadores fundamentales del conocimiento en las escuelas, y es a través de ellos y con ellos que debemos ver cómo generamos un cambio en las aulas. El problema es que a veces se hace una apuesta desmedida por la capacitación de los docentes. Hay una expectativa exagerada según la cual si capacitamos a los docentes ya mismo se va a transformar la educación y van a subir los resultados de las evaluaciones, van a mejorar el desempeño y los logros académicos de los alumnos. Y, evidentemente, no hay soluciones de una sola nota: el cambio es complejo, tanto como lo es la práctica de los docentes. Muchas veces los cambios olvidan todas las dinámicas históricas que han conformado la subjetividad y la identidad profesional de esos docentes. Los docentes tienen una práctica tradicional; pero esa práctica tradicional está sedimentada en muchos años de trabajo.

***TAREA:* Y desde su experiencia como estudiantes…**

LV: Exactamente. La formación toma un tiempo largo, en el sentido de que las representaciones como maestros, su formación, empieza mucho antes. Cuando el estudiante ingresa a un instituto a estudiar la carrera docente, lleva ya consigo todas esas horas que han atravesado su experiencia como alumno, sigue en el instituto de formación, continúa aprendiendo en la escuela, de su experiencia, de los alumnos, y aprende también en las capacitaciones, en las conversaciones, en el intercambio informal con los colegas. Muchas veces son las instancias más informales, las de intercambio más ocasional, las que los docentes más valoran.

Cuando hice la investigación para mi trabajo de tesis y pregunté a los maestros qué es lo que más valoran o esperan encontrar en los espacios de formación en servicio, sus respuestas iban en dos sentidos: uno, que les sirvan para la práctica, y el otro, que les permitan intercambiar experiencias con otros docentes, conocer lo que hacen, con qué recursos, qué actividades realizan y qué métodos aplican, qué otras didácticas, qué otras formas de trabajo utilizan.

Creo que las políticas de formación en servicio han desatendido estas dos cuestiones. No se ha colocado en el centro de esta formación el análisis de las prácticas y los problemas de la práctica. Eso no quiere decir que la capacitación o la formación deban ser instrumentales; no hablo de "práctica" en un sentido restringido, o que al docente se le tenga que dar la secuencia didáctica que va a emplear. Se trata de que, como en toda formación y preparación profesional, si uno está desempeñando una tarea, debe actualizarse, y esa actualización tiene que

CORTESÍA: CARLOS CHINCHAY

estar conectada con los problemas que se le presentan a uno en su propia labor, con su grupo de alumnos, con su aula, con sus instituciones, y es eso precisamente lo que han dejado de lado las políticas y programas de formación en servicio.

Muchas veces se habla, entonces, del bajo impacto de la capacitación, de que ésta no tiene resultados, cuando en realidad habría que revisar los modelos, los supuestos y las concepciones desde las cuales se ha hecho esa formación.

Además, se constata una apuesta desmedida de los gobiernos por la capacitación: se espera resolver todos los problemas del sistema educativo a través de la capacitación, a partir de una lógica implícita basada en la relación causa-efecto: "Capacito y quiero ver en seguida resultados en términos de impacto." A mí esa palabra, *impacto,* me molesta un poco; todo es "y cuál va a ser el impacto", "cuál fue el impacto". Estamos hablando de sujetos, estamos hablando de docentes, estamos hablando de identidades colectivas construidas a lo largo de muchos años. Hablemos de cuáles son los procesos, y veamos también cómo vemos la formación en servicio, cómo tiene que articularse, además, con otra serie de políticas, cambios y medidas.

TAREA: ***Como decías, la capacitación no puede ser vista de manera aislada: en el caso del maestro, la institución (escuela) cumple un papel importante. También me parece que es necesario dejar de ver al maestro como alguien que no puede, que no sabe, sin fijarse en las potencialidades que sí tiene y que pueden ser un punto de apoyo para dar un salto cualitativo importante. Creo que detrás de eso está la idea del maestro como objeto de política, de capacitación, porque no puede, no sabe. ¿Cómo lograr, en concreto, que los maestros sean vistos como sujetos de la capacitación?***

LV: En la capacitación, algunos problemas han dificultado el desarrollo y los resultados que se esperaban de la formación continua. El primero tiene que ver con los modelos, y el segundo con la concepción de docente como objeto de las reformas. Cambiar esto implica, por un lado, apostar al reconocimiento del saber profesional del docente, el saber que se construye en la práctica, y cómo ese saber también puede ser utilizado en las instancias de formación y desarrollo profesional docente; y, por otro lado, en general se le ha preguntado poco al docente sobre la agenda de la capacitación, esto es, se ha trabajado con una agenda construida fundamentalmente desde la gestión, por las autoridades, y no a partir de un relevamiento o de una manera consensuada con los docentes acerca de sus necesidades de perfeccionamiento. En general, la voz de los docentes ha estado ausente en este sentido.

Sin embargo, hay que tener cuidado, porque cuando los docentes modifican sus necesidades de formación, muchas veces hay que hacer una lectura un poco más profunda de esas necesidades. Esto es así porque lo que aparece en la superficie como un problema de su práctica, como una necesidad de formación, puede esconder en realidad otras problemáticas. De ahí la necesidad de construir una nueva mirada sobre los problemas y las necesidades de formación de los docentes.

TAREA: ***Y podría decirse que también sobre la propia docencia, porque es la profesión misma la que ahí está en cuestión: si no valoro la profesión como tal y su aporte al desarrollo social de cada país, entonces la inversión en educación para estos profesionales se ve restringida. El otro tema es el de la dimensión personal del docente. Creo que es muy importante para considerarlo como un sujeto que tiene su propia historia.***

LV: Sí, la dimensión personal del docente es otro tema del que he escuchado hablar muchas veces aquí en el Perú. Lo que no tengo claro es si todos entendemos lo mismo por dimensión personal. Entonces yo prefiero hablar de la dimensión subjetiva de la profesión. Y cuando hablo de tener en cuenta las necesidades de formación, las expectativas, los deseos de saber, de conocer, allí creo que está la dimensión personal del docente que tiene que articular esos deseos de desarrollo personal con una profesión que demanda un compromiso social,

una responsabilidad social, que tiene que ver con la formación de ciudadanos y con un proyecto de país; que atañe a cómo seguir expandiendo la educación pública, la democratización, el acceso a la cultura.

Es en ese contexto que tiene que estar en juego la dimensión subjetiva del docente: la idea de considerar al docente como sujeto, como constructor de su práctica, de su saber. Y también como un sujeto que tiene que participar y tener voz en la construcción de esa agenda de desarrollo profesional docente, porque es el que conoce, el que desempeña el quehacer cotidiano en las escuelas, el que sabe lo que sucede cotidianamente en las instituciones.

Pero tampoco quisiera exacerbar la dimensión personal del docente desde una perspectiva individual, porque estamos en un momento en el que creo que es necesario apostar por el colectivo profesional. Me parece que muchas veces el docente ha estado encerrado en su individualidad, en su aula. Muchas veces piensa que los problemas que él tiene en el aula —violencia escolar, indisciplina, desinterés de los alumnos en el currículo— son problemas que le pasan a él, y los trata de solucionar dentro de las paredes de su aula. Creo que es precisamente la complejidad que hoy entraña la tarea de enseñar en sociedades cada vez más complejas donde hay cambios vertiginosos en la cultura, en las subjetividades de los niños, en las formas de configuración de las familias, en las nuevas tecnologías, en los medios de comunicación, lo que hace que las posibilidades de encontrar nuevas estrategias tengan que ver con la apuesta por este trabajo colectivo y horizontal entre los docentes.

***TAREA:* Habría que, digamos, buscar un equilibrio para abordar esa subjetividad en condiciones de un trabajo colectivo, porque la labor de los maestros no puede ser aislada; pero también hay una dimensión personal que está muy involucrada, porque también los afecta la relación permanente con los chicos y con los padres de familia. Entonces, no se trata de desconocer la otra parte, pero sí de ver de qué manera el propio maestro va generando una identidad profesional que incorpora la experiencia y la historia personal. Varios autores reconocen que la formación del maestro está muy marcada por su experiencia como estudiante, por lo que hace falta reflexionar sobre eso.**

LV: Eso es algo que tiene que ser parte de la formación inicial, debería haber allí un espacio de análisis crítico sobre esas experiencias transitadas en la escuela por los maestros en formación, antes, cuando eran estudiantes; y si no se hizo entonces, compete hacerlo también en la formación en servicio. En realidad, es un trabajo permanente. Muchas veces hay en la educación una concepción clara sobre el sujeto que aprende (niña, alumno); allí sí hay que ir y ver cuáles son las ideas previas de los niños, trabajar en torno a sus intereses y analizar su historia, su contexto, sus inquietudes, etcétera.

Pero parece que cuando hablamos del docente no consideramos esos elementos más subjetivos: olvidamos que el docente también es una persona que tiene ideas previas, concepciones y representaciones acerca de la enseñanza, de lo que significa ser docente. Esas cuestiones tienen que ser puestas en el centro del análisis y del trabajo de la formación docente, para poder deconstruir y desnaturalizar ciertas prácticas. No es lo mismo que al docente vengan y le digan: "Bueno, ahora ya no se enseña más de tal manera o tal método; vamos a utilizar tal otra estrategia didáctica, o tal forma de evaluar. Ahora el currículo no es más por materias, es por competencias". Yo me pregunto: ¿Cuáles son los fundamentos que están en la base de una u otra cosa? Es preciso que el maestro pueda revisar por qué hace lo que hace y entender y tomar conciencia de si lo que hace tiene algún sentido o no, y qué aspectos de su práctica requieren ser modificados o no.

Ese trabajo, que también es más personal en algún sentido, en general no se realiza en las instancias de formación, y me parece que si no hay un trabajo de este tipo, que apueste por la revisión, la deconstrucción de la propia práctica, muy difícilmente se va a cambiar. Urge tomar conciencia, como docente, de cuáles son los motivos que me llevan a hacer las cosas de determinada manera, hacia dónde me llevan esas maneras, cuáles son los fundamentos y las finalidades, qué tipo de resultados obtengo con ciertas actividades y formas de trabajo, y todo eso en un marco más general, conectado con el contexto, pues no se trata solo del docente de manera individual, sino de vincular sus intereses con lo que pasa en la sociedad, en la cultura, más allá de su propio entorno inmediato.

***TAREA:* Suele ocurrir también que se ve la educación como momentos separados: la Educación Inicial se terminó y de ahí se pasa a las siguientes etapas. Es cierto que hay fases en la vida, pero también hay una línea de continuidad. He visto que planteas el desarrollo profesional como trayectoria. Nos gustaría que desarrolles algo más sobre esta idea.**

CORTESÍA: CARLOS CHINCHAY

LV: Bueno, ésa es una noción que desarrollo en mi trabajo de tesis doctoral. Una primera idea de trayectoria justamente tiene que ver con pensar la formación docente más en el largo plazo, no creer que el desarrollo profesional o la formación en servicio o la capacitación ocurren en un momento específico —digamos, cuando el docente asiste a un curso, a una jornada de reflexión, a un seminario, o cuando hace un ciclo de especialización o de complementación—.

Hay que pensar la trayectoria como una manera diferente de entender la formación en servicio. Nosotros la llamamos formación continua para salir de este modelo causa-efecto: capacito y veo cuál es el efecto, o miro solamente cuáles son las políticas y qué características tuvieron esas políticas y programas de capacitación.

Fue la posibilidad de pensar la capacitación y el desarrollo profesional desde otro lugar lo que me llevó a la construcción de este concepto de trayectoria de desarrollo profesional docente. Esta trayectoria está constituida por la formación inicial del docente, su formación en servicio y la formación continua, pero también por otras experiencias como la militancia gremial, la participación en determinados grupos, tomar clases de arte u otros tipos de experiencias de vida.

Una segunda dimensión de la trayectoria consiste en todo lo que se aprende en las escuelas. Es lo que se llama *socialización profesional.* Mientras está en las escuelas, el docente sigue aprendiendo de los colegas, a veces de los directores, a veces al reflexionar sobre su misma experiencia y también al hacerse más experto en las prácticas de enseñanza. Cada docente tiene una manera particular de construir su clase, de abordar las prácticas; además, va resolviendo de distintas maneras según los grupos que le tocan, los problemas que enfrenta, las dificultades que se le van presentando, y va buscando también diversas opciones de formación, de desarrollo, fuentes de consulta, etcétera. La trayectoria tiene que ver, por lo tanto, con la interacción de los profesores, su contexto de acción y actuación entre la formación inicial y la continua. Además la formación inicial no es la misma para todos, depende de dónde se haya formado el profesor. En el caso de Argentina puede haberse formado en una Universidad o en un Instituto Superior Pedagógico y la cultura profesional brindada en cada caso es distinta; además, no es lo mismo ser profesor de Matemática que de Historia.

Todo eso hace que se constituyan identidades profesionales diferentes. Cuando, por ejemplo, esos docentes participan de una determinada formación en servicio, esa formación va a ser vivida de distinta manera. Por ello esta formación está mediatizada por la trayectoria y también por determinado dispositivo, por una política o programa de formación en servicio que presenta a su vez ciertos rasgos y propósitos. Y por esa política, por ese programa, por ese dispositivo de formación en servicio pueden pasar miles de docentes. Pero cada uno de esos docentes va a hacer suya esa formación de una manera propia, idiosincrásica, diferente, según, justamente, todos estos elementos, todas estas dimensiones que forman parte de su trayectoria de desarrollo profesional. En las trayectorias interactúan también las motivaciones iniciales para elegir la carrera, por qué alguien decide ser docente, y cómo esas motivaciones iniciales se van transformando a lo largo de esa trayectoria.

Creo que el concepto de trayectoria permite hacer un abordaje distinto de la formación en servicio y recuperar la voz y la perspectiva de los docentes, las propias historias de vida del profesorado. Cómo es que ellos, más allá de las políticas o de los programas sistemáticos de capacitación por los que hayan atravesado, hicieron su propio recorrido profesional para ser los docentes que hoy son. Ésa es la idea de la trayectoria: que es individual pero se inscribe en un contexto social, político y cultural determinado. No es que cada uno decide libremente de qué manera configurar o construir su trayectoria. Obviamente, esa trayectoria se da en condiciones determinadas, que incluyen las de trabajo y las políticas, y cierto currículo que tengo que enseñar. Todo esto impone ciertas restricciones a la trayectoria del docente.

He tomado el concepto de *trayectoria* de Bourdieu —aunque él no habla de la trayectoria docente, por supuesto—. Pero la noción de este autor implica retomar

la dimensión objetiva y la dimensión subjetiva. Cómo el sujeto se mueve y va dirigiendo y armando su propia estrategia —en este caso de desarrollo profesional— en función de sus oportunidades, porque muchas veces tenemos docentes que deciden configurar su trayectoria personal de manera diferente. Están los que evitan los cursos o la formación continua, y otros que hacen lo contrario: se anotan en cada curso que hay, porque dicen que siempre les dejan algo. Entonces tienes esa trayectoria flexible, abierta, que está en esa búsqueda permanente de cambio y transformación, los maestros que tienen incorporada esta idea de formación permanente como algo que es propio de la profesión y de la mejora de su tarea. Y tienes a esos otros que dicen: "Bueno, yo ya terminé de estudiar; si no me obligan no voy a hacerlo más y se terminó".

En algunos pesa más la formación inicial y allí se quedaron. Otros tuvieron la suerte de trabajar en una escuela donde había equipos de docentes muy entusiastas y un muy buen director; aprendieron muchísimo y eso los marcó para el resto de su carrera. Las huellas que va dejando cada una de estas dimensiones en la trayectoria de cada uno de los docentes son diferentes según las experiencias por las que cada uno transita.

***TAREA:* Digamos que cada uno va construyendo su imagen de docente y la va poniendo en acción, es decir, que la participación del maestro es muy activa. Por eso llama la atención cuando en los programas de capacitación o formación y en la formulación de las políticas se desconoce esta capacidad del maestro para aportar. Creo que es bien importante ver esta trayectoria como algo en movimiento, porque la persona no está acabada para siempre, sino más bien se va reconstruyendo.**
Antes señalaste la importancia de que el maestro se dé cuenta del porqué del cambio, del sentido de lo que hace, pero muchas veces piensa "hago la capacitación y debo ver el resultado de inmediato, y además quiero ver costo-beneficio". Se debe tomar muy en cuenta que los cambios se dan por convicción, que no basta que salga una ley; la persona tiene que estar convencida de que vale la pena hacer el cambio, de que el esfuerzo tiene un sentido.
También mencionaste algo de la ciudadanía, y el maestro es un ciudadano. Por eso, en el desarrollo profesional visto como una trayectoria se puede vincular o incluir otras experiencias que vive en el mundo laboral y que por lo general se ven como separadas. ¿Cómo puede la formación tomar en cuenta las condiciones en que un maestro ejerce la profesión y otros elementos que le permitan ir viendo de manera más amplia su carrera? La escuela es una institución que tiene sus parámetros, sus marcos, pero que el maestro también puede transformar, porque tampoco es algo estático.

LV: Creo que el tema del vínculo que el maestro tiene con la cultura que transmite es fundamental. Y allí entra también la dimensión personal, en la medida en que él, además de ser un transmisor y enseñar esa cultura, tiene que ser un usuario de esa cultura, de lo que le guste (una banda de música, libros, por ejemplo), y pensar también en cómo la escuela se puede enriquecer del "afuera", de estas otras experiencias.

A mí a veces me asusta, porque el sistema educativo que se ha impuesto es una maquinaria tan enorme que las formas escolares se han transferido a otros ámbitos que no son escolares. Entonces uno se encuentra cosas de la escuela en otros lugares y se pregunta qué hace esto acá, si esto no es una escuela. Por ejemplo, cuadernos de comunicados en institutos de inglés que no son escuelas. Me refiero al control de los tiempos, cosas de la gramática escolar, etcétera.

Una de las dificultades que tenemos en Argentina —no sé cómo será en la realidad peruana— sobre todo en la escuela secundaria, entre los adolescentes, es el rechazo o desinterés por la cultura escolar. Por eso es necesario que los docentes, desde su formación, consideren el asunto del "afuera" de la escuela, el cómo la escuela también puede pensar en ampliar el espacio educativo, en que existe algo más allá de ella, que hay museos, plazas, una cantidad de experiencias que pueden ser utilizadas y que son sumamente ricas. Ir a un barrio, a una comunidad, a hacer una entrevista, a conocer a la gente. Hay otras cosas que pueden ser muy educativas, y que generalmente no se aprovechan ni para la formación de los docentes ni tampoco en la educación de niñas, niños y adolescentes. Como la escuela está muy encerrada en sí misma, también lo está la formación del maestro. A veces salir, ver lo que pasa en otros espacios, en otros lugares, enriquece la formación del docente.

***TAREA:* En tu contacto con el Ministerio de Educación del Perú, en esta visita, habrás visto que hay varias iniciativas: se manifiesta interés por revalorar la docencia, renovar la formación docente; pero no es**

CORTESÍA: CARLOS CHINCHAY

la primera vez que esto ocurre: varias experiencias han ido pasando, y lo que estamos conversando es que los cambios no son tan profundos. Acá en el Perú tenemos una realidad bastante compleja en materia de diversidad cultural. Eso significa también que tenemos al frente a más de 40 grupos culturales que tienen lengua propia, formas específicas de ver la vida, una cosmovisión que también orienta su trabajo cotidiano, su manera de producir, de relacionarse y todo lo demás. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos, sigue prevaleciendo una educación bastante homogénea, una escuela que "uniforma".

Creo que en toda América Latina la intención de la escuela, desde su nacimiento, ha sido ésa: uniformar en nombre de conseguir igualdad, pero eso no se ha logrado y ya sabemos que ése no es el camino. No sé si tú plantearías una formación docente también diversa, distinta. Si conoces algunas experiencias al respecto…

LV: Hay ahora una demanda por la atención de la diversidad cultural. El docente debe tener la capacidad y la sensibilidad para entender y para adaptarse a distintos contextos culturales. Se trata de uno de los desafíos actuales de la profesión docente. Creo que todos los docentes deben tener una perspectiva intercultural; no es solamente que tenemos que hacer educación intercultural en las escuelas bilingües de pueblos originarios. Me parece que la mirada del docente y la formación del docente tienen que ser interculturales, porque necesitamos que todos los ciudadanos, los que están en la escuela rural y la urbana, la bilingüe y la no bilingüe, tenemos que ser interculturales. Me parece que la apuesta por la interculturalidad y por el respeto de las distintas culturas tiene que estar presente en todas las escuelas, porque también es parte de la formación de una ciudadanía democrática y tolerante.

Cuando hablamos de ciudadanía hay que considerar, primero, que el propio docente tiene que estar constituido como ciudadano, y en eso las formas de organización, sobre todo de los institutos superiores pedagógicos, muchas veces no ayudan. En general, las instituciones están estructuradas, tienen una vida, una cultura institucional, un ritmo, un régimen mucho más parecido al de una escuela secundaria. No se considera al docente que está siendo formado como un adulto, sino como un estudiante de secundaria, y por eso hay poco lugar para el ejercicio de esas prácticas de ciudadanía. Y si el docente, durante su formación, no experimenta esas prácticas de ejercicio de la ciudadanía, de respeto de derechos y de aprendizaje en el marco de la diversidad cultural, difícilmente lo va a poder transmitir a sus alumnos.

Hay muchas cosas que cambiar en la formación; no es solo el currículo, la capacitación o los contenidos. Creo que es necesario cambiar las mismas prácticas de formación. Tenemos en claro muchas veces qué es lo que los docentes tienen que saber, cuáles son las nuevas habilidades que deben reunir, las nuevas estrategias, las nuevas competencias: tienen que saber trabajar en equipo, atender la diversidad cultural, saber adaptar el currículo a distintos contextos, individualizar la enseñanza para poder adaptar a distintos ritmos de aprendizaje, etcétera. Pero falta avanzar mucho en la pedagogía de la formación docente.

Me parece que por allí hay una clave. Se requiere avanzar mucho en el cómo se forma al docente. Es preciso hacer una apuesta por una verdadera transformación de las prácticas de formación docente, de lo que llamamos los dispositivos y las estrategias de formación docente. Éste es un trabajo que debemos hacer con los formadores, con los profesores de los institutos superiores de pedagogía, con los maestros que salen de las facultades de Educación de las universidades. Qué pasa con las vivencias, con las prácticas, con las estrategias, con el tipo de trabajo intelectual cognitivo que se hace; qué es lo que se le pide al estudiante que está en formación, qué tipo de pensamiento. Hay que trabajar mucho en la pedagogía de la formación docente, pero para eso falta investigación y desarrollo teórico. Ése es un vacío que tenemos en la pedagogía, en la teoría educativa y en la investigación.

***TAREA:* Eso significaría tener que sensibilizar a las facultades y a los institutos, y que ellos acepten que su enseñanza no está siendo muy adecuada en la formación de estos profesionales.**

LV: Sí, es un desafío, y me parece que hay que enfrentarlo. Según todas las evidencias, el perfil del docente egresado no es el perfil más adecuado y pertinente para los momentos que nos tocan o para el tipo de educación que queremos. Éste es un debate que se va a tener que dar en las universidades; habrá que ver de qué manera, cómo se las involucra en el marco de su autonomía, pero tiene que ser una autonomía bien entendida.

***TAREA:* En el Perú existe desde hace algunos años un esfuerzo por desarrollar un proceso de descentralización. ¿Conoces algunas otras experiencias para responder a los distintos contextos? ¿Nos puedes dar algunas pistas en cuanto a la formación docente en relación con este tema?**

LV: Nosotros, en Argentina, tenemos un sistema federal. Las instituciones de formación docente, las escuelas, ya son parte de los gobiernos regionales y de los gobiernos provinciales. Eso está planteado así. Lo que hace el Ministerio es dictar los lineamientos nacionales y coordinar las políticas, brindar asistencia técnica a los ministerios provinciales. En general, los procesos de descentralización a veces funcionan, en el sentido de que están más cerca de las necesidades de las instituciones, de los contextos, y entonces se pueden adaptar algunas políticas y algunas medidas. Pero otro tema es cómo fortalecer las capacidades técnicas de los equipos de las direcciones o de los gobiernos regionales, de los equipos técnicos pedagógicos regionales. Porque, en general, las regiones son también heterogéneas en lo que concierne a su desarrollo económico, sus recursos humanos, sus tradiciones, su trayectoria y en materia educativa.

Se trata, pues, de situaciones muy diferentes que no se resuelven solo con la descentralización, y hay que ver cómo se hace un trabajo descentralizado pero articulado, para que la descentralización no lleve a la fragmentación del sistema educativo, para que haya aspectos comunes y para ver cómo se fortalece el trabajo de cada región. Descentralización no quiere decir dejar que cada uno haga lo que quiera, ni dejar a cada lugar librado a su suerte.

***TAREA:* Podemos decir que todas las experiencias dejan cosas de las que aprender, pero también nuevos retos. Se dan cambios, pero éstos son muy lentos, porque tampoco son cambios tan sencillos. Creo que poder mirar al otro —al niño como estudiante, o al maestro como un adulto— de manera más positiva es fundamental.**

LV: Sí, eso es fundamental. Lo hemos hablado en estos días: tengo que confiar en las capacidades del otro. Es una de las cosas que creo que ya mencioné: la importancia de no colocar al docente en ese lugar del no saber o del responsable. Porque otra de las cuestiones es que el docente aparecería como el responsable de haber tenido una mala formación. En todo caso, esa mala formación es producto de determinados gobiernos, determinadas políticas, determinados sistemas, determinados planes. Si el docente no tiene la formación que se requiere, no es por su responsabilidad ni por su culpa, ni de manera individual ni de manera colectiva. Me parece que muchas veces se híper responsabiliza a los docentes y aparecen un poco culpabilizados en ese lugar.

Por otro lado, a veces también observo que hay docentes que tienen una actitud de autovictimización: "No hay recursos para la educación", "no me capacitan", "no mejoran la infraestructura de las escuelas", "los niños no tienen materiales adecuados", "vienen casi sin comer", "las familias no se ocupan"... Muchos docentes tienden a colocar todo en los factores externos y a no hacerse cargo de su propia práctica; entonces, si los niños no aprenden no es su responsabilidad; no hay nada diferente que puedan hacer para que aprendan más o mejor, sino que todo tiene que ver con factores exteriores, sociales: el Gobierno, el Ministerio, la falta de recursos, etcétera. Entre esos dos lugares me parece que hay que encontrar consensos, acuerdos, y tener también una mirada de compromiso y de responsabilidad por parte de los docentes.

***TAREA:* Hace falta una mirada crítica frente a lo que cada uno hace, porque hay de todo: maestros que en situaciones de mucha pobreza son capaces de hacer cosas, de sacar adelante a sus chicos. Lamentablemente, también hay de los otros, como en toda profesión. Por eso, la formación inicial y en servicio debería incluir la práctica reflexiva.**

LV: Por eso te decía que el tema es el cómo, que gran parte de la cuestión pasa por pensar la pedagogía de la formación. Porque tampoco se trata de decir "los docentes tienen que ser reflexivos". ¿Y cómo se alcanza eso? No se puede dejar de lado las condiciones de trabajo de los docentes, los tiempos, los espacios, el salario que reciben para poder ocuparse de esa práctica reflexiva. Son, en suma, un conjunto de variables y de factores.

Hacia una "interversidad" de saberes

Universidad e interculturalidad

La filosofía intercultural cuestiona el carácter monocultural y eurocéntrico del modelo estándar de la "universidad" y señala que una reforma auténtica de la educación debe partir de las diferencias históricas y contradicciones contextuales de las filosofías existentes que dé origen a una racionalidad dialógica que se inserte en una relación interdisciplinaria e intercultural, es decir, que consulte las experiencias de otras racionalidades, para presentarse como producto de la interrelación de las culturas y tradiciones.

JOSEF ESTERMANN
Licenciado en Teología Católica en Lucerna, Suiza. Doctor en Filosofía en Utrecht (Países Bajos). Coordinación de la Misión Belén de Immensee en Bolivia.

La institución de la Universidad ha sido un elemento clave para la propagación de los valores de la civilización europea y occidental, y de la hegemonía de las ciencias en el sentido occidental. Además, ha definido cómo se construyen los conocimientos y saberes en el globo terráqueo. En el caso de *Abya Yala* o América Latina, la fundación de universidades obedeció tanto al propósito misionero y doctrinal de la Iglesia católica como al de la transmisión de las culturas hispano-lusitanas y su universo simbólico cultural y civilizatorio.

El proceso de la descolonización mental e intelectual[1] pone de manifiesto una concepción extremadamente monocultural y eurocéntrica de la Universidad, su estructura, su quehacer y sus objetivos. Urge, entonces, una deconstrucción intercultural del concepto mismo de Universidad, como se viene manejando en gran parte del mundo, incluyendo América Latina.

UNA INTERCULTURALIDAD OLVIDADA

En prácticamente todos los textos de estudio y referencias científicas se sostiene que la Universidad se originó en la Edad Media europea. Un acuerdo tácito entre los estudiosos determinó que la fundación

1 El tema de la "descolonización mental e intelectual" se plantea en un contexto en que se nota un incremento considerable de una nueva colonización "suave", a través de los medios masivos de comunicación, la Internet y, sobre todo, por medio de la imposición de una única "cultura" neoliberal. En los diccionarios y enciclopedias se habla prácticamente solo de la "descolonización" como un proceso político de independización de regiones y naciones bajo el yugo del poder colonial (véase: <http://es.wikipedia.org/wiki/Descolonizaci%C3%B3n>). Entre los teóricos de la "descolonización mental o conceptual" figuran el boliviano Fausto Reinaga (1981), el ghanés Kwasi Wiredu (1995), el estadounidense Kelly Oliver (2004) y el chileno Fernando Mires (1987). En Bolivia, el Gobierno de Evo Morales ha puesto en marcha un programa de "descolonización educativa y mental", cuyo motor es el ex ministro de Educación, Félix Patzi (Patzi 2003).

de la Universidad de Bolonia (Italia), en 1088, fue el origen de la tradición universitaria[2] que luego se exportó a todo el mundo a través de la colonización y de las diferentes olas de globalización. (Es preciso anotar que en esa universidad se enseñó Medicina por primera vez.)

Bajo la dominación de la cultura europeo-cristiana, se suceden las fundaciones de universidades a todo lo largo y ancho del territorio europeo. Las primeras fueron:

- Universidad de Bolonia (Italia), en 1088.
- Universidad de Oxford (Inglaterra), en 1096.
- Universidad de París (Francia), en 1150.
- Universidad de Módena (Italia), en 1175.
- Universidad de Cambridge (Inglaterra), alrededor de 1208.
- Universidad de Palencia (España), en 1208.
- Universidad de Salamanca (España), en 1218.
- Universidad de Nápoles Federico II (Italia), en 1224 (la universidad estatal y laica más antigua del mundo).
- Universidad de Coimbra (Portugal), en 1290.

El término latino *universitas,* compuesto de *unum* (uno) y *vertere* (girar; convertir), tiene el mismo origen etimológico que universo o universal, y quiere decir literalmente "lo uno en lo que gira", o, en otras palabras: lo "constante en movimiento". En la Edad Media europea, la palabra *universitas* se utilizaba para designar cualquier gremio corporativo o asociación destinada hacia una meta común. Podía ser tanto la "universidad de los zapateros" como la "universidad de los herreros". Cuando se decía "Universidad de Salamanca", por ejemplo, no era más que una simple abreviatura para designar la asociación de los maestros y estudiantes de Salamanca. Con el tiempo y el uso, la palabra *universitas* terminó designando los centros de altos estudios y, en este sentido, adquirió su mayor relevancia en el Renacimiento.

El modelo paradigmático para la fundación de la Universidad en la Europa medieval ha sido la Academia platónica (cerrada en 529 por el emperador romano Justiniano)[3] y —en menor medida— el Liceo aristotélico,[4] que fueron espacios de encuentro entre las élites intelectuales y filosóficas, en los que debatían sobre los últimos hallazgos "científicos" y especulativos de la época.

Sin embargo, esta concepción (eurocéntrica) del origen de la Universidad ignora una tradición no-occidental mucho más antigua que tiene, entre otras, dos referencias culturales: la china y la árabe.

En China aparecieron los primeros centros de altos estudios de toda la historia. La Universidad de Hunan es considerada la más antigua del mundo. Se encuentra registrada la existencia de la Escuela Superior (Shangyang) imperial durante el periodo Yu (2257 a.C.-2208 a.C.). La actual Universidad de Nanjing remonta su origen a la Academia Central Imperial de Nanking, fundada en el año 258 d.C., y la ya mencionada Universidad de Hunan (Changsha) guarda una continuidad innegable, incluso geográfica, con la histórica Academia Yuelu, fundada en el año 976 d.C.[5]

La Universidad de Takshashila, fundada en Taxila (Pakistán) alrededor del siglo VII a.C., entregaba títulos de

2 Véase, por ejemplo: "Aunque en la creación de las universidades ocurre como en el fútbol, parece estar probado que la primera universidad en nacer fue la Universidad de Bolonia, a comienzos del siglo XIII, que fue la primera en tener estudios reconocidos universalmente y estatutos propios [...]". Disponible en: <http://www.protocolo.org/gest_web/proto_Seccion.pl?rfID=278&arefid=251>.

3 Escuela fundada por Platón en 387 a.C. y que permaneció activa hasta el año 529. Se trata de la escuela filosófica de mayor tradición y mayores cambios experimentados. El primer siglo de su existencia marca la fidelidad al maestro: es la denominada Antigua Academia, como escuela de Espeusipo, inmediato sucesor de Platón, Jenócrates, Pulmón, Crantor y Crates de Atenas. El segundo periodo, o Academia Media, dura desde 315 a.C. hasta 241 a.C. Su máximo exponente es Arcesilao, y se caracteriza por la introducción del escepticismo, influido por Pirrón, que combatía el estoicismo y el epicureismo. Finalmente, la Academia Nueva abandona el escepticismo y se centra en el eclecticismo, mezclando el aristotelismo y el estoicismo con el platonismo. Sus principales representantes son Filón de Larisa, el maestro de Cicerón, y, sobre todo, Antíoco de Ascalón. Finalmente, la Academia fue absorbida por el neoplatonismo de Plotino. Su principal representante fue Proclo (410-485), natural de Atenas. En el Renacimiento, la Academia platónica, fundada en 1440 por el mecenas Cosme de Médicis, fue restablecida en Florencia.

4 Aristóteles fundó el Liceo en 336 a.C, en honor al dios Apolón Liceo. Funcionó hasta que fue clausurada por el Emperador Justiniano en 529 d.C., y sufrió diferentes saqueos y destrucciones.

5 La Academia Yuelu fue fundada en el año 976, noveno año del reinado de la dinastía Song, y fue una de las cuatro academias imperiales de estudios superiores. Está postulada como la universidad más antigua del mundo entre las existentes. Los discípulos de Confucio, Zhu Xi y Zhang Shi estudiaron en esa institución. En 1903 la academia se convirtió en universidad, y en 1925 se estableció en el lugar la Universidad de Hunan. Desde su fundación, la academia Yuelu ha gozado de un elevado prestigio como institución cultural y centro de actividades académicas. Ha sido testigo de más de mil años consecutivos de historia, y es la única de las antiguas academias chinas de estudios clásicos que se ha convertido en una institución moderna de estudios superiores. Como parte integrante de la Universidad de Hunan, la academia se ha constituido en un centro de investigación del idioma han, y es uno de los principales centros académicos y culturales del país.

/JULIA VICUÑA YACARINE

graduación.[6] La Universidad de Nalanda, creada en Bihar (India), alrededor del siglo V a.C., también entregaba títulos académicos y organizaba cursos de posgrado. En comparación con estas universidades chinas, Platón fundó su Academia en el año 387 a.C.

Pero fueron las universidades persas y árabes las que iniciaron el proceso que ha dado origen a la Universidad europea moderna. Durante el siglo IV y finales del V d.C. funcionaban las famosas Escuelas de Edesa y Nisibis, fundadas por cristianos sirios (nestorianos), organizadas como comunidades de maestros, y dedicadas a la exégesis bíblica. En el 489 los cristianos nestorianos fueron expulsados del Imperio Bizantino. Éstos, liderados por Nestorio, patriarca de Jerusalén, decidieron trasladarse a Persia, donde fueron bien recibidos y fundaron la Escuela de Medicina de Gondishapur, que se haría famosa en todo el mundo.[7]

Poco después, en 529, el emperador romano cristianizado Justiniano cierra la Academia de Atenas y el Liceo, profundizando la intolerancia y la resistencia hacia los centros de estudios (paganos) en el Imperio Romano. Entre 637 y 651, los musulmanes árabes derrotaron al Imperio Persa de los sasánidas[8] y se apoderaron de Gondishapur. A fines del siglo VIII la Escuela de Gondishapur se trasladó a Bagdad, donde se reorganizó como el *Bayt al Hikma*, "la Casa de la Sabiduría", y sus miembros se dedicaron a la traducción de obras científicas de médicos y filósofos como Aristóteles, Hipócrates, Galeno y Discórides, que en los siglos XI y XII llegaron a Occidente a través de la península hispánica.

Durante el siglo VIII también aparecieron los hospitales, que se vincularon estrechamente con las Escuelas de Medicina. Ello terminó por definir un modelo empirista, laico, tolerante y riguroso de Universidad, que dio fama mundial a aquellos establecimientos, e impactó en el modelo de las primeras universidades europeas. Existen registros de los estrictos exámenes y numerosos cursos que los estudiantes de la Escuela de Medicina de

6 Taxila es un relevante lugar arqueológico en Pakistán donde están las ruinas de la ciudad Gandhara y de la Universidad de Takshashila (también Takkasila o Taxila), un importante centro de enseñanza védico/hinduista y budista desde el siglo V a.C. hasta el siglo II.

7 La iglesia nestoriana defendió contra Cirilo de Alejandría, en el Concilio de Éfeso (431), la confluencia en Jesucristo de dos personas separadas, además de la característica de María como *christotokos*, es decir "madre de Cristo" (y no *theotokos*: "madre de Dios"). Como consecuencia de la expulsión del Imperio Romano, llegaron no solamente a Persia e India, sino también a Mongolia y China, donde se ha encontrado el famoso monolito nestoriano en tres idiomas. Hoy siguen existiendo iglesias nestorianas en Irak, Irán, India y China.

8 Es el nombre del Segundo Imperio Persa, durante su cuarta dinastía irania (226 d.C.-651 d.C.).

El Cairo debían aprobar para ser autorizados a ejercer ese oficio.

El nuevo modelo adoptado por las universidades árabes y persas se caracterizó por el rigor en el estudio y, muy especialmente, por la investigación y la enseñanza de la Medicina. Este modelo inspiraría a las universidades europeas modernas. Algunas de las más famosas universidades árabes y persas antiguas fueron:

- Bagdad (*Bayt al Hikma*, fundada a fines del siglo VIII): Allí enseñó e investigó el famoso sabio Al-Razi (Rhazes) (865-925).
- Córdoba (España, fundada en el siglo VIII): Allí enseñó e investigó Abulcasis (936).
- Samarcanda: Contaba con un importante observatorio.
- Damasco: A partir de la fundación de la Escuela de Medicina, en 1158, se convirtió en el centro científico de Siria.
- El Cairo (Al-Azhar, fundada en 988): Allí enseñaron Maimónides (1135-1204) e Ibn Jaldún (1332-1406), entre otros. Ha continuado funcionando ininterrumpidamente hasta nuestros días.
- Salerno (Italia, fundada en el siglo X): Modelo directo de muchas de las universidades europeas existentes en la actualidad.

Las universidades árabes comenzaron a decaer cuando Córdoba cayó en poder de los españoles en 1236, y cuando a Bagdad le ocurrió lo mismo con los mongoles en 1258. Sin embargo, esto no impidió que de allí saliera Ibn Jaldún,[9] considerado como el primer sociólogo de la historia y profesor de la Universidad de Al-Azhar (El Cairo).

LA IMPOSICIÓN DEL MODELO EUROPEO-OCCIDENTAL

Aunque la fundación de las primeras universidades europeas en los siglos XI-XIII le debió mucho a la larga tradición árabe y persa, en el Renacimiento empezó a desconocerse el pasado intercultural e interreligioso de lo que se impondría como modelo único del saber en la modernidad occidental. Las universidades medievales —organizadas en torno al *Studium Generale* de las "artes liberales", de la filosofía, teología, medicina y derecho— todavía mantenían el espíritu de un saber integral y transdisciplinario, de una diversidad *(versitas)* epistemológica y metodológica bajo un solo *(unum)* techo.[10]

Se sobreentiende que las universidades medievales europeas, y las que fueron exportadas al Nuevo Mundo, se organizaban en torno a la teología como *domina scientiarum* ("señora de las ciencias") y de la filosofía como *ancilla theologiae* ("sirvienta de la teología"). Con la conquista de *Abya Yala* por los españoles, y más tarde por los portugueses, se establecieron pronto las primeras universidades en suelo americano, en el espíritu de la Contrarreforma y de la Reconquista frente a la ocupación musulmana, vigente en la España del siglo XVI.

La conquista militar y política requería de un apoyo intelectual para defender la verdadera fe y la cultura española. Pronto llegaron al Nuevo Mundo españoles de todos los niveles culturales, incluyendo sacerdotes y laicos con formación universitaria. Las primeras universidades fundadas en América Latina son —como es de conocimiento general— la Universidad de Santo Domingo en la isla Hispañola (1538), la Universidad de San Marcos en Lima (1551), la Universidad de México (1551) y la Universidad Santo Tomás de Santa Fe en Bogotá (1580).

El propósito principal de la fundación de estas universidades era aprovisionar a las colonias españolas con profesionales en los campos de la teología (incluyendo la filosofía), medicina y derecho, de acuerdo con el canon medieval de las ciencias. Sin embargo, el objetivo de fondo, muchas veces de forma implícita e inconsciente, era asegurar la perpetuación del modelo civilizatorio occidental, en su forma de un catolicismo escolástico renacentista.[11] Políticamente, las nuevas universidades

9 Abū Zayd Abd ar-Raḥmān ibn Muḥammad ibn Jaldūn al-Ḥadramï, conocido habitualmente como Abenjaldún o Ibn Jaldún (también escrito Ibn Khaldun, Ibn Khaldoun o Abenjaldun), nacido el 27 de mayo de 1332 y fallecido el 19 de marzo de 1406, fue un famoso historiador y sociólogo árabe de origen andalusí, nacido en lo que hoy es Túnez. Es considerado como uno de los fundadores de la moderna historiografía, de la sociología y de la economía. Se lo conoce fundamentalmente por su obra *Muqaddima,* o *Prolegómenos* a su vasta historia de los árabes, que constituye un temprano ensayo de filosofía de la historia y de sociología, disciplina esta última de la que a menudo es considerado antecesor.

10 Tomás de Aquino, por ejemplo, era perfectamente consciente de la deuda intelectual para con los intelectuales árabes, los traductores de la Escuela de Toledo y los filósofos aristotélicos musulmanes como Avicena y Averroës. Aunque los combatía en el campo teológico y filosófico, no hubiera sido posible su síntesis intelectual sin la mediación de las universidades árabes.

11 La experiencia de la Reconquista sobre los moros en la península española y la lucha teológica contra el protestantismo (la Contrarreforma) determinaron fuertemente la manera cómo se luchaba contra las idolatrías de los pueblos indígenas del Nuevo Mundo.

TAREA

sirvieron para establecer y fortalecer una élite criolla que iba a defender con argumentos "científicos" la empresa colonial en todos sus aspectos.

Hasta más allá del siglo XVIII, la mayoría de las universidades en América Latina replicaban el escolasticismo aún vigente en España, sin introducir a los pensadores "modernos" del racionalismo y empirismo europeo. Se trató de contrarrestar las "olas" protestantes y libertarias, encarnadas por el pensamiento de los filósofos alemanes Leibniz, Kant y Hegel; la de los británicos Hobbes, Locke y Hume; y las de los librepensadores franceses Montesquieu, Voltaire y Rousseau, que amenazaban con socavar el dominio colonizador de la Corona y la hegemonía de la Iglesia católica.[12]

Hasta mediados del siglo XVIII, las universidades latinoamericanas eran bastiones de la legitimación intelectual y científica del poder colonial, de la supuesta superioridad del espíritu europeo y de la fundamentación de la inferioridad de la raza india y mestiza. Estaban en función casi exclusivamente de la élite criolla. Es decir, eran centros de estudios de los españoles para los españoles, islas intelectuales en un mar agitado por olas de rebeldía y resistencia. Solo en la segunda mitad del siglo XVIII ciertas universidades introdujeron poco a poco las ideas seculares y modernas de los racionalistas europeos y, en menor medida, las de los empiristas británicos y las de los *philosophes* franceses de la Ilustración, con sus ideas revolucionarias de la igualdad, libertad y fraternidad entre los seres humanos.

Pero se trataba de un cambio meramente ideológico y formal del mismo sujeto criollo, para luchar por la independencia política de la nueva oligarquía del yugo colonial, sin cambiar nada que estuviera relacionado con la inclusión de las y los mestizos, y mucho menos de las y los indígenas, en la producción del saber y del ejercicio del poder. La élite española fue reemplazada por una élite criolla, con los mismos apellidos y los mismos títulos de propiedad. Durante la vida republicana, las universidades seguían fungiendo como instrumentos de poder de la clase alta y blanca, incluyendo poco a poco a los mestizos (*mistis*) como "carne de cañón" intelectual para la defensa de sus intereses. Fue solo un relevo de intelectuales realistas por republicanos, que no alteró la estructura colonial de las universidades y su mentalidad eurocéntrica y racista.

12 No es casual que los representantes principales del racionalismo continental y del empirismo británico fueran protestantes (con la excepción del mismo René Descartes). El espíritu contrarreformita de los españoles y de los nuevos criollos en América, impidió que sus ideas tomaran cuerpo en las universidades hasta el siglo XVIII. Lo mismo ocurrió con las ideas ilustristas de los filósofos franceses, que indujeron a la población criolla a defender los principios de igualdad, libertad y fraternidad, en contra de la Corona.

Las universidades en América Latina, junto con la Iglesia católica y el poder político criollo, han sido durante más de 400 años el sostén del proyecto de la civilización occidental-cristiana, a través de una estrategia de imitación, adaptación e incorporación de las ideas y posturas filosóficas y teológicas vigentes en Europa, y posteriormente en los Estados Unidos. Todos los intelectuales que querían aspirar a un título académico y al prestigio social correspondiente tenían —y tienen— que someterse a una "circuncisión helénica"[13] rigurosa. Incluso en nuestros días, las universidades y la vida académica en el continente no han sido otra cosa que "un eco de una vivacidad ajena" (Hegel), un "anatopismo"[14] alienante y alienado, al servicio de una élite occidentófila que reniega del mestizaje y la indianidad de su mundo.

A pesar de la etimología y de algunas prácticas del saber integral, la Universidad nunca ha sabido llegar a una universalidad de la verdad, en el sentido de la integración e inclusión de todos los sujetos cognoscitivos, de los tipos de saberes, de los métodos de investigación y su aplicación a la vida. Hasta hoy, en las universidades se enseña un cierto tipo de saber compatible con los parámetros de un canon científico establecido en Occidente: estudian y enseñan sobre todo miembros de las clases alta y media, de preferencia de sexo masculino, de tez blanca, y se utilizan métodos determinados dentro de la tradición dominante de la filosofía occidental.[15]

UN ENFOQUE INTERCULTURAL

La filosofía intercultural ha puesto de manifiesto el carácter monocultural y eurocéntrico del modelo estándar de la Universidad. Si uno estudia en Shangai, Nairobi, Nueva York, Quito o Delhi, el currículo de los estudios académicos, los títulos universitarios, los estándares de investigación, la terminología técnica y el procedimiento en la construcción del conocimiento son más o menos idénticos. Esta uniformación de los estudios universitarios se defiende en nombre de una 'academicidad' universal, sustentada por una supuesta supraculturalidad de los contenidos, métodos y estándares académicos.[16]

El enfoque intercultural cuestiona esta supraculturalidad y universalidad de la vida académica de la gran mayoría de las universidades, revelándola como culturalmente determinada, contextual e históricamente identificable, además de ideológica. La "academicidad universal" —con todos sus códigos, parámetros y formalidades— se revela como fuertemente occidentocéntrica e instrumental, en el sentido de ser el vehículo ideológico de los valores culturales e intereses económicos y políticos de Occidente.

La concepción dominante de la Universidad, incluso en América Latina y en la mayor parte de la periferia (el "tercer mundo") refleja algunos presupuestos culturalmente enraizados en la tradición filosófica y cultural occidental. Entre ellos podemos mencionar:

a. "Saber es poder": Este lema de Francis Bacon (1561-1626) ha determinado gran parte de la vida académica de las universidades. El saber es considerado un *depositum,* una riqueza o un capital intelectual en poder de unos pocos letrados e iluminados. Hoy en día se suele hablar de la acumulación de conocimientos, tal como se habla de la acumulación del capital o de los ahorros. En todas las épocas, el saber ha sido utilizado para dominar a la población iletrada e ignorante. La traducción de la Biblia por Lutero al alemán ha roto con un tabú de la *inteligentsia* eclesial y clerical, sin por ello quitarles el poder a los letrados y estudiosos (no había todavía mujeres alfabetas) hasta hoy día.

13 Esta expresión polémica se refiere a la rendición de san Pablo ante las filosofías del helenismo, después de haber salido victorioso en su lucha contra la "circuncisión judaica" en su diputa con san Pedro. Es parte de la tragedia de la historia del cristianismo que la proclamada "circuncisión interior" por el Espíritu (Rm 2: 29) para llevarnos a la libertad en Cristo se ha convertido poco a poco en una sumisión intelectual al paradigma filosófico del helenismo. Consecuencias tangibles de esta "circuncisión intelectual" son, entre otros, el fuerte dualismo metafísico y antropológico, el desprecio por la sensitividad, la corporeidad y la 'mundaneidad', las distintas formas de sexismo y racismo, y un latente determinismo teológico.

14 Víctor Andrés Belaúnde (1889-1966) acuñó, en sus *Meditaciones peruanas,* el término "anatopismo" para resaltar el carácter des-contextualizado del pensamiento latinoamericano que simplemente "transplanta" la filosofía occidental al suelo (*topos*) americano, sin tomar en cuenta la propia realidad y el contexto específico de América Latina.

15 La inclusión paulatina de mujeres e indígenas en las universidades latinoamericanas no cambió mucho de principio, sino que fundamentaba aún más el espíritu "occidentalizado", porque seguían con el requisito de una "circuncisión helénica" y del androcentrismo conceptual y metodológico. Lo mismo se puede decir de la gran mayoría de los seminarios teológicos, tanto católicos como protestantes, que siguen imitando y reproduciendo una teología europea clásica.

16 Hoy, en la era de la globalización neoliberal cultural y cibernética, se nota una nueva "ola de uniformización" de los contenidos y procedimientos académicos, que viene a ser una "anglosajonización" de los títulos y métodos, tal como ocurre en Europa con la implementación del Consenso de Bolonia, o en las universidades de América Latina con los títulos de bachillerato y maestría.

b. Predominio de la 'analiticidad': A partir de la modernidad europea, se impone el análisis como método ortodoxo de las investigaciones académicas, basado en la "Biblia de la Modernidad": el *Discurso del método,* de René Descartes. La 'analiticidad' pretende llegar al conocimiento del mundo a través de una descomposición real o imaginaria de lo que no se puede o no se debe descomponer. En el caso de la vida, la descomposición (análisis) llega a causar la muerte del organismo descompuesto, sin la posibilidad de ser recompuesto (síntesis).[17]
c. Compartimentalización del saber: Las universidades han llegado, a través del tiempo, a una compartimentalización del saber cada vez más honda y radical. La ramificación sofisticada de los conocimientos en disciplinas (¡sic!), subdisciplinas y especializaciones ha producido en el mismo mundo científico una confusión y un desentendimiento babilónico alarmante.[18] El *homo academicus* es un especialista desarticulado, desubicado y totalmente desvinculado de la realidad holística y relacional. El rigor académico se mide por el grado de especialización y la aplicación de un método tan particular que ya no hay 'comunicabilidad' con otros compartimientos del saber.
d. Objetividad ideológica: En la gran mayoría de las universidades sigue en pie el ideal de una objetividad con pretensión supracultural y universal. Cualquier referencia al punto de vista subjetivo de la o del observador, investigador, investigadora o docente es visto como una violación de este principio y como una particularización y contextualización de un saber supuestamente universal. Desde el enfoque intercultural, cada saber universal es situado, contextualizado y subjetivizado, es decir, culturizado. Asimismo, la llamada "objetividad" nunca puede ser un *a priori* metacultural, sino el ideal heurístico de un sinnúmero de polílogos interculturales. La crítica feminista de las epistemologías dominantes, por ejemplo, ha demostrado que bajo el manto de la objetividad y universalidad se ha impuesto un modelo androcéntrico del saber.
e. Androcentrismo universitario: Si bien es cierto que las universidades se han abierto —en los últimos cincuenta años— a las mujeres, las estructuras jerárquicas, la conceptualización del conocimiento, el procedimiento estándar, los códigos académicos y el lenguaje técnico siguen reflejando una fuerte visión e ideología androcéntrica. Se habla del rigor científico, de la consistencia lógica, de la imparcialidad académica, del carácter analítico del pensamiento, de la 'cuantificabilidad' de los fenómenos y de los títulos académicos. Todos éstos son elementos de una mentalidad y de una concepción predominantemente masculina (Esterman 2006).
f. 'Escrituralidad' de los conocimientos: El Occidente ha fomentado una cultura universitaria centrada en el texto como fuente básica de referencia y comprobación científica en la construcción de saberes. Podemos hablar de una mentalidad "rumiante": el saber como interpretaciones de interpretaciones de textos.[19] La base textual tiene para la Academia la misma rigidez y ortodoxia que el Texto Sagrado para una o un creyente. La liturgia académica, al usar abundantes referencias bibliográficas, coincide con el ideal de erudición que se basa en la recepción de innumerables volúmenes de textos escritos.
g. El fetiche de los títulos académicos: Los títulos académicos que otorgan las universidades sirven de "moneda universal de cambio" —así como el dólar— para el prestigio y renombre de las personas que los poseen. A través de la "titulación" se crea una oligarquía o élite académica, una suerte de logia que no utiliza sus saberes para el bien de la gran mayoría de la humanidad, sino para su propio provecho. Las universidades están lejos de la idea que Platón planteó en su "parábola de la caverna": en un acto solidario, los "iluminados" debieran bajar nuevamente a las profundidades de la miseria humana para liberar a los cautivos.[20]
h. Universidades como rehenes de la ideología del mercado: Las universidades con fines de lucro ofrecen carreras al servicio de la ideología neoliberal globalizadora, con tal de que sus saberes se conviertan en mercancía, y sus actores en competidores y productores. La terminología dilata de manera reveladora la nueva era de la vida universitaria: se habla de "pro-

17 Me parece que el afán de separar y de depurar analíticamente los diferentes aspectos de la realidad es una característica típicamente masculina. Yo, como varón, lo practico también en este mismo trabajo. Y no está mal en sí mismo; solo que se vuelve neurótico y devastador si este modelo androcéntrico de concebir y manejar el mundo se convierte en el único posible, en el paradigma universalmente válido, en la vía única verdadera de salvación.

18 La terminología dilata: hablar de disciplinas científicas significa no solo el disciplinamiento del saber, sino de las y los que pretenden adquirirlo y usarlo de manera libre. (cf. Patzi 2003). Raimon Panikkar (1997) habla de la "manía clasificatoria" de Occidente. Mediante la diéresis, Occidente viene intentando, desde Sócrates, conquistar intelectualmente al mundo entero. Las definiciones incluyen o excluyen, según los criterios de los que definen.

19 Nietzsche habló de una "filosofía rumiante" al referirse a un historicismo exagerado y a una filosofía que ha perdido el contacto con la realidad y que se dedica únicamente a la interpretación de textos.

20 Basta observar las ceremonias de graduación en los Estados Unidos y los países satélites. Se viene introduciendo estas costumbres con cada vez más peso en América Latina.

ducción de conocimientos", de la "libre demanda y oferta", del "mercado académico" y de la "competitividad intelectual".[21]

i. Desvinculación de la sociedad civil: Muchas universidades siguen siendo islas en el mar de las convulsiones sociales, de las luchas indígenas, del deterioro de la naturaleza, y de la pobreza e injusticia cada vez más pronunciadas. Por eso se hacen cómplices voluntarias o involuntarias del *status quo* y de las élites conservadoras de las sociedades nacionales, traicionando a los sujetos subalternos y marginados, discriminados y eternamente postergados.

HACIA UNA INTERVERSIDAD (UNIVERSIDAD EN CLAVE INTERCULTURAL)

La idea original de la Universidad ha sido la de un lugar de diálogo y de disputa entre saberes, que contribuya al bien común y a la participación plena de las mayorías en los saberes construidos. Este ideal fue revertido por una ideología eurocéntrica de un saber instrumental y elitista, en desmedro de su función eminentemente social y liberadora. La filosofía intercultural y las filosofías no-occidentales indígenas emergentes tienen un doble rol respecto al quehacer académico y universitario dominante: por un lado, asumen la tarea de una deconstrucción intercultural de fondo de la realidad universitaria en gran parte del mundo; y, por otro, plantean alternativas en el sentido de una 'pluriversidad' cultural interconectada del saber, que podría llamarse 'interversidad'.

El propósito de una 'interversidad' (universidad intercultural)[22] consiste en superar el occidentocentrismo académico que es un monoculturalismo, monometodismo y monólogo estéril y necrófilo.[23] Este afán tiene que enfrentar una muralla de prejuicios, esquemas mentales, introyectos coloniales y estereotipos, no solamente en los y las representantes de la Academia, sino también en muchos miembros de los sectores subalternos alienados y anatópicos. El encanto de las telenovelas, del *American Way of Life,* de las maravillas de la tecnología y de los bienes de consumo globalizados cautiva a los "perdedores" de esta globalización, a los miembros de la humanidad considerados "sobrantes".[24]

Ante el tribunal soberbio de la Academia, las y los soñadores de una 'interversidad' aparecemos como anticuados, antimodernos, anárquicos y, sobre todo, "regionales". La 'interversidad' no es una creación del espíritu posmoderno —aunque comparte muchas de sus convicciones—, sino una suerte de transmodernidad o heteromodernidad: un modelo del futuro que no se identifica con una modernidad ni posmodernidad monocultural. Hay que pensar en una pluralidad de modernidades, de saberes, de epistemologías, de paradigmas científicos, de modelos de vida, de cosmovisiones y de sabidurías.[25]

Sin ser exhaustivo, quisiera señalar algunos principios o rasgos de lo que podría ser una 'interversidad' y de la *transformación intercultural de la Universidad* como tarea pendiente:

a. El objetivo principal y la idea heurística detrás de todo quehacer 'interversitario' debe ser el Buen Vivir *(allin kawsay; suma qamaña)* de todas y todos, incluyendo a la naturaleza. Esta perspectiva holística y vital es la principal razón de ser y el norte de una institución del saber que se compromete con la interculturalidad.
b. La 'interversidad' siempre se sitúa en un contexto social, cultural, histórico y político concreto (contextualidad) del que se nutre y al que apunta en sus propuestas y resultados. Esta contextualidad o culturalidad del saber no contradice la pretensión universal, solo que no parte de un ideal *a priori* de universalidad (que en el fondo es una 'interversalidad'), sino que la cons-

21 La mayoría de las universidades particulares en América Latina, y en el resto del mundo, ya no ofrecen estudios humanísticos porque éstos son considerados poco rentables. Incluso universidades confesionales, sean católicas o evangélicas, priorizan las carreras de Administración de Empresas, Economía y Comunicación; lo religioso, filosófico y espiritual funge de "taparrabo" dentro de una mentalidad totalmente neoliberal (competitividad, rentabilidad, eficiencia, cuantificabilidad, etcétera).

22 En su referencia etimológica, contiene tanto la relación (*inter*) como la diversidad y pluralidad de racionalidades, saberes y cosmovisiones (*versitas*).

23 Se llega a la conclusión que cada topo de monismo" conlleva un momento de violencia, al reducir la multiplicidad y diversidad de los fenómenos a un solo principio. La vida siempre es plural y diversa, y cada intento de reducirla a un solo principio o una sola manifestación lleva a la muerte.

24 Carlos Marx analizó este fenómeno bajo la categoría de "alienación" y "opio del pueblo". Hoy en día ya no es la religión en su acepción clásica e institucional la que "aliena" a las masas empobrecidas, sino los medios de comunicación y el mercado omnipotente, que tiene muchos rasgos religiosos (cf. Hinkelammert y Assmann 1989).

25 Entre muchas otras diferencias entre el enfoque intercultural y posmoderno, referente a la Universidad, cabe resaltar que la filosofía intercultural insiste en un criterio ético del saber y de su uso, y que no renuncia a la universalidad de ciertos valores, construidos en y a través de un diálogo abierto entre culturas y racionalidades.

TAREA

truye a través de una red de polílogos interculturales, intercientíficos, interdisciplinarios, interreligiosos e interpersonales.

c. Una 'interversidad' verdadera y sincera tiene que vencer la monodisciplinariedad de los discursos académicos. En nuestro tiempo, la inter-trans-disciplinariedad es un deber ético de las rupturas epistemológicas y de las segregaciones metodológicas. Hay que 'desdisciplinar' al quehacer científico en todos los sentidos de la palabra: liberar el saber del rigor disciplinario admitiendo formas alternativas del saber, pero también tender puentes *(chakanas)* entre los compartimientos académicos establecidos. Para empezar, hay que proponer materias transversales y contenidos transdisciplinarios; por ejemplo, entre economía y religión, entre arte y matemáticas, entre ecología y sociología.

d. Hay que apuntar a un pluralismo epistemológico y metodológico para superar el reduccionismo de la Academia dominante. Esto significa construir y plantear epistemologías y metodologías contextuales (indígenas) que estén en sintonía con los saberes ancestrales marginales. Puede significar la introducción de elementos orales, testimoniales, iconográficos y, sobre todo, de los simbólicos, ceremoniales, rituales y religiosos como recursos de un saber alternativo contextual con pretensión universal (o 'interversal').

e. Hay que introducir epistemologías y procedimientos ginófilos (femeninos) para contrarrestar el androcentrismo vigente, incluso en proyectos interculturales y alternativos. Por lo tanto, hay que promover valores femeninos o 'muliertudes' (en vez de virtudes),[26] tal como el cuidado, la compasión, la solidaridad, la empatía, la sensibilidad holística y orgánica, la concepción cíclica y la simbiosis con los procesos naturales.

f. La 'interversidad' tendría que desarrollar un sistema alternativo de evaluación, calificación, graduación y titulación, correspondiente a los valores de las sabidurías culturales contextuales, y de acuerdo con el objetivo principal de la construcción y transmisión de los saberes, o sea, del Buen Vivir. Este sistema incluirá necesariamente capacidades interculturales, capacidades de articulación, perspectivas éticas y capacida-

26 Los presupuestos éticos de la filosofía occidental dominante son fuertemente andro- y antropocéntricos. El mismo concepto de las "virtudes" éticas se refiere etimológica y genéticamente a la virilidad masculina (*vir* es el varón), con la consecuencia de que las "muliertudes" (para no usar el término contradictorio "virtudes femeninas") como la solidaridad, la compasión, la sensibilidad, el cuidado y la corresponsabilidad prácticamente no tuvieron impacto en las éticas de Occidente.

des sociales de trabajo colectivo, interdisciplinario y de aplicación sostenible.[27]

g. Habrá que promover formas de enseñanza y aprendizaje basadas en métodos colectivos de construcción del conocimiento, tales como el interaprendizaje, la interdocencia y otras formas elaboradas por la educación popular. El universo científico y epistémico ya no es considerado el saber universal —que en realidad es un saber occidental—, sino el saber autóctono, vivencial, pragmático y contextualizado. Por supuesto que se puede incluir saberes de otras culturas, siempre y cuando sean compatibles con las sabidurías locales (principio de un "eclecticismo biófilo andino").

h. Por último, una 'interversidad' verdadera necesariamente incluirá en sus currículos capacidades espirituales y religiosas, fomentando la actitud de un diálogo intercultural, intergeneracional, interreligioso, interespiritual e interparadigmático. Eso implica un énfasis en cuestiones éticas (una ética del diálogo) y lingüísticas, porque una universidad en clave intercultural necesariamente tiene que incorporar destrezas en varios idiomas, y el idioma nativo del lugar debe tener preponderancia.

A MANERA DE CONCLUSIÓN: LO QUE ESTÁ EN JUEGO

La transformación intercultural de la vida universitaria y académica es un desafío muy grande en nuestro tiempo, ante la globalización capitalista uniforme y monocultural, por un lado, y ante la indiferencia estética y amoral de una posmodernidad hedonista y consumista, por el otro.

En el transcurso de la historia, las universidades han sido fieles sostenes del poder político, eclesiástico y económico de turno, salvo contadas excepciones. Y hoy son uno de los últimos bastiones de la defensa de un etnocentrismo y monoculturalismo "científico", sostenidos por la supuesta universalidad de las ciencias y de la Academia.

La introducción del enfoque intercultural en las universidades y en la vida académica es el inicio de un cambio revolucionario de paradigma. Las personas que apostamos por una 'interversidad' somos una vanguardia en la transformación intercultural del saber, en la pluralización cultural de la construcción de conocimientos, y en la diversificación de metodologías, estándares y procedimientos educativos.

Si todo ello se debiera solo a un capricho exótico o folclórico, sería mejor dejarlo de lado. Pero si esta perspectiva contribuye al Buen Vivir, a crear un mundo o 'pluriverso' en el que quepan todas y todos: las culturas y espiritualidades, la humanidad y la naturaleza, lo profano y lo sagrado, entonces vale la pena emprender esta ardua tarea y atreverse a andar por este camino aún desconocido.

27 Eso también implica la inclusión de sabios (*yatiris, paq'os*, chamanes, etcétera) como profesores, es decir: como personas que "profesan" su experiencia y su sabiduría. Las y los docentes universitarios, en su gran mayoría, son tecnócratas del saber, y no maestros y maestras o guías en el camino de la vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ESTERMANN, Josef (2006). "La filosofía andina como alteridad que interpela: Una crítica intercultural del androcentrismo y etnocentrismo occidental". En *Concordia* 49. Aachen: Wissenschaftsverlag Mainz, pp. 81-104.

HINKELAMMERT, Franz y Hugo ASSMANN (1989). *La idolatría del mercado: Ensayo sobre economía y teología.* Sao Paulo: Voces.

KWASI, Wiredu (1995). *Conceptual Decolonization in African Philosophy: Four Essays.* Ibadan, Nigeria: Hope Publications.

MIRES, Fernando (1987). *La colonización de las almas.* San José de Costa Rica: DEI.

OLIVER, Kelly (2004). *The Colonization Of Psychic Space: A Psychoanalytic Social Theory Of Oppression.* Minnesota: University of Minnesota Press.

PANNIKAR, Raimon (1997). *La experiencia filosófica de la India.* Madrid: Trotta.

PATZI, Félix (2003). *Etnofagia estatal: Modernas formas de violencia simbólica (Análisis de la reforma educativa en Bolivia).* La Paz: PIEB. También en Internet: <http://www.proeibandes.org/sbibliografico/biveib_page.php?pagina=4>.

REINAGA, Fausto (1981). *El hombre.* La Paz: Amauta.

La educación del futuro deberá estar centrada en la condición humana

La educación y la democracia estarán cada vez más enfrentadas a un problema gigantesco en el que ciencia, técnica y burocracia están íntimamente asociadas. El ser humano no solo vive de racionalidad y de técnica, sino que es complejo y lleva en sí caracteres antagónicos. Hay un factor de la condición humana que está seriamente dañado por la ceguera: la Tierra es la Patria que está amenazada de muerte por primera vez.

LUISA PINTO CUETO
Asociada de TAREA

Uno de los temas que preocupa a todos, sin importar el cargo político, el nivel socioeconómico, la situación de género ni la edad, es la permanente sensación de inseguridad y desamparo en la que se desarrolla la vida cotidiana. El sentir que no hay a quién acudir, la desconfianza en la institucionalidad supuestamente encargada de la seguridad pública y la que tiene que evidenciar nuestros derechos.

En la última Conferencia Nacional del Foro Educativo (febrero del 2013), el sociólogo Julio Cotler, en un diálogo con los maestros, hizo alusión a la complejidad del rol docente ante esta situación. Afirmó que atravesamos una situación de crecimiento económico difundida por los medios de comunicación y por los voceros académicos y políticos de la producción y del mercado. Paralelamente a ella, sostuvo que vivimos un fenómeno de desafección frente al Estado, sobre todo desde el punto de vista político-administrativo, y que esta situación repercute en todos los estratos de la sociedad, jóvenes y niños incluidos.

En este artículo abordamos el impacto de esta situación en la cultura política de los jóvenes, la exigencia de construir una ética propiamente humana para el ejercicio de la democracia, y los retos que impone al sistema educativo el reaprendizaje de la convivencia.

LA CULTURA POLÍTICA DE LOS JÓVENES

Aquí tomaremos algunos puntos del análisis de la cultura política de los jóvenes que desarrolló la Universidad de los Andes, Colombia (2000). El estudio plantea el problema en tres dimensiones: presenta la actitud cotidiana y mayoritaria de los jóvenes frente a la política, explica las causas que sostienen estas actitudes y esclarece el compromiso de la sociedad para responder a esta situación. Además, es interesante constatar que

el fenómeno es muy parecido en toda la región latinoamericana.

ACTITUD COTIDIANA Y MAYORITARIA DE LOS JÓVENES FRENTE A LA POLÍTICA

Los rasgos que en materia de política tipifican a los jóvenes son de apatía e indiferencia, que se conjuga con una falta de motivación para participar en la vida pública. Los jóvenes muestran escepticismo y poca credibilidad general con respecto a su medio social. La sociedad les resulta peligrosa; su entorno es hostil y poco confiable. Conviven en él la corrupción extrema junto a la violencia y a la inseguridad; la discriminación acompaña a la desigualdad de oportunidades.

Algunos analistas consideran que los jóvenes de hoy son políticamente menos "izquierdistas", que ideológicamente han perdido el sentido idealista y progresista, y que muestran una fuerte tendencia a inclinarse por el pragmatismo en su relación con el sistema institucional vigente. Ven a la política como un conjunto muy delimitado de acciones, circunstancias, instituciones y actores. Piensan que está compuesta por el Estado, el Gobierno, los partidos y la repartija de cargos públicos. La perciben como un conjunto teñido por la corrupción y la falta de identidad de los gobernantes. La salida individual sería una de las banderas de la juventud de hoy.

EXPLICARSE LAS CAUSAS QUE SOSTIENEN ESTAS ACTITUDES

Éstas tienen que ver con las responsabilidades incumplidas por parte de la sociedad y del Estado. En lo tocante a la educación formal y no formal, se ven la falta de educación cívica, la vivencia de un proceso de socialización en el marco de una tendencia autoritaria y populista, el desarrollo de aprendizajes bajo el paraguas de una cómoda sumisión y de un sentido providencialista que nos hace esperar que otros produzcan los cambios necesarios. Todo esto es expresión de la falta de convivencia comunitaria e integración democrática en la sociedad.

Para los estudiosos del tema, se trata de un problema complejo. La desafección no es fruto de la despreocupación o de actitudes negativas hacia la política en general, sino de la insatisfacción con respecto al funcionamiento del sistema público, unida a una irresponsabilidad mayor del Estado que no asume su razón de ser: organizarse y actuar para atender y velar por los asuntos públicos, los derechos de la ciudadanía y la integración social.

ESCLARECER EL COMPROMISO DE LA SOCIEDAD PARA RESPONDER A ESTA SITUACIÓN

Se debe dar a los jóvenes un lugar y un papel en la construcción del futuro, teniendo la seguridad de que ellos sí desarrollan una idea crítica de la sociedad. No hay apoliticismo en los jóvenes, y la desafección no es sino una forma específica de hacer política. La reconciliación entre la política y la juventud no es exclusivamente una cuestión de educación cívica. Los jóvenes están haciendo un llamado a la transformación radical. Esto nos lleva a afirmar que la educación escolar es clave para forjar la conciencia ciudadana y aumentar el interés de los jóvenes por la política.

La escuela debe tener claridad sobre cuáles son los aprendizajes básicos para entender la organización político-administrativa del país, qué significa la "cosa pública", cuáles son los derechos y las responsabilidades que asisten al joven como ciudadano. El compromiso de la sociedad civil también es clave. Hay que abrir espacios a la participación juvenil, canalizando la enorme y generosa energía que se expresa, por ejemplo, en el movimiento del trabajo voluntario, y extenderla a otros ámbitos de las realizaciones públicas y colectivas que actualmente están desaprovechados.

Se debe intentar cambiar el individualismo exacerbado de muchos, que los lleva a reclamar sus derechos con impaciencia, a desconocer muchas veces que tienen deberes que cumplir y a asumir el compromiso de estar informados, de participar, de reflexionar, de debatir y aportar soluciones en espacios colectivos y públicos.

CONSTRUCCIÓN DE UNA ÉTICA PROPIAMENTE HUMANA PARA EL EJERCICIO DE LA DEMOCRACIA

Edgar Morin es un pensador francés de gran impacto en la actualidad. En un documento solicitado por la UNESCO (1999), propuso fomentar siete saberes que considera indispensables para la educación del futuro: 1. Enfrentar las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión. 2. Alimentar los principios de un conocimiento pertinente. 3. Enseñar la condición humana. 4. Enseñar la identidad terrenal. 5. Enfrentar las incertidumbres. 6. Enseñar la comprensión. 7. Cultivar la ética del género humano (antropo-ética).

La educación del futuro deberá estar universalmente centrada en la identidad, en la condición humana y en los siete saberes que orientan su comprensión. Lo humano es y se desarrolla en un conjunto de relacio-

TAREA//JULIA VICUÑA YACARINE

nes que se articulan con dificultad porque reúnen en su interior contradicciones y dinamismo: razón-afecto-impulso, individuo-sociedad-especie, entre otras. El ser humano es físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico a la vez, y todo desarrollo humano significa comprenderlo como conjunto de todas estas relaciones, y a la humanidad como una y diversa.

La educación deberá mostrar el destino individual, social y global de todas las personas y su arraigo como ciudadanos de la Tierra. Además, tiene que favorecer la construcción de una ética propiamente humana, es decir, una antropo-ética que evidencie la articulación esencial entre individuo, sociedad y especie (el "bucle").[1] Compete al sistema educativo desarrollar la ética de la comprensión y de la solidaridad, a través de las cuales se forma una conciencia individual que, más allá de la individualidad, apueste por la humanidad formando conciencia y ciudadanía planetaria. Pero esto pasa por tomar una decisión al respecto y comprometerse a hacerlo.

El núcleo esencial formativo del futuro estará constituido por las dos grandes finalidades éticas y políticas del nuevo milenio: establecer una relación de control mutuo entre la sociedad y los individuos por medio de la democracia, y concebir a la humanidad como una comunidad planetaria.

EL BUCLE INDIVIDUO-SOCIEDAD: ENSEÑAR LA DEMOCRACIA

Enseñar la democracia implica llegar a consensos y a la aceptación de reglas; supone lidiar con diversidades y antagonismos. El contenido ético de la democracia afecta a todos esos niveles. La democracia permite la relación rica y compleja entre individuo y sociedad en la que ambos puedan ayudarse, desarrollarse, regularse y controlarse.

1 Bucle: Proceso mediante el cual una organización activa produce los elementos y los efectos necesarios a su propia generación o existencia. El efecto retroactúa sobre la causa y la modifica.

La democracia no se puede definir de una manera simple. Más que un régimen político, supone la regeneración continua de las relaciones entre los individuos y la sociedad ("los ciudadanos producen la democracia que produce los ciudadanos"). La soberanía del pueblo comprende al mismo tiempo la autolimitación de ésta y su aceptación de la obediencia a las leyes y el traspaso de soberanía a los elegidos. La democracia comprende, al mismo tiempo, la autolimitación del poder estatal como consecuencia de la separación de los poderes, la garantía del respeto de los derechos individuales y la protección de la vida privada. Además, supone y alimenta la diversidad de los intereses y de las ideas.

El respeto de la diversidad significa que este sistema de gobierno no se puede identificar con la dictadura de la mayoría sobre las minorías; por el contrario, ella debe incluir el derecho de las minorías y contestatarios a la existencia y a la expresión, y debe permitir la difusión de las ideas heréticas y marginadas. Así como hay que proteger la diversidad de las especies para salvar la biosfera, igualmente hay que proteger las diferentes ideas y opiniones, las variadas fuentes y medios de información (prensa y otros) para salvar la vida democrática. Todas las características importantes de la democracia tienen un carácter dialógico que une de manera complementaria términos antagónicos. Por ejemplo: consenso/conflicto o comunidad nacional / antagonismos sociales e ideológicos.

Estamos viviendo procesos de regresión democrática que tienden a marginar a los ciudadanos de las grandes decisiones políticas (bajo el pretexto de que éstas son "muy complicadas" y que deben ser tomadas por "expertos" tecnócratas). Estos procesos tienden a atrofiar sus habilidades, a amenazar la diversidad y a degradar el civismo. Las democracias del siglo XXI, y en particular el ejercicio magisterial, tendrán que enfrentar un problema gigantesco en el que la ciencia, la técnica y la burocracia están íntimamente asociadas. Esta enorme máquina no solo produce conocimiento y erudición, sino también ignorancia y ceguera.

Los desarrollos disciplinarios de las ciencias no han aportado solamente las ventajas de la división del trabajo, sino que, paralelamente, han traído los inconvenientes de la súper especialización, la separación y la parcelación del saber. Este último se ha vuelto cada vez más esotérico (asequible solo para especialistas) y desconocido (concentrado en bancos de datos y utilizado por instancias anónimas, empezando por el Estado). En tales condiciones, el ciudadano pierde el derecho al conocimiento y está desprovisto de cualquier punto de vista global y pertinente.

Mientras más técnica se vuelve la política, más retrocede la competencia democrática. La reducción de lo político a lo técnico y a lo económico, de éste al crecimiento, así como la pérdida de los referentes y de los horizontes, producen debilitamiento del civismo, escape y refugio en la vida privada, además de alternancia entre apatía y revoluciones violentas. Entonces, a pesar de que se mantengan las instituciones, la vida democrática se debilita.

En estas condiciones, se plantea que las sociedades en las que rige el derecho restablezcan este sistema, lo que supone la regeneración del civismo, de la solidaridad y de la responsabilidad, es decir, que se produzca el desarrollo de la antropo-ética.

En los escenarios educativos, la clase debe ser el lugar de aprendizaje del debate argumentado, de las reglas necesarias para la discusión, de la toma de conciencia de las necesidades y de los procesos de comprensión del pensamiento de los demás (Freire).

EL BUCLE INDIVIDUO-ESPECIE FUNDAMENTA LA NECESIDAD DE ENSEÑAR LA CIUDADANÍA TERRESTRE

El vínculo ético del individuo con la especie humana ha sido afirmado desde las más antiguas civilizaciones. Esta antropo-ética ha sido cubierta, oscurecida, minimizada y cerrada por las diferentes éticas, pero se ha mantenido en las grandes religiones universalistas, en el humanismo, en los derechos humanos. El individuo y la especie conforman la humanidad, que se ha vuelto un destino común y que tiene que ser un imperativo ético. Los retos que hay que afrontar pasan por salvar a la humanidad mediante una política de civilización y una reforma del pensamiento en la Tierra-Patria. La educación debe contribuir a una toma de conciencia de la Tierra-Patria, y permitir que esta conciencia se traduzca en la voluntad de plasmar la ciudadanía terrenal.

La comunidad de destino planetario implica trabajar para que la especie humana se desarrolle como conciencia común y solidaridad del género humano. La humanidad dejó de ser una noción sin raíces: ella ancló en una Patria que es la Tierra (y la Tierra es una Patria en peligro). Ésta es una realidad, pues ahora está amenaza-

da de muerte por primera vez. Mientras que la especie humana continúe su aventura bajo la amenaza de la autodestrucción, el imperativo es salvarla. El verdadero humanismo, la conciencia de Tierra-Patria, reduciría la ignominia en el mundo.

RETOS QUE IMPONE AL SISTEMA EDUCATIVO EL REAPRENDIZAJE DE LA CONVIVENCIA

Morin plantea que, además de los sistemas de valores particulares, la enseñanza de una ética válida para todo el género humano es una exigencia de nuestro tiempo. Ella no se podría enseñar con lecciones de moral: implica la toma de conciencia de la concepción compleja del género humano, que comprende la tríada individuo, sociedad y especie. En medio de ello emerge la conciencia, que es la base para enseñar la ética venidera.

Podríamos preguntarnos si la escuela no sería capaz de ser práctica y concretamente un laboratorio de la vida democrática. La clase debe ser el lugar de aprendizaje de la convivencia social, que supone el debate argumentado, el reconocimiento de las reglas necesarias para la discusión, la toma de conciencia de los procesos de intercambio afectivo y la superación de los conflictos que permiten la comprensión del pensamiento de los demás, de la escucha y del respeto de las voces minoritarias y marginadas. El aprendizaje de la comprensión debe jugar un papel fundamental en esta propuesta.

La renovación del aprendizaje de la convivencia ciudadana es una de las tareas más importantes que nos reserva el siglo XXI. Corresponde a la escuela la tarea fundamental de formar una ciudadanía activa y de carácter más complejo. Esto implica enfrentar al menos dos dificultades:

1. *Desde la sociedad:* La deslegitimación de la democracia institucionalizada, por un lado, y el efecto que los medios de información provocan en los niños y jóvenes cuando muestran el irrespeto por la persona humana, por el otro.

2. *Desde el escenario escolar:* Muchas escuelas viven hoy en un clima de desánimo cuajado de sensaciones de impotencia y falta de orientación, como consecuencia de la sucesión de reformas, de la creciente heterogeneidad de sus usuarios, de la pérdida de autoridad de los responsables y líderes, y de la inadecuación de los mecanismos de socialización.

Edgar Morin y Paulo Freire postulan cambios concretos en el sistema educativo. El primero está por la no fragmentación de los saberes, la reflexión sobre lo que se enseña y la elaboración de un paradigma de relación circular entre las partes y el todo (lo simple y lo complejo), que supone un nuevo modelo de forja y estructura del pensamiento. El segundo afirma que la enseñanza debe ser esencialmente concientizadora de masas, y no el mero "aprendizaje" de ciertos contenidos. Esa concientización dotará a los sectores populares de herramientas y medios para ubicarse socialmente, y dar cuenta del contexto en el que se sitúan, así como de la situación relegada en la que se encuentran. Según Freire, este desentrañamiento provocará la movilización necesaria para generar los cambios que la situación amerita. Para poder materializar ese proceso, se hace indispensable implementar una educación relacionada con la vida real de los educandos, considerando que hay en la escuela una violencia muy sutil que se expresa en los currículos no pertinentes, o los que no tienen nada que ver con lo que los niños viven porque no recogen su propia cultura y su propio saber para, a partir de él, generar un nuevo conocimiento.

Finalmente, la educación tiene que pasar los límites del aula y de la escuela. Una democracia fuerte no depende solo de la legitimidad de sus instituciones, sino, además, de las actitudes y la participación de sus ciudadanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MORIN, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* París: UNESCO.

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES (2000). *Revista de Estudios Sociales* número 6. Bogotá: Universidad de los Andes.

La apuesta por un aprendizaje fundamental que nos lleve a ejercer nuestra ciudadanía de una manera plena

La educación para el ejercicio de la ciudadanía se presenta como una posibilidad de reorientar la educación hacia finalidades más acordes con los retos actuales. Urge redefinir las finalidades básicas de la educación escolar y recuperar su dimensión de educación para la ciudadanía democrática, otorgando un papel importante a la participación. En el artículo, se propone trabajar en torno a problemas sociales, culturales y ambientales relevantes de nuestro país y del mundo, en el marco de un currículo integrado.

LILIA CALMET BOHME
Asesora y coordinadora del equipo de Rutas del Aprendizaje

En diciembre del 2011 escribí, en esta revista, un artículo sobre la necesidad impostergable de que todas y todos los peruanos aprendiéramos a ejercer nuestra ciudadanía. Hoy comparto con ustedes la ruta que el Ministerio de Educación (MINEDU) ha elaborado para fomentar este aprendizaje fundamental.

EMPEZAMOS POR EL DIAGNÓSTICO

Si nos detenemos un momento y pensamos en el Perú del siglo XXI, en las personas que vivimos en él, seguramente concordaremos en que todavía nos falta mucho por hacer en relación con la convivencia: muchas veces no nos tratamos bien, nos ignoramos, nos agredimos, no nos reconocemos como iguales; no siempre respetamos las diferencias entre nosotros y nosotras, diferencias que nacen de nuestra característica irrenunciable de seres libres y autónomos, ni asumimos las diferencias colectivas que surgen de nuestra condición de seres humanos con historia, con raíces culturales.

TAREA

Es decir, no hemos aprendido a vivir combinando conceptos como unidad, cohesión, libertad individual y particularidades culturales de las distintas colectividades humanas. Principios como equidad, justicia, igualdad, libertad, redistribución e interculturalidad son mencionados cotidianamente, pero no son vividos ni defendidos realmente en el día a día. Nuestra historia reciente nos ha llevado a ver los conflictos como algo negativo y a asociarlos a la violencia; nos es difícil entender que ellos son inherentes a la condición y convivencia humana y que el aprender a resolverlos de manera pacífica y constructiva nos puede llevar a crecer como personas y como colectividad.

No asumimos las normas y leyes como aquellos acuerdos que nos permiten convivir en sociedad basándonos en nuestra condición de sujetos de derechos y a partir de principios básicos, y muchas veces tratamos de "sacarles la vuelta". Por otro lado, no todos los peruanos y peruanas conocemos nuestros derechos, y cuando los conocemos, no siempre los ejercemos; el respeto irrestricto de los derechos humanos no se ha convertido todavía en una meta colectiva, a pesar de que la declaración fue aprobada por el Perú por Resolución Legislativa en diciembre de 1959.

No hemos logrado consolidar entre los peruanos y peruanas un real compromiso con nuestros deberes y responsabilidades como miembros de una colectividad; distamos mucho de haber desarrollado una conciencia histórica que nos permita entendernos a la luz de nuestro pasado pero, a la vez, siendo conscientes de que estamos construyendo nuestro futuro en el día a día. En esa línea, no nos caracteriza la disposición a participar en las decisiones públicas que nos afectarán en nuestro presente y futuro; ni solemos deliberar de manera razonada sobre propuestas y problemas relacionados con asuntos públicos.

Solemos confundir opiniones con hechos, nos basamos en ideas preconcebidas y no en reflexiones y estudios serios, no manejamos conceptos económicos básicos que nos permitan comprender a profundidad las diferentes políticas económicas y sus implicancias. Nuestra relación con el medio no es la más adecuada. No solemos tener capacidades para analizar el espacio a distintas escalas, para comprender el uso y la ocupación del territorio. No hemos tomado conciencia del cuidado que debemos tener con nuestro entorno, no solo para que nosotros mismos podamos vivir en él, sino para que las futuras generaciones puedan también disfrutar de un medio ambiente sano y que les permita satisfacer sus necesidades.

Nuestras escuelas no escapan de este diagnóstico. En muchos de los proyectos educativos regionales se men-

ciona que la cultura adulta afecta a nuestros niños, niñas y jóvenes, pues no los reconocemos como sujetos de derechos, o como personas capaces de aportar al cambio y al desarrollo de su comunidad. La convivencia no solo, ni principalmente, se ve afectada por la violencia entre niños y jóvenes, sino también por el maltrato (incluso físico) de docentes y directivos a niños, niñas y adolescentes. Por otro lado, éstos reclaman que sus docentes sean más tolerantes, que acepten comentarios e ideas de sus estudiantes, que sean honestos y responsables. Así, debemos escapar de un manejo disciplinario que prioriza el orden, el silencio, la inmovilidad y el acatamiento. Todavía nos falta mucho por hacer para concretar un verdadero diálogo intercultural en nuestras escuelas, un diálogo en el que el otro sea un interlocutor válido desde su propia cultura, desde sus propias vivencias.

LA PROPUESTA[1]

Por ello surge este aprendizaje, como una apuesta del Estado y de todas aquellas personas que creemos en el cambio a través de la educación. El ejercicio ciudadano se constituye en un aprendizaje fundamental, pues garantiza la vida plena de los seres humanos en convivencia con otros y otras y contribuye a la construcción del bien común a partir de la deliberación y la participación en acciones colectivas e iniciativas individuales. Este aprendizaje requiere transformar la escuela en un espacio en el cual niños, niñas y adolescentes aprendan a ejercer su ciudadanía desde los primeros años de su escolaridad y consoliden ese ejercicio a lo largo de la Primaria y Secundaria e incluso a lo largo de su vida adulta.

¿Por qué ciudadanía apostamos? Creemos en una ciudadanía entendida como un proceso de construcción permanente que va más allá del marco legal de derechos y responsabilidades que nos concede el Estado, que se asienta en un sentido de pertenencia a una comunidad política en la que se comparten tales derechos y en la que se participe libremente, se reflexione críticamente y se intervenga en los asuntos que nos conciernen. Esto requiere, a su vez, de una democracia vista no solo como un sistema político sino, sobre todo, como una forma de vida que va construyendo lo cotidiano con respeto de la dignidad de la persona humana y de relaciones equitativas, así como de todo tipo de diferencias (de género, de cultura, de intereses, de opciones de vida, etcétera). Además de una interculturalidad, fundamentada no solo en el valor, respeto o tolerancia de las culturas diversas, sino también en la predisposición a la empatía y a la apertura al enriquecimiento de otras culturas.

El aprendizaje del ejercicio ciudadano contribuye a ello si se convierte en un aprendizaje fundamental que atraviese todo el quehacer de la escuela, porque es desde la institución educativa que es posible formar hombres y mujeres que impulsen y aporten a una sociedad cada vez más democrática, solidaria, inclusiva y tolerante, que apueste por una cultura de paz, sustentada en la diversidad cultural y lingüística y por el respeto irrestricto de los derechos humanos. Solo se logrará lo anterior si se ofrece al país "ciudadanos participativos, fiscalizadores, propositivos, con capacidad de liderazgo e innovación" (Proyecto Educativo Nacional).

Esta apuesta nos lleva a plantear tres propósitos que deben guiar a la escuela para formar ciudadanos que ejerzan de manera plena su ciudadanía. El primer propósito es *crear una cultura democrática,* por la que la escuela se convierte en una experiencia real y cotidiana de democracia, es decir, donde todos seamos reconocidos como sujetos de derecho y nos tratemos con respeto, más allá de nuestra edad, nuestro sexo, nuestra posición en la escuela, etcétera. El segundo es *generar una comunidad de agentes dinámicos,* donde todos los actores educativos (directivos, administrativos, docentes, estudiantes, familias) intervienen en la construcción y transformación de nuestro entorno (a partir de asambleas, por ejemplo). El tercer propósito es que los estudiantes desarrollen *tres competencias ciudadanas:*

- Convive de manera democrática en cualquier contexto o circunstancia, y con todas las personas sin distinción.
- Participa democráticamente en espacios públicos para promover el bien común.
- Delibera sobre asuntos públicos, a partir de argumentos razonados que estimulen la formulación de una posición en pro del bien común.

El aprendizaje de estas competencias supone el desarrollo de una serie de dimensiones: la *dimensión política,* pues la ciudadanía involucra nuestra actuación en espacios públicos, e implica analizar y evaluar las relaciones de poder que se establecen en cada sociedad; la *dimensión ética,* porque supone el desarrollo tanto de una reflexión autónoma de nuestras acciones y decisiones como la preocupación por el cuidado del

1 Actualmente, esta propuesta curricular se está deliberando en el MINEDU. Además, pronto se iniciarán encuentros en distintos espacios, para incluir a todas las voces en un aprendizaje que requiere de una política educativa de largo aliento para desarrollarse.

otro y del medio ambiente; la *dimensión socioafectiva*, ya que implica fortalecer capacidades para trabajar nuestros propios prejuicios y estereotipos hacia el otro y darle un trato igualitario, para vencer nuestros miedos a actuar como ciudadanos y empoderarnos y enfrentar situaciones que atenten contra los derechos humanos (supone reforzar habilidades sociales básicas como la empatía y la asertividad, la solidaridad); y la *dimensión intelectual,* pues involucra la movilización de una serie de conocimientos, conceptos y habilidades cognitivas.

Partimos afirmando que la ciudadanía es un ejercicio, una práctica, una vivencia. Se aprende en la acción, no estudiando sobre ella. Implica mostrar a los estudiantes que ellos pueden actuar sobre el mundo y que la escuela se puede abrir a los grandes problemas que las sociedades y ellos como estudiantes están viviendo. Supone hacer hincapié en la importancia que el conocimiento escolar puede tener en la comprensión de los problemas cotidianos.

Asimismo, este aprendizaje de ejercicio ciudadano tiene a la base la apuesta por el fortalecimiento de nuestro sistema político, por la alternancia en el poder, por el ejercicio autónomo y equilibrado del poder y la existencia de mecanismos de control y transparencia. Por ello debemos fomentar, en nuestras escuelas, el conocimiento y la comprensión de nuestra Constitución; la construcción y valoración de normas y leyes, para alcanzar el fortalecimiento del Estado de derecho.

Pero también apuesta por una cultura democrática que fomente el reconocimiento y la protección de la dignidad humana y de la equidad, que proteja el derecho de los individuos a un acceso equitativo a las oportunidades de realización personal y que fomente la constante reflexión de una pluralidad de concepciones sobre cómo vivir mejor. Se busca reflexionar acerca de una ciudadanía democrática que, bajo el principio de la autofundación, entienda que las sociedades construyen y toman decisiones para autorregularse y mantener un orden que conjugue y represente los intereses del bien común y proteja la dignidad de todos y todas.

En un país como el nuestro, rico en culturas diversas, la ciudadanía debe fundarse también en los principios de la interculturalidad. Éstos nos plantean que no basta con conocer y comprender al otro o respetar su cultura: suponen la defensa de derechos y normas comunes pero enriquecidas con los aportes de las vivencias y miradas de todas las culturas; plantean la superación de la mera coexistencia por la valoración positiva de la diversidad sociocultural; toman como punto de partida que ningún colectivo tiene por qué perder su cultura o identidad propia, pero invitan a arriesgarse a aceptar las complicaciones del querer vivir en conjunto; implican perder el miedo a la diferencia, dejando de sentirnos amenazados por ella e interesándonos por entablar contacto con el otro adoptando una posición de descentramiento. En contextos como el peruano, y como resultado de nuestra propia historia, no podemos dejar de ver de manera crítica las relaciones de poder entre las culturas y las desigualdades existentes que reafirman esas relaciones de poder.

El ejercicio ciudadano también implica adquirir capacidades vinculadas al manejo del ambiente. Hacer visible una ciudadanía ambiental supone un nivel de conciencia de nuestros derechos y responsabilidades, en especial de la necesidad de construir un vínculo armónico con el medio ambiente y sus recursos, y de cuidarlo. Implica aceptar que como ciudadanos y ciudadanas somos actores centrales de un cambio hacia un desarrollo sostenible y a la disminución del riesgo. Involucra renovar y valorar el contenido de la relación político-social-económica entre individuos y grupos, en la perspectiva de construir un nuevo pacto social en el que el ambiente sea un factor básico por preservar y, con ello, asegurar la sobrevivencia de la propia sociedad y la satisfacción de nuestras necesidades.

Asimismo, el ejercicio ciudadano requiere de una serie de competencias provenientes de las ciencias sociales que permiten a las y los ciudadanos reflexionar y actuar sobre su realidad. La historia, la geografía y la economía contribuyen, desde una perspectiva problematizadora y dinámica, a leer e investigar la realidad, a comprender las acciones humanas e interpretar de manera crítica la realidad social y, así, estar en capacidad de desarrollar una actitud transformadora y plantear alternativas al desarrollo del país. El ejercicio ciudadano activo se fortalece a partir del desarrollo de una conciencia histórica, del entendimiento del espacio como constructo social, de la comprensión del funcionamiento económico de las distintas sociedades.

EL COMPROMISO

Hacer posible que la escuela se convierta en una experiencia real y significativa de ejercicio ciudadano implica comenzar a desarrollar prácticas y formas de organización institucional y de enseñanza a partir de las cuales vivir la democracia en la escuela sea una posibilidad y una vivencia cercana y cotidiana.

Assessment for Learning:

Una estrategia didáctica para atender la diversidad en el aula

La atención a la diversidad es uno de los grandes retos para el sistema educativo, y, en concreto, para las instituciones escolares, ya que requiere el ajuste de la intervención educativa a las necesidades reales del estudiantado. Las estrategias de AFL son una interesante y pertinente propuesta pedagógica que gira en torno al progreso educativo con ayuda del profesor y la profesora, que permite cotidianamente al estudiante ser capaz de tomar conciencia sobre sus logros y dificultades de aprendizaje.

YURI GALLEGOS SALDÍVAR
Docente e investigador socioeducativo
SAMANTHA SMITH
Docente de la Universidad de Cambridge, Inglaterra

Escuelas progresistas, dentro del sistema educativo británico, vienen experimentando el Assessment for Learning-AFL (Asesoramiento para el Aprendizaje), el concepto es extenso, presentamos una breve introducción a esa estrategia y ofrecemos algunas pautas que se pueden implementar en las aulas.

¿CUÁL HA SIDO LA TRAYECTORIA DEL SISTEMA EDUCATIVO BRITÁNICO?

El sistema británico, como actualmente lo conocemos, se remonta al año 1988, cuando se aprobó una ley de reforma educativa muy importante en Inglaterra (fue especial porque inspiró cambios reales y duraderos). Este proceso llevó al país a aplicar el *Market Form* a la educación, lo que abrió una gama de posibilidades: se introdujo el Currículo Nacional y los *Key Stage Tests,* que son exámenes estandarizados y obligatorios para los educandos de 7 y 13 años, y para los de 11 en algunas regiones. Luego están los exámenes generales de Educación Secundaria (GCSE por su sigla en inglés) para los de 15 años. Desde 2014 se tomarán exámenes formales y obligatorios, ya que actualmente no lo son. Éstos pueden ser los *A Levels*, o los *EBACC* para los jóvenes de 18 años.

La introducción de esas pruebas obligatorias significó la formalización del sistema educativo, y éste fue un cambio inmenso para un sector que antes ponía sus propias reglas de juego.

¿QUÉ DICEN DE SU SISTEMA EDUCATIVO?

Inglaterra ocupa diferentes puestos en los *rankings* mundiales, y las críticas a su sistema educativo son di-

versas. La verdad es que todo el mundo enfrenta problemas de inestabilidad e inseguridad en casi todos los ámbitos —económico, social, cultural— que producen cambios en todas las áreas de la vida, y ya nadie sabe con certeza qué pasará en los próximos cinco años. (Ni siquiera en los próximos cinco minutos.) Esta incertidumbre se refleja también en la educación.

Una de las cuestiones más complicadas que se nos presenta es cómo enfrentar este cambio en ese sector. En el caso de Inglaterra se han producido una seguidilla de reformas y ello, inevitablemente, ha repercutido en la calidad de la educación que allí se brinda. Presentamos algunas cifras con el fin de tener una mirada amplia sobre los *rankings* de los últimos años: el país se encuentra en el puesto 11.° (PIRLS 2011), en el puesto 11.° (TIMMS 2011), y en los puestos 28, 22 y 21 en Comprensión Lectora, Matemática y Ciencias respectivamente (PISA 2009). ¿Significa esto que la educación está mejorando?

Como en todos los demás países, los ingleses se quejan de su sistema educativo. Pero si hacemos un análisis objetivo, no tendrían mucho que objetar: hay cupo escolar para todos los jóvenes que están en edad de recibirlo, existe un alto porcentaje de profesores que obtiene una buena formación antes de ejercer y, algo muy importante, les pagan lo suficiente para vivir.

Los profesores reclaman por la cantidad de trabajo, por su estabilidad y sus derechos laborales, por el poco respeto que recibe la docencia, y por el hecho de que los padres no los apoyan frente a los problemas con sus hijos. Pero esto tiene su contraparte: el Gobierno se queja porque los profesores amenazan con huelgas constantemente, y porque todavía no se logra un nivel educativo que los equipare con los mejores del mundo. Por otro lado, los padres de familia tienen objeciones y señalan que el Gobierno implementa una reforma tras otra sin siquiera ver el resultado de la anterior. Manifiestan que el ministro Michael Gove no tiene claridad en lo que se debe hacer porque viene del mundo de la élite, y que los profesores no son "lo que solían ser", por lo que sus hijos no reciben una educación de calidad.

Los alumnos son los únicos que no se quejan: el 89% manifiesta sentirse feliz en la escuela, según reporte del *Independent* del 4 de abril del 203.

Cada uno tiene su opinión y responderá de acuerdo con el sector al que represente. Lo que podemos decir es que el sistema educativo británico brinda oportunidad a todos, sin importar de dónde venga, quién sea ni cuánto dinero tenga su familia. En este país se brindan las oportunidades, y lograr las metas es algo personal y depende del esfuerzo de cada uno.

¿Y EL AFL?

El *Assessment for Learning* es una experiencia innovadora que impulsan las escuelas progresistas para asegurar los aprendizajes y que viene siendo investigada e impulsada por varios académicos, entre los que destaca Paul Black, profesor emérito en Ciencia de la Educación del Departamento de Educación del King's College de London. El *Assessment Reform Group* define el AFL como "[…] el proceso de hallar e interpretar evidencias que puedan ser usadas por los profesores y sus educandos, y que puedan decidir dónde se ubican estos últimos en relación con su aprendizaje. A dónde necesitan ir y cómo llegar mejor".

En el aula, la filosofía fundamental del profesor es "asegurar que los alumnos progresen", y lograr esto es muy complejo. Normalmente, en el quehacer cotidiano se aplica el asesoramiento sumativo, que consiste en otorgar a los alumnos una nota sin retroalimentación sobre su trabajo. En cambio, en la propuesta AFL este criterio solo se implementa al final del año o del módulo; el resto del tiempo se utilizan los procedimientos propios del asesoramiento formativo. Esto quiere decir que se otorga a los alumnos retroalimentación sobre su trabajo, sin una nota. Esto se hace porque, en la mayoría de los casos, el asesoramiento sumativo le significa poca ventaja educativa al niño. En cambio, el asesoramiento formativo provee pistas a partir de las cuales el niño sabe en qué debe mejorar. En ese sentido, le da un espacio de crecimiento, consolidación y de reflexión sobre los trabajos que ha realizado, y eso repercute en una mejoría de la calidad del aprendizaje sostenido e independiente.

Si organizamos el trabajo del aula de esa manera, podemos asegurar que el aprendizaje será más apropiado para el conjunto de alumnos, que la enseñanza se volverá más efectiva y que los logros mejorarán. Los alumnos progresan más rápido y pueden sacarle mayor provecho a su educación.

El AFL se basa en el principio de que la mayoría de alumnos mejoraría si pudiera entender la meta de su aprendizaje, dónde se ubican en relación a su meta, y cómo pueden lograrla. Un docente de la escuela Parkside Community College manifiesta: "La implementación

Cuadro 1

En el día a día	• Los objetivos de aprendizaje (de la sesión/día) deben estar claros. • Cuando los alumnos hagan trabajos de sustancia (por ejemplo, un póster), *tienen que saber cuáles son los criterios de éxito.* • Asesoramiento entre alumnos, autorreflexión por medio de varias estrategias. • Las metas mensuales formuladas por los alumnos en su tabla de reflexión periódica deben ser claras y deben recordarse. • Los alumnos reciben retroalimentación inmediata o rápida sobre ejercicios hechos.
Periódicamente	• Después de un trabajo sustancial: Hacer un asesoramiento *formativo* del profesor al alumno utilizando sus tablas de reflexión. • Un entendimiento del progreso del niño para mejorar la planificación de mediano plazo del profesor.
En forma transicional	• Reconocimiento formal de los logros del niño mediante un asesoramiento sumativo. • Entrega de un recopilado a los padres.

Cuadro 2

Título del trabajo o módulo		
Dos estrellas (Lo que fue bien)		
Un deseo (Lo que podrías mejorar)		
Comentario / Reflexión del niño		
Niveles de logro (describir)	Esfuerzo	Firma

Cuadro 3

Área: Matemática
¡PASE DE SALIDA AL *BREAK*!
Yo puedo escribir dos nuevas cosas que aprendí hoy:
Yo puedo escribir un ejercicio que hice exitosamente:
Yo puedo escribir un ejercicio que hice con dificultad:
Escuela/Sello.

de esta estrategia no me genera trabajo extra. Por el contrario, me parece fundamental para lograr un aprendizaje efectivo con mis niños". Entonces, si se enfoca así, el AFL es "asesoramiento permanente" que le permite al profesor tener un conocimiento estratégico de cada niño y su aprendizaje. A la vez, este seguimiento hace que cada niño tome conciencia de su propio proceso.

Para el profesor, las estrategias del AFL se expresan en una muy buena comprensión del progreso de los estudiantes, y además contribuyen a que su estilo de planeamiento de las sesiones de aprendizaje sea diferenciado y articulado a las necesidades individuales de sus alumnos. En la praxis, esto implica que el profesor no se centre en sus necesidades, sino en las del niño, de tal forma que asegure que esté avanzando según su propio nivel de aprendizaje, asimile los contenidos con mayor profundidad y pertinencia, desarrolle un mayor control de su educación, mejores capacidades reflexivas y, por último, que tenga mayor motivación.

El AFL funciona como un engranaje que articula las ideas-fuerza que se aprecian en el gráfico adjunto.

¿CÓMO DEBO APLICARLO EN MI AULA?

Ajusta tu práctica para incluir lo siguiente:

- La provisión de retroalimentación efectiva a los estudiantes.
- La inclusión de los estudiantes en su propio aprendizaje.
- El ajuste de la enseñanza para que se tomen en cuenta los resultados de asesoramiento.
- El reconocimiento de la influencia profunda del asesoramiento sobre la motivación y autoestima de los alumnos.
- El asesoramiento entre alumnos y la autorreflexión del profesor.

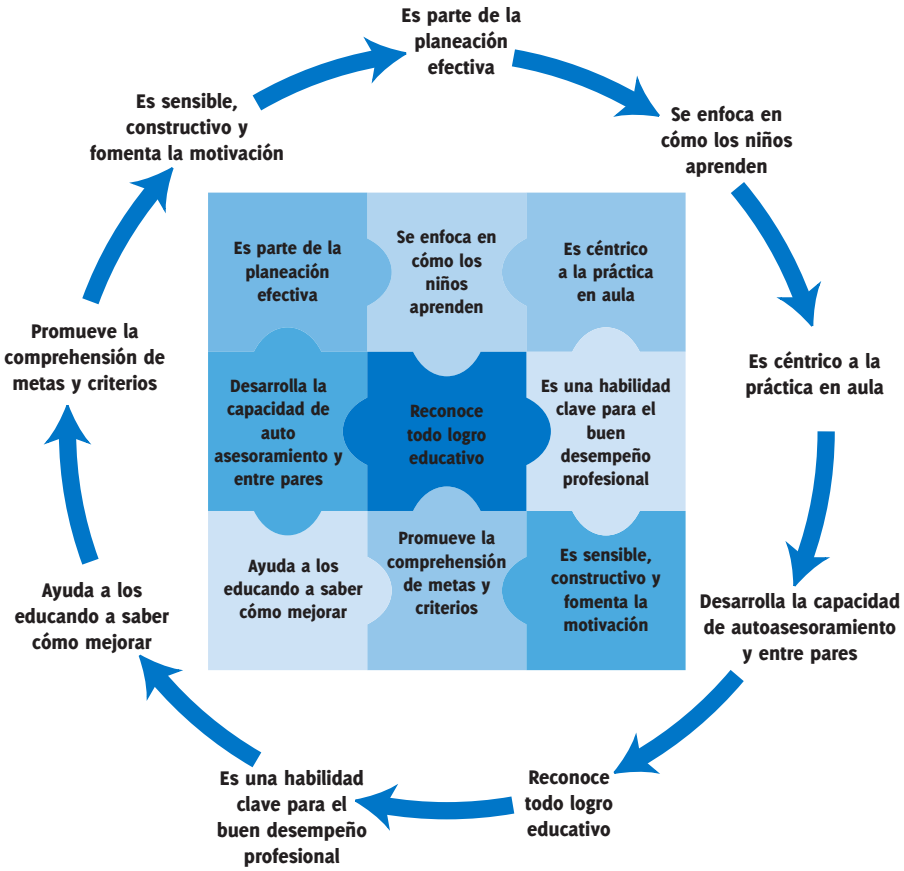
Según Smith, docente de la Universidad de Cambridge, podemos seguir la ruta que se presenta en el cuadro 1.

DAME ALGO QUE PUEDO APLICAR EN MI AULA, *PLEASE*

A continuación socializamos algunas estrategias del AFL que se pueden trabajar en el aula:

- **Una tabla de progreso ("Dos estrellas"):**
  La docente Linda Soto comenta que es una estrategia que se usa para "crear un diálogo" entre el profesor

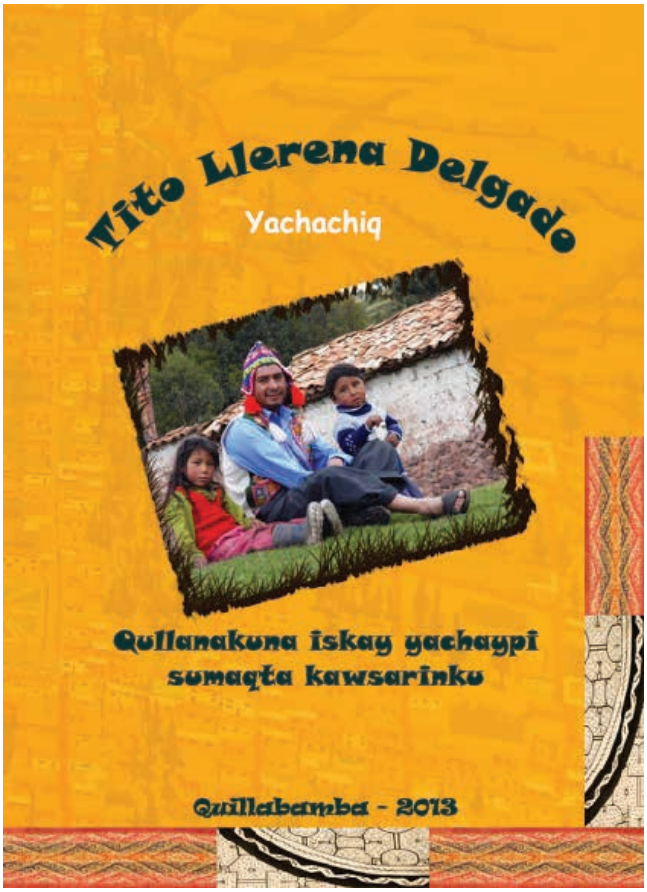
Gráfico 1



y el alumno. Indica además que "los profesores no tenemos mucho tiempo para dedicar a la revisión de trabajos; entonces, la idea detrás de esta tabla es que el docente elija trabajos de sustancia, (que dan una buena reflexión del nivel del niño) para poder dedicar tiempo a leerlos con profundidad". En el cuadro 2, el profesor identifica preferiblemente tres cosas acerca del trabajo del alumno: qué le fue bien (dos cosas) y una cosa que hay que mejorar. Luego, el niño hace una reflexión profunda con base en ello (claro, con ayuda del docente, si son pequeños) y puede proponer sus propias metas, a fin de que sepa (y sea consciente) cómo mejorar su trabajo; de tal forma que exista mayor probabilidad de progreso.

- **Hoja en el cuaderno:**
  Una buena manera de establecer un conocimiento del nivel del niño es crear un diálogo fluido con ellos, con cada uno. Una manera fácil es tener una hoja en el cuaderno que esté dedicada a que el niño pueda escribir mensajes al profesor o viceversa sobre lo aprendido. ¡Obviamente, hay que enseñarles bien cómo utilizar con madurez ese medio!
- ***Peer Assessment* (Asesoramiento entre alumnos):**
  Los alumnos evalúan el trabajo de uno y otro. Se puede hacer con trabajos cualitativos o también con trabajos cuantitativos; simplemente lo más importante es que el niño comprenda cuáles son los criterios para el logro en el caso de trabajo cuantitativo. Esa es una muy buena estrategia para que los niños vayan incrementando su comprensión de cómo mejorar y lograr educarse de manera independiente.
- ***Exit pass* (Pase de salida):**
  En el transcurso de una sesión de aprendizaje, un profesor puede adoptar unas estrategias muy sencillas que permiten al niño expresar su progreso después de una explicación o un ejercicio; por ejemplo: "caritas con varias expresiones", "semáforos", "tarjetas de duda", "pulgares". Al final de una sesión, un profesor puede incluir "Pases de salida": El profesor da un pase a cada alumno (como se indica en el cuadro 3); por ejemplo, cuando acaban una sesión antes del *break*. Los alumnos para salir al *break* tienen que contestar las preguntas: ése es su pase para salir. Es genial porque para el alumno consolida y evalúa su aprendizaje; y para el profesor sirve como recurso de planificación y también de evaluación de su propia enseñanza de un tema, al igual que sirve para evaluar el aprendizaje de un niño de dicho tema.

Testimonio de vida del *yachachiq*: Tito Llerena



En Marcaconga, distrito de Sangarara, provincia de Acomayo, Cusco, a 4 012 metros sobre el nivel del mar, vive el *yachachiq* Tito Llerena, alcalde de este Centro Poblado Menor de más de mil 900 habitantes.

En el presente testimonio, Tito Llerena presenta su búsqueda incesante de superación, sus logros y frustraciones en el sistema educativo peruano, el reencuentro vital con sus saberes comunitarios aplicados en su propia chacra y en su vida, la decisión de hacer patria desde su comunidad y su opción por ser un amauta y transferir la sabiduría andina a las nuevas generaciones de campesinos, pequeños productores del campo.

En español, el término quechua *yachachiq* quiere decir "el que enseña", y a aquellos saberes que enseña se les llama "*yachaykuna*".

VERSIÓN RESUMIDA POR INGRID GUZMÁN.
La versión completa de este testimonio esta disponible en www.tarea.org.pe/

Mi nombre es Tito Llerena Delgado, estoy en el cargo de Alcalde del centro poblado de Marcaconga y he trabajado como *yachachiq* con el Instituto para una Alternativa Agraria. Soy técnico agropecuario; he estudiado en el Instituto Sangarara, de donde egresé el año 2002.

Me he desempeñado como *yachachiq* en el tema de cuyes, y de ahí un poco nos hemos articulado al colegio. He hecho el trabajo dentro de mi galpón, no en el colegio. En el galpón los chicos han podido observar cómo se distribuyen y dividen los cuyes y han podido hacer sus propias preguntas: por qué están ahí las gazaperas, por qué mide un metro la poza, porque cuando uno no ve, no sabe qué preguntar. Y ahora que ha pasado el tiempo puedo decir orgullosamente que he tenido un buen resultado, porque varios jóvenes que tienen buenas granjas se han dedicado a eso. Hoy que ha pasado el tiempo muchos de esos chicos se han podido pagar sus estudios y ahora que me ven me dicen gracias por haberme enseñado eso, porque ahora ya pago mis estudios con lo de los cuyes, y entonces eso me da bastante satisfacción.

Como Alcalde del centro poblado he estado pendiente de la Educación, de cómo podríamos incluir este tipo de enseñanza sobre la base de las experiencias, porque yo siempre decía: "Si en el colegio me hubieran enseñado para qué servían los ángulos, las sumas, las restas, yo le hubiese podido dar mejor uso, pero lamentablemente nunca nos han dicho para qué sirve, y así es con cualquier tema". Las tecnologías que usamos y el trabajo en el campo sirven para la educación, pero a veces no lo ven así, sino lo ven solo como producción, pero sirve para enseñar el porqué y el para qué de cada cosa. Mi infancia la viví acá en Marcaconga. He nacido en el año 1972 y he sido de la primera promoción de Inicial, supongo que a los 5 o 6 años de edad. En Inicial fui el mejor alumno: tuve mi diploma, todavía lo tengo guardado. Mi maestra era cariñosa: todo nos enseñaba en quechua, nos entendíamos con ella.

Para la escuela, mis papás nos trasladaron para Sicuani. He sufrido mucho en la escuela en Sicuani, porque acá yo era el mejor, sabía todos los colores, pero en Sicuani me di con la sorpresa que todos los niños ya sabían leer y yo no sabía leer. Tampoco me había dado cuenta de que todo lo que sabía de los colores y eso, lo sabía en quechua y ellos en castellano. Eso fue traumatizante; sufrí mucho, no quería volver a la escuela en Sicuani, porque se burlaron de mí, porque yo hablaba en quechua. Me decían "di los colores" y yo decía "*q'umir, puka, q'illu*". Mi respuesta era ésa, y entonces los demás compañeritos que eran de ciudad empezaron a reírse y yo ya no quería volver a la escuela.

No tengo buenos recuerdos de mi docente, porque no ha sabido manejar la situación. He tenido yo mismo que manejar mis problemas, y ahora que soy adulto yo lo juzgaría. Incluso teníamos los mismos errores ortográficos que el docente. Por eso yo digo que el docente debe ser bien preparado. Cuando yo salí del colegio decía "nunca voy a ser profesor, porque si soy malo no daño a uno sino daño a 30 o 40 y son varias generaciones". Yo creo que ser docente es una fuerte responsabilidad.

En cuarto año repetí, pero no por falta de conocimientos, sino porque mis papás vivían acá y nosotros vivíamos solos en Sicuani. Éramos 6 hermanos a cargo de la hermana mayor; ella estudiaba en el colegio y no tenía tiempo para ir a las faenas, las asambleas. Estaban haciendo varias construcciones y todo era faena, faena, y nosotros habíamos acumulado varias faltas porque lamentablemente mis papás no estaban. Nosotros queríamos participar, pero no nos dejaban: éramos muy niños.

Yo digo gracias a los que me han hecho repetir. Nos trasladamos los dos hermanos a la escuela 791, y allí conocí a un verdadero docente, que ya se estaba jubilando; éramos su última promoción, pero él sí pudo captar mi inteligencia. Conocía a la perfección a cada uno de sus alumnos; por ejemplo, yo tenía un compañero que le gustaba robar, entonces él se dedicaba y le enseñaba a mejorar. En mi caso, yo supongo que era muy tímido, muy callado; yo sudaba mucho. Entonces él me decía que tenía que tener más confianza en mí mismo; él me hablaba, me decía que era un chico bien inteligente y que yo podía. Sus consejos sí sirvieron en mí, porque saqué primer puesto en el salón.

Por eso digo gracias a Dios que he repetido de año, porque si no, no hubiese acabado y no estaría ahora donde estoy. Creo que no hubiese acabado de estudiar, me hubiese venido al campo, porque era un alivio: aquí te sentías libre, podías pastear las vacas, no había exigencias, no era como en Sicuani que te sentías frustrado en la escuela.

Secundaria, yo estudié en el colegio Pumacahua de Sicuani. Soy de la promoción Bodas de Oro. Teníamos que dar examen para ser alumnos del colegio. Bueno, alcancé mi cupo e ingresé. En el colegio siempre he tenido problemas en la enseñanza.

Creo que yo siempre he sido un poco líder: una vez nos cobraron por una prueba bibliográfica y se tenía que pagar 10 céntimos, creo, y entonces el profesor

llegó y dijo: "Arranquen una hojita de su cuaderno y empiecen a escribir". Y nosotros contestamos: "Por qué, si hemos pagado para que nos traigan ya listo el examen". El profesor dijo que "le daba la gana dictar", y yo fui a la Dirección a quejarme. Lamentablemente, fue lo peor que hice, porque ya me marcó el profesor. Él no podía decir que yo era un mal estudiante: estaba en tercer lugar a nivel del colegio. Entonces el director habló con el profesor y le enojó delante de mí. Pero lo que yo no había calculado era que él me iba a enseñar los siguientes años. Entonces yo salvé ese año, pero en el segundo año él me enseñó geografía y me jaló. No había cosa buena que yo haga: todo era mal.

Desde ese año empecé a bajar; bajé en todo. Ya no entendía nada: no entendía Matemática, no entendía Geometría, nada. Desde ahí mis notas eran 11, 07, 09… era el peor alumno que podía haber. No sé, hasta ahora mismo yo no me explico, pero yo empezaba a soñar. El profesor explicaba y yo estaba en cualquier lugar; paraba muy distraído, me preguntaba para qué estudiaba.

Recuerdo que una vez hubo un concurso de poesía para el Día de la Madre. Hice una poesía y cuando el profesor revisó ortografía le estaba debiendo como 10 puntos, y eso fue creo verdaderamente lo que me marcó, porque me sueño, hasta ahora me sueño que debo un examen de Literatura. Pienso que era el peor poema de todos… pero cuando llega el Día de la Madre, empieza a leer su hija del profesor su poema y yo me di cuenta de que era mi poema. Yo le dije a mi compañero: "¡Mira, ése es mi poema!", y mi compañero me dijo: "El profesor te ha robado". Ese poema era el ganador de todo el colegio y se lo dio a su hija, y su hija se llevó los aplausos, se llevó todo, y desde ahí ya no valía la pena estudiar.

Prácticamente acabé mi colegio con las justas, de favor. Siempre digo que acabé el colegio de favor, porque no tenía buenas notas. Luego me vine acá, a Marcaconga. Acá en el local en el que estamos había una institución, el PRODERM, que estaba trabajando en nuestra comunidad, y empecé a trabajar de seguridad. Me gustaba el ambiente, me gustaba el tema agrícola, y ahí empecé a identificarme de nuevo conmigo mismo, con los ingenieros, las maquetas que hacían, con los temas de riego. Como tenía un dinerito ahorrado, me fui al Cusco. Mi hermano me prometió ayudarme con la Universidad, pero era otra realidad. Acá en el Cusco yo me quedaba solo, y no conocía a nadie. Comparado con Sicuani, el Cusco era muy grande. Yo tenía que andar en bus, pero no me acostumbraba; era muy grande el Cusco. Me presenté al Instituto Superior Túpac Amaru; di el examen y no ingresé. Fue otra experiencia dolorosa.

Fue el primer examen tipo universidad que yo había visto: vi el cuadernillo, vi la hoja de respuestas y de ahí el profesor se puso a explicar. No le puse atención a lo que decía el profesor y me puse a resolver el examen en el cuadernillo y dejé de lado la hoja de respuestas. No era relevante lo que decía el profesor, porque cuando empecé ya estaba concentrado. Después de un rato veo que todos estaban escribiendo en la hojita, y yo no sabía por qué estaban escribiendo en esa hojita, y después recién me di cuenta y empecé a marcar. Es que no entendía las bolitas. Era la primera vez que miraba, porque en el colegio nunca nos habían enseñado eso. Entonces no pude marcar todo lo que había resuelto en el examen, y no ingresé.

Escuché una propaganda en la radio del CEO San Fernando, acá en Cusco, que decía: "¿Quieres estudiar? Si quieres estudiar Prótesis Dental, Enfermería, ven a la avenida la Cultura". Anoté la dirección, porque me llamó la atención Prótesis Dental. Llegué al CEO y ahí me dieron todos los requisitos y empecé a estudiar en las noches. Muy bonita carrera la prótesis dental; la acabé, pero nunca me gradué, porque costaba 100 soles y era mucho. Vino un tío mío de Arequipa y me dijo: "Has estudiado Prótesis Dental; ahí se gana harta plata", y que él tenía un amigo en Arequipa que trabajaba de eso. Entonces me fui a Arequipa y dejé todo. Me llevó al taller de su amigo, me hizo una prueba, hice la curación de una corona, lo hice bien, y él me dijo "lo has hecho bien, mejor haz tu propio taller". Era el miedo a que le quite su mercado.

Mis primos se dedicaban a reparar zapatos y yo empecé a ayudar. Agarraba unos pedacitos de cuero y empecé a coser unos zapatos pequeñitos. Luego llegué a hacer unos zapatos especiales que eran los más difíciles. Hice como unas 4 o 5 docenas: me convertí en maestro. Puse un taller con un maestro, me gané mi platita y me fui a Lima.

Yo quería llegar a Lima, porque desde niño había soñado con la televisión, con el cine. Quería hacer películas y me fui a Lima. Ya tenía dinero, ya sabía reparar, y en Lima zapatos se hacen en todo lado, pero no encontré trabajo en algo de 6 meses más o menos. Trabajé entonces en una chancadora. El trabajo era duro, durísimo; había que cargar piedras grandes y tirarlas a una máquina para que las aplaste. Como era el nuevo, me mandaron a la parte más difícil, como para que me arrepienta y nunca más quisiera regresar, pero lo bueno es que era serrano, porque si fuera limeño no hubiese aguantado. En eso escucho a dos ayacuchanos hablando en quechua sobre mí; estaban rajando: decían

TAREA/ MAX CAHUATA

"éste no va aguantar", "éste el lunes ya no regresa", y yo les respondí en quechua y todos se sorprendieron.

En ese trabajo ascendí hasta maquinista; era muy aburrido, pero con más sueldo, y de ahí me puse a estudiar cine y televisión en el Instituto Charles Chaplin. Todos me decían que era imposible que yo estudie ahí, pero siempre ése era mi sueño. Todos se reían y me decían: "¿Qué vas a estudiar tu ahí? Eso es solo para pitucos". Pero yo llegué ahí, me matriculé, hice un curso acelerado nomás, pero lo logré y les callé la boca a todos. Era muy caro, pero igual estudié. Estaba cotizado; creo que si hubiese terminado hubiera sido el mejor, porque ya estaba haciendo prácticas en Frecuencia Latina. Entonces me ofrecieron media beca para estudiar Dirección de Cine, pero me atrasé un mes en pagar y no pude igualarme en la pensión. Me quitaron la beca y de ahí me regresé al Cusco, a Marcaconga.

En ese tiempo había el Instituto Tecnológico de Sangarara, y había Educación Agropecuaria. Yo me inscribí para ver si todavía podía estudiar. Ingresé, estudié por dos años y de ahí me fui a Urubamba y ahí estudié en La Salle. Hice mis prácticas en Almería y eso me gustaba, porque ahí fue donde aprendí a hacer cosas como fitotoldos.

Yo soy un campesino más que conoce su cultura y conoce el porqué de sus actividades. Eso, mezclado con los conocimientos técnicos y científicos que pude adquirir en el Instituto y junto a mis prácticas, hacen una experiencia grande, una experiencia fuerte, para que yo pueda entender el pensamiento campesino, el porqué de las cosas, por qué se *chaqma,* por qué se *jallma,* por qué se revientan cohetes, por qué se quema en los cerros, por qué se sale temprano, cómo hay que alimentar al cuy, cómo hay que alimentar al chancho… todas esas cosas yo las conozco por experiencia propia.

Yo creo que el campo tiene mucho futuro, que lamentablemente ha sido relegado. Entre el *misti* y el cholo o el indio ha existido o existe todavía diferenciaciones, miramientos. Eso ha hecho que el mundo andino esté relegado. Nuestra autoestima está todavía por los suelos, porque eso yo lo he vivido en carne propia en Lima: hacen todo por humillarte, por hacerte sentir poca cosa, y a veces no puedes hacer nada. Entonces ésa es mi meta: recuperar la autoestima, porque yo creo que acá hay muchas cosas para hacer. La oportunidad está acá; no está en Lima, no está en Arequipa, no está en Cusco: está acá, y solo es cuestión de trabajar eso en los jóvenes, en los niños. Con ellos sí se puede cambiar, porque a veces la persona adulta te dice sí, pero no se logra porque es difícil cambiar, porque ya es una persona formada.

Yo creo que la mejor vida es acá en el campo, porque hay paz, tranquilidad y las cosas se solucionan muy fácil. No es como la ciudad, que es estresante. La oportunidad de trabajo está en uno mismo. Yo creo que sí se puede tener una vida digna acá en el campo, y más ahora que acá hay la misma tecnología que en la ciudad.

Repensar la desnutrición: Infancia, alimentación y cultura en Ayacucho, Perú.

Autores: Ponciano del Pino, Magrith Mena, Sandra Torrejón, Edith del Pino, Mariano Aronés y Tamia Portugal. Lima y Ayacucho: Acción Contra el Hambre / Instituto de Estudios Peruanos, 2013.

Este libro es una contribución invalorable a la comprensión de la desnutrición infantil en el Perú. Aunque parezca contradictorio, su principal aporte se halla en complejizar el problema que trata antes que simplificarlo y solucionarlo.

Un tema que recorre todo el libro es cuán difícil resulta establecer un vínculo causal entre cualquier conducta en particular y un estado de buena o mala salud, buena o mala nutrición de los bebés, niñas y niños pequeños. Las complejidades solo comienzan por ahí.

La desnutrición infantil es uno de los problemas más extendidos y más resistentes a la solución en el mundo actual. Las víctimas tienen en común su condición de pobreza y marginación, pero, más allá de eso, se hallan en todos los continentes y participan de sistemas socioeconómicos, políticos y culturales muy diversos.

Muchos de los esfuerzos dirigidos a reducir la desnutrición infantil persiguen la "bola mágica": una práctica o un nutriente capaz de masificarse y aplicarse a todas estas situaciones. La búsqueda ha recorrido el lavado de manos, el hervido del agua, involucrar a los padres en el monitoreo del peso-talla de sus hijos, el reparto de leche en polvo, distintos preparativos de micronutrientes, nuevos modos de conservar, procesar y preparar alimentos destinados a los bebés, cambios en los horarios y frecuencias de las comidas, y recomendaciones variables y a veces contradictorias frente a la lactancia materna. Detrás de cada propuesta hay una gran cantidad de investigación científica que intenta trazar una línea de causalidad entre el nutriente o la práctica y mejoras en la situación nutricional de los infantes.

El libro nos muestra cómo los campesinos ayacuchanos también intentan elaborar modelos explicativos y causales con el fin de entender la situación de sus hijos y, en general, la de la población infantil en sus comunidades. Nos trae datos y testimonios de cuatro localidades de las provincias de Huanta y Vilcashuamán: Laupay, Huayllay, San Martín de Hercomarca y San Francisco de Raymina. Detrás hay un trabajo de investigación que utilizó un abanico de técnicas elegidas para explorar con los pobladores lo que puede estar ocurriendo con el sistema de producción y alimentación en sus comunidades.

La activa participación de la población en la construcción de los datos es una de las grandes virtudes del libro. La participación otorgó a los equipos de investigación legitimidad y aceptación —"ellas comen lo que nosotros comemos", decía la gente—, y no dudo de que el comer con la gente facilitó la comprensión de las situaciones que vive. El conocimiento ingresa por muchas y diversas rutas.

Otra gran virtud de la publicación es haber tomado en serio las diferencias entre una localidad y otra. Aunque las distancias geográficas no son —en términos relativos— muy grandes, cada localidad presenta una combinación única de factores que influyen sobre la manera cómo aborda la problemática de la infancia. El entorno ecológico varía como lo hacen también las historias recientes de organización y desorganización, la calidad del liderazgo, las experiencias buenas y malas con intervenciones venidas de fuera, las conexiones con los centros urbanos y otros poblados. En unas las niñas son más afectadas por la desnutrición que los niños; en otras están igual.

El esfuerzo por contextualizar los datos y atender a las particularidades de comunidades que pertenecen a una misma categoría ("campesinas andinas") nos asegura que no estamos frente a una nueva búsqueda de modelos simples y generalizaciones vacías. Buscamos los detalles y las particularidades que realmente ofrecen pistas de solución.

Los modelos de los científicos y expertos son reduccionistas: dejan en suspenso una gran cantidad de variables para focalizarse en una o dos. Es probable que se hayan establecido innumerables correlaciones espurias que ignoraban variables intervinientes. Pero también son simplistas y confusos los modelos de los campesinos: padres, madres y autoridades. ¿Cómo llegamos a esto? ¿Por qué es tan difícil conectar causas y efectos en torno a la nutrición infantil? Resulta útil volver sobre algunas de las verdades acerca de la alimentación humana que aparecen en las comparaciones entre los diversos pueblos del mundo, sobre todo los pueblos menos tocados por las industrias alimentarias que tanto distorsionan nuestra visión de lo que es cocinar y comer en la actualidad.

LA ALIMENTACIÓN HUMANA EN PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA: SEIS PRINCIPIOS BÁSICOS

1. Las sociedades humanas crean un conjunto de prácticas de obtención de alimentos y uso de ellos que suelen formar parte del "núcleo duro" de la cultura. Están sobredeterminados en el sentido de aparecer en distintos dominios: lengua, salud, religión, política, sistema de género, vida familiar. Establecen clasificaciones de los alimentos en grupos, jerarquías de preferencias, reglas acerca de qué se combina con qué, qué alimentos son buenos para distintos estados de salud o ánimo.

   Todo este soporte cultural queda profundamente internalizado. Es difícil volverlo consciente; mucho más, repensarlo y modificarlo. Nos ayuda a entender por qué los campesinos de Vilcashuamán ensayan una gran diversidad de razones para explicar su sistema de alimentación, sin mucho consenso entre ellos. Debido a la profunda internalización de estos sistemas, pueden producirse desmejoras de las que ni siquiera se percatan.

   Paulson (2005), por ejemplo, habla de las mujeres campesinas en Bolivia que, una generación atrás, al volver a casa con sus animales cada tarde, iban recogiendo al lado del camino una cantidad de hojas verdes —sin duda buenas fuentes de fierro— que crecían en forma silvestre. Las hojas terminarían en la sopa o el guiso. Hoy, con el uso de herbicidas en las chacras que bordean los caminos, el secado de la acequia que antes corría y otros cambios que impiden la reproducción de estas plantas, ¿tendrán las mujeres conciencia de que les falta una parte fundamental de su dieta?

2. En general, se explota la totalidad de lo que es comestible en los alrededores. Dotados de determinadas tecnologías, los grupos humanos se articulan con su entorno para la extracción de calorías y nutrientes eficientemente.[1] La tecnología básica y universal es la cocción con fuego. Para algunos, el dominio de éste y su uso en la preparación de alimentos marca el nacimiento de la cultura. Sin duda, ha jugado un papel de enorme importancia en el éxito de la especie humana y su colonización de casi todo el planeta. La cocción crea la posibilidad de aprovechar alimentos de lo más diversos, protegidos por cáscaras, toxinas, celulosa, hueso y hielo. Suelta los nutrientes, los transforma para volverlos más aprovechables, hace aromáticos y apetecibles alimentos que en forma cruda no lo son.

3. Los alimentos aprovechables para la población adulta no necesariamente lo son para los niños. La alimentación de los infantes es problemática en todo el mundo; hay que quitar cáscaras, espinas, nervio, fibra y huesos. Es preciso suavizar alimentos duros y facilitar el proceso de digestión. Se requiere brindar nutrientes en cantidades y proporciones que la fisiología del niño pequeño demanda. Para eso, probablemente la tecnología más usada entre los pueblos históricos sea la premasticación. El adulto, equipado con la dentadura necesaria y con criterio para seleccionar lo servible para infantes en diferentes estados de desarrollo, inicia el proceso de digestión en su boca y traslada a la del niño una combinación de alimentos, saliva y, de paso, bacterias que contribuyen a su protección. Esta práctica,

1 María Scurrah, de larga trayectoria como estudiosa de los cultivos y la nutrición andinos, me hace un señalamiento importantísimo: la existencia de un alimento como parte del menú teórico de un grupo humano no quiere decir que todos sus integrantes tengan acceso a él. En sociedades estratificadas y desiguales, los sectores con mayor poder y capacidad de compra gozan de claras ventajas en la distribución de los alimentos. Sabemos, por estudios arqueológicos, que las élites Inca accedían al maíz, sobre todo en la forma de chicha en mayor proporción que sus súbditos, y que gozaban de un mejor estado nutricional.

por desgracia, parece estar totalmente ausente de las estrategias para combatir la desnutrición infantil.

4. Se vuelve una cuestión importante cuánta ayuda necesitan los niños para poder comer, y qué implica eso para los regímenes de trabajo de los adultos: madres, padres, abuelos, hermanos y hermanas mayores, además de otros que colaboran en su atención. Fácilmente se instaura un conflicto con otras demandas por el tiempo y las energías de los adultos.

   En el mundo entero, los niños —y sobre todo las niñas— de 6 a 10 años de edad, más o menos, son enrolados como cuidadores de los más pequeños. Darles de comer, pacientemente y con constancia, puede ser su principal obligación. En las comunidades rurales de los Andes, como las de Huanta y Vilcashuamán, el proyecto de modernización e inclusión significa —y con justicia— que estos niños y niñas están en la escuela.

   Un dilema importante consiste en ver quién y cómo se llena el vacío. Mientras tanto, también con razón, las madres ayacuchanas se quejan: de seguir las recomendaciones del Centro de Salud, tendrían que pasar el día entero al lado de la cocina preparando alimentos frescos y variados para sus hijos pequeños. Si esto hacen, ¿quién ve los animales, las chacras, los huertos y otras tareas imprescindibles?

5. Los alimentos requieren de "certificación". Las personas no nos metemos en la boca cosas totalmente desconocidas; mucho menos las ponemos en la boca de nuestros hijos e hijas, a quienes reconocemos como particularmente frágiles. Para los citadinos, la certificación se halla en encontrar un alimento en los anaqueles de un supermercado. Eventualmente, podemos requerir que tenga determinada envoltura, una marca comercial, lista de ingredientes o registro sanitario. Para los campesinos rurales, la certificación está en el "yo lo vi crecer" o, en el caso de un animal, "yo le di de comer". Es muy difícil para una persona de la ciudad comprender la profunda sensación de desorientación que produce en una persona acostumbrada a "certificar" sus alimentos sobre la base de un conocimiento directo de su proveniencia y la forma de su producción, cuando se le pide prescindir de esa comprobación. Resulta excesivo pedir a esa persona que acepte comer —o darle a su niño— un alimento o suplemento sencillamente porque viene en un paquete y porque alguien de la Posta de Salud le asegura que es bueno.

6. Es probable que todos los pueblos humanos se hayan movido entre ciclos de abundancia y escasez. Tales oscilaciones explicarían nuestro gusto por la grasa y los azúcares, y nuestra capacidad de almacenar calorías en previsión para los tiempos de "vacas flacas". Además, todas las sociedades muestran un ritmo de alternancia entre la comida rutinaria y las temporadas de fiestas, ritos y celebraciones que se marcan con comidas especiales.

Las comidas festivas suelen ser más costosas, acarrean mayores esfuerzos para su preparación y circulan en ámbitos más amplios, geográfica y socialmente. Introducen una variedad en la alimentación que no se logra de otro modo. Se vuelve importante conocer estas oscilaciones y la proporción de tiempo que pasan los niños y los adultos en cada ciclo y cuánto de sus necesidades nutricionales están siendo satisfechas mediante comidas especiales. Estos aportes pueden omitirse de los registros en las investigaciones que se realizan. Se crea una situación de riesgo para los niños cuando, en condiciones de cambio cultural, cambia el ciclo ritual y disminuye o desaparece el acceso a nutrientes asociados a estos eventos.

LOS MODELOS COMPLEJOS Y MULTIFACTORIALES SEGÚN EL ESTUDIO EN AYACUCHO

El estudio que nos trae el libro de Ponciano del Pino y sus colaboradores agrega a estas generalidades una cantidad de factores. Solo puedo destacar algunos que llaman la atención de manera especial:

Todas las familias tienen —o han tenido— niños o niñas en situación de desnutrición crónica. En una misma familia puede existir un niño normal, uno con anemia, otro con desnutrición pasajera y un cuarto con desnutrición crónica difícil de revertir. En esas condiciones, ¿cómo se diagnostica y cómo se explica la salud y el buen estado nutricional de un niño o niña?

Resultan muy importantes las coyunturas de crisis y emergencias que se presentan en la vida familiar. Permiten hablar de *shocks* alimentarios cuando la disponibilidad de alimentos se reduce repentinamente o faltan las personas que suelen encargarse de cocinar y entregar los alimentos. Tales *shocks* tienen su origen en enfermedades, conflictos, deudas, ausencias por viajes o migración laboral. Pueden deberse al rompimiento de las relaciones familiares, a la depresión y otros problemas de salud mental antes considerados un "derecho" únicamente de la población urbana. Sea cual fuere el origen, implican fallas en el sistema de aprovisionamiento y la organización de los cuidados. A distintas edades, con diferentes necesidades y posibilidades de resiliencia, los hijos de la familia serán afectados de modo diverso.

La morbilidad y la mortalidad infantiles han sufrido una "modernización". Superamos (o casi) las enfermedades infecciosas de la niñez que mataban "democráticamente". Ahora, la morbilidad y mortandad en los niños y niñas se asocian sobre todo con la deshidratación y desnutrición y se concentran en determinados grupos: marginales, en pobreza, minorías culturales, uno u otro de los géneros. Hay que diferenciar finamente entre distintos segmentos de la población infantil incluso en poblaciones pequeñas como las de las comunidades rurales.

La presencia del Estado es bienvenida en teoría pero problemática en la práctica. Existen amplios motivos para entender por qué las comunidades andinas no aceptan así nomás cada nueva propuesta estatal, cada programa, cada suplemento, cada experimento nuevo. Los campesinos ayacuchanos del estudio tienen mucho que decir sobre lo que han vivido de la aplicación de la política de planificación familiar. Con dolor, citan los últimos argumentos del personal de salud y algunas ONG: "¿Acaso son millonarios para tener muchos hijos?". Con consternación, describen la fiscalización intrusiva que asocian al Programa Juntos: revisión de sus casas, interrogatorios sobre sus hábitos de vida. Todo apunta a colocarlos en un rol de inferioridad, de personas que necesitan el tutelaje de los profesionales y, hagan lo que hagan, quedan descalificados para acceder a mayores márgenes de autodeterminación. El cúmulo de experiencias previas con las intervenciones de actores externos condiciona las respuestas frente a intervenciones sucesivas.

Los sistemas de producción han sufrido grandes cambios en los años posviolencia en la sierra central y sur, y prometen sufrir transformaciones aún mayores debido al cambio climático. Los campesinos ya perciben que los días son más calurosos y las noches más frías que antes. Las técnicas que utilizaban en el pasado para predecir factores como el inicio y la cantidad de las lluvias ya no son confiables. He ahí oportunidades para la intervención positiva de investigadores y extensionistas agropecuarios.

Los modelos que desplegamos para explicar la desnutrición infantil y su persistencia en el país tienen que crecer, entonces, en la cantidad de factores que son capaces de poner en interrelación dinámica. Deben adecuarse a microrrealidades antes que buscar la generalización. Todo esto es favorable. Imponen un diálogo entre los especialistas y los que viven los problemas directamente, que se acerque cada vez más al lenguaje de la gente y sus marcos de referencia. Abren mayores posibilidades de solución, al ofrecer una mayor cantidad de palancas que pueden moverse.

Repensar la desnutrición, como otros estudios sobre la salud y nutrición en contextos andinos, nos coloca frente a una actitud de ensayo y error, de confiar en la propia capacidad de observación (y lectura de las sensaciones del cuerpo), de preferir lo que es lento pero seguro (las hierbas medicinales) antes que las mejoras violentas (la inyección) de efecto limitado. Nuestro abordaje de la desnutrición infantil tiene mucho que aprender de esa actitud.

Jeanine Anderson
Antropóloga

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

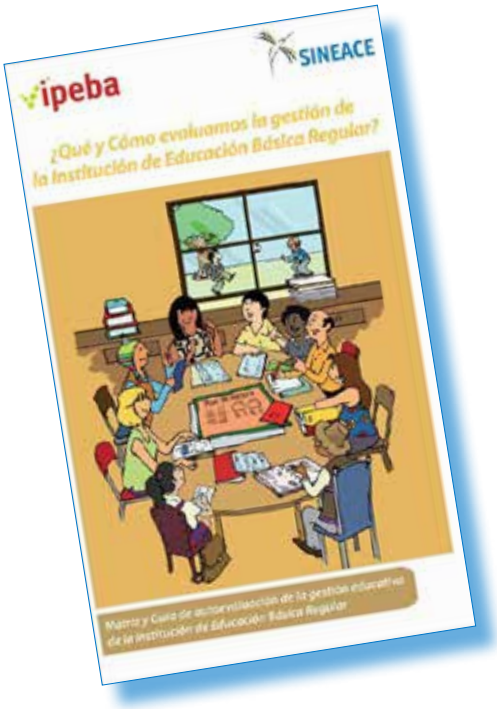
PAULSON, Susan (2005). "Gendered Practices and Landscapes in the Andes: The Shape of Asymmetrical Exchanges". En PAULSON, Susan y GEZON, Lisa L. (compiladoras). *Political Ecology across Spaces, Scales, and Social Groups*. New Jersey: Rutgers University Press, pp. 174-195.

Gobernabilidad educativa: Fortaleciendo la democracia

Lima: Foro Educativo, Derrama Magisterial. 2013.

Reúne los testimonios de trece ex ministros y ex viceministros de Educación sobre su experiencia como máximas autoridades nacionales del sector en los últimos cuarenta años —desde la década del 70 hasta el 2011—; y ahora está a disposición de maestros, gobernantes, actores sociales y público en general, como una contribución a la reflexión sobre la gobernabilidad democrática de la educación.

Foro Educativo
Calle Luis Manarelli (antes Manuel Ugarte y Moscoso) # 1100
Magdalena del Mar. Lima 17, Perú
Teléfono (+511) 2640607
Dirección electrónica: webmaster@foroeducativo.org



¿Qué y cómo evaluamos la gestión de la institución educativa?

Matriz y guía de autoevaluación de la gestión educativa de instituciones de Educación Básica Regular.

Lima: Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación (SINEACE) / Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (IPEBA). 2013, 165 pp.

Este documento contiene tanto los estándares para la evaluación de la gestión, como el procedimiento detallado para la implementación de la autoevaluación con fines de acreditación. La Matriz indica QUÉ se evalúa en la gestión de la institución educativa y apunta a la mejora continua de las instituciones educativas mediante la evaluación de su gestión, mientras que la Guía de autoevaluación explica CÓMO se evalúa dicha gestión.

Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación Certificación de la Calidad de la Educación (SINEACE) / Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (IPEBA).
Calle Ricardo Angulo 266, San Isidro, Lima 27, Perú.
Teléfono: (51-1) 223-2895.
Dirección electrónica: cir@ipeba.gob.pe

palmas magisteriales 2013

GRADO EDUCADOR:
Félix Aguilar Torres, Mirtha Angélica Bedón Reyes, Florencio Paulino Claudio Espinoza, Dora Cotacallapa Calsina, Agustín Juan Cruz Mamani, Leandro Cuno Hancco, Roque Blas Del Villar Gálvez, María Racael Garavito Rueda, Nereo Aquiles Hancco Mamani, Dora Maribel Mendoza Pérez, Esteban Domingo Ramos Huamán, Mildre Rivera Lloclla, Mavilo Romero Torres, Luis Edgardo Tecco Fernández, Irma Consuelo Tirado Vásquez, Juan Edilberto Tufinio Huaylla, Holandés Alfonso Ugarte Ramírez.

GRADO MAESTRO:
Millie Edith Álvaro López, Martha Sonia Baños Estrada, Luis Alberto Calderón Albarracín, Florencio Canahuire Mendoza, Segundo Nicolás Cueva Palacios, Jorge Edilberto Espinoza Fernández, Gervasio González Barbero, Willard Augusto Loyola Quiroz, Enrique Ilibrando Ñaupari Goyas, Juan Augurio Palomino Rojas, Luisa Renet Pinto Cueto, Rolando Poma Ramos, Antonio Pozo Velita, Alfonso Damián Roldan Rodríguez, Lila Tincopa Calle

GRADO AMAUTA:
Manuel Eduardo Bello Domínguez, Alejandro Cussianovich Villarán, Luis Enrique López-Hurtado Quiroz, Josefa Gloria Lora Risco, Armando Sánchez Málaga Gonzales.

MAESTRA, Luisa Pinto Cueto

En el mes que celebramos a las maestras y los maestros del Perú, TAREA desea sumarse al homenaje que el Estado peruano les brindó este 18 de julio, al entregar las Palmas Magisteriales a 37 educadores peruanos.

Entre ellos se encuentra Luisa Renet Pinto Cueto, profesora de Educación Secundaria con especialidad en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, que recibió las Palmas Magisteriales en el grado Maestro.

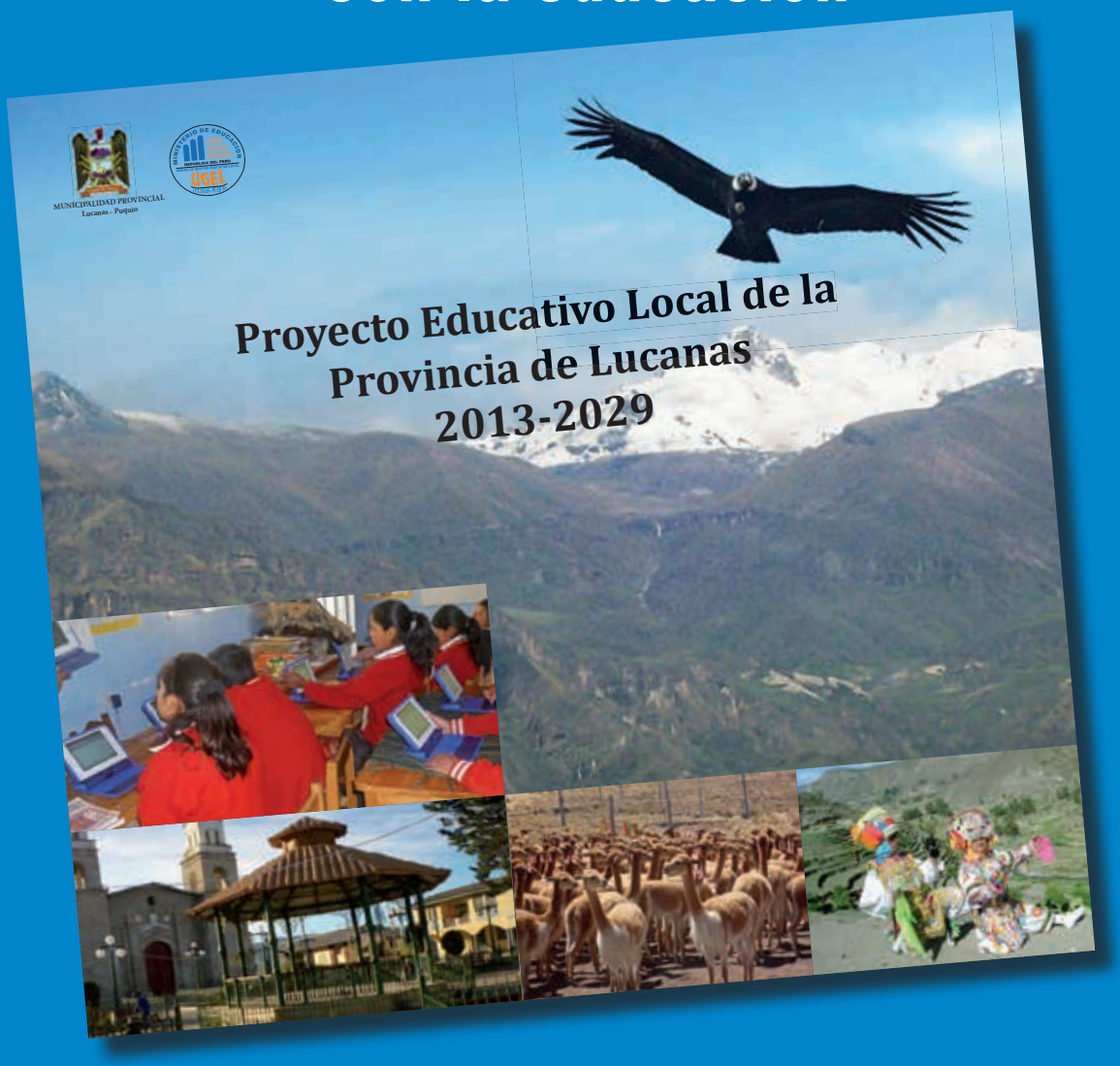
Luisa Pinto, asociada de TAREA, tiene experiencia en áreas de gestión y planificación educativa, programación curricular, formación docente y elaboración de materiales educativos para estudiantes y maestros y maestras.

Entre 1970 y 1982 se desempeñó como profesora y Directora de Estudios en la IEP Sagrados Corazones Belén. Participó en la elaboración de la estructura curricular de Educación Básica Regular, especialidad de Ciencias Histórico Sociales, y coordinó el equipo que elaboró material educativo en la Reforma Educativa en la especialidad de Ciencias Sociales en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (INIDE) del Ministerio de Educación (1972-1973).

Fue coordinadora del Programa Tinkuy de TAREA (1990-1995). Responsable del proyecto de investigación y validación de propuestas metodológicas para la enseñanza de las Ciencias Sociales en sectores populares urbano-marginales. Entre 1998 y 2004 tuvo a su cargo la Dirección de TAREA, y asumió la coordinación de la elaboración de una propuesta curricular basada en competencias, que tiene como eje articulador el desarrollo de la identidad en niños, niñas y jóvenes.

Consejera del Consejo Nacional de Educación 2002-2008, fue copartícipe de la elaboración del *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. Entre 2001 y 2004 ejerció la vicepresidencia de Foro Educativo y luego fue electa presidenta de la misma institución para el período 2009-2011. También fue coordinadora de la Red Latinoamericana INNOVEMOS de UNESCO, responsable del circuito de enseñanza-aprendizaje, en representación del Perú. Actualmente es presidenta del Consejo Directivo del Instituto de Fomento de una Educación de Calidad Educa.

Provincia de Lucanas se compromete con la educación



La Municipalidad Provincial de Lucanas y la Unidad de Gestión Educativa Lucanas-Puquio expresaron su decisión de trabajar por la educación en toda la provincia oficializando el Proyecto Educativo Local, documento que orienta la construcción de una comunidad educadora, gestionando de manera participativa políticas educativas locales que articulen esfuerzos desde la familia, la escuela, la comunidad y el gobierno local para atender la diversidad cultural, económica y social de la provincia a través de estrategias de equidad para la superación de las desigualdades sociales.

tarea

unicef
únete por la niñez

Canada