EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS A LO LARGO DE LA VIDA

Memoria del Encuentro Nacional sobre la Educación de Jóvenes y Adultos

EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS A LO LARGO DE LA VIDA

Memoria del Encuentro Nacional sobre la Educación de Jóvenes y Adultos

Lima-Perú, 04 y 05 de marzo, 2015

EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS A LO LARGO DE LA VIDA
Memoria del Encuentro Nacional sobre la Educación de Jóvenes y Adultos
Julio 2015

MESA DE CONTRAPARTES DE LA DVV PERÚ:
Equipo de Educación y Autogestión Social, EDAPROSPO
Instituto de Pedagogía Popular, IPP
Instituto Bartolomé de las Casas, IBC
Asociación de Publicaciones Educativas, TAREA
Instituto Radiofónico Fe y Alegría, IRFA PERÚ

Coordinador:
David Venegas Ardela

Corrección de Estilo:
Sonia Henríquez Gil

Fotografía:
Archivos fotográficos de: EDAPROSPO, IPP, IBC, TAREA, IRFA PERÚ

Editado por:
EDAPROSPO
Octavio Bernal 598, Jesús María (Lima 11)
Lima - Perú
Teléfono: 463-4173

Tiraje: 1000 ejemplares
Esta publicación ha sido posible por el aporte de la Asociación Alemana de Educación de Adultos: DVV International.

© Contrapartes de la DVV International en el Perú
Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2015-10139
Julio, 2015

Diseño e impresión :
IMPRESIÓN ARTE PERÚ S.A.C.
Jr. Recuay 375-A, Breña
Telf: 3323401 • RPM: #533406 • RPC: 986601361

José Rivero Herrera
(1940-2015)

A nuestro maestro y amigo

Siguiendo tu ejemplo, buscaremos hacer realidad "una nueva educación" para nuestros jóvenes y adultos, principalmente de los sectores populares.

Contenido

Contenido

Prólogo
Alejandro Cussiánovich Villarán. IFEJANT 9

1 Problemas y alternativas de la EPJA en el Perú 13

Problemáticas centrales: logros y desafíos de la educación en la perspectiva del 2021 13
Teresa Tovar Samanez. PUCP

La Educación para Jóvenes y Adultos en el Perú: avances y desafíos 31
Martín Vegas Torres. Consejo Nacional de Educación

Propuesta de medidas de política para superar los nudos críticos de la Educación Básica Alternativa (EBA) 35
Manuel Paiba Cossíos. Consultor educacional

El Currículo para la EPJA–EBA en el Perú post 2015 43
Sigfredo Chiroque Chunga. Instituto de Pedagogía Popular (IPP)

El Currículo de la EBA-EPJA: Avances, propuestas y desafíos hacia el 2021 59
José Fermín Prado Macalupú. Ministerio de Educación–DIGEBA

2 Visión y pertinencia de la EPJA a nivel internacional 62

Vínculos de políticas internacionales y nacionales para fortalecer la EPJA en la perspectiva del Siglo XXI 62
José Rivero Herrera. Consejo Nacional de Educación

Educación para todos 2015: Importantes avances y grandes desafíos 70
Magaly Robalino Campos. UNESCO. Perú

Los(as) educadores(as) populares en los procesos post 2015 80
Nélida Céspedes Rossel. CEAAL

3 Experiencias de Educación de Jóvenes y Adultos 90

Experiencias de Educación Intercultural Bilingüe en EBA: Azángaro-Puno-Perú **90**
Zacarías Leonardo Payé Ochochoque. Director de Instituciones educativas (ES y EBA)

Nuevos liderazgos para el desarrollo y la liberación
Líderes y lideresas populares que construyen razones de esperanza **98**
Rocío García, Elena Sánchez, Irma Mariño. Instituto Bartolomé de las Casas. EHE

Instituto Radiofónico Fe y Alegría- IRFA Perú
Una alternativa innovadora e inclusiva de educación a distancia **120**
Esther Santona Céspedes Buleje. IRFA Perú

Cooperativas estudiantiles en los CEBA y CETPRO
Experiencias de educación y trabajo **133**
Soledad Ayala Flores. EDAPROSPO

Red de Líderes, Educación comunitaria y ambiental **147**
Teobaldo Ventura Rodríguez. Comité de Coordinación Regional Nor Oriente Amazónico Andino

4 Hacia una agenda de la EPJA 2016-2021 para el Perú 159

Documento propuesta de los y las participantes II Encuentro Nacional sobre la educación para personas jóvenes y adultas **159**
Benito Fernández Fernández. Educador y Consultor DVV International

Prólogo

Prólogo

Alejandro Cussiánovich Villarán
IFEJANT

Los trabajos que recoge el libro que nos honra prologar, expresan no solo una mirada crítica sobre lo que en educación de adultos y jóvenes se viene haciendo en regiones del país, sino cómo estas, además, ofrecen algunos signos de esperanza no obstante su relativa cobertura.

Es relevante la constatación que se puede hacer de la lectura de los textos de conferencias, de las conclusiones y sugerencias de los talleres de trabajo, cómo cada aspecto específico abordado nos remite a la urgencia de plantearse lo que está en juego en la globalidad de la cuestión de la educación en el país. Es decir, una vez más, en la parte se da el todo, y sería miope pretender responder a los desafíos de la EBA o de la EPJA dejando intocados el proyecto social, político, cultural y económico; así como las políticas que pretenden darle concreción y dinamismo emancipador, en que se intenta dotar de coherencia y sostenibilidad transformadora a la EBA-EPJA. En efecto, estas aquí analizadas constituyen una introducción a la cuestión estructural del sistema global hegemónico y nos conduce a cuestiones relativas a la pobreza, la desigualdad y a una ponderación crítica de los insistentes llamados a la inclusión.

Pero deviene en una oportunidad inmejorable para demostrar que retoques, cosmetologías sociales, administrativas o de gestión, no son una ruta que conduzca a una necesaria reforma educativa basada en la complejidad de un país pluricultural, multilingüe, con una geocartografía desafiante, y en el que se dan nuevas formas de exclusión y discriminación.

Hacer de la EBA-EPJA-EC-ETP (Educación Básica Alternativa-Educación de Personas Jóvenes y Adultas-Educación Comunitaria-Enseñanza Técnica y Profesional) una clave hermenéutica de la política educativa vigente, es al mismo tiempo hacerlo no solo desde abajo, sino desde el margen y desde los sujetos históricamente excluidos o incluidos en condición de parientes pobres de la modalidad EBR (Educación Básica Regular). De allí que la EBA-EPJA no logren escapar del paradigma remedial que les subyace y de su obligada referencia a la EBR como fundamento para su reconocimiento, validación y eventual certificación. Y es que estamos frente a modalidades que carecen de un decisivo aval político y social[1] desde la autoridad

1 **Sigfredo Chiroque,** *Currículo para la EPJA-EBA en el Perú Post 2015*, exposición recogida en este libro.

educativa, lo que no es ajeno a un imaginario social de larga data que subyace a la falta de exigencia y reivindicación por calidad y que la hace cómplice de cierta alianza perversa funcional a la mediocridad reinante[2].

Tendencias y Tensiones

El modelo civilizatorio que impone el capitalismo neoliberal ha puesto en serio peligro no solo el derecho a la educación, sino a esta como derecho fundamental[3]. El ininterrumpido adelgazamiento del estado social, explica, en el marco del carácter autoritario del modelo económico, la tendencia a la mercantilización de la educación, la precarización ética frente a los estragos del crecimiento de la pobreza o la conformación de los nuevos pobres en la sociedad peruana, en la normativa encaminada a la gestión privada de la educación y salud públicas. Por ello, la EPJA expresa bien los límites de la educación para el logro de la equidad social[4] y la superación de la pobreza. Pero además en la falacia de que la educación en su modalidad de EBA–EPJA, EC–ETP, desde el enfoque remedial o compensatorio que la caracteriza, prepara y asegura empleabilidad o acceso a la educación superior universitaria o no. Y es que la EBA–EPJA nos coloca frente al desafío estructural del modelo de desarrollo que tenemos[5].

Otra tendencia es la clara homogeneización epistémica[6] de la que adolece la EBA–EPJA y de la que no escaparía la EC–ETP. La hegemonía acordada a la EBR constituye el rasero con el que se mide el resto de modalidades educativas. Las propias evaluaciones[7] internacionales favorecen esta tendencia, trátese de escuelas urbanas como rurales. Quizá se deba a ello que en el caso peruano, se haya retrocedido a lo establecido por la Ley General de Educación N° 28044 cuando se proscribió, a los niños, niñas y adolescentes hasta los 14 años, concurrir a las PEBANA (Programas de Educación Básica Alternativa de Niños y Adolescentes) y se elevó a partir de los 15 años los destinatarios de la EBA. Decisión política y jurídicamente cuestionable y negadora de llamados a la inclusión[8]. Sin embargo, no descartamos que ello también tenga como motivo el obligar a que el Estado acate sin fisuras lo establecido por organismos como la OIT (Organización Internacional del Trabajo), respecto al llamado trabajo infantil. El "remedio ha sido peor que la enfermedad" si nos atenemos a la población que quedó "sin soga ni cabra" en materia de su derecho a la educación básica. En realidad no existe un esfuerzo de lo que se ha dado en llamar una *traducción*, es decir, un real esfuerzo de autonomía y reinvención. De allí la importancia de asegurar que la EBA–EPJA, la EC–ETP contribuyan a un pensamiento crítico, complejo, abierto, creativo y *erguido*[9] frente a tendencias conducentes al tecnocratismo imperante hoy en la educación y programas educativos propuestos.

2 Ibídem.
3 **Teresa Tovar S.**, *Problemáticas centrales: logros y desafíos de la educación en la perspectiva del 2021,* exposición recogida en el presente libro.
4 **José Rivero H.**, *Vínculo de Políticas Internacionales y Nacionales para fortalecer la Educación de Jóvenes y Adultos en la perspectiva del siglo XXI,* conferencia recogida en este libro.
5 **Martín Vegas T.,** *La EPJA en el Perú: Avances y Desafíos,* ponencia presentada en el II Encuentro Nacional sobre la Educación para personas jóvenes y adultas.
6 **Benito Fernández F.**, *Hacia una Agenda de desarrollo de la EPJA 2016–2021 para el Perú*, entre las amenazas que se ciernen. Ponencia.
7 Es **Boaventura de Sousa Santos** quien emplea esta categoría para referirse a las relaciones interculturales y que no devengan en una colonización de los saberes y del poder en juego en toda relación social, educativa, humana.
8 **Manuel Paiba C.,** *Propuesta de Medidas de Política para superar los Nudos Críticos de la EBA,* ponencia.
9 Categoría cara al pensamiento de **Hugo Zemelmann** y que sintetiza una actitud decolonizadora y de dignidad. Nos dice de la pertinencia del pensar epistémico y devenir de sujetos erguidos.

Uno de los nudos críticos es el de los docentes, en general y de los docentes de EBA–EPJA, ETP–EC en particular. En realidad estamos ante una carrera profesional muy venida a menos como resultado de polarizaciones, satanizaciones, desestabilización laboral, carencia de incentivos y escasa participación de docentes sobre cuestiones que les afectan directamente –como sueldos y escalafones o evaluaciones de desempeño– y cuya participación y representatividad fueron muy relativas. Pero además la formación inicial de docentes para EBA–EPJA es casi inexistente, excepción hecha por la Universidad Enrique Guzmán y Valle, La Cantuta[10].

Ya fuimos advertidos hace más de un lustro que mientras hubiera un país con trabajo infantil, no se podría cumplir con los Objetivos del Milenio, menuda excusa, que no refiere a mientras se mantenga el actual sistema y modelo de desarrollo, los objetivos seguirán siendo buenos deseos. Al concluir este año, se renueva la voluntad de una Educación a lo largo de toda la vida y se trabaja por los Objetivos Post 2015[11]. Entre nosotros, una tensión no resuelta refiere a las desigualdades existentes entre la educación rural y la urbana, entre lo que habría sido un avance significativo para relacionar comunidad, los movimientos sociales, etcétera, con la oferta institucionalizada educativa, es decir los Periféricos[12].

Sin lugar a dudas una de las tendencias del modelo civilizatorio dominante neoliberal generadora de mayor inquietud para los educadores, es la constitución de nuevas subjetividades en las generaciones emergentes y que tienen un efecto transgeneracional inocultable: La configuración neoliberal de lo humano[13]. Sin embargo, asistimos a una nueva concepción de humanidad a consolidarse si desde la EBA–EPJA, desde los CEBA (Centros de Educación Básica Alternativa), los CEPTRO (Centros de Educación Técnico Productiva) y la EC y Educación Ambiental[14] se abre camino con fuerza lo que nuestros pueblos originarios van entendiendo por el Buen Vivir, aunque entre nosotros no goce de estatuto constitucional por ahora.

Experiencias que sostienen nuestra esperanza

Este libro recoge experiencias que hablan desde la vida concreta de colectivos, de redes, de gente comprometida y profundamente convencida que sus prácticas son emancipadoras, necesarias para decolonizar saberes, para desencadenar procesos fecundos que dicen de otra democracia, de ciudadanías responsablemente activas. Experiencias, en fin, que confirman que no puede haber educación sin fraternidad, sin sororidad, que no hay pedagogía sin ternura, que no hay educación popular sin bioética, sin biopolítica, sin actores sensipensantes.

10 En concreto no se prepara docentes específicamente para EBA–EPJA porque esta es una modalidad finalizada a la EBR y por ende, cualquier docente con un período de reconversión podría desempeñarse en la modalidad EBA. Mientras la EBA–EPJA no sea un real válido camino para educarse, constituirá un atajo, una variable de la EBR, no otra educación.

11 Con razón **Nélida Céspedes** en *Los/as Educadores/as Populares en los procesos del post 2015,* en este libro, recuerda la necesidad de una intencionalidad política emancipadora, la multidimensionalidad de los sujetos populares entendidos como actores, organizados encarando la corrupción, construyendo comunidad frente al individualismo imperante expresado en competir y afirmarse autoritariamente.

12 En autorizada opinión de **Manuel Paiba,** requieren ser normados en su funcionamiento.

13 Expresión atribuida a Fernando Savater.

14 **Teresa Tovar** con acierto se pregunta, en su ponencia, sobre la relación entre crisis ambiental, desarrollo y educación: ¿Cómo educar en medio o de espaldas a la destrucción de la vida? Cuestión relacionada directamente a la crisis civilizatoria.

Las experiencias que se presentan son el símbolo de un nuevo pacto social que propicia una institucionalidad flexible en materia educativa[15], se asientan en la vigencia de la comunidad educadora, el reconocimiento de los saberes y capacidades aprendidas y aprendibles, la valoración crítica del trabajo y la convicción de que todos los nacidos en suelo peruano son actores sociales, productores y reproductores de la vida ampliada.

Necesidad de superar las cegueras del conocimiento

El tratamiento que oficialmente se ha venido dando a la EBA (CEBA, PEBANA, PEBAJA–Programas de EBA para jóvenes y adultos, Alfabetización), a la Educación Intercultural Bilingüe–EIB, EC, ETP revelan preocupantes niveles de ceguera del conocimiento centrado más bien en un enfoque tecnocrático funcional a los requerimientos de la lógica del mercado, lógica que alimenta la mecanización de la labor profesional y contribuye al deterioro de la vocacionalidad educativa del docente. Esta lógica es un real factor desarticulador, desmotivador de todo intento de reforma educativa desde la ética y la lógica de la justicia social, el bien común y la dignidad.

Los participantes han llamado la atención sobre algunas medidas urgentes para superar cegueras del conocimiento que evidencia hoy no solo la EBA–EPJA, sino el destino que se le está imponiendo al rol de la acción educativa desde el Estado. Entre dichas medidas cabe recoger la creación de un Grupo Impulsor de la EBA–EPJA; la restitución de la PEBANA para NNA desde los 9 años de edad; la Formación Magisterial Inicial para docentes en lo que aún llamamos EBA; centrar la Educación Nacional en la formación de ciudadanos y ciudadanas actores sociales válidos más allá de su edad cronológica y su condición étnica[16]; en EBA asumir decididamente el enfoque de derechos, de aprendizaje, biocéntrico, de producción en el marco de la economía comunitario–solidaria[17]; revisar el Proyecto Educativo Nacional (PEN) a fin de incorporar entre sus objetivos y estrategias ejes temáticos no considerados; poner el acento en la calidad del derecho a la educación; concretar aquello de Educación a lo largo de la vida habida cuenta de la población actualmente al margen de programas de alfabetización, de la educación básica primaria, secundaria, la población de los NiNi (jóvenes que ni estudian ni trabajan); no menos importante el clamor por la investigación, sistematización y observatorios en EBA–EPJA.

Tenemos entre manos un libro que recoge valiosas elaboraciones conceptuales, cargadas de observaciones críticas y de respuestas plausibles a problemas reales en la educación de jóvenes y adultos del mundo rural, indígena y urbano. Los lazos creados en muchas regiones del país entre adultos, comunidades, jóvenes, estudiantes miembros de organizaciones sociales, de instituciones laicas o religiosas, dicen bien de la vitalidad de acciones que desde el sistema educativo y desde otras matrices sociales, territorios y culturas, llevan décadas de fructífera acción educativa. Los niveles de incidencia son un buen indicador de la voluntad de transformación educativa que anima a sus actores. El libro es una invitación a seguir en la lucha por la educación que necesita un pueblo digno y soberano.

15 **S. Chiroque**, en su ponencia, enfatiza un abordaje del currículo como construcción social, centrado en saberes, herramienta intencional de la práctica educativa consciente y organizada y de carácter previsivo, en función de la despatriarcalización y decolonialidad del saber y del poder.

16 Ver las acciones presentadas por EDAPROSPO, IBC–Escuela Hugo Echegaray, las de Amazonas, Azángaro–Puno, IRFA Perú.

17 Como señalara la representante de UNESCO–Perú, **M. Robalino**, en su ponencia.

Problemáticas centrales: logros y desafíos de la educación en la perspectiva del 2021

"La educación no cambia al mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo"

Paulo Freire

Teresa Tovar Samanez[1]

El año 2015 se fijarán los nuevos Objetivos de Desarrollo del Milenio 2015-2030. Entre ellos están los que se refieren a educación: la agenda educativa post-2015. Planteamos siete puntos al respecto.

1. La relación entre crisis ambiental, desarrollo y educación ¿Cómo educar en medio o a espaldas de la destrucción de la vida?

Crisis ambiental y civilizatoria. La "sociedad moderna", la "sociedad del conocimiento" exige una mirada crítica. La crisis civilizatoria es una crisis de los modos de ser y entender el mundo, donde los considerados como más "*civilizados*" destruyen el planeta y los considerados como más "*primitivos*" viven en armonía con él[2]. Afrontar el tema ambiental es enfrentar la crisis civilizatoria desde su dimensión más grave.

María Teresa Tovar Samanez. Magister en Sociología por la PUCP y Maestría en Desarrollo y Educación en Valores por la Universidad de Barcelona. Ha sido Asesora del Ministro Marcial Rubio y Directora de la Consulta Nacional de Educación durante el Gobierno de Transición y Asesora del Ministro Javier Sota Nadal. Ha sido Presidenta de Foro Educativo. Actualmente es Docente de la Maestría de Gerencia Social de la PUCP, Presidenta de la Mesa de Educación Inclusiva y Miembro del Directivo de la Red de Educación de la Niña. Autora de numerosas investigaciones y publicaciones a nivel nacional e internacional.

1 El presente texto recoge ideas que he desarrollado en diversos escritos y ponencias recientes.
2 Ponencias de Enrique Left, Mario Guimarães, IV Congreso Iberoamericano.

La crisis civilizatoria es holística e integral, y envuelve el conjunto de dimensiones de la vida económica, social, cultural de las personas y comunidades. Económicamente mercantiliza en función del lucro y acrecienta geométricamente las asimetrías en los ingresos económicos. Políticamente no solo reduce al Estado, sino que lo subordina, convirtiéndolo en un instrumento más del capital financiero y de la lógica del lucro; desconfigura la democracia y la pervierte con mecanismos de lobby y corrupción. Socialmente incrementa la desigualdad, la discriminación y la afectación de los derechos humanos y sociales (reducción drástica de derechos sociales, agudización de condiciones indignas de vida, violencia, etcétera). Culturalmente instala un una subjetividad que consiste en adaptar a los individuos al modelo de competividad permanente que destruye los lazos de convivencia, y da lugar a una *"fabricación del ser humano, donde la* economía es el método y el objetivo es cambiar el alma"[3]. Culturalmente también instala una manera de entender el mundo y de hacer ciencia.

Educación y crisis ambiental. Las circunstancias han cambiado a tal punto que plantear acciones parciales de reforma tecnocrática para garantizar el derecho a la educación aparece claramente insuficiente. Hoy el cambio que se requiere es político y del conjunto del sistema educativo. Antes el objetivo era afianzar el camino del desarrollo y, dentro de él, ampliar las oportunidades para una educación de calidad para todos. Hoy ese camino del desarrollo está minado. *El mito del progreso y del crecimiento sin límites ha tocado fondo, al promover la muerte progresiva del mundo en que vivimos* junto al incremento incesante de una desigualdad inmoral que se acompaña con vejámenes intolerables de la dignidad. La educación debe convertirse en una esfera de resiliencia. Al igual que en el siglo pasado, la crisis del orden oligárquico ensambló el *problema del indio* con el del *analfabetismo*, hoy toca ensamblar la crisis civilizatoria con una agenda ciudadana en educación. Ello exige colocar al centro lo que hoy tiende a ponerse en los márgenes: educación ambiental, educación ciudadana, igualdad de género, educación bilingüe intercultural, educación personalizada e inclusiva.

Lo ambiental está hoy en el centro de la agenda del desarrollo y por tanto debe estar en el centro de la agenda educativa. Desde la economía se plantea que la crisis civilizatoria obedece a un modelo socio económico determinado, que corresponde a una fase del capitalismo irracional y depredador, que funciona en torno al lucro y la ganancia insaciables. La crisis ambiental es la expresión más grave de la crisis del modelo económico. Se trata, obviamente de dos lados de una misma medalla. La dimensión económica es la causa y la dimensión ambiental su más fatal consecuencia.

La educación ambiental posee un potencial de resiliencia y emancipación porque conduce directamente a un debate cultural, porque coloca en cuestión un modo de vivir destruyendo la vida y abre la posibilidad de refundar un nuevo orden que genere equilibrios de vida, que garantice la reproducción de las condiciones de vida. Lo nuevo es *"Ir hacia la reproducción ampliada de la vida en sustitución de la reproducción ampliada del capital"*[4].

3 Laval, Ibídem, parafraseando a M. Thatcher.

4 Despatriarcalización y descolonización de saberes en AL y el Caribe, Costa Rica, nov. 2014. Foro pensamiento crítico en las CCSS, Montserrat Sagot, Costa Rica, Magdalena León, Ecuador, Karina Bidaseca, Argentina, Lorena Cabnal, Guatemala.
https://www.youtube.com/watch?v=slZGpbGNH-g&feature=youtu.be

El tema ambiental no es por tanto un tema más. No es un "espacio geográfico" a conocer y manejar, sino una dimensión nodal de la vida en plenitud. No es una dimensión puntual en el currículo, sino un pilar de cualquier aprendizaje hoy en día. No es una política secundaria, es una cuestión trascendental. Es tan importante como la educación bilingüe intercultural. Constituye el desafío del siglo y requiere de estrategias integrales para afrontarlo que incluyan metas, recursos, herramientas, responsables y rendición de cuentas[5].

Desde la preocupación educadora, la crisis ambiental y civilizatoria pone en juego visiones y representaciones sobre las personas y el mundo. Si la educación se abstiene o coloca el tema en última prioridad, los estudiantes construirán representaciones sin sentido crítico, lo que favorece a una suerte de adaptación al modelo en crisis.

En el Congreso Iberoamericano se planteó que la educación ambiental no es neutra sino que asume el desafío político de analizar críticamente el modelo económico, para ver de qué manera está afectando los ecosistemas y la vida, entender a cabalidad lo que está ocurriendo en el mundo y ubicar a los responsables. Siendo importante aprender a cuidar el medio ambiente es necesario, hoy resulta insuficiente. No puede limitarse a enseñar a *mitigar* los daños causados por el modelo o a adaptarse a sus consecuencias. Debe explicar, como señalaron Left, Elizalde, Guimarães[6], que el modelo del "*progreso*" "*destruye inexorablemente el planeta*" y desmontar el mito de que el "*crecimiento económico*" produce mayor calidad de vida.

Los estudiantes, además de desarrollar prácticas ecoeficientes y saludables, requieren ser conscientes de sus derechos ambientales (a la vida saludable, a la biodiversidad) formarse en una perspectiva emancipatoria y buscar una justicia ambiental en el país, porque *"la educación ambiental, desde su perspectiva transformadora y política, es una dimensión indispensable para vivir en plenitud (sumaq kawsay). Esto exige que sea integral, sistémica, transversal, contextualizada, proactiva, prospectiva y con equidad biosférica"*[7].

La educación ambiental así asumida conlleva una ruptura epistemológica. Left sostiene que hemos heredado una configuración de las ciencias, que fragmenta el conocimiento del mundo y no nos permite comprender la complejidad de los problemas ambientales que hoy en día tenemos, *"porque son problemas que no pueden ser abarcados y menos resueltos, desde el abordaje de una sola de las ciencias"*. El asunto no es solo de sobre–especialización, sino que hay *"una falla de la razón, una falla del conocimiento, una falla en la racionalidad científica"* que constituye hoy el fundamento de la modernidad[8].

La educación ambiental exige plantear otros modos de conocer, no homologables con la racionalidad que hoy está a la base de los modos de enseñar predominantes. Estamos ante una *"una crisis de la razón del mundo, de la racionalidad instrumental, teórica, científica, tecnológica, la racionalidad que ha ido moldeando nuestras mentes en la configuración de esa modernidad, que ha*

5 En este contexto es sumamente lamentable que se haya disuelto la Dirección de Educación Ambiental y Comunitaria.
6 Ponencias magistrales del VII Seminario Iberoamericano de Educación Ambiental.
7 Declaración de Lima, setiembre 2014.
8 Left, *Educación ambiental, filosofía de la vida y construcción de mundos sustentables"*, Universidad de Guanajuato, setiembre 2013.

configurado y formateado nuestros discos duros y el disco blando del sentir del corazón, que nos ha hecho pensar de cierta manera el mundo"[9].

Necesitamos otras maneras de conocer y de aprender, que implican un diálogo de saberes y racionalidades de cara a los problemas ambientales y civilizatorios. La transformación del modelo socioeconómico dominante *"requiere también de un cambio en las formas de concebir el mundo, de pensar y de actuar para construir nuevos significados sobre las relaciones naturaleza, sociedad y cultura"*[10].

En el tema intercultural, también se plantea algo similar: superar el interculturalismo funcional que busca promover el diálogo y la tolerancia, sin tocar las causas de la asimetría social y cultural hoy vigentes y asumir en cambio una interculturalidad crítica que busca suprimir las causas de la asimetría social y cultural que aborda factores estructurales históricos, políticos, económicos, militares, etcétera, para enfrentar y resignificar y reconstruir las estructuras sociopolíticas y culturales[11].

Asumir así las dimensiones de interculturalidad y justicia ambiental implica dar cabida al conflicto y la negociación en la formación ciudadana, supone la consideración del contexto, no solo del conocimiento y en esta medida se arriesga y abre a un sentido político, planteamiento que se condice con la perspectiva de la pedagogía crítica. La educación no puede mantenerse al margen de la política sino dejarse invadir por ella para convertirla en un acto formativo transformador[12].

2. *La relación entre educación y el modelo económico. La educación como derecho está en riesgo*

Mercantilización de la educación. La Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación–CLADE, que reúne representantes de 16 países, plantea varios puntos de cara a la agenda educativa post 2015[13]. Recordamos algunos temas:

1. La instalación del lucro en la educación. El acceso al conocimiento se elitiza de acuerdo a la capacidad de pago y la educación se convierte en una mercancía altamente rentable. La privatización es de dos tipos: a) Exoprivatización: de escuelas enteras, la oferta privada sustituye directamente al Estado que abandona su responsabilidad de ofrecer educación pública; b) Endoprivatización: de componentes (materiales, formación docente, asesorías servicios, etcétera) que se comercializan como mercancías educativas y configuran mercados que generan lucro. Son ocasión de lobbys y se viabilizan a través de las "alianzas público–privadas". La mercantilización de la educación da lugar a créditos estudiantiles en educación superior y a formas de gestión privada con fondos públicos (vía cheques escolares o "vouchers").

2. La dilución de lo público. Se concibe a las familias como clientes y el rol que se asigna al Estado ya no es proveer sino regular la oferta educativa. Se privatiza la dimensión de la educación como "asunto público" y se justifica la intervención privada para cubrir el vacío de

9 Ibídem.
10 Declaración de Lima, 2014.
11 Fidel Tubino, Las prácticas discursivas sobre la interculturalidad en el Perú de hoy. Propuesta de lineamientos para su tratamiento en el sistema Consultoría Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, http://www.digeibir.gob.pe/sites/default/files/publicaciones/Consultoria.pdf
12 El enfoque de la pedagogía crítica está cobrando nuevamente vigencia en varios países de la región.
13 Octubre 2012.

Estado. Las sociedades se acomodan a la ausencia de Estado. CLADE plantea que la opción de las familias de ir a una escuela privada no debe ser por ausencia o precarización de la oferta pública.

3. Se compara resultados de "rendimiento" sin considerar la profunda estructura de desigualdad social y la histórica falta de atención y financiación de la escuela pública.

No es un secreto que los poderes fácticos que gobiernan el país postulan el reino absoluto del mercado. El tema es ahora ¿Cómo garantizar "iguales oportunidades" en este contexto?, ¿Cómo garantizar un enfoque de derechos evitando que la educación se convierta, al igual que el agua o la tierra, en una oportunidad de negocio–servicio a costa del incremento de la desigualdad?

El derecho de la educación en juego. La educación es hoy un derecho que no se cumple a plenitud. Al margen de lo que dice la Constitución, la educación ha devenido en la práctica en un servicio que se compra y se vende, cuya calidad depende de lo que se pueda pagar por él; en una ruta de desigualdad donde los más pobres y discriminados salen perdiendo. Ellos acceden o a una educación pública precaria o a una educación privada–negocio deficiente. La apuesta inicial por la inclusión social de la gestión gubernamental se ha ido achicando en la convivencia con el primado de la lógica del mercado. Las altas tasas de crecimiento económico conviven con situaciones graves de desigualdad, un silencioso crecimiento de la educación privada gobernado por una lógica de lucro y sin garantía de calidad.

Algunas cifras: en Lima, Arequipa y otras ciudades, la educación privada es la mitad de la matrícula y en el 2021 será mayoritaria; la mitad o más de los niños que hablan quechua, aimara o lenguas amazónicas no tiene educación bilingüe intercultural y solo uno de cada cinco niños y adolescentes con discapacidad accede a la educación.

Mientras que en Chile van a cambiar la Constitución para eliminar el lucro de la educación, aquí goza de muy buena salud. El DS 082 dado por Fujimori que permite la educación–estafa–negocio–redondo no solo no ha sido derogado sino que incluso hay presiones para mantenerlo. No es un asunto solo de gestión. Está en juego un cambio de rumbo *"Un cambio de paradigma... pasar de la educación como un bien que es posible transar en el mercado y la competencia como mecanismo regulador de la calidad, a un sistema educacional coordinado que* ofrece *a las niñas, niños y jóvenes de Chile un derecho social"*[14].

Hoy sabemos que el primado de la lógica del mercado no ha producido un efecto igualador. Por el contrario, lo que ha chorreado es mayor desigualdad, aumentando las brechas de desigualdad. La distancia entre los aprendizajes de zonas rurales y urbanas se ha incrementado hasta duplicarse (lectura) o triplicarse (matemáticas). Entre el 2007 y el 2014 la brecha rural/urbana en matemáticas pasa de 4 a 15,8 puntos, y en lectura de 15,4 a 33,0 puntos.

En ese mismo período (2007–2014) la brecha público/privada en matemática se ha reducido de 4,7 a 1,5 puntos, mientras que en comprensión lectora se mantiene (pasa del 21,1 al 19,3%). Las diferencias entre regiones siguen siendo enormes. Históricamente se invierte menos en las zonas de pobreza. No es casual que las regiones que han tenido peores resultados de aprendizaje

14 Chile, *Programa de Gobierno: Michelle Bachelet*, 2014.

sean las que tienen mayor pobreza, población rural mayoritaria, menos ingresos per cápita y una inversión promedio o inferior en educación: Cajamarca, Huancavelica, Apurímac, Ayacucho, Huánuco. En el lado opuesto, Moquegua, Tacna, Arequipa y Lima tienen menor pobreza, mayor ingreso per–cápita, poca población rural y mayor inversión educativa.

Presupuesto público e inversión privada. Siendo saludable el reciente incremento del 0,5% en el presupuesto educativo, durante los años en que tuvimos cifras de crecimiento de 7%, no se invirtió en educación la misma que fue considerada parte de los ¨gastos sociales¨. Hasta hoy su financiamiento es motivo de negociación permanente entre el sector y el MEF (Ministerio de Economía y Finanzas) y sus inequidades son débilmente atendidas por programas focalizados. Los Programas de inclusión social (considerando Beca 18) alcanzaron solo el 0,7% del PBI[15] y no logran revertir la tendencia de ampliación de la desigualdad[16]. Aún con el reciente incremento de 0,5% del PBI que se hará efectivo el 2015, el Perú gasta en educación por debajo de la media en América Latina (4,5%) y tres veces menos que Chile, Colombia o Argentina.

Frente a la inversión privada implementada y debatida ya en otros países, hay alertas importantes. Un reciente estudio de la Böll Foundation N. America y la Red Latinoamericana sobre Deuda: "*Infraestructura: ¿para la gente o para el lucro?" advierte que las APP (Asociaciones Público Privadas) terminan siendo una forma de subsidio estatal al sector privado, transfiriéndole recursos públicos y trasladando los riesgos de la inversión privada a usuarios, contribuyentes y Estado. ¿Cómo? Vía incentivos tributarios, transferencias por adelantado, licencias para fijar tarifas en los servicios prestados, etcétera. La segunda alerta de los expertos es que esto ocurre en un contexto en el que la Ayuda para el Desarrollo (AOD) prácticamente ha desaparecido mientras que las reformas estructurales han contraído drásticamente al sector público. En lugar de la AOD aparecen las APP y se presentan como apoyo para lograr los Objetivos del Milenio (ODM). Se construye una falacia en el sentido común: "interés = ayuda". El sector privado ve las APP como "oportunidad de negocios", presta dinero con intereses y obtiene ganancias, pero ello se exhibe como "contribución al desarrollo". ¿No sería mejor que pagaran más impuestos y con ese dinero el Estado invirtiera sin condicionamientos en garantizar los derechos ciudadanos?*

¿Cuál es la visión? La OEA (Organización de Estados Americanos) impulsa las alianzas público–privadas para promover la competitividad de la fuerza laboral. En el CADE se ha planteado que se hagan "desde la visión de los mercados", asumiéndolas como oportunidad para el negocio y para reducir la brecha entre la oferta educativa y el mercado *laboral*. Vale la pena recordar que el Proyecto Educativo Nacional propone otra cosa: la educación es un derecho y su objetivo es formar ciudadanos que contribuyen al desarrollo de su país[17].

Sigue entonces pendiente un reto político: afrontar la plena recuperación de la educación pública y buscar cerrar las brechas en medio del predominio de un esquema mercantilista neoliberal y de una creciente injerencia del MEF en las políticas educativas.

15 Félix Jiménez, 25.06.2013, Ideeleradio, Lima , http://ideeleradio.pe/web/wNoti.php?idN=7404&tip=especiales
16 En el 2014, el IDH de Perú ajustado por desigualdad se reduce de 0,737 a 0,562, es decir, una pérdida de 23,7%, una de las más elevadas entre todos los países de desarrollo humano alto NNUU *Informe Desarrollo Humano* 2014.
17 A propósito, la palabra "derecho" estuvo prácticamente ausente en el CADE.

3. *Educación y democracia. Relación entre las ¨competencias deliberativas" y el descarado y creciente atropello de los derechos humanos y la dignidad*

Replantear el contrato social. Ahora se habla de educar para la ciudadanía, conforme al Estado de Derecho, y además que esta dimensión no se prioriza ni se mide, debemos reconsiderar sus referentes.

El Estado de Derecho debe ser repensado. De un lado porque viene siendo desvirtuado por el modelo mercantilista que arrasa progresivamente con sus principios y viola y reduce los derechos ya conquistados y establecidos. De otro lado, porque el origen del *"contrato social"* tuvo restricciones para varios colectivos no incluidos en el *contrato* y ceguera absoluta frente a la cuestión ambiental.

Martha Nussbaum[18]: Analiza que los estados modernos no incorporaron a colectivos humanos considerados como inferiores (las mujeres, los esclavos, las personas con discapacidad) y estos fueron incluidos posteriormente de manera restrictiva. Es decir, necesitamos no solo educar en democracia, sino replantear esta última, de modo que incluya plenamente a todos los seres humanos sin discriminación de ninguna clase y también a todos los seres vivos. Hay que educar para celebrar un nuevo contrato social cuyo principio básico sea el respeto a la dignidad y a la vida, en lugar de regirse por la lógica del beneficio mutuo y, por tanto, por la lógica de la producción de ganancias.

Nussbaum propone que la noción de justicia/derechos se asiente en la dignidad humana y no en el beneficio. En las personas y no en las cosas. En <u>*cada*</u> niño y no en uno estándar. Desde una perspectiva utilitarista (mercado) o eficientista (rendimiento) tiende a negarse o invisibilizarse todo aquello que no sea fuente de ganancia o base para alcanzar metas homogéneas. Los niños con discapacidad parecen estorbar dudosas propuestas de progreso.

La persistencia de las brechas reitera que el sistema educativo sigue siendo uno de los más segmentados del mundo. Frente a ello, la educación, como esfera de realización de derechos no constituye una apuesta prioritaria en la agenda política nacional. Frente a ello medidas como los COAR (Colegios de Alto Rendimiento) parecen ir en sentido contrario: focalizan esfuerzos y recursos en una propuesta que segmenta y divide más, en lugar de integrar.

En educación necesitamos un contrato que no coloque a unos estudiantes por encima de otros en razón de estándares discutibles, que no postergue a estudiantes con desventajas, que no instrumentalice la educación como "negocio" y que no conciba a la naturaleza como *"recurso"*. Requerimos un contrato educativo que ponga nuevamente en valor a la educación pública, que reconozca la diversidad cultural y humana como principal privilegio (en lugar de obviarla como "obstáculo" para una educación homogénea) y que *"elabore un auténtico sentimiento de pertenencia a nuestra Tierra considerada como última y primera patria"*. (Morin[19]).

18 Martha Nussbaum, *Las fronteras de la justicia, consideraciones sobre la exclusión*, Paidós, Barcelona, 2007, pág. 34.
19 Edgar Morín, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO, París, 1999.

¿Qué es educación ciudadana? En consecuencia, la democracia como deliberación pura y como encuentro dialógico entre ¨iguales¨ resulta muchas veces una ficción[20]. No es posible abstraerse del contexto de corrupción, ni tampoco reducir los conflictos sociales a códigos y formatos pre-establecidos. Tampoco es viable disolver la inequidad y la violencia a través de la tolerancia pura ni encapsular la diversidad en definiciones homogéneas.

Aquí hay dos dimensiones a enfrentar. Veamos. La primera es que la ciudadanía no es un producto directo de la deliberación, sino de la existencia de sociedades y sistemas justos, que se reflejan en una institucionalidad y normatividad acordes con ello. Al existir niveles de desigualdad e injusticia enormes y endémicos, la democracia formal se vacía de contenido. Como señalaba Montesquieu: Una cosa no es justa por ser ley sino que se hace ley por ser justa. En sus extremos, esta situación deviene en precariedad ética, de modo que la desconfianza en la democracia puede convivir con una cultura autoritaria o con prácticas de corrupción que se instalan en el sistema democrático y convierten a porciones del Estado en ámbitos de podredumbre.

La segunda es que la existencia de una diversidad humana, social y natural es cada día más grande y menos considerada por la normatividad democrática real. La meta de universalización trae un costo que es la reducción y subordinación de la diversidad y la invisibilización de las diferencias y asimetrías. Como señala Nancy Fraser: *"Las personas sujetas tanto a injusticias culturales como económicas necesitan reconocimiento y redistribución. Necesitan afirmar y negar a la vez su especificidad".* Requieren redistribución de recursos y oportunidades que disuelvan las diferencias entre ¨categorías¨ de ciudadanos y, a la vez necesitan reconocimiento de sus realidades, necesidades y demandas como grupos poblacionales específicos no solo vulnerados en sus derechos sino devaluados en la cultura e imaginario nacional. Niños indígenas, afro descencientes, niñas, estudiantes con discapacidad, demandan no solo aprendizajes sino justicia, reposicionamiento en la manera de entender el mundo y una superación de las vejaciones, estigmas y subvaluaciones de las que son constantemente objeto.

Esto tiene que ver directamente con la educación en la medida que la formación en ciudadanía constituye una dimensión central. La gestión ministerial ha planteado el aprendizaje en ciudadanía como uno de los aprendizajes fundamentales. Asume además, de manera explícita, que la educación ciudadana se da considerando las relaciones de poder entre las culturas y las desigualdades existentes que reafirman esas relaciones de poder. Siendo este un avance importante, falta sin embargo que supere el plano discursivo y se engarce a políticas intersectoriales de discriminación positiva. Educación ciudadana como reconocimiento de derechos y como deliberación libre solo es posible si se enfrenta y revierte las desigualdades y situaciones de menoscabo a la dignidad de los estudiantes que están dialogando. La democracia tampoco puede reducirse a concebir la deliberación entre personas en un espacio ideal de intercambio de opiniones. Una perspectiva democrática supone asumir la existencia del conflicto, la desigualdad y la diferencia como parte de la construcción de ciudadanía.

Dar cabida al conflicto y la negociación en la formación ciudadana supone la consideración del contexto, no solo del conocimiento y en esta medida se arriesga y abre a un sentido político,

20 Ver Sinesio López, *Ciudadanos reales e Imaginarios Instituto Diálogo y Propuesta*, Lima, 1997; *Estado y ciudadanía en el Perú*. MIRZA editores, Lima, 2010.

planteamiento que se condice con la perspectiva de la pedagogía crítica. La educación no puede mantenerse al margen de la política sino dejarse invadir por ella para convertirla en un acto formativo transformador[21].

Atención a la diversidad y logro de la igualdad. Lo anterior involucraría una asunción de la perspectiva intercultural como un ámbito de negociación, con una mirada horizontal y abierta a otros enfoques epistemológicos sobre currículo y aprendizajes. Supondría también una ruptura con esquemas homogeneizantes y estandarizados que no funcionan para estudiantes con discapacidad y que empobrecen el despliegue de capacidades e inteligencias múltiples. La apuesta por la ciudadanía y la educación ciudadana de la gestión no ha ido de la mano con una suficiente apertura y consideración por la diversidad. La priorización de la brecha rural–urbana con recursos limitados ha llevado a dejar de lado la atención pertinente a otras desigualdades y asimetrías en el grado e intensidad que merecen. *Una democracia que no apunte hacia la emancipación social, política, económica, cultural, étnica, de género, ecológica, tenderá a vaciarse y a ser instrumento de viejas élites en lugar de ensanchar los espacios de ciudadanía y de lucha por democracias*[22].

La ¨ciudadanía¨ así entendida, no es un aprendizaje más sino el centro nodal de todos ellos y debiera constituirse en política prioritaria en un país donde campean la corrupción y discriminación racial, donde el 94% de las víctimas de violencia sexual son mujeres y de ellas el 77% son niñas y adolescentes [23]. Un país donde el estigma de los niños con discapacidad los excluye en un 80% del derecho a educarse y donde el olvido de las niñas y niños que viven, estudian y trabajan en condiciones infrahumanas y en zonas contaminadas no aparece en las "cifras de la educación". Resulta obvio que las pruebas censales dejan en un claroscuro estos bolsones sub atendidos de inequidad educativa y muestran la persistencia de una tendencia a la invisibilización y desvalorización de lo desigual y lo diferente. La restricción de recursos coadyuva a priorizar determinados aprendizajes en desmedro de otros.

Los maestros como en todo cambio son clave. No hay docentes "regulares" formados para la inclusión y se requiere incentivos permanentes para ellos que la Carrera Magisterial no contempla: bonificaciones para quienes enseñan a niños con discapacidad, tarea tan o más compleja que enseñar a niños bilingües. En cuanto a los resultados, es necesario que aprendan y sean evaluados de acuerdo a su propio ritmo y potencial. Ejemplo: la Evaluación Censal no considera aún criterios diferenciados ni adaptados a los estudiantes con discapacidad.

La UNESCO planteó que el lugar de la equidad en la educación no es adjetivo o contextual, sino sustantivo: La equidad es el principio rector que orienta la agenda educativa post 2015. Ahora bien ¿Qué es más importante, la equidad o la igualdad? La *equidad* se mueve en el plano de las oportunidades y la justicia redistributiva. La *igualdad* va más allá. Supone asumir la triple dimensión de la injusticia: la distribución injusta de *oportunidades* para las mujeres, la *subordinación d*e los grupos excluidos y discriminados y la *subvaloración* de sus comportamientos, aspiraciones

21 El enfoque de la pedagogía crítica está cobrando nuevamente vigencia en varios países de la región.
22 Emir Sader, *Dos momentos del pensamiento social latinoamericano,* CLACSO, 2008, http://biblioteca.clacso.edu.ar/subida/clacso/se/20120423115306/critica1.pdf
23 MIMP, Centros de Emergencia Mujer 2012 y MIMP Estado Mundial de las Niñas 2012.

y dignidad. Esto último alude a la dimensión del "reconocimiento", que va más allá de la justicia redistributiva[24].

Es preciso reafirmar una profunda convicción democrática, pero que no se limite a recomponer los marcos de la democracia formal, sino que aborde las estructuras de poder que dibujan con trazos gruesos la injusticia. Esta convicción debe entrar a la escuela y en general a todos los ámbitos formativos de modo que a la par que se educa en ciudadanía se la construya efectivamente.

4. La racionalidad instrumental y el sentido de educar ¿Qué es calidad educativa?

El sentido de educar. La calidad de la educación en debate. Un signo de la gestión educativa ha sido la apuesta por la calidad de la educación entendida, desde un enfoque de derechos, como su aseguramiento para todos, especialmente para los sectores de menores recursos. Se reacciona a la expansión de la cobertura educativa acompañada del deterioro de la calidad y a la persistente segmentación de las oportunidades educativas.

No obstante, hoy está en revisión la filosofía del modelo educacional predominante y la forma como se entiende calidad educativa. El debate llama a recobrar el sentido profundo de calidad educativa que alude al desarrollo pleno e integral de la persona humana a lo largo de toda la vida y en diversos espacios (Delors), a la capacidad de desarrollar actos valiosos (Martha Nussbaum), a desarrollar la sensibilidad y asumir la reciprocidad y el buen vivir como criterios de racionalidad en educación (Cussiánovich); a evitar sustituir el medio (los aprendizajes y desempeños) con el fin (las personas).

La Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación–CLADE 2015 plantea que está afianzándose una visión instrumental en la Educación como vía para formar capital humano que aporte al crecimiento económico y la productividad. Se deja de lado el concepto de educación como derecho humano fundamental, como un fin en sí mismo y se diluye el rol público de la educación para contribuir a construir sociedades justas. La consecuencia de la instrumentalización de la educación es la imposición de reformas que subordinan el sentido del proceso educativo a su rendimiento económico.

No es casualidad el reemplazo de ¨calidad educativa¨ por resultados mensurables de niveles mínimos de aprendizaje en dos asignaturas. La calidad educativa tiene un sentido integral y centrado en las personas, donde el desarrollo de capacidades se entiende como el logro de actos valiosos para la vida. (Sen, Nussbaum)[25].

Es preciso resignificar los contenidos de términos y expresiones como: ¨*aprendizajes*¨, de modo que no tengan una connotación restrictiva *y recuperen la connotación sustantiva de la <u>finalidad</u> de la educación.* Hay que recuperar la finalidad del acto educativo, que son las personas, su

24 Nancy Fraser. *¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas en tomo a la justicia en una época "postsocialista"*, Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales, www.cholonautas.edu.pe

25 Capacidad: Habilidad de una persona para hacer ¨*actos valiosos*¨, como parte de la vida, la capacidad para existir o actuar y, en última instancia, la capacidad para estructurar un orden social que fomente condiciones de vida digna para todas las personas sobre la tierra. (Martha Nussbaum).

diversidad y su realización plena e impedir que se sustituya el concepto de *calidad* con los de *eficiencia* y *rendimiento escolar*, reducido a desempeños homogéneos e instrumentales.

Debemos asumir que calidad es el uso de distintos aprendizajes para manejar su realidad, afirmarse como personas, intervenir con autonomía en su entorno y participar en la construcción de una sociedad democrática, justa, cohesionada y sostenible. Una gestión de calidad será aquella que desarrolla la sensibilidad y asume la reciprocidad y el buen vivir como criterios de racionalidad en educación (Alejandro Cussiánovich). Calidad educativa es aquella que convierte a los educandos no solo en seres pensantes, sino también en dueños de su destino y en partícipes de la formación del mundo en el que vivimos (Henry Giroux).

Tiene un trasfondo ético. Se trata de cultivar e instalar una "*ética de la diversidad y de la justicia*". *Todos los seres humanos pertenecen a la misma especie y tienen el mismo origen y todos forman parte integrante de la humanidad. Todos ...tienen derecho a ser diferentes* (UNESCO). *La libertad consiste en aquel momento en que los seres humanos nos podamos mirar todos a los ojos y nadie tenga que bajar la mirada con servilismo ante otro, porque no haya nadie que sea vasallo de otros.* (Adela Cortina).

Evitar los enfoques restrictivos de los aprendizajes. Definitivamente entonces, la calidad de los aprendizajes tiene un sentido abarcativo, para el cual el énfasis en resultados mínimos y mensurables básicos en matemáticas o lectoescritura, así como la priorización de habilidades instrumentales resulta siendo una frontera estrecha. El debate actual sobre la agenda educativa post 2015 está planteando la inclusión de capacidades de pensamiento crítico, resolución de problemas, capacidad de utilizar y aplicar el conocimiento en contextos diferentes para manejar su realidad, afirmarse como personas, intervenir con autonomía en su entorno y participar en la construcción de una sociedad democrática, justa, cohesionada y sostenible.

Se ha venido implementando un modelo que se centra en los desempeños de maestros y alumnos, enlazados a un sistema de evaluaciones continuas y a referentes estandarizados de ¨*logros de aprendizaje*¨, para lo cual se elaboran diseños curriculares con sus correspondientes guías, mapas e instrumental. Frente a ello es preciso tener algunas alertas.

De un lado la mirada homogeneizadora, porque termina desvirtuando la finalidad de educación: desplegar el potencial de cada ser humano. ¿Es pertinente plantear patrones homogéneos y aplicar por ejemplo la misma evaluación a todos los estudiantes, siendo cada uno de ellos diferente y único en personalidad y potencial?

Se trata de un modelo que comienza a ser puesto en cuestión en otros países. Finlandia ha logrado éxitos por un camino contrario que prioriza los estímulos, el buen clima de aprendizaje y el trabajo docente valorado altamente y realizado con autonomía. En los EEUU, 46 académicos han firmado la ¨*Declaración sobre la Educación para Reconstruir los EUA*¨ que señala que el modelo ¨*impone patrones de arriba hacia abajo y evaluaciones de alto impacto punitivo*" y *"combinado con años de recortes financieros drásticos está transformando a las escuelas públicas en instituciones carentes de creatividad y alegría. Los educadores están siendo mellados en su dignidad y su autonomía está siendo restringida, lo que lleva a muchos a abandonar su profesión".*

El gobierno de China ha anunciado una reforma que tiene como objetivo disminuir el peso de las pruebas estandarizadas e incorporar otras medidas para incidir en la calidad de la enseñanza. Señala que el énfasis en las evaluaciones perjudicó el desenvolvimiento de los alumnos como personas y su crecimiento saludable, además de limitar las oportunidades para que los estudiantes desarrollen responsabilidades sociales, espíritu creativo y habilidades prácticas. *Chile.* El Programa de Gobierno de Michelle Bachelet señala que "debido al uso y consecuencias de los resultados del SIMCE, hemos empobrecido el concepto de calidad y educación y promovido prácticas como la selección, la exclusión y el entrenamiento de pruebas".

En Argentina, la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación reunida con el Ministro de Educación, advirtió varios riesgos: *"el sentido de la educación orientada casi exclusivamente a la empleabilidad y a la inserción en el mundo del trabajo, el énfasis puesto en resultados de aprendizaje en lectura, escritura y matemáticas, el abandono de una búsqueda de calidad de la educación y su reemplazo por la calidad de los aprendizajes, la centralidad de la estandarización de las evaluaciones y la obsesión en mensurar los aprendizajes de manera uniforme".*

Es previsible que un cambio de modelo implique mayor flexibilidad, predominio de la motivación y el estímulo, tratamiento personalizado en la enseñanza y valoración de la diversidad como único camino para la excelencia.

Lamentablemente se está instalando una lógica distinta en varios países, incluido el nuestro. Tanto las mediciones de aprendizaje como el uso intensificado de las evaluaciones, y la imposición de un modelo de medición de desempeño docente asociado al rendimiento escolar están ocasionando que todo el sistema educativo gire en torno a la aplicación de pruebas. Ocurre un fuerte y casi inexorable empobrecimiento curricular. Las escuelas privilegian las materias evaluadas y dejan de lado la formación integral y el desarrollo del pensamiento crítico. El quehacer de la escuela gira en torno a los aprendizajes homogéneos medidos por las pruebas estandarizadas, en desmedro de la valoración de la diversidad y de la formación en artes, humanidades, ciudadanía o ciencias sociales. La matemática termina siendo más importante que la filosofía o la ética. Se incrementan las horas de las áreas curriculares evaluadas y disminuyen actividades extra–curriculares y de formación ciudadana. Ocurre una "obsesión tecnocrática" con los datos, exámenes y dispositivos de monitoreo que finalmente invierten la relación entre medios y fines en educación[26].

Toda la vida escolar y la gestión de la educación tiende a organizarse en torno a los test estandarizados. Incluso los recursos e inversión se concentran en estos rubros, mientras que se implementa la sobrevigilancia del Estado y la sobre examinación de las aulas que pervierte el clima de aprendizaje e instala una intensa presión, agobio y malestar en docentes y estudiantes[27].

En Chile, al dejar la competencia como mecanismo regulador de la calidad se pone en cuestión su asociación con las pruebas estandarizadas. La calidad de la educación ya no depende de cuánto puede pagar cada familia y tampoco es sinónimo de rendimiento en las pruebas. *"La gran deuda*

26 Andy Hargreaves & Dennis Shirley (2009), The Fourth Way: The inspiring future for educational change, publicado por Corwin SAGE Company.

27 En Chile, donde esto se está empezando a cuestionar, Colegios y comunas enteras gastan una gran cantidad de recursos contratando a empresas para que realicen "ensayos" del SIMCE, para adiestrar a los alumnos y alumnas a responder este tipo de pruebas.

hoy es mejorar transversalmente la calidad de la educación, entendida integralmente y no solo como el resultado de pruebas estandarizadas". El programa de Bachelet señala que el uso del Sistema de medición de la calidad de la educación (SIMCE) ha llevado a *"empobrecer el concepto de calidad y educación y promovido prácticas como la selección, la exclusión y el entrenamiento de pruebas. Debemos superar esta definición e impulsar una comprensión más compleja e integral de calidad* para recuperar el sentido de la labor educativa".

En América Latina hoy se está cuestionando la competencia como mecanismo regulador de la calidad y se rebate su asociación con pruebas estandarizadas señalándose que "bajo ninguna circunstancia la evaluación docente o la evaluación de los estudiantes debe utilizarse para castigar y/o recompensar a individuos sobre la base de test de gran repercusión u otras formas de remuneración por "méritos", que incitan a la competencia entre los actores de la educación"[28] ¿Por qué? Porque además de desnaturalizar la finalidad y sentido de la educación, ello trastoca la direccionalidad de los "cambios" educativos que, en lugar de centrarse en asegurar el pleno ejercicio del derecho humano a la educación (una educación integral), terminan privilegiando la lógica del mercado como elemento articulador de las reformas.

Instaladas sobre sistemas económicos fuertemente segregadores, las reformas que buscan que el sistema educativo funcione imitando al mercado terminan produciendo una mayor desigualdad. Los privilegios, en una sociedad dividida y excluyente se solapan con argumentos meritocráticos. En términos culturales este tipo de reformas devienen en procesos y mecanismos que instalan valores, y modos de ser, visiones y modos competitivos de hacer[29]. El reciente bono de desempeño para maestros en dos asignaturas no es una medida aislada, puede ser el hilo de una madeja más grande que conduce a un destino equívoco. Amarrados a las pruebas censales, los incentivos económicos pervierten el proceso de enseñanza. Ocasionan que los maestros empobrecidos se dediquen a entrenar a los estudiantes para dar respuestas "correctas". Necesitamos maestros aleccionados en su desarrollo profesional, su capacidad de innovación y respuesta a la diversidad, no maestros mecanizados.

Las evaluaciones no son la causa del paradigma utilitario e instrumental de la educación, pero sí contribuyen muy eficazmente a instalar dicho paradigma. Ocurre una banalización de la educación humanística sustituyéndola por "un tipo de saber muy específico, mensurable, empaquetado, práctico. Nada de incertidumbre, nada de complejidad, nada de pensamiento". (Fernando Savater)[30].

¿Puedo leer libros? Preguntó un niño a Francesco Tonucci. Pero solo leerlos, alertó Tonucci. Es decir, no resumirlos, ni buscar palabras en el diccionario, ni ficharlos. Solo leerlos. La lectura no es libre y la escuela tampoco. Esta presa de una inercia tecnocrática que invade todo el sistema educativo llenándolo de prescripciones, mediciones y regulaciones excesivas.

28 CLADE, Campaña Peruana por el Derecho a la Educación, *"El derecho Humano a la Educación en la Agenda de Desarrollo Post 2015"*, Declaración Conjunta de la Sociedad Civil, set. 2013, http://www.campanaderechoeducacion.org/v2/es/publicaciones/clade/posicionamientos-publicos.html

29 Pablo Gentili , *"Brasil: dos modelos de educación, dos modelos de sociedad"* 22 oct 2014, http://blogs.elpais.com/contrapuntos/2014/10/brasil-dos-modelos-de-educacion-dos-modelos-de-sociedad.html

30 Fernando Savater, *Discutir la configuración neoliberal de lo humano*, abril 2013.

Se ha perdido el norte. La calidad no es eficientismo sino búsqueda de la excelencia de *cada* ser humano. El objetivo central es cerrar brechas y eliminar la desigualdad, garantizando a todos el derecho a una educación humanista integral, que forme un sentido crítico; no es tener mejor performance en las pruebas PISA en un par de asignaturas. Sin inversión en la reversión de la pobreza educativa y sin discutir qué es "calidad", esta será solo un espejismo, mientras que la injusticia educativa será la realidad persistente.

5. La relación entre escuela y sociedad educadora. Los serios límites de un sistema escolar auto referido

Nuevos formatos. Más allá de la escuela. La escuela no solo ha dejado de ser eje del flujo del conocimiento, sino que la escuela autoreferida, ajena al contexto social, económico y ambiental, acartonada en la rigidez de sus aulas y rutinas y temerosa de la ¨politización¨ que conlleva su relación con el entorno, está entrando en una crisis progresiva.

Hay que romper con el formato escolar tradicional, vinculando escuela con comunidad y desarrollo local y aprendizajes con contexto ambiental y ciudadanía. El ¨logro¨ de aprendizaje se juega no solo en la escuela sino en el espacio mucho más amplio que la asedia crecientemente, y convoca la atención y sensibilidades de chicas y chicos afectados por el cambio climático, la injusticia, la corrupción e interesados en el arte, la ciencia y el desarrollo local.

Se requiere una doble apuesta por el ejercicio pleno del derecho a la educación: mejorar y transformar la escuela y el sistema educativo que tenemos (autoritario, homogéneo y segregador), y al mismo tiempo ir más allá de ellos, extendiendo y potenciando los diversos espacios formativos de las comunidades. Hay sintonía en esta búsqueda: ¨los aprendizajes que plantea el Proyecto Educativo Nacional (PEN) no se logran solo en las instituciones educativas sino que requieren, además, convertir el espacio público en un lugar de aprendizaje convergente a los mismos propósitos¨, pero también habrá resistencias pues siempre que se intenta ir más allá de algo se entra en una suerte de terreno desconocido. Hay referentes en el movimiento de Ciudades Educadoras del mundo, y en la Educación Comunitaria, importante innovación de la reforma educativa del 70 que hoy ha sido puesta de costado.

Tonucci piensa que la escuela de hoy donde los niños se aburren no sirve, que una escuela que obliga a estar sentados cinco horas en el mismo sitio no es para niños normales. Va más allá: el juego es un derecho de los niños, es el mejor camino para aprender y debe ser respetado y obligatorio. No es poca cosa. Se trata de pensar la escuela al revés: En lugar de que los niños permanezcan sentados en la misma aula, siendo visitados por profesores que les brindan conocimientos distintos cada hora; los niños deben desplazarse en diversos espacios, talleres, laboratorios, parques, etcétera, motivadores y significativos para ellos. En lugar de que todos aprendan lo mismo, cada niño debe encontrar y desarrollar aquello en lo que es mejor. En lugar de evaluar estandarizadamente para ver en qué aprendizajes prefijados los alumnos no son competentes, se debe evaluar positivamente en qué aspectos (insospechados para la programación única) es excelente *cada* niña o niño. En lugar que ir a clases sea obligatorio, se debe permitir que los niños elijan lo que quieren investigar y aprender. En lugar que los maestros sigan un guión cuadriculado, deben tener libertad y autonomía para enseñar y tienen el reto de hacerlo de manera divertida, para que los alumnos vengan felices a aprender muchas cosas.

Algo marcha mal en las escuelas. Las reformas educativas no tienen aún la audacia de transformar de raíz las maneras de enseñar. No cabe duda que hay algunos esfuerzos por hacer mejor muchas cosas: mejores textos, mejores docentes, programas de fomento de la lectura, mayor tiempo escolar, estrategias y recursos para niños indígenas, etcétera. Pero si todos estos esfuerzos se colocaran en un nuevo imaginario de escuela, entonces sí servirían.

Innovación en germen. La educación comunitaria y ambiental, inaugura una ruta para romper con el antiguo "formato" escolar. Abre la escuela al "territorio" y la comunidad como espacios densos, humanos, naturales y culturales, como conglomerado de poblaciones y modos de vida, como *hábitus* al decir de Bourdieu, noción que implica sistemas estructurados de vida que condensan prácticas, relaciones sociales y cultura[31].

La problemática ambiental atraviesa la región e incluye a la escuela. La cultura local conocedora de la naturaleza, impregna los saberes y cosmovisiones. Las organizaciones sociales ofrecen nuevas posibilidades de aprendizaje en común, integrado a los desafíos civilizatorios de cada localidad y los colectivos organizados para la vida construyen nuevas relaciones de poder.

La educación comunitaria y ambiental promueve sinergias armoniosas con la vida, que son saberes contra hegemónicos. Constituye *ciudadanos* no desde el paradigma individualista de ciudadanía, sino desde el ensamble de colectivos humanos en una ruta de transformación, conscientes de la crisis ambiental civilizatoria, capaces de actuar en defensa la vida en todas sus manifestaciones y empoderados para proyectar un mejor planeta para las futuras generaciones.

Se trata de un movimiento de ida y vuelta. Las comunidades y ciudades educan a sus habitantes, y los habitantes despliegan capacidades y desarrollan un sentido de ética pública con lo cual mejoran, construyen y trasforman sus entornos. Detrás está la convicción de que la educación constituye una dimensión central en el desenvolvimiento de las sociedades, es el terreno donde se construye buena parte del sentido de la sociedad a la que aspiramos

La mira y horizonte es un proyecto colectivo de bienestar y calidad de vida. Se proponen entornos, ciudades y comunidades que no discrimine a nadie, donde las personas puedan ejercer sus derechos y respetarse unos a otros, que enseñe a convivir, a respetar la ética, ¨a reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo lo humano, y elaborar un auténtico sentimiento de pertenencia a nuestra Tierra considerada como última y primera patria¨. (Morín).

6. Maestros que, constituyendo el pilar de la acción pedagógica, son paradójicamente su viga más débil

Magisterio y reformas. Reconocido como factor clave de cualquier cambio educativo, los maestros continúan siendo un punto débil en la estrategia de reforma, que requiere una profesión atractiva hoy en día inexistente. Se dice que hay que mejorar los enfoques y labor pedagógica. No cabe duda. Pero es cada vez más obvio que esto no se puede garantizar con los niveles de precarización y desprofesionalización docente que han tocado piso.

31 BOURDIEU, Pierre (1972*), Esquisse d'une theorie de la pratique.* Droz. Genève, Paris.

El deterioro profesional del magisterio es un hecho y ha llegado a un punto tal que requiere ser enérgicamente detenido y remontado, diluyendo simultáneamente su desconfianza y distancia de las políticas educativas. Las reformas se están impulsando sobre la base de un magisterio pauperizado y mellado en su salario, formación y autoestima.

El nivel de deterioro de la profesión docente es enorme y constituye una deuda histórica del país con los maestros. Incluye no solo la reducción de su salario promedio, sino también la estafa a que fueron sometidos vía el DS 082: hoy muchos están deficientemente formados porque pagaron por un Instituto Pedagógico de ínfima calidad que el Estado no supervisó ni acreditó.

Salario docente. Estudios internacionales muestran que el nivel socioeconómico y salarial de los profesores es entre 25% y 40% menor al de otros profesionales con nivel de formación equivalente o incluso inferior (Teacher´s Salaries in Latin America: How Much Are They -Under or Over- Paid?" BID 2011).

Se ha reconocido recientemente que los salarios de los maestros peruanos son de los más bajos de la región[32] pero aunque la ley de Carrera Magisterial ha significado una pequeña mejora salarial, coloca a los docentes dentro de la carrera magisterial meritocrática, estimulándolos a mejorar, y lo hace desde un punto de partida sumamente débil[33].

El salario real de los maestros estuvo estancado por muchos años. Recién entre el 2012 y 2013, y como consecuencia de la aprobación de la Ley de Reforma Magisterial, se destinaron S/.1.300 millones más a salarios docentes. A pesar de eso, los salarios de los maestros peruanos están entre los más bajos de América Latina (son la mitad de los salarios en México, menos de la mitad que los de Argentina y la cuarta parte de un país de la OCDE). El cambio "Ocurrirá cuando las condiciones laborales de un docente experimentado estén a la par de un buen abogado, buen arquitecto o buen ingeniero con experiencia comparable." Jaime Saavedra, Ministro de Educación (Feb. 2014).

Un maestro no puede ganar menos que una anfitriona o un albañil[34]. La mayor parte de maestros tiene dos o tres trabajos y muy poco tiempo para estudiar. Ninguna reforma educativa es viable con maestros que ganan 1.300 nuevos soles en promedio, trabajan en condiciones deplorables y se jubilan sin posibilidades de sobrevivir con dignidad. Tenemos carrera magisterial pero no piso salarial como sí existe en otros países (Brasil, Argentina). Está pendiente además abordar la formación docente, precarizada en el reino del mercado y abandonada por el Estado durante décadas de magro presupuesto educacional.

No suele hablarse abiertamente sobre esto. Muchos hablan de "reconocimiento", de "condiciones de trabajo", de "formación profesional", todos aspectos sin duda importantes, pero se evita hablar

32 Ministro Jaime Saavedra, Entrevista Diario la República, 15 marzo 2014, http://www.larepublica.pe/15-03-2014/no-podemos-ser-competitivos-si-los-salarios-de-nuestros-docentes-son-los-ultimos-de-america-latina

33 1.000 a 1.400 nuevos soles como promedio.

34 En el Perú, de acuerdo a información del Ministerio de Trabajo, un maestro gana menos que una aeromoza (S/. 2.384), un counter (S/. 1.928) o un cargador de almacén en el aeropuerto (S/. 1.510). También gana menos que un albañil (S/. 1.748), un carpintero (S/. 1.813), un electricista (S/. 1.813), un gasfitero (S/. 1.693), un pintor (S/. 1.645) o un peón de construcción (S/. 1.385) en obras de edificación. Insólitamente gana menos que un cobrador de seguros (S/. 1.349), que un afiliador de seguros (S/. 2.828) y que un auxiliar o cajero bancario (S/. 1.280). Menos incluso que un vendedor de electrodomésticos (S/. 1.387) o un asistente de compras (S/.1.341) en el rubro de actividades comerciales.

de ¨salario¨, como si fuera una palabra prohibida. Hay quienes tildan de ¨sindicaleros¨ a quienes mencionan este aspecto, que, dicho sea de paso fue directa y claramente aludido por el Ministro de Educación J. Saavedra cuando asumió el cargo*: "tenemos que gastar más en salario de docentes... los salarios de los maestros peruanos son de los más bajos de la región comparándolos con los países de ingreso medio y alto, como Argentina, Brasil, Chile... No podemos ser competitivos como país si los salarios de nuestros docentes son los últimos de América Latina."* La cuestión está meridianamente clara. Pero, ¿en qué quedaron esas declaraciones? Probablemente el MEF las arrinconó y por eso se fueron diluyendo.

Pero la cuestión docente es un reto del país, no un asunto de caja. Compete al gobierno en su conjunto. El país debe proponerse convertir a la docencia en una profesión atractiva, porque no lo es. La carrera magisterial está asentada sobre los pies de barro de un piso salarial que está a nivel del mar. No debemos descansar de plantear el punto hasta el momento en que todos podamos desear que nuestros hijos sean maestros. El día en que eso ocurra será porque además de ser una profesión increíble, compleja y retadora, la docencia será una profesión digna, prestigiada y con una remuneración justa.

Esto exige en primer lugar rechazar tajantemente a quienes se escandalicen de que se les dé un aumento salarial argumentando que es ¨a cambio de nada¨. Se olvida que el país tiene una enorme deuda histórica con ellos que apenas podría empezar a pagarse con un aumento flat que los saque del nivel de sobrevivencia al que han sido sometidos. No es ¨a cambio de nada¨, es a cambio de tratar al docente como profesional en lugar de como miserable.

Un nivel de remuneración digno es un elemento esencial para la valorización de los profesionales de la educación al lado de otros como la buena formación, los estímulos y ascenso en la carrera, y su participación en el debate y decisiones de política pedagógica.

Los maestros como actores. En el país no se ha logrado aún un compromiso y alianza consistentes con el magisterio. La relación entre reforma educativa y magisterio ha sido esquiva o inexistente y los intentos de cambio se han realizado sin su concurso o con el magisterio en contra.

Los avances en la actual gestión no escapan a este signo de distancia frente a los maestros. Los cambios que implican a los maestros se han aprobado sin suficiente debate y se están efectivizando sin mayor consenso. Mientras el magisterio permanezca al margen y no se logre su concurso, los intentos de cambio y reforma serán poco consistentes. El esfuerzo que haga el Estado requiere como contraparte el de los maestros que siendo mejor remunerados, reconocidos y formados se comprometan a la buena docencia y apuesten por un país que crezca con ruta propia y capacidad de innovación.

Por otro lado, cabe retomar una pregunta planteada por Manuel Bello: en un país que tiene uno de los sistemas educativos más segregados del mundo, ¿hay que hablar de ¨buen desempeño del docente¨ o de ¨buen desempeño del docente inclusivo¨?'. Teniendo como mira un acuerdo o pacto para impulsar una buena docencia en nuestro país, es fundamental asumir esta pregunta como parte de los asuntos a resolver. Concretar un desempeño inclusivo del docente no será fácil, porque requiere como contraparte un esfuerzo redistributivo de todas las políticas públicas de modo que se garantice maestros bilingües bien formados y en número suficiente, maestros especializados para atender a los estudiantes con discapacidad, maestros empoderados en el enfoque ambiental, maestros que asuman la igualdad de género, etcétera.

Mientras el magisterio permanezca al margen y no se logre su concurso, los intentos de cambio y reforma serán inconsistentes. El esfuerzo que haga el Estado requiere como contraparte el de los maestros que siendo mejor remunerados, reconocidos y formados se comprometan a la buena docencia y apuesten por alumnos que alcancen el pleno desarrollo de su potencial y dignidad humana de la mano con un país que crezca con ruta propia y capacidad de innovación.

7. No hay cambio educativo consistente sin pacto social

Los escenarios del debate. Reducir el debate sobre la agenda educativa post 2015 únicamente al escenario tecnocrático entre cuatro paredes es equívoco. Hay que trascender a una discusión social y ciudadana que asuma la educación no como decreto sino como pacto social vinculado a los retos de transformación del país.

Se requiere un proceso de construcción de esta agenda con participación amplia de los actores sociales involucrados, información completa y accesible, nexos con el debate internacional, términos adecuados para un debate alturado y sustentado y garantías para el ejercicio de la autonomía y el pensamiento crítico

Cambios sociales y agenda educativa. No existen cambios sociales de envergadura que no se nutran de lo que ocurre en la sociedad. De otro modo no hubiera sido posible por ejemplo el fin del orden oligárquico. En educación, la universalización de la educación a mediados del Siglo XX expresó el curso progresivo de múltiples luchas sociales y recogió parte sustancial de sus aspiraciones. Ya nadie se atrevió más a decir que el indio "no tenía alma", o que era "racionalmente inferior" y no podía aprender. (Deustua).

En el presente siglo y de cara al 2021, se requiere una agenda programática en educación que tenga esa fuerza histórica y sea construida socialmente, considerando las aspiraciones de los jóvenes en educación, trabajo y dignidad, y escuchando las voces y demandas de comunidades nativas, de niñas y adolescentes, de maestros, etcétera. Son voces que plantean asuntos cotidianos que han devenido en "políticos" porque no encajan en la gestión instrumental: educación y conciencia ambiental, salario docente digno, educación sexual, puesta en cuestión de las "aulas", justicia educativa, educación no estandarizada, educación emancipatoria, etcétera. Muchos de estos aspectos son vistos como adjetivos o incluso como peligrosos. No sorprende, pues las reformas educativas neoliberales temen el surgimiento de cualquier narrativa que emerja a través de las voces de los excluidos. (H. Giroux).

Su "politización" es signo de su trascendencia. Está ocurriendo en Chile donde los escolares han jaqueado el sistema educativo privatizador; en Brasil donde masivas protestas sociales exigían cambiar el despilfarro en el mundial de fútbol por inversión en educación; en México, donde frente a la tragedia de Ayotzinapa se enlazan demandas de educación y paz. Son signos de la agenda social–educativa del siglo XXI que está emergiendo.

La Educación para Jóvenes y Adultos en el Perú: avances y desafíos[1]

Martín Vegas Torres

LA ALFABETIZACIÓN

- La desactivación del Programa Nacional de Movilización por la Alfabetización (PRONAMA).
- Reconceptualización de la alfabetización.

5,47 TASA DE ANALFABETISMO DE LA POBLACIÓN DE 15 Y MÁS AÑOS DE EDAD, SEGÚN GRUPO DE EDAD Y ÁMBITO GEOGRÁFICO, 2005 - 2013
(Porcentaje respecto del total de población de 15 y más años de edad)

Grupo de edad / Ámbito geográfico	###	##	##	##	##	##	##	##	2013			
									Estimación	Intervalo de confianza al 95%		C,V
										Inferior	Superior	(%)
Total	9,6	9,2	8,5	8,2	7,6	7,4	7,1	6,2	6,2	6,0	6,4	0,0
Grupo de edad												
De 15 a 19 años	2,4	1,9	2,2	1,9	1,4	1,4	1,4	1,1	0,9	0,7	1,1	0,1
De 20 a 29 años	3,2	2,9	3,1	3,0	2,5	2,5	2,3	1,9	1,9	1,7	2,2	0,1
De 30 a 39 años	6,3	5,9	5,4	5,3	4,5	4,5	4,6	4,2	3,9	3,5	4,2	0,0
De 40 a 49 años	9,8	10,1	8,7	8,3	7,8	7,3	7,0	5,9	6,0	5,6	6,5	0,0
De 50 a 59 años	17,1	16,2	13,1	12,8	12,3	11,3	9,9	8,5	8,6	8,0	9,2	0,0
De 60 y más años	31,7	##	28,1	##	##	##	##	21,2	21,0	20,1	22,0	0,0

Martín Vegas Torres. Coordinador de la Maestría en Educación con mención en gestión de instituciones educativas de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya (UARM). Directivo del Consejo Nacional de Educación. Ha sido Vice-Ministro de Gestión Pedagógica, Ministerio de Educación del Perú; director del Instituto de Investigación y Políticas Educativas de la UARM; Secretario Ejecutivo del Consejo Nacional de Educación; asesor de la Comisión de Educación del Congreso de la República y director ejecutivo de Foro Educativo. Abogado y magister en Enseñanza y Aprendizajes Abiertos y a Distancia por la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España. Especialización en gestión y políticas educativas en la Oficina Regional de Educación de UNESCO.

1 Presentación en Power Point en el Encuentro Nacional sobre la Educación de Jóvenes y Adultos, Marzo 2015.

REVITALIZACIÓN EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA (EBA)

- Buen inicio; día del logro; jornada efectiva de clases.
- Buenas prácticas.
- Capacitación docente.
- Elaboración de materiales.
- Exploración de aliados.

EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA

ESTUDIANTES	Pública	Privada	Urbana	Rural
204.467	121.654	82.813	202.547	1.920
DOCENTES				
13.008 (15 al)	7.621	5.387	12.887	121
Instituciones Educativas II.EE.				
1.558 (131 al)	825	733	1.537	21

EPJA: UN DESAFÍO ESTRUCTURAL

Variable:	Iletradas / Sin Nivel	Primaria incompleta	Secundaria incompleta P/	Total
Tasa de Personas mayor de 14 años en condición analfabeta. primaria incompleta o secundaria incompleta	6,9	8,0	26,0	40,9
Población	1.505.538	1.763.487	5.710.786	8.979.811
%	17%	20%	63%	100%
A. Por Ámbito				
A1 Urbana	584.690	1.132.966	4.051.537	5.769.193
A2 Rural	804.711	695.435	1.682.852	3.182.998
B. Por Sexo				
B1 Hombre	346.903	849.991	2.918.253	4.115.147
B2 Mujer	1.042.498	978.410	2.816.136	4.837.044
C. Por Grupo etario				
C1 14- 29 años	76.051	1.163.092	1.723.584	2.962.727
C2 30-44 años	256.803	370.594	1.679.232	2.306.629
C3 45-59 años	387.151	149.158	1.133.966	1.670.275
C4 60 años a más	669.396	145.557	1.197.607	2.012.560
D. Por Quintiles de Pobreza				
D1 Quintil 1	641.919	638.010	1.404.744	2.684.673
D2 Quintil 2	357.093	435.210	1.352.500	2.144.803
D3 Quintil 3	165.469	285.931	1.052.439	1.503.839
D4 Quintil 4	137.163	257.430	1.039.297	1.433.890
D5 Quintil 5	87.757	211.820	885.409	1.184.986

Fuente: INEI - RENIEC 2012
P/ La base de los estudiantes de secundaria incompleta considera a las personas de 20 a más años.

EL DESAFÍO ESTRUCTURAL

- Prioridades: Necesidad sentida, articulación a un proceso de desarrollo (Sectores, Gobiernos Regionales, Sector Privado).
- Juntos, Cuna Más, Produce-Pesca, Gobierno Regional Cajamarca.
- ¿Por qué no asisten a la Educación Básica Alternativa? Caracterización de la población y sus necesidades.
- Reconocimiento de los saberes del participante.
- Ir a la búsqueda de la población: Servicio móvil.
- Relación con la educación Técnico Productiva, Educación Secundaria Rural.
- Estrategias diversas.
- Gestión por resultados para responder al derecho.
- ¿Cómo posicionarse respecto a las necesidades de la Educación Básica Regular y la Educación Superior?

Propuesta de medidas de política para superar los nudos críticos de la Educación Básica Alternativa (EBA)

Manuel Paiba Cossíos

Introducción

Diversas informaciones muestran que la modalidad de EBA tiene una cobertura de atención muy limitada con tendencia a la baja, dispone de recursos presupuestales exiguos y no tiene mayor relevancia en las decisiones de política educativa, tanto en las implementadas desde años atrás como en las próximas a implementarse. Por ello educadores como José Rivero consideran que es una modalidad educativa "relegada e intrascendente en el sector educativo".

El modelo real con que opera actualmente EBA está muy lejos de los planteamientos teóricos que sustentaron el Plan de Conversión cuya implementación progresiva se dio entre los años 2005 y 2010. La realidad ha terminado por mutilar sus perspectivas más interesantes y ha reducido su significación e importancia en el conjunto del sistema educativo nacional.

Preocupados por esta situación crítica, diversas instituciones y expertos han realizado estudios y hecho planteamientos para superar las limitaciones observadas. Desde su dependencia administrativa responsable, el Ministerio de Educación (MINEDU) también ha desarrollado diagnósticos y acciones de monitoreo para tomar el pulso a la modalidad y adoptar medidas correctivas.

Manuel E. Paiba Cossíos. Profesor, Magister en Administración Educacional y DEA de Doctorado en la Universidad de Salamanca-España. Director de Trayectoria y Bienestar Docente del Ministerio de Educación en el periodo 2012-2014, con amplia experiencia laboral y profesional en el Sector. Consultor Educacional, Especialista en Legislación Magisterial y Gestión Educativa. Docente universitario de Escuelas de Posgrado desde 1998.

Tomando como referencia dichos estudios, escuchando las voces de directivos y docentes que laboran en EBA, considerando las políticas educativas anunciadas por las actuales autoridades del MINEDU y revisando las disposiciones que constituyen el marco normativo de esta modalidad, se proponen un conjunto de medidas de política que de adoptarse contribuirían a superar algunos de los problemas actuales de EBA.

El requisito previo: Incluir la modalidad de EBA en el conjunto de acciones prioritarias que adopte el MINEDU

Este año 2015 son cuatro los objetivos estratégicos del sector: i) mejora de la calidad de los aprendizajes, ii) revalorización de la carrera docente, iii) cierre de la brecha de infraestructura educativa pública y iv) modernización y fortalecimiento de la gestión educativa. Para su logro los incrementos presupuestales superan los cuatro mil millones de nuevos soles respecto a periodos anteriores.

En una lógica inclusiva todo ello debiera comprender al conjunto de etapas, modalidades y formas educativas que integran el sistema educativo, pero ello no ocurre y desde años atrás casi todo se orienta a la Educación Básica Regular (EBR), la modalidad que constituye el pilar del sistema educativo por su magnitud, alcance e impacto nacional. Las otras modalidades quedan bastante marginales, particularmente EBA que no es visible en las principales decisiones de quienes conducen el Sector.

Por ello se hace necesario generar conciencia pública de que el sistema educativo tiene la responsabilidad de atender diversos colectivos sociales, tal como la establece la Ley General de Educación (LGE). Es necesario visibilizar por diferentes medios el actual abandono de EBA y lograr el compromiso de las autoridades para que incluyan acciones dirigidas específicamente a EBA dentro de los cuatro objetivos estratégicos ya definidos en educación.

Sin este compromiso político inicial del más alto nivel, difícilmente podrán operar otras medidas de cambio sugeridas para EBA, pues todas ellas suponen en el corto plazo la aprobación y ejecución de un conjunto de medidas y la asignación de recursos específicos para hacerlas viables.

Decisiones para superar nudos críticos

1. Articular las Direcciones responsables de la modalidad de EBA y la forma educativa de ETP, en la próxima reestructuración orgánica del MINEDU

Hay un público joven y adulto –preferentemente del ámbito rural y periurbano– al que busca atender preferentemente EBA, población que compatibiliza estudio y trabajo y que tiene en la modalidad la posibilidad de culminar la etapa básica y poder acceder a la etapa superior. Para ellos es igualmente importante adquirir competencias laborales o empresariales para insertarse o reinsertarse en el mercado laboral.

Pensando en este público objetivo las direcciones responsables de EBA y de Educación Técnico-Productiva (ETP) requieren de un trabajo más integrado en beneficio de los estudiantes que atienden.

La posibilidad de esta necesaria integración es posible en el marco de la aprobada Ley de Presupuesto del Sector Público para el año 2015 (Ley N° 30281), cuya sexagésima quinta disposición complementaria final, faculta al MINEDU a su total reestructuración orgánica "*para dinamizar sus funciones y mejorar la eficiencia y eficacia de los procesos necesarios para el aseguramiento de la calidad de la educación*".

2. *Garantizar desde el MINEDU el uso efectivo de los espacios y recursos disponibles, en locales escolares compartidos donde funciona EBA*

La mayoría de los centros de referencia de EBA funcionan en ámbitos urbanos y en locales escolares destinados a los niveles de EBR, donde tienen la condición de "inquilinos precarios", privados casi siempre de hacer uso óptimo de las instalaciones y equipamiento disponible en el centro.

Esta situación se mantiene luego de más de cuatro años de vigencia de la RM N° 172-2010-ED que dispuso la administración compartida de la infraestructura y el equipamiento educativo cuando en el local escolar funcionan diferentes niveles y modalidades, cuyos directores y/o subdirectores conforman el Consejo Directivo que tiene la responsabilidad central en su cumplimiento. Las DRE (Direcciones Regionales de Educación) o UGEL (Unidades de Gestión Educativa Local) no han generado directivas precisas para su cumplimiento ni han aplicado sanción alguna por este hecho, a pesar que les correspondía informar y capacitar a los Consejos Directivos sobre esta norma.

Esta persistente falta de acciones correctivas por parte de las DRE y UGEL debe ser corregida desde el MINEDU y para ello la dirección responsable de EBA debe coordinar y comprometer a las otras direcciones con funciones de incidencia directas en las instituciones educativas para asegurar la plena vigencia de las disposiciones mencionadas, pues su incumplimiento afecta el servicio educativo que brinda la modalidad.

3. *Destinar partidas presupuestales específicas para los centros de referencia de EBA, a fin de mejorar la calidad de sus servicios*

Los recursos destinados a las instituciones educativas son coordinados por la UGEL con el director del centro de EBR y su destino final casi nunca toma en cuenta las necesidades específicas de otras modalidades que funcionan en el local escolar, como EBA.

Esto se repite en las iniciativas de los últimos años que han generado mecanismos de transferencias directas de recursos públicos a las cuentas de los directores titulares o encargados del centro para el mejoramiento de la infraestructura y equipamiento de las instituciones educativas. En todos

estos mecanismos de distribución del presupuesto público, poco o nada llega en beneficio directo de los centros de EBA (CEBA).

EBA tiene urgencia de ampliar su cobertura de atención y los recursos son necesarios para su logro. Las vías tradicionales de asignación presupuestal vigentes en el Sector no le alcanzan de manera directa y los CEBA se ven obligados a distraerse en actividades que les generen fondos para comprar materiales y, en algunos casos, adecuar nuevos ambientes para una mejor atención de los estudiantes. Esta inequitativa distribución de los recursos presupuestales debe terminar y para ello es lícito gestionar mecanismos de asignación directa desde el MINEDU, que la ley no prohíbe.

4. Programar evaluaciones de logros de aprendizaje de estudiantes de EBA y supervisar el uso efectivo de las horas pedagógicas previstas en las formas de atención

A la fecha el país aún no cuenta con una consistente información nacional sobre cuáles son los niveles de logro en los aprendizajes de los estudiantes de EBA y qué factores los determinan.

Con la actual disponibilidad de recursos y dentro del objetivo estratégico del MINEDU de mejorar los aprendizajes, se dan las condiciones para que la Dirección responsable de EBA coordine con la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (llamada antes UMC) para la programación y ejecución de una evaluación de aprendizajes en los ciclos intermedio y avanzado, seleccionando una muestra representativa de CEBA y estudiantes. Sus resultados además de proporcionar una línea base a la modalidad, justificarían decisiones orientadas a reajustar aspectos curriculares y normas de evaluación vigentes, criterios de selección de directivos y docentes y estrategias pertinentes para el trabajo pedagógico.

En tanto se concreta esta evaluación de aprendizajes, se requiere mejorar la supervisión sobre el uso efectivo del tiempo programado para el desarrollo de las actividades educativas, responsabilidad que compete fundamentalmente a los directivos del CEBA con apoyo de los especialistas de la UGEL. Esta medida incluye enfrentar el problema de las reiteradas tardanzas e inasistencias injustificadas por parte de los docentes, conducta que desalienta a los estudiantes, promueve su alejamiento de la modalidad y reduce la cobertura de atención.

5. Restituir el Programa de Educación Básica Alternativa de Niños y Adolescentes (PEBANA)

En cumplimiento de una disposición expresa de la LGE, el primer reglamento de la modalidad del 2004 estableció que EBA comprendía tres programas para atender la diversidad de grupos y sujetos participantes, lo que se tuvo en cuenta en el Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN) aprobado en el 2009:

Programas de EBA según Reglamento del 2004 y el DCBN del 2009

Programas	Edad
Programa de Educación Básica Alternativa de Niños y Adolescentes (PEBANA)	De 9 a 18 años
Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos (PEBAJA)	De 18 a más años
Programa de Alfabetización	Mayores de 15 años

Posteriores coordinaciones con la Dirección de Educación Básica Regular para que se haga cargo de la población infantil y adolescente que asistía a EBA, llevaron a la decisión de suprimir el programa PEBANA, hecho que se concretó en el nuevo reglamento general del 2012. Las nuevas edades de atención señaladas son a partir de los 14 años en el caso de PEBAJA, y mayores de 15 años en el caso de alfabetización.

Con esta decisión se ha afectado la asistencia de niños trabajadores a EBA sin ofrecerles alternativa alguna, pues la EBR no ha mostrado interés ni capacidad para dar el servicio prometido en horarios adecuados. Lo que corresponde es restituir el programa anulado, adoptando medidas efectivas para asegurar su funcionamiento. Ello hasta que la EBR se haga cargo de esta población actualmente desatendida por una decisión política y jurídicamente cuestionable, ajena a uno de los principios de la educación nacional: la inclusión.

6. Normar el funcionamiento de los Periféricos, como integrantes de la red de servicios de EBA

En el Plan de Conversión de 2005 se conceptuó la organización de los CEBA como una red de servicios conformado por un centro de referencia y un conjunto de periféricos que responden a la demanda educativa existente, en varios turnos de funcionamiento y bajo diferentes formas de atención (presencial, semipresencial y a distancia).

Aunque formalmente se reporta como el modelo actualmente en funcionamiento, su organización a lo largo del país difiere de lo previsto pues la casi totalidad de centros de referencia no cuentan con la infraestructura propia deseable para desplegar sus servicios y siguen ocupando los mismos locales escolares de antaño, pensados y gestionados en favor de la modalidad de EBR. Por su parte la organización y ubicación de los periféricos no responde necesariamente a demandas reales de la población usuaria y en ocasiones se busca establecerlos para evitar la declaratoria de excedencia por una carga docente menor a la establecida. La carencia de mecanismos de control, alientan este tipo de situaciones.

Por esta razón en las UGEL no se les considera a los periféricos en el cuadro de horas ni para el establecimiento de metas por no tener una organización definida formalmente, afectando a los directivos y docentes de CEBA que realizan trabajos efectivos de difusión y acciones de coordinación con instituciones de su ámbito, cuyos periféricos ya organizados no pueden operar porque la UGEL no les asigna docentes.

El órgano normativo del MINEDU debiera precisar en una norma de alcance nacional las reglas para la constitución, operación y reconocimiento formal de un periférico fortaleciendo la institucionalización de los CEBA.

7. Incorporar docentes y directivos de EBA en el Plan Nacional y los Planes Regionales de Formación Docente en Servicio

La mayoría de docentes de EBA desarrollan su labor pedagógica en horario vespertino y nocturno, al que asisten luego de cumplir otras actividades laborales durante el día. Ello explica en buena parte sus reiteradas tardanzas y/o inasistencias injustificadas al CEBA y la crítica de los directivos que señalan el no compromiso y falta de identificación de estos docentes con los objetivos de la modalidad, siendo pocos los que muestran empeño y entusiasmo en su tarea docente.

La propia marginalidad y abandono de la modalidad, por años, ha contribuido a esta situación siendo una de sus manifestaciones la carencia de capacitaciones exigentes que contribuyan sostenidamente a la actualización, especialización y motivación de los docentes EBA y sus directivos.

Uno de los énfasis de la Ley de Reforma Magisterial (LRM) tiene que ver con la formación docente, inicial y en servicio, a través de un Plan Nacional y Planes Regionales. A los directores de EBA corresponde presentar y sustentar las necesidades de capacitación de sus docentes ante la UGEL y/o DRE, para ser incorporadas en la formulación del Plan, haciendo uso de las prerrogativas que concede el reglamento de la LRM. Desde el MINEDU se debe priorizar el apoyo a este proceso en todo el país.

8. Reforzar los cuadros de Especialistas de EBA en las DRE y UGEL

Pocas DRE y UGEL cuentan con especialistas permanentes de EBA que tengan experiencia en la modalidad y sus precedentes, que conozcan sus normas y formas de operación, que se sientan comprometidos con EBA y que sean respetados y reconocidos por directivos y docentes de la modalidad. Esto constituye un limitante para implementar adecuadamente las directivas emitidas por el MINEDU.

Últimamente el MINEDU ha realizado un diagnóstico situacional de las UGEL con miras a modificar su estructura orgánica y reajustar sus funciones. En este proceso la Dirección responsable de EBA debiera impulsar cuatro decisiones, que tienen amparo en disposiciones de la LRM: a) el establecimiento del cargo y plaza de Especialista de EBA –o de un especialista que se encargue de EBA y ETP– en todas las DRE y UGEL, b) la determinación del monto de la asignación correspondiente al cargo de especialista en educación, c) la convocatoria de concursos públicos para acceder a ellos y d) el desarrollo de un exigente programa de especialización para los docentes que resulten ganadores.

Una decisión adicional que corresponde adoptar, es permitir que la jornada de trabajo de este especialista de EBA se flexibilice para adecuarla a los horarios en que se desarrolla la actividad

educativa de la modalidad, pues es ahí donde los directivos y docentes requieren mayormente de su presencia y apoyo.

9. Incluir a los estudiantes de EBA en programas sociales (alimentación, vaso de leche, etcétera) para reforzar su nutrición y favorecer su asistencia

Desde años atrás diversos programas sociales de gobierno centran su acción en instituciones educativas públicas buscando reforzar la alimentación de los estudiantes. Con este refuerzo nutricional se busca favorecer mejores desempeños en las actividades educativas.

Uno de los criterios para brindar estos programas es la condición de extrema pobreza en que viven los estudiantes, situación que también se da en muchos de los que asisten a los programas de EBA. Por ello algunos CEBA han realizado sugerencias y pedidos para que se brinde estos servicios complementarios a sus alumnos, sin resultado alguno. No se conoce de gestiones por parte del MINEDU, las DRE o UGEL para sustentar y encaminar esta necesidad ante los Ministerios que tienen a su cargo los programas sociales.

Lograr que los estudiantes de EBA cuenten con el apoyo de este tipo de programas no solo tendrá efectos en su nutrición y mejor disposición para el estudio. De seguro se constituirá en un elemento motivacional significativo para una presencia más regular en las sesiones de aprendizaje.

10. Impulsar en todas las Regiones programas masivos de difusión sobre las formas de atención de los CEBA y las ventajas de incorporarse a ellos

Como ya se ha expresado en puntos anteriores, de mantenerse la situación actual, la modalidad se verá seriamente afectada en los próximos años. De ahí la necesidad de revertir la tendencia estacionaria y/o declinante de sus metas de atención, que están muy lejos de la demanda potencial que algunos estudios fijan en más de siete millones de personas.

Un conjunto de medidas tiene que ver con las formas de atención (presencial, semipresencial y a distancia) que brinda la modalidad, las que requieren ser monitoreadas, reajustadas y potenciadas, comenzando por definir con claridad cada una de ellas, completando la normatividad pendiente (periféricos, por ejemplo), revisando con la opinión de directivos y docentes de EBA sus normas de operación y asegurando la disponibilidad de personal y recursos en cada una de estas formas.

Todo este esfuerzo debiera complementarse con una campaña informativa de alcance nacional que explique didácticamente a la población adolescente, joven y adulta, las características y ventajas de EBA, sus formas de operación y el procedimiento para incorporarse a ella. Esta campaña de difusión masiva debe asumirla el MINEDU, las DRE y las UGEL, en coordinación con los CEBA, algunos de cuyos directivos y docentes realizan tareas de difusión local con sus limitados medios.

A modo de conclusión

Este conjunto de propuestas busca retomar algunos de los objetivos y políticas que orientaron la modalidad desde sus inicios y que fueran consignados en el Plan de Conversión de la EBA el año 2005. Parten por tanto de la convicción que la educación es un derecho humano irrenunciable al que el Estado debe otorgar preferente atención, asegurando recursos, calidad del servicio y la no exclusión de población tradicionalmente marginada, en el marco de una educación permanente.

Igualmente, abogan por el desarrollo de EBA como una modalidad con identidad propia y no como una modalidad compensatoria orientada única o fundamentalmente a subsanar déficits de atención producidos por ineficiencias de EBR. En este sentido se debe irse más allá de una lectura restrictiva de la Ley General de Educación.

Si bien por función corresponde al MINEDU la adopción de medidas con visión estratégica, este esfuerzo debe involucrar necesariamente a directivos y docentes que laboran en EBA, sin cuyo aporte, compromiso y calificación difícilmente podrán plasmarse los cambios requeridos. Desde la sociedad civil corresponde alentar y acompañar este proceso.

Currículo para la EPJA-EBA en el Perú post 2015

Sigfredo Chiroque Chunga

Sin duda alguna, hablar del Currículo para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) es de vital importancia. En las sesiones de aprendizaje que cotidianamente se tienen con los jóvenes y adultos se usa el currículo, como la concreción práctica de todo modelo educativo, al momento de enseñar y de aprender. La calidad del derecho a la educación y su relación con la política y la cultura se plasman en el tipo de currículo que se usa[1].

Pero, ¿qué es el currículo, cuáles sus rasgos centrales y qué se viene haciendo en el trabajo curricular?, ¿qué sugerencias podemos establecer para el país, en materia de Currículo-EPJA, post 2015? En el presente texto, quisiéramos esbozar una respuesta a estas dos cuestiones.

Currículo: Rasgos y experiencia acumulada

Estamos asumiendo que el *Currículo es la previsión que cada Pueblo realiza respecto a los saberes que deben ser interiorizados por sus integrantes, desarrollando en ellos una formación integral requerida para plasmar su Proyecto Histórico de Desarrollo Humano, en la perspectiva del Buen Vivir.*

El currículo se presenta como un documento central de las prácticas conscientes y organizadas de enseñar y de aprender. Es decir, surge como herramienta intencional de la práctica educativa, respondiendo a previsiones respecto a: ¿Para qué enseñar o aprender?, ¿Qué enseñar y qué aprender con gradualidad?, ¿Cómo enseñar y cómo aprender?, ¿Dónde y con qué enseñar y aprender?, ¿Cómo establecer que se vienen dando los aprendizajes previstos?

Sigfredo Chiroque Chunga. Educador, con estudios de sociología. Ha trabajado como docente de aula, especialista-investigador en el INIDE y profesor universitario. Ha sido integrante y directivo del Consejo Nacional de Educación. Es miembro de CLACSO y del SIEP, así como cofundador del Instituto de Pedagogía Popular (IPP), donde actualmente se desempeña como investigador y consultor. Tiene múltiples investigaciones y publicaciones. E-mail: schiroque@ipp-peru.com

1 Ver GENTILI, Pablo (1997). *Cultura, política y currículo.* Buenos Aires, Editorial Losada.

Ontogénesis

La cultura de todos los pueblos no solamente son creaciones materiales, sino también creaciones no materiales.

Para afrontar sus necesidades y el deseo de Buen Vivir, los pueblos ponen en marcha diversas formas de actuar Consigo mismo, con los Demás y con la Naturaleza. Este proceso –individual y colectivo– permite a los humanos crear objetos tangibles, realidades concretas (casas, vestimenta, remedios para la salud...); pero, al mismo tiempo, los humanos van (re)produciendo internamente representaciones mentales, sentimientos–valores, formas de tomar decisiones y hacer ejercicio de su libertad. Decimos "reproducciones", en la medida que las creaciones internas y no materiales de los sujetos individuales y colectivos guardan relativa correspondencia con sus creaciones externas y materiales. Podemos decir, entonces, que hay *creaciones culturales materiales y recreaciones culturales no materiales.*

Los humanos podemos guardar nuestras creaciones no materiales, como "información externa", por la vía oral o escrita, posibilitándose una experiencia acumulada de cada uno de los pueblos, en sus representaciones mentales, en sus vivencias emocionales y valóricas, así como en sus formas de ejercicio de la libertad.

La separación o mejor diferenciación entre la *producción cultural material* y la *reproducción cultural no material* se encuentra en el origen de las prácticas conscientes y organizadas de enseñar y de aprender que llamamos educación. Cuando las personas aprendían directamente dentro y desde las interacciones en los procesos productivos y sociales, la reproducción cultural se daba de manera simultánea. No existía la necesidad de mediadores: la educación –como práctica intencional y organizada de enseñar y de aprender– se obviaba, en la medida que las enseñanzas y aprendizajes se daban directamente mientras se realizaban los mismos procesos de producción cultural.

En la medida que históricamente los procesos de *producción cultural material* –para satisfacer necesidades reales o impuestas por modelos de vivir culturalmente creadas– se fueron complejizando, también surgió la exigencia de separar–diferenciar las diversas formas de *reproducción cultural*. Aún más, los requerimientos de sobrevivencia y desarrollo de los humanos se fueron modificando y siguen cambiando y esto conllevó y conlleva a la *recreación cultural* por exigencia de crecimiento demográfico o por renovados modelos de vida.

La práctica educativa en general y el currículo en particular permiten una intencional y sistemática reproducción y recreación cultural de los pueblos, en la perspectiva de formar sujetos históricos dentro de proyectos de vida personales, colectivos y globalizados[2]. El surgimiento y desarrollo de la educación y del currículo deberíamos ubicarlos en este proceso de nexo histórico y dialéctico entre los contextos de producción, los contextos de reproducción y los contextos de recreación cultural[3] que se dan históricamente con personas, grupos y clases sociales que toman decisiones,

2 Ver MEJIA JIMÉNEZ, Marco Raúl (2012). *La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es) II.* Bogotá, Ediciones Desde Abajo.
3 Ver LUNDGREN, Ulf P. (1991). *Teoría del currículum y la escolarización.* Madrid, ediciones Morata, cap. 1.

según sus intereses y necesidades.
En estos momentos –por ejemplo y en nuestra patria– la *producción* cultural se enmarca dentro de la satisfacción de las necesidades (reales o impuestas) de los peruanos y peruanas, en el marco del modelo capitalista–neoliberal. Y esta historicidad tiene que ver con la selección de los contendidos culturales asumidos como necesarios para su *reproducción,* a través de las prácticas educativas[4]. Aún más, las necesidades humanas cada vez más son impuestas por los modelos y estereotipos de vida y de civilización y esto genera que no solamente haya reproducción cultural, sino *recreación* cultural.

Saberes

Debemos convenir que el currículo trabaja con el "saber", el cual implica: conocimientos, sentimientos–valores, formas de tomar decisiones y hacer ejercicio de la libertad. Los "sabios" andino–amazónicos tienen estos rasgos fundamentales. También los griegos asumían el concepto de "sophia" (sabiduría), como más amplio al de "gnosé" (conocimiento). Y la moderna neurociencia, postula que el *desarrollo de la personalidad* supone alterar el cerebro de las personas, al desarrollar sus estructuras afectivo–valorativas, sus estructuras cognitivas y sus estructuras conativas[5]. Solamente así hacemos que lo típicamente humano, se explicite de manera integral.

Aceptando un *"currículo por saberes"*, no solamente estamos recuperando una categoría de nuestros pueblos originarios, sino concretizamos una visión de educación que es –al mismo tiempo– *fin y medio* del desarrollo humano. Como práctica que permite el afloramiento de las potencialidades de las personas, se convierte en "fin" que humaniza a las personas; y simultáneamente, posibilita que el mismo acto de desarrollo de capacidades, sirva como medio para que la persona pueda interactuar mejor Consigo mismo, con los Demás y con la Naturaleza. La categoría saber nos permite plasmar mejor la categoría de *formación integral.*

El mismo desarrollo de los pueblos exige que algunos saberes social e históricamente producidos y acumulados por los pueblos *("saber objetivo")* se conviertan en aprendizajes directos o mediados *("saber subjetivado")*. Esto se da cuando la información social –externa a los sujetos– se interioriza en ellos, modificando inclusive su cerebro. Los conocimientos, los sentimientos–afectos–valores y las formas de hacer ejercicio de la libertad son objeto de este proceso de interiorización. Cuando estos saberes se encuentran solamente como "información social" constituyen el "saber objetivo" que al ser interiorizado por los individuos se transforma en aprendizaje o "saber subjetivado". El aprender saberes, entonces, supone desarrollo en la interioridad de los sujetos: de estructuras cognitivas, de estructuras afectivo–valorativas y de estructuras conativas.

El "saber objetivo" es social e históricamente producido y acumulado por cada *pueblo*. Lo importante es reconocer esta verdad y permitir que los diversos saberes de los pueblos sirvan al conjunto de la Humanidad. Cuando un pueblo conquista a otro e impone su propia cultura y

4 Ver RIVERA PALOMINO, Juan (2012). *Concepción educativa neoliberal y currículo por competencias.* Lima, Documento de trabajo del autor.
5 Ver ORTIZ CABANILLAS, Pedro (2008). *Educación y formación de la personalidad.* Lima, Fondo Editorial UCH.

saberes como únicos, entonces surge la *"colonialidad del saber"*. Un currículo que recoja solamente el "saber objetivo" de un pueblo hegemónico para convertirlo en "saber subjetivado" de otro, será un currículo colonizador y colonizante. Aún más, cuando los saberes impuestos se toman como vehículo de dominación económica, social y política tenemos un currículo ajeno a una perspectiva liberadora.

Sin embargo, a veces se reconoce el saber objetivo de nuestros pueblos, pero como un punto de partida para acabar imponiendo los saberes hegemónicos. Se parte por ejemplo, usando la lengua originaria o se recogen vivencias de los pueblos, pero como un "saber previo" de imposición colonizante. No es casual que el sistema acepte propuestas de "currículo intercultural y bilingüe" en educación inicial y primaria y casi de manera excluyente para la población de área rural, como una forma estratégica de imposición de saberes solamente occidentales y eurocéntricos.

El uso de los "saberes previos" se da a nivel micro y macro. En las sesiones de aprendizaje, se le asume como motivación para acabar imponiendo el saber occidental. A nivel macro, se da cuando se usa la lengua y las costumbres originarias, en la Educación Intercultural Bilingüe, solamente en la educación inicial y primaria (y de áreas rurales) como punto de entrada al sistema educativo impuesto. Lejos de valorizar el saber originario de los pueblos, se le practica como técnica inicial de una educación colonizante. Y esta práctica se concretiza también en la educación de Jóvenes y Adultos. Cuando más, existen experiencias aisladas de alfabetización y de algunos Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA) donde se plasme una valoración plena del Saber de nuestros Pueblos originarios.

En el Perú, nuestros CEBA utilizan el Diseño Curricular Básico Nacional (2009) que, en lo fundamental repite los conocimientos previstos para la Educación Básica Regular (EBR), sin recuperación y valorización de los saberes de los pueblos.

Aún más, la propuesta curricular, en marcha, parte del supuesto de que lo importante es el *"logro de aprendizajes"*; es decir, la interiorización de las competencias previstas. No postula la necesidad de *"aplicación de los aprendizajes logrados"*, ni mucho menos ir más allá de la repetición de lo que se aprende. Cuando se habla de desarrollo de capacidades o de avanzar en la metacognición, de alguna manera, se apunta en esta dirección, sin explicitar plenamente una propuesta curricular que permita asumir lo máximo del saber existente para poder *practicarlo y recrearlo.*

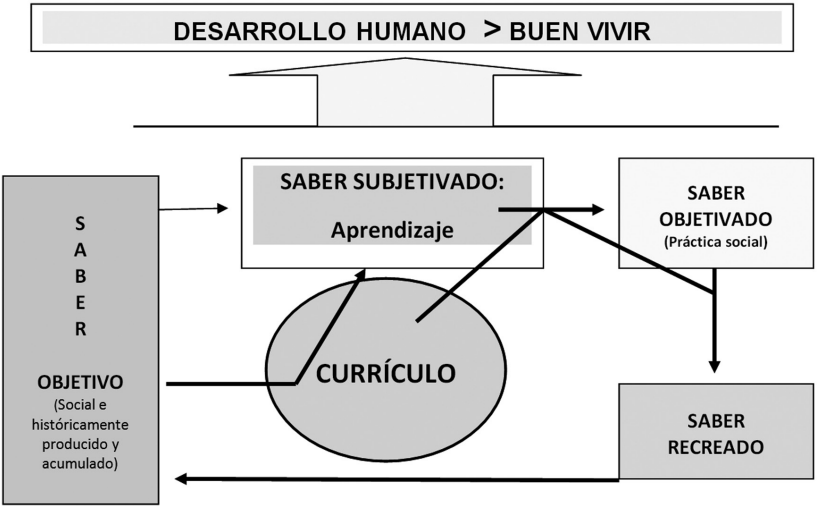
Desde nuestra perspectiva, el trabajo curricular no se agota en la conversión del "saber objetivo" en "saber subjetivado". La dinámica curricular debería prever que lo aprendido sirva para la práctica social *("saber objetivado")* y, como punto de partida creativamente mejorar los saberes existentes y en lo posible crear otros nuevos *("saber recreado")*.

El currículo debería articular –de manera coherente e intencional– el Saber Objetivo, el Saber Subjetivado, el Saber Objetivado y el Saber Recreado. Aún más, todo ello adquiere su verdadera dimensión teniendo una *finalidad* explícita del quehacer educativo. La práctica educativa debería apuntar hacia el logro de *resultados* inmediatos y de *impactos* mediatos.

Teniendo clara la finalidad, toda propuesta curricular debería apuntar a "deconstruir" los saberes

que consolidan un modelo de vida y de sociedad ajenos a los intereses de nuestros pueblos y positivamente "construir" saberes que le sirvan para avanzar en una vida mejor de los sujetos individuales y colectivos. Siendo así, nuestros estudiantes –también de los CEBA– deberían ser formados, para concretizar su propio Desarrollo Humano y el Desarrollo del conjunto social. En la medida que esto se cumpla, el currículo aportaría al *Buen Vivir* de nuestros Pueblos, en armonía con la Naturaleza, la Pacha Mama (ver Gráfico N° 1).

Gráfico N° 1
Currículo y Saberes



Construcción social

¿Quiénes son los que deben tomar decisiones sobre las previsiones acerca de los procesos formativos de nuestros pueblos?

En principio, todo pueblo debe ser sujeto histórico de su propio destino. Por ello, así como se le pide "licencia social" para hacer intervenciones en los territorios donde vive, no solamente debería existir "licencia social", sino protagonismo para tomar decisiones sobre su propio proceso formativo. Y, por ello, todo currículo debe ser visto como una construcción social.

Con este enfoque, no se trata simplemente de "consultar" a los grupos de base; sino importa asumirlos como los decisores–actores en los principales procesos de la construcción del currículo. De alguna manera, se busca que los principales grupos involucrados en el quehacer educativo, hagan ejercicio de poder en este campo educativo. Con este criterio, se debe construir un "Mapa de actores" que sean los protagonistas en la elaboración de una propuesta curricular para la EPJA. Lo que nosotros podamos decir, solamente deben tomarse como insumos para que los actores tomen decisiones. No se trata, entonces, de encargar a expertos la construcción del currículo; sino que ellos sean promotores de una auténtica *construcción social.*

El diseño del currículo debe estar centrado en los actores (A*ctor–Oriented Approach).* En este marco, los actores sociales no son simples "beneficiarios pasivos" sino "participantes activos" que toman decisiones, es decir, hacen ejercicio de poder para optar por cuestiones que atañen a su propia vida. Se trata de que la misma población sea protagonista y decisora de los procesos formativos de ella misma. Siendo así, estas decisiones se comportan como una suerte de ejercicio del poder en una correlación de fuerzas determinada. Esta es una condición absolutamente necesaria no solamente para que el currículo sea asumido como propio –como lo postula Long[6]– sino para que operativamente responda a las necesidades y expectativas de los estudiantes y para ser coherentes al principio de autodeterminación de los pueblos, también el campo educativo y curricular.

Sujetos del aprendizaje

Toda propuesta curricular se da dentro de un determinado contexto histórico de las personas que permiten la interacción entre Saber Objetivo–Saber Subjetivado–Saber Objetivado–Saber Recreado. Esto también se da en la Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA). Hay sujetos históricos decisores de las políticas educativo–curriculares. Existen sujetos históricos (los docentes) que trabajan con las previsiones curriculares. Y –sobre todo– tenemos educandos con historicidad que son los actores centrales para quienes se construye una propuesta curricular. En este documento, vamos a centrarnos en estos últimos.

Tratándose de un currículo relacionado a la Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), tenemos que referirnos a *las previsiones formativas para:*

- Los Estudiantes matriculados en los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA), buscando culminar su Educación Básica (atención a demanda real);

- Las Personas Jóvenes y Adultas sin Educación Básica y que no están en los CEBA (demanda potencial); y

- Las Personas Jóvenes y Adultas que necesitan y/o desean tener estudios, con enfoque de una educación a lo largo de la vida, independiente de tener o no tener una Educación Básica o superior (atención a demanda potencial).

Llamamos la atención de que las previsiones formativas de un currículo se deben dar con historicidad. Y en el caso concreto del Perú, deberíamos considerar estos tres estratos de Población de Jóvenes y Adultos. Como que deberíamos precisar los rasgos centrales de cada uno de estos grupos para poder atenderlos, según sus necesidades e intereses. Debemos superar un enfoque reduccionista de un currículo para la EPJA en el Perú, como sinónimo de una propuesta curricular dirigida solamente a quienes están matriculados actualmente en los CEBA. Ellos representan apenas el 1% de la potencial demanda de la EBA y con enfoque remedial.

6 Ver LONG Norman (2001). *Development sociology. Actor perspectives.* Londres y Nueva York: R...outledge, pág. 17.

Experiencias recientes

Diseño Curricular Básico Nacional de la EBA (DCBN–EBA). Fue aprobado en el 2009 y sigue vigente (Resolución Ministerial N° 276–2009–ED). Este DCBN guarda gran correspondencia al Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular (DCN), aprobado en el 2003 y modificado relativamente en el 2007. La peculiaridad de la modalidad estableció algunas modificaciones de carácter de contenido (énfasis en lo laboral) y en lo metodológico (énfasis en lo participativo).

Podemos aseverar que –del 2009 al 2011 y desde antes– la estrategia global de la EBR diurna se replicaba mayormente en la EBA (nocturna), postulando diversos "modelos curriculares", con predominio del "modelo basado en competencias"[7].

Para el año 2015, la normativa del "año escolar" señala explícitamente que los CEBA deben trabajar con el DCBN–EBA 2015.

Proyecto Educativo Nacional (PEN). En el 2007, se aprobó el PEN. Las políticas 5.1 y 5.2 de este documento señalan tener un Marco Curricular de alcance Nacional y Proyectos Curriculares Nacionales. A nivel de Regiones hay avances, en Proyectos Curriculares Regionales; sin embargo, a nivel nacional recién en el 2012 se comenzó a trabajar en un Marco Curricular Nacional.

En cumplimiento a lo dispuesto en el PEN, desde enero del 2014, se ha puesto para el debate un *Marco Curricular Nacional* para la Educación Básica[8]. Este importante documento ha sido pensado fundamentalmente para la Educación Básica Regular; por ello, importa que reciba el aporte desde el enfoque de la EPJA. En la última versión del Marco Curricular Nacional, perdura el vacío de no tener referencias específicas hacia la EBA. Hasta donde conocemos solamente los Actores de la EBA en Puno, se han pronunciado sobre este documento.

Trabajo curricular con experiencias de vida y Matrices. Durante el 2012, se intentó organizar el Currículo por Competencias, en *Matrices*. Desde situaciones de vida de los estudiantes, se buscaba arribar a un determinado perfil de desempeños, sin una temporalidad muy definida. La propuesta de trabajo con Matrices y Proyectos de Vida sigue vigente; sin embargo, en la mayoría de los CEBA, los docentes laboran de manera tradicional siguiendo los lineamientos del trabajo en EBR[9].

El cambio de Director en la Dirección General de Educación Básica Alternativa (DIGEBA) –a inicios del 2013– condicionó que esta propuesta de trabajo curricular con experiencia de vida y matrices no tuviese el seguimiento que se esperaba. Dado el modelo de Sociedad y de Estado, dentro del mismo Ministerio de Educación no ha existido un núcleo permanente de especialistas. De

7 Ver MINEDU (2009). *Diseño Curricular Básico Nacional de Educación Básica Alternativa.*

8 Ver un plural debate sobre *Marco Curricular Nacional ¿adiós al Diseño Curricular Nacional?* En Revista "Palabra de Maestro" N° 63. Lima, Derrama Magisterial, diciembre 2014.

9 Ver MARTÍNEZ MENDOZA, Manuel y CÁRDENAS MUÑOZ, Manuel (2014). *Hagamos Educación Alternativa Desde Nosotros mismos. Estudio de la situación pedagógica de docentes de Educación Básica Alternativa de Lima y Ayacucho.* Lima, TAREA.

allí que paulatinamente, el trabajo curricular devino en una continuidad–dispersa, sin avances sistemáticos.

Módulos sobre programación curricular y propuestas específicas. Desde mayo del 2013, la DIGEBA ha difundido materiales sobre programación curricular. En ellos, se operativiza mejor la propuesta del Modelo Curricular por competencias, sin abandonar el enfoque de "experiencias de vida". Los Módulos vienen siendo difundidos por la DIGEBA, en su capacitación virtual a los docentes del país.

De manera interesante, la DIGEBA ha venido trabajando también en los últimos tiempos propuestas particulares de trabajo curricular para grupos diferentes de participantes de la modalidad y pensando en sus expectativas específicas. Esta iniciativa podría asumirse como punto de partida para elaborar currículos diferenciados según grupos de interés.

Propuesta del PAEBA. Desde el 2013, la DIGEBA busca publicar textos del Programa de Alfabetización y Educación Básica Alternativa (PAEBA), experiencia validada entre los años 2003–2005. En estos materiales, subyace una propuesta curricular. Destacamos dos aspectos relevantes: (a) Uso de la categoría habilidades, organizadas en "campos de conocimiento"; y (b) Aprendizajes integrados de varias áreas curriculares para resolver situaciones–problema. El primer rasgo podría generar dificultades en los docentes; mientras que en el segundo, positivamente permitiría integrar aprendizajes aplicados a situaciones concretas.

La propuesta PAEBA se ha utilizado en los procesos de alfabetización durante los años 2012–2014. Y los textos del PAEBA han merecido relativa difusión por parte de la DIGEBA, para el conjunto de los CEBA del país.

Propuesta curricular de Azángaro

En Puno, desde, el 2006 se inició un proceso de elaboración del *"Proyecto Curricular Regional" (PCR)*[10]. A partir del 2009, se ha puesto en marcha; sin embargo este PCR–elaborado con enfoque de "construcción social"– fue pensado fundamentalmente para Niños y Adolescentes de la EBR. Hubo olvido –una vez más– de la EPJA.

Ante esta situación, en el 2012, la DIGEBA con apoyo de la DVV propició la elaboración inicial de una propuesta curricular para los CEBA de la UGEL (Unidad de Gestión Educativa Local) de Azángaro. Ella se hizo con enfoque de construcción social y asumiendo criterios de la Educación Intercultural Bilingüe. Esta experiencia no tuvo continuidad durante el 2013 y recién se retomó en el año 2014, en esfuerzo conjunto entre la UGEL de Azángaro–Puno y el Instituto de Pedagogía Popular (IPP). Este proceso consiguió tener como resultado un documento de trabajo sobre Currículo Intercultural Bilingüe para los CEBA de la UGEL de Azángaro.

10 Ver CHIROQUE CHUNGA, Sigfredo (2011). *Proyecto Curricular de Puno. Sistematización de su proceso de construcción.* Puno, Dirección Regional de Educación de Puno, DREP–Unión Europea–CARE Perú.

Algunas sugerencias

Cuando en el Perú se habla de la crisis de la educación, generalmente se hace alusión a la Educación Básica Regular (EBR). De igual manera –cuando se elaboró un "Proyecto Educativo Nacional al 2021" (PEN) o cuando se realizan Proyectos Educativos Regionales (PER)– la referencia es a la Educación Básica Regular. En el último Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio de Educación (31.01.2015), se repite lo mismo: La EPJA es algo marginal. Por ello, quisiéramos delinear algunas medidas de política sobre este campo. Lo haremos de manera resumida como un borrador de sugerencias para el debate.

1. Valoración política y social de la modalidad

Hace tres años, un Informe del Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Peruana (IPEBA) señaló: "*La Educación Básica Alternativa para alcanzar niveles exitosos de calidad educativa en los servicios que oferta, requiere de un fuerte aval político y social. Aún no tiene el aval político. Aparece debilitada en los planes sectoriales del Ministerio de Educación y en los Proyectos Educativos Regionales y locales. Consecuencia de ello es el escaso aval social. La población tiene imagen subvalorada de la modalidad y en consecuencia no demanda el servicio"*[11].

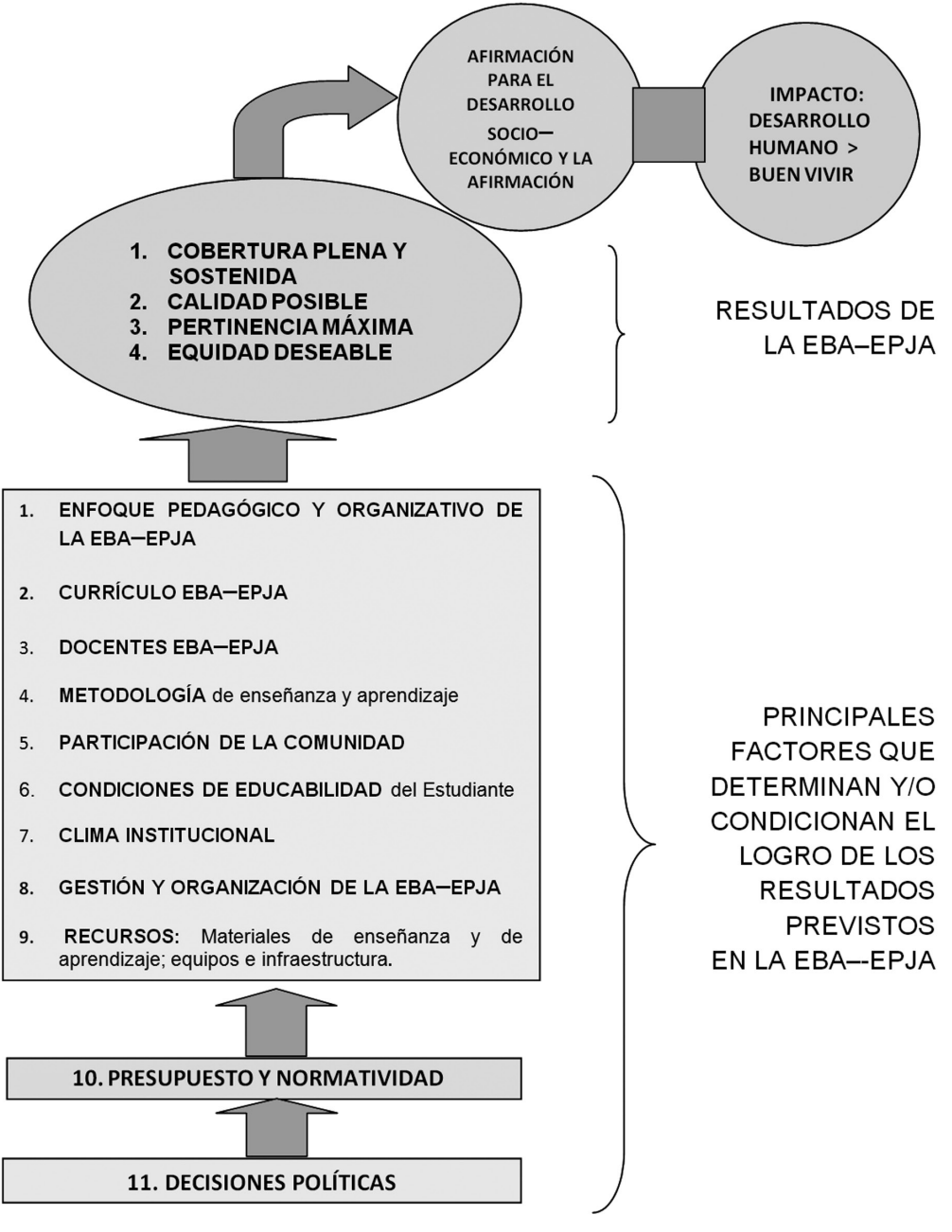
Importa que desde el Estado y desde la Sociedad Civil construyamos consensos acerca de la importancia de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), como una necesidad y derecho de las personas individuales para su propio desarrollo humano (educación como fin), pero también como una urgencia de formar a estos jóvenes y adultos como prerrequisito para el mismo desarrollo socio–económico–productivo del país. La inversión en la EPJA tiene inclusive mayor celeridad en la Tasa Interna de Retorno (TIR).

Una renovada propuesta curricular para la EPJA–EBA debe darse en el marco de una amplia decisión política de realizar cambios sistémicos en la modalidad, involucrando a la pluralidad de sujetos que actúan en la EPJA–EBA. Ver Gráfico N° 1.

Es decir, un renovado Currículo, como parte de: (a) Cambios en las políticas hacia los Docentes–EBA y de los Educadores comunitarios EPJA; (b) Mejoramiento de la infraestructura, equipos y recursos materiales; (c) Desarrollo de formas alternas del servicio en la modalidad, como, por ejemplo, mejor atención en los "Periféricos"; (d) Cambios en la normatividad que recupere plenamente el enfoque de educación para toda la vida; y (e) Otras modificaciones del sistema EPJA.

11 ALVARADO BONHOTE, Verónica (2011). *Bases para la acreditación de Centros de Educación Básica Alternativa.* Lima, IPEBA, pág. 119.

Gráfico N° 2
Una visión holística de la EBA-EPJA



2. *Reactivación del sistema de alfabetización*

Muy alegremente el Gobierno de Alan García declaró al Perú como territorio liberado del analfabetismo. Las mismas cifras oficiales del INEI–ENAHO y de la RENIEC desmintieron esta afirmación.

Cuadro N° 1

Potencial demanda de la EBA al 31.12.2013

N°	Región	Población analfabeta a/	Población con Educ. Primaria incompleta b/	Población con Educ. Primaria completa b/	Población con Educ. Secundaria incompleta c/	Total Potencial demanda EBA (remedial): a + b + c
1	Amazonas	24.526	45.055	92.610	37.594	199.785
2	Ancash	97.,811	84.737	167.651	119.619	469.818
3	Apurímac	53.210	40.779	50.954	53.755	198.698
4	Arequipa	34.250	77.767	110.700	123.557	346.274
5	Ayacucho	66.074	62.879	78.861	80.261	288.075
6	Cajamarca	157.487	174.588	305.464	138.166	775.705
7	Cusco	114.046	114.527	142.523	159.151	530.247
8	Huancavelica	54.169	55.854	51.655	52.420	214.098
9	Huánuco	84.892	88.372	107.216	83.031	363.511
10	Ica	16.485	44.781	69.481	82.108	212.855
11	Junín	65.315	108.821	128.837	133.567	436.540
12	La Libertad	94.921	160.885	257.162	172.976	685.944
13	Lambayeque	46.884	79.134	172.376	111.175	409.569
14	Prov. Lima	124.104	348.311	598.562	728.234	1.799.211
15	Lima Provincias	30.170	61.143	109.809	99.114	300.236
16	Loreto	39.576	112.121	143.687	127.670	423.054
17	Madre de Dios	4.587	8.937	13.427	21.206	48.157
18	Moquegua	4.990	9.709	17.101	16.417	48.217
19	Pasco	16.438	26.046	30.476	28.609	101.569
20	Piura	104.561	161.748	290.687	187.819	744.815
21	Puno	89.894	94.396	158.397	128.203	470.890
22	San Martín	46.398	85.414	170.471	84.624	386.907
23	Tacna	8.371	17.007	29.146	33.645	88.169
24	Tumbes	4.479	14.596	29.807	23.966	72.848
25	Callao	12.356	39.701	76.067	86.229	214.353
26	Ucayali	17.172	42.847	62.079	73.707	195.805
TOTALES		1.413.166	2.160.155	3.465.206	2.986.823	10.025.350

Fuente: Registro Único de Identificación de Personas Naturales (RUIPN) –RENIEC. Al 31.12.2013
a/ Considera población de 14 y más años. Incluye población con Educación Inicial.
b/ Considera población de 14 y más años.
c/ Considera población de 18 y más años.
Elaboración: Propia

Pero, también –con una gran dosis de irresponsabilidad– el actual Gobierno de Ollanta Humala desactivó el PRONAMA, sin tener un nuevo sistema alterno. Las acciones de alfabetización se focalizaron en el 2012 y 2013 en el VRAEM (Valle del Río Apurímac, Ene y Mantaro) y, para el 2014, simplemente se anuló toda acción alfabetizadora. Para fines de diciembre del 2013, teníamos en el país, 1.413.166 analfabetos/as, vulnerándose un derecho elemental de estos peruanos/as, generalmente mujeres y de áreas rurales. (Ver Cuadro N° 1).

Con urgencia, se debe reactivar el sistema de alfabetización, no con un criterio de "campaña", sino de "programa" adscrito dentro de los Centros de Educación Básica Alternativa. Debe cumplirse el mandato constitucional de que "el Estado garantiza la erradicación del analfabetismo". (Art. 17° de nuestra Constitución).

En materia curricular, las prácticas alfabetizadoras que se han dado durante los años 2012–2013 (aunque focalizadas en el VRAEM) deberían ser asumidas y mejoradas. No se trata que solamente, los alfabetizando aprendan a leer grafos, sino a leer y transformar la realidad.

3. Atención a población con Educación Primaria incompleta y completa

La vigente Constitución de la República reconoce que "la Educación Inicial, Primaria y Secundaria son obligatorias" (Art. 17° de la Constitución). La vigente Ley General de Educación, Ley 28044, en su Artículo 3° señala que: "La educación es un derecho fundamental de la persona y de la sociedad. El *Estado garantiza* el ejercicio del derecho a una educación integral y de calidad para todos y *la universalización de la Educación Básica*" (destaque nuestro).

La Educación Básica Alternativa (EBA) es una modalidad de la Educación Básica y el Estado debe garantizar su generalización. Tal como se ha concebido la EBA busca que quienes no han culminado su Educación Primaria o Secundaria lo hagan, aunque sea a destiempo.

El derecho reconocido legalmente es muy claro. Pero, también existe fundamento para afirmar que la educación dignifica a las personas y que la población de nuestro país debe crecer en productividad y ello supone avanzar en los estudios. El desarrollo de capacidades en la población es un prerrequisito para el mismo desarrollo estratégico del país.

Los jóvenes y adultos que no han culminado su Educación Primaria llegan a los 2.160.155, en el Perú (31.12.2013), usando la fuente del RENIEC. Con la misma base informativa, la población peruana que solamente llegó a tener Educación Primaria completa asciende a los 3.465.206 (ver Cuadro N° 1). Es decir, tenemos 5.625.361 peruanos/as con Educación Primaria completa/incompleta. Como dice el Artículo 3° de la Ley General de Educación, el Estado debería garantizar que esta población culmine su Educación Básica.

Importa precisar que del total de 2.160.155 con Educación Primaria incompleta, un 76,7% tiene de 14 a 34 años y un 35,6%, de 35 a más años; mientras que del total de 3.465.206 con Educación Primaria completa, un 19% son menores de 35 años y un 81% tienen de 35 a más años de edad. En este sentido, los adolescentes y jóvenes (menores de 35 y años) que se encuentren en el Ciclo Intermedio de los CEBA probablemente lo hacen con aspiraciones de proseguir estudios superiores; mientras que los adultos (de 35 y más años) que están en Ciclo Intermedio tienen otros móviles diferentes al de proseguir estudios superiores. Y esto debe considerarse en la Propuesta Curricular que se realice.

4. Posibilitar la culminación de la Educación Secundaria

Existen investigaciones que aseveran que se requieren no menos de 11 años de estudios para que las personas estén dispuestas a adoptar y adecuarse a nuevos procesos tecnológicos, como prerrequisito para aumentar la productividad de las personas y la competitividad del país. Si esto es así, debe garantizarse que la mayoría de peruanos culmine su Educación Secundaria.

Al 31 de diciembre del 2013 teníamos en el país 2.986.823 personas con Educación Secundaria incompleta (ver Cuadro N° 1). Un 83,1% de ellos tenía menos de 35 años y –por tendencia– esta población buscaría culminar su secundaria para proseguir estudios superiores. Esto coincide con información recogida sobre las expectativas de los estudiantes del Ciclo Avanzado en los CEBA, quienes en un 75,5% estudian para tener la certificación y proseguir estudios superiores o formalizar un trabajo presente o potencial[12].

En materia curricular, deben darse cambios sustantivos para conciliar expectativas de los estudiantes por proseguir estudios superiores, con calidad en los resultados y organización del tiempo real disponible. Una política de avestruz de los CEBA públicos en este campo genera condiciones de avance en la privatización. Los estudiantes pésimamente preparados solo tienen opción de proseguir sus estudios superiores en instituciones del sector privado, donde el "índice de selectividad" permite el ingreso a estudios superiores a egresados de Educación Secundaria, aunque tengan una pésima formación.

5. Cambios en la oferta EBA–EPJA buscando Resultados

La matrícula en la EBA para el 2014 llegó a los 204.467[13], mientras la potencial demanda llega a los 10.025.350 (ver Cuadro N° 1). Es decir, solamente se está atendiendo al 2,04% de la potencial demanda. Debe darse una profunda reforma en la modalidad, modificando su oferta que incluye la propuesta curricular.

12 Ver CHIROQUE CHUNGA, Sigfredo y CONISLLA CÁRDENAS, Oscar Ronny (2013). *La Educación Básica Alternativa en el Perú.* Lima, IPP, pág. 58.
13 Fuente: Página web del MINEDU.

Los cambios deberían orientarse para obtener cuatro *resultados* centrales:

- Llegar al máximo de cobertura plena y sostenida, en referencia a la potencial demanda;
- Transformar sustantivamente la calidad de los aprendizajes;
- Orientar la enseñanza y el aprendizaje en la EBA a la pertinencia respecto a las expectativas personales y del desarrollo socio-económico-productivo de cada Región, también con enfoque intercultural-bilingüe;
- Garantizar equidad en la oferta de los servicios de la EBA (equidad de género, equidad campo-ciudad, equidad lingüística...).

6. Cambios para obtener impactos

Desde nuestra perspectiva, no basta tener buenos resultados de Cobertura-Calidad-Equidad-Pertinencia en la EBA. Importa que ellos tengan una finalidad y se orienten a tener impactos en el Desarrollo Humano, en perspectiva al Buen Vivir. Esto significa que la orientación de la EPJA debe permitir contribuir al desarrollo de las personas y del conjunto social, pero también para la afirmación cultural.

7. Cambios en los factores que determinan y/o condicionan los Resultados e Impactos

En el Gráfico N° 1, ensayamos un enfoque holístico de la EBA-EPJA. Si alteramos los resultados e impactos que buscamos lograr, también debemos alterar los principales factores, que se comportan como variables independientes. Pero, detrás de esos factores hay un contexto socio-político, con prácticas de sujetos y grupos concretos e históricamente determinados. Alterar la EBA requiere que los mismos Decisores de Políticas Educativas (grupos de poder) se decidan a realizar los cambios, en un contexto de correlación de fuerzas.

Ingresando al año 2015, entramos a un período pre-electoral. Para el 2016, tendremos un nuevo Gobierno. Por ello, creemos que es un momento propicio para la concertación acerca del desarrollo de la EPJA-EBA.

8. Cambio de la EBA a la EPJA

Uno de los primeros cambios que debemos ejecutar como país es el de retomar las tesis de la EPJA. Es decir, no solamente reafirmar la importancia de los alcances de la EBA actual, sino añadirle la necesidad de una "educación a lo largo de la vida". Esto debería basarse en lo que dice el Artículo 2° de la Ley General de Educación, cuando señala que "la educación es un proceso de aprendizaje y enseñanza que se desarrolla *a lo largo de toda la vida"* (destaque nuestro) y que el Estado garantiza la universalización de la Educación Básica (Artículo 3°). Este cambio no solamente puede ser literal y puntual, sino que deberían establecerse los requisitos presupuestales y organizativos que se derivan.

Desde la Sociedad Civil y del MINEDU, se debería promover una modificación del Artículo 37° de la Ley General de Educación, Ley 28044, donde se establece el reduccionismo en la tipificación de la EBA. Este cambio evidentemente ampliaría la potencial demanda de la EBA actual, en la medida que se tendría que prever la atención de la población joven y adulta, como un proceso de actualización permanente del conjunto de la sociedad peruana.

9. Plan de desarrollo estratégico de la EPJA-Perú 2016-2021

Postulamos que –durante el año 2015– se pueda elaborar y concertar un Plan de desarrollo estratégico de la EPJA en el Perú. Este Plan debe ser coherente no solamente a las expectativas de los Estudiantes y de la Potencial demanda de una EPJA que va más allá de un enfoque remedial de la educación de jóvenes y adultos.

Lo deseable sería que fuese un Plan concertado con las diversas instancias del Ministerio de Educación y la Sociedad Civil. Desde este acuerdo común, se deberían poner en marcha proyectos y acciones que permitan cambios sustantivos en la modalidad.

Los acuerdos internacionales que firme el país, por ejemplo el del EPT (Educación para Todos), deberían asumir estas decisiones internas, A su vez, los acuerdos internacionales deberían servir de referencia a las decisiones internas que se tomen, como el Plan que estamos postulando.

En la medida que se tuviese este Plan concertado, los diversos actores de la EPJA en el Perú deberían ubicar su trabajo particular en este marco.

10. Cambios curriculares

No deberíamos continuar con un Currículo EBA que repite mecánicamente lo que se ha dispuesto para la EBR.

Las competencias y saberes previstos para EBR solamente deberían ser parcialmente válidos para quienes deseen continuar estudios superiores. Sin embargo, también en este caso, se deberían hacer modificaciones en la temporalidad actual de los estudios (no menos de cinco años de estudio en el sector público y privado), en la organización presencial y semipresencial de los mismos y, principalmente, en las estrategias metodológicas.

Para las personas adultas, se debería repensar un currículo acorde con sus expectativas, con las urgencias de aumentar la productividad de la población y la competitividad del país.

En la perspectiva, de una educación a lo largo de la vida deberían brindarse pequeños talleres y charlas vivenciales, acordes a los requerimientos locales y regionales. El currículo, en estos casos, debe ser eminentemente práctico.

En todos los casos, debería asumirse un currículo que permita al mismo tiempo: la afirmación de la identidad cultural y la construcción del desarrollo personal y colectivo.

11. Cambios en la gestión

Los horarios que deben adecuarse a las circunstancias de los estudiantes y el impulso del positivo trabajo de los "Periféricos" deben realizarse haciendo ajustes en la organización de la gestión. No puede continuarse con "alianzas perversas" de estudiantes–docentes–directores para continuar en la mediocridad. Al revés, importa realizar estas alianzas para hacer reformas y ganar en cobertura–calidad–equidad–pertinencia.

12. El factor docente

En el corto plazo, se tendrá que pensar en una capacitación masiva de los docentes sobre metodologías para promover aprendizajes con jóvenes y adultos. En el mediano plazo, será importante la especialización en esta modalidad.

Debe abandonarse la práctica actual de capacitar a los docentes de EBA junto con los de EBR, haciendo una aplicación mecánica de los saberes, metodología y organización de EBR para la EBA.

Aún más, en el "seguimiento" que se hace a los docentes de los CEBA no se les puede exigir presentar procesos y materiales iguales a los de EBR. Hay casos donde los docentes reciben capacitación específica a la modalidad, pero –en la práctica– la dejan de lado, toda vez que "los/as especialistas" de la UGEL o de la DRE no están adecuadamente capacitados para realizar el seguimiento en esta modalidad.

Debería regularizarse, organizarse y sincerarse el número de horas que laboran los docentes de los CEBA, haciendo positivamente los reajustes remunerativos necesarios.

13. Coordinación y nexo con los CETPRO

La población joven y adulta que demanda formación laboral debe ser atendida en este requerimiento, mientras culminan sus estudios de Primaria y/o Secundaria. En la medida que los actuales CEBA no cuentan con personal ni equipos para desarrollar opciones laborales, debe promoverse la coordinación y el nexo entre los CEBA y los CETPRO (Centros de Educación Técnico Productiva).

14. Materiales de aprendizaje y de enseñanza

En el corto plazo, debe resolverse el problema de falta de materiales específicos para la modalidad. Ellos deben elaborarse y distribuirse, pensando en los estudiantes y en los docentes.

15. Uso de recursos en las instituciones

Generalmente los CEBA están "albergados" en locales de instituciones de EBR. En la mayoría de los casos, solo se les permite el uso de las aulas, impidiéndoles el acceso a otros recursos de la institución. Existe normatividad que señala que esos recursos deben ser compartidos, pero hay incumplimiento de estos dispositivos.

EL CURRÍCULO DE LA EBA-EPJA: Avances, propuestas y desafíos hacia el 2021

José Fermín Prado Macalupú

La Ley General de Educación (LGE) N° 28044, en su Artículo 37° define a la Educación Básica Alternativa (EBA) como una modalidad de la Educación Básica del Sistema Educativo Peruano. La EBA tiene los mismos objetivos educacionales y calidad equivalente a la Educación Básica Regular (EBR), enfatiza la preparación para el trabajo y el desarrollo de capacidades empresariales. Se organiza flexiblemente en función de las necesidades y demandas específicas de los estudiantes.

De acuerdo al Reglamento de la LGE N° 28004, en su Artículo 69° señala que: La Educación Básica Alternativa está organizada en dos Programas: PEBAJA y Alfabetización.

La PEBAJA se organiza en tres ciclos: Inicial, Intermedio y Avanzado
Ciclo Inicial: 1° y 2° grados
Ciclo Intermedio: 1°, 2° y 3° grados
Ambos ciclos equivalen a la Educación Primaria de EBR
Ciclo Avanzado: 1°, 2°, 3° y 4° grados
Equivale a la Educación Secundaria de EBR.

El Programa de Alfabetización se organiza en grados o niveles de logros de aprendizaje equivalentes al ciclo intermedio.

La EBA tiene tres formas de atención: Presencial (de lunes a viernes en horario nocturno), Semipresencial (flexibilidad horaria, de lunes a domingos, mañana, tarde o noche; de acuerdo a la disponibilidad de tiempo del estudiante) y A Distancia (se enfatiza los procesos de aprendizaje autónomo del estudiante; utiliza una plataforma virtual o materiales de autoaprendizaje).

José Fermín Prado Macalupú. Doctorado en Psicología Educacional y Tutorial. Maestría en Gestión Educacional. Bachiller en Ciencias y Licenciado en Educación. Diplomados en EBA y en Formación de Jóvenes y Adultos. Coordinador de Procesos Pedagógicos de la DEBA-MINEDU-Perú, Consultor Educativo y Docente Universitario de Post grado en la Universidad Enrique Guzmán y Valle.

Por esta razón, debemos partir reflexionando quién es nuestro estudiante: ayudante de restaurante, trabajador informal, ayudante de construcción civil, jardinero, empleada del hogar en su mayoría, comerciante, etcétera, todos ellos con grandes expectativas de superación y de mejora de su calidad de vida.

Existen en el país más de 7.000.000 de personas que no han culminado su educación básica y que se encuentran en diferentes segmentos poblacionales, esto implica atender a este número de personas que se encuentran fuera del sistema educativo.

El Diseño Curricular Básico Nacional de EBA contiene el marco normativo del Currículo de la modalidad, centrado en competencias y aprendizajes a lograr; esto implica que el tratamiento pedagógico tiene un enfoque globalizador que permite desarrollar procesos complejos en los estudiantes que tienen características diferentes, con edades etarias diferentes, con trabajos distintos y situaciones de vida totalmente complejas.

Por eso, es necesario diversificar el currículo para responder a estas expectativas, necesidades e intereses de los estudiantes. La EBA se ha planteado retos, metas claras para atender con un servicio educativo pertinente a estas necesidades y demandas de los estudiantes en diferentes segmentos poblacionales.

Esto nos lleva a implementar Propuestas Pedagógicas para segmentos poblacionales tales como: Privados de Libertad, Pescadores Artesanales, Personal que presta Servicio Militar Voluntario, Personas Adultas Mayores (PAM) y los estudiantes que se encuentran en los Centros de Educación Básica Alternativa y sus Periféricos.

También, se está atendiendo el Programa de Acceso Educativo para personas mayores de 15 años que no accedieron al sistema educativo oportunamente en Lima, Callao y Piura; además el Programa de Alfabetización y Continuidad Educativa en el VRAEM (Valle de los ríos Apurímac, Ene y Mantaro); proyectándose a otras regiones priorizadas como Cajamarca, Huánuco, Pasco, Cusco, entre otras.

Los CEBA (Centros de Educación Básica Alternativa) son una comunidad de aprendizaje porque extienden el servicio educativo a la comunidad y hacen de ella un espacio de aprendizaje a través de los *Periféricos*, que funcionan en Parroquias, Comedores Populares, Municipalidad y en cualquier lugar donde haya la necesidad de brindar un servicio educativo de calidad. Estos periféricos pueden atender los tres ciclos y sus respectivos grados de acuerdo a la demanda de la población. A nivel nacional existen 805 CEBA que se irradian en la comunidad de cada distrito, provincia y región.

Uno de los objetivos de la EBA es acortar las brechas de desigualdad a través del servicio educativo a las personas que no accedieron oportunamente a la escuela o se quedaron rezagadas por algún motivo. De esta manera se pretende disminuir la tasa de personas que no han culminado su educación básica, tanto a través del Programa de Alfabetización como las propuestas pedagógicas diversas para los segmentos poblacionales que existen en nuestro país. A estas personas se les debe brindar un servicio educativo de acuerdo a los aprendizajes que necesita potenciar para desarrollar sus propias competencias ya logradas.

Para ello, los docentes vienen siendo capacitados en concreción curricular a través de materiales educativos de manera presencial a través de talleres en cada región del país, y a distancia a través de una plataforma virtual, permitiendo un acompañamiento pedagógico virtual y un sistema de monitoreo que permita atender a 4.200 docentes capacitados al 2015 de los 8.132 docentes de la modalidad a nivel nacional. Esto permite de alguna manera que se brinde una atención educativa en mejores condiciones pedagógicas para los estudiantes de los diferentes segmentos poblacionales.

Además, se entregarán materiales educativos para los estudiantes de EBA en el presenta año a nivel nacional y guías metodológicas para los docentes de los tres ciclos.

Se está generando una gestión descentralizada con los gobiernos regionales y locales para los programas de alfabetización y capacitación presencial para los docentes de la modalidad.

Otro aspecto es el lanzamiento de la Beca Doble Oportunidad para jóvenes que se encuentran fuera del sistema educativo y que se encuentran entre los 17 y 24 años de edad, que tienen la oportunidad a acceder a una beca integral para terminar su educación básica y obtener un certificado de una opción laboral otorgada por un Instituto Superior Tecnológico del país. En el presente año se atenderán 2.000 becas otorgadas por PRONABEC (Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo) a los estudiantes que alcancen una de ellas a través de un concurso que se convocará en los próximos meses. Aquí, también se debe diversificar el Currículo para ofrecerle al estudiante una base de conocimientos que le permita culminar su formación técnica satisfactoriamente.

Con todo ello, se espera haber acortado brechas de desigualdad para los estudiantes de EBA, así como la demanda potencial de personas que se encuentran fuera del sistema educativo y para los maestros de CEBA que requieren fortalecer sus capacidades pedagógicas para mejorar sus desempeños en el marco de la Ley de Reforma Magisterial.

De esta manera, los desafíos de la Educación Básica Alternativa en nuestro país son muchos, quedan aún otros para seguir atendiendo a la demanda potencial.

2 Visión y pertinencia de la EPJA a nivel internacional

Vínculos de políticas internacionales y nacionales para fortalecer la EPJA en la perspectiva del siglo XXI[1]

José Rivero Herrera

Introducción

Sentidos de la Educación de personas jóvenes y adultas (EPJA)

1. La EPJA es una modalidad a la que los sistemas educativos le atribuyen abordar efectos de sus periódicas crisis, atendiendo a adolescentes y adultos que por diversas razones –personales, económicas o laborales– no han sido alfabetizados o han abandonado la primaria o secundaria del propio sistema educativo.

   Asumir esa significativa tarea sin medidas estructurales que combatan e impidan el crecimiento de la pobreza y la desigualdad en la región latinoamericana, constituye tarea llena de obstáculos para el pleno desarrollo de estas personas y su efectivo ejercicio de derechos

José Rivero Herrera. Educador peruano reconocido y comprometido con la infancia, la juventud, los campesinos y sobre todo con los maestros. Fue uno de los fundadores, animó y trabajó en el Grupo Impulsor Inversión en la Infancia; y también a favor de la alfabetización, de la Educación Básica Alternativa, de una nueva política docente. En el 2006, el Estado le otorgó las Palmas Magisteriales en el grado de Amauta. Fue especialista de la Oficina regional de la UNESCO en Santiago de Chile. Uno de los fundadores de Foro Educativo y Miembro del Consejo Nacional de Educación. Consultor del BID, GTZ, Ayuda en Acción, Fundación Konrad Adenauer, BIRF y Unicef. Su reflexión y valiosos aportes a la educación peruana están plasmados en sus libros, conferencias y artículos en revistas especializadas.

1 Documento presentado en el Encuentro Nacional sobre la Educación para Personas Jóvenes y Adultas (Lima, 4 y 5 de marzo 2015).

humanos y ciudadanía. América Latina y el Caribe constituye la región más desigual del mundo, por lo mismo, la educación y particularmente la EPJA deben formar parte importante de los esfuerzos nacionales por la inclusión como mecanismo a través del cual se superen brechas de inequidad y como fundamento de la acción educativa.

El presente y futuro de la EPJA está condicionado por la presencia o ausencia de políticas que opten por la inclusión y por la igualdad de oportunidades, que reconozcan, a la vez, la diversidad cultural, la variedad de necesidades y las distintas capacidades de estas personas.

2. La EPJA trasciende la misión que le encomiendan los sistemas educativos. ¿Por qué es importante apostar por ella? En primer término es la principal modalidad educativa que se define y asocia al enfrentamiento de la pobreza. Su espectro es amplio, heterogéneo, con modalidades de acción dirigidas a públicos diferenciados. Sus efectos impactan no solo en jóvenes y adultos, sino en niños, en la salud y productividad familiar y en la ciudadanía.

   Lo anterior exige, supone, requerimientos prioritarios en su accionar: diferenciarse de la educación escolar concebida para niños y adolescentes y de los tradicionales centros vespertinos y nocturnos; evitar modelos únicos y homogéneos articulando lo formal con lo no formal, rescatando espacios no convencionales y lenguas y comunicación orales y escritas; ser muy flexible en horarios, calendarios, certificaciones; tener docentes y animadores especializados capaces de trabajar con públicos heterogéneos y generando aprendizajes múltiples; reconocer y respetar los aprendizajes previos de participantes como elemento clave en la formulación de currículos en un contexto de aprendizaje a lo largo de la vida.

Itinerario

3. La idea de Educación de Adultos ha ido modificándose a lo largo del tiempo. Los orígenes de esta oferta educativa coinciden en los Estados del norte europeo con la obligatoriedad y necesidad de leer la Biblia y con sentimientos y propuestas colectivas, influidos por el movimiento ilustrado, que consideraban que el acceso generalizado a la educación producía importantes beneficios a nivel personal y colectivo.

   La historia de la educación de adultos en América Latina tiene elementos que la hacen distinguible de las demás regiones. Las misiones culturales en México y la experiencia indígena en Warisata Bolivia son sus antecedentes más remotos. El signo de la participación le acompañó desde entonces. Fue influenciada por las diversas etapas históricas en la región. Los años de postguerra influyeron en la expansión de la educación fundamental, los procesos de radicalización desde la revolución cubana de los 60, el pensamiento de Paulo Freire y la educación popular, el desarrollismo, las dictaduras militares y el neoliberalismo la impulsaron o condicionaron. Uno de sus principales aportes al mundo ha sido la inclusión de los jóvenes como actores centrales de la modalidad.

   Desde sus inicios ha estado asociada a la alfabetización universal, siendo esta una de las grandes aspiraciones de los sistemas educativos de los países latinoamericanos. La evolución de la alfabetización en los últimos decenios ha sido marcada por tres orientaciones diferenciadas e influyentes tanto en sistemas públicos como privados: (a) Las campañas de alfabetización que no han tenido en cuenta los modelos pedagógicos y técnicos presentes y la sostenibilidad a lo largo del tiempo. (b) Iniciativas y sistemas de educación de personas

jóvenes y adultas llevadas a cabo a través de programas de animación sociocultural donde la acción educativa era complementaria al desarrollo social. (c) La educación popular que se construye como alternativa al sistema sociopolítico y cultural al que se enfrenta, su fuerza radica en la creación de tejidos sociales compuestos por personas y entidades creativas, críticas y autónomas enfatizando el desarrollo de metodologías pedagógicas participativas.

Avances

4. Jomtien, Dakar, Hamburgo y Belém do Pará fueron sedes de conferencias internacionales que han tenido decisiva influencia en la concepción y en la nueva agenda de la educación de adultos y en los modos de conceptualizar y encarar la alfabetización.

   La educación a lo largo de la vida con el enfoque de aprendizaje permanente determina que la alfabetización sea vista como una puerta de entrada a ese aprendizaje. Cambiar de "educación" a "aprendizaje" constituye una transformación conceptual importante. El aprendizaje de jóvenes y adultos promueve procesos de educación formal, no formal e informal. Ello es vinculante con los cuatro pilares de Delors: ser, hacer, convivir, aprender; el aprender a aprender y a convivir con los diferentes, tienen alto significado para la EPJA.

   Los cambios mundiales con exigencias en el ámbito laboral, las nuevas tecnologías de información y comunicación, la importancia creciente de la multiculturalidad demandan que modalidades como la EPJA tengan particular incidencia en políticas de inclusión social, refuerce sus vínculos con la formación profesional, atienda la formación en materia ciudadana, propicie autonomía para organizar propios espacios y formas de convivencia solidarias y refuerce vínculos y compromisos compartidos entre el Estado y la sociedad civil.

5. El próximo 2015 se cumple el plazo para alcanzar las metas fijadas en Dakar, en las que se trataron de rescatar y suplir los vacíos post Jomtien en materia de EPJA. Las necesidades básicas educativas de jóvenes y adultos satisfechas y aumentar en 50% el número de adultos alfabetizados logrando igualdad de género son parte de las metas acordadas. Importa analizar sus resultados.

   Durante las últimas décadas hay un avance moderado en materia de alfabetización en la región latinoamericana. La tasa de alfabetización de adultos (15 años y más) era de 86% en 1990 y alcanzaba el 92% en 2011. Hay aún 35,9 millones de analfabetos en la región, el segmento femenino representa el 55% del total.

   La encuesta aplicada por UIS UNESCO en 20 países de América Latina y el Caribe, consigna un total de 2.529.930 jóvenes y adultos participantes en programas de alfabetización[2]. Problema grave en algunos países es el de altas tasas de abandono, en Nicaragua, Perú, El Salvador o República Dominica de cada 10 inscritos solo entre 6 y 7 logran concluir. La participación femenina en los programas alcanza el 65,5% del total de participantes[3].

2 Esta cifra representa el 8,3% de la población analfabeta de esos países, lo que deviene en afirmar que la oferta de programas de alfabetización es altamente insuficiente en relación a las necesidades de la población. El porcentaje de mujeres inscritas es superior al de la población analfabeta femenina (55,7%) registrada en esos países. (Fuente: UIS/UNESCO).

3 La información corresponde al año 2010 o al más reciente disponible de los países respondiendo a la Encuesta del Instituto de Estadística de la UNESCO sobre programas de educación de adultos y de alfabetización.

Característica relevante de la oferta de programas de alfabetización es su gran diversidad en cuanto a extensión de los programas (varían en un rango de 3 a 12 meses) y en cuanto a metodologías utilizadas, lo que incide particularmente en algunos programas masivos. La mayoría de los programas analizados están referidos a una fase inicial de alfabetización.

A pesar de los considerables esfuerzos en la región por incrementar el acceso de niños y jóvenes a la educación básica, persiste aún importante grupo de población joven y adulta que no ha podido culminar bien los niveles primario y secundario.

La misma encuesta UIS UNESCO aplicada a primaria y secundaria fue respondida por 28 países de la región (98% de la población regional). Según datos obtenidos 10.354.510 se encontraban matriculados en programas de primaria y secundaria en el año 2010. Hay clara preponderancia de los programas destinados a la conclusión de la educación secundaria por sobre los dedicados a la educación primaria; al menos en 15 países el porcentaje de estudiantes en secundaria supera el 80%, en el otro extremo El Salvador y Guatemala solo cuentan con estudiantes de educación primaria.

La relevancia de estos programas en los sistemas educativos nacionales no es alta. Para la educación primaria el subsistema EPJA representa el 4% del total de estudiantes, mientras en secundaria la proporción alcanza el 12%. La participación de las mujeres es mayor en educación primaria (58,4%), en educación secundaria se observa una paridad entre sexos, con una proporción de participación mayor en mujeres (51,4%)

El análisis de las edades de los participantes ratifica la tendencia de una mayor inclusión de jóvenes en programas creados originalmente para atender a una población adulta.

El Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos 2007–2015 promovido por la OEI asumiendo el mandato de los países iberoamericanos, ha constituido la acción regional más importante en materia de aportes a la alfabetización y educación básica.

La reciente reunión de ministros de Educación convocada por la UNESCO en Lima (30–31 de octubre 2014) sobre avances en el Programa Educación para Todos referido a Dakar, fue pobre en sus resultados y reiterativa en sus recomendaciones.

Límites

6. Los límites de la EPJA son parte de los que tiene la propia educación en su conjunto para convertirse en una fuente mayor de equidad social. El PNUD plantea para el logro de un desarrollo humano: (a) llevar una vida larga y saludable; (b) saber; (c) tener acceso a los recursos necesarios para un estándar digno y participar en la vida comunitaria. Debemos preguntar si el logro de esas tres condiciones dependen de factores educativos o demanda, más bien, una acción política que comprenda programas educativos junto a la acción de otros sectores y que posibilite recursos y medios suficientes para abordarse con éxito.

   La CEPAL (1998) señala que el capital educativo mínimo para lograr acceso al bienestar y al correspondiente ingreso laboral demanda cursar por lo menos 12 años de escolaridad. A

su vez, el estudio comparado en siete países sobre niveles de alfabetismo funcional de la UNESCO (2000) en sus conclusiones afirma que se demandan por lo menos seis o siete años de escolaridad para manejar la lectura y escritura y doce años para dominarlas en diversos contextos (familiar, social, laboral, etcétera). Los programas nacionales que se limitan a una alfabetización básica no serán suficientes y estarán en deuda con el futuro del país. Lo mismo se puede afirmar de países que declaran a sus territorios "libres de analfabetismo" y mantienen pésimos niveles de aprendizaje y de continuidad en las aulas con sus niños en educación primaria.

En las proyecciones sobre el nuevo milenio se señaló, con razón, que quienes no tengan acceso, e incluso manejo fluido, a la lectoescritura y a un segundo idioma, al conocimiento científico y matemático y al dominio informático, no poseerán las claves de la modernidad ni podrán ser considerados "alfabetizados" para el presente siglo XXI, además de estar condenados a ser "inempleables". Hay que preguntar cuántos programas nacionales de EPJA en la región abordan seriamente estas demandas.

Lo más preocupante es que a pesar de los efectos en la educación de las desigualdades sociales, en Latinoamérica no existe la intención de afrontar desde el sistema educativo el problema de la pobreza. Los maestros no están formados para dialogar y trabajar con niños, adolescentes y adultos pobres y sus carencias materiales y afectivas, tampoco lo están para trabajar en contextos de alta heterogeneidad en clases. Son aún escasos los estudios sobre la desigualdad educativa como problema social y económico

Límites en el Perú

7. La Educación Básica Alternativa fue recibida como verdadera innovación en la Ley General de Educación. Con esta nueva modalidad, en la práctica, se reemplaza a la Educación de Adultos y, como se explicita en la Ley, ha sido concebida, fundamentalmente, para incluir a los actualmente excluidos

8. Su devenir desde su creación ha tenido altibajos. Actualmente es un remedo de lo que se pretendía con ella y tiene pocos argumentos técnicos o presupuestarios para enfrentar los límites generales antes señalados

9. Son varias las expresiones de esos límites:

    - La conversión de los centros tradicionales de educación de adultos en centros de educación básica alternativa no se ha desarrollado con una estrategia que modifique sustantivamente el accionar de aquellos.

    - Los presupuestos destinados a la operatividad de la Dirección de Educación de Adultos son clara expresión de la escasa importancia asignada a esta modalidad educativa en el Ministerio de Educación. No solo son escasos los recursos asignados (representan el 0,3% del presupuesto del sector educativo), sino que los "reajustes presupuestales" dados anual e invariablemente impiden toda planificación y previsiones de iniciativas innovadoras.

- En el quinquenio anterior perdió todo liderazgo, supeditada al PRONAMA (Programa Nacional de Movilización para la Alfabetización) la acción alfabetizadora nacional con abundante inversión, muy pobres resultados y polémica declaración oficial de "país libre de analfabetismo" a todas luces demagógica.

- En el quinquenio actual ha quedado reducida a su mínima expresión. Los nombramientos de sus DG (Direcciones Generales) han estado supeditadas a pasos transitorios de estos a otras actividades. En el nuevo Roof del Ministerio de Educación adolece de visibilidad, opacada además con la desaparición inconsulta de modalidades afines como la Educación Comunitaria y la Educación Ambiental.

- La matrícula en secundaria (82%) es significativamente mayor que en primaria (18%) con mayoritaria población juvenil de acuerdo a la Oficina de Estadísticas de la UNESCO. Los jóvenes hasta 24 años constituyen el 60% de matriculados en primaria y el 86% de matriculados en secundaria.

Desafíos a inicios del Siglo XXI para el Perú y América latina

10. Los principales desafíos de la EPJA a inicios del presente siglo XXI son múltiples.

10.1. Podrían sintetizarse inicialmente en la necesidad de abordar mejor problemas de larga data aún no resueltos, como: (a) Mejorar la calidad en sus procesos y resultados incorporando la evaluación; (b) Definir y fortalecer mejor su institucionalidad, incluyendo presupuestos mucho más significativos; (c) Idoneidad de sus estrategias respecto a las demandas del presente y futuro de cada nación.

10.2. La EPJA debiera considerar los problemas centrales que le afectan en la región. Un estudio de CREFAL tomando como base el período 2000–2006 señala cuatro fenómenos que son influyentes sobre esta modalidad educativa: (a) el crecimiento de la pobreza; (b) los fenómenos migratorios; (c) el crecimiento y las transformaciones demográficas con mayor población joven y un aumento en las expectativas de vida en adultos mayores; y (d) extensión de diversos tipos de violencia/inseguridad que impregna el tejido social y político de nuestras sociedades[4]. Añadiría un quinto fenómeno específico, el creciente número de jóvenes "NiNi" (Ni estudian ni trabajan) que constituye una caldera acumulada en varios países.

10.3. Se demanda la re-conceptualización de las nociones esenciales de EPJA para comprender mejor los procesos concernientes y evitar la generalización y clasificaciones dicotómicas en áreas como: (i) *la educación a lo largo de la vida*, que promueve procesos de educación formal, no formal e informal, a través de la vida del individuo, para que la "sociedad del aprendizaje" pueda ser lograda en el contexto de una sociedad que aprende; (ii) *alfabetismo* referido a competencias de lectura y escritura y a la condición o distintos niveles de su manejo que tiene una persona o

4 Ver CREFAL (2008). Situación presente en la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Informe Regional. (Arlés Caruso, María Clara Di Pierro, Mercedes Ruiz, Miriam Camilo), Pátzcuaro, Mich. México.

grupo de personas en un país, es el primer escalón en la obtención y posesión de una cultura básica que demanda abordar y alcanzar por lo menos una educación básica completa; (iii) *la educación básica "ampliada"* como modalidad medida en términos de destrezas más que de años de escolaridad, adoptando los niveles de analfabetismo funcional como una referencia; este tipo de educación podría ser desarrollado a través del uso de estrategias multisectoriales, modalidades múltiples, coordinando con el lugar de trabajo, etcétera; (iv) *la educación popular* incorporando en ella elementos como evaluación de resultados y, donde sea necesario, de aprendizajes así como estrategias para el logro de necesidades básicas; (v) *la formación ocupacional*, donde el trabajo no es concebido meramente como un empleo, sino más bien, como una actividad que transforma al individuo, su medio ambiente y su entorno

10.4. La construcción de un sistema de indicadores en programas de alfabetización y educación permanente de personas jóvenes y adultas es tarea indispensable para hacer visibles aspectos centrales de la labor educativa. Construir un marco de evaluación común, elaborar instrumentos de medición de aprendizajes son aún tareas pendientes. Se trata de conocer cuánto aprendieron quienes participaron de los programas, de generar indicadores cualitativos de seguimiento de los planes nacionales para identificar factores de éxito y de generar indicadores de impacto.

10.5. Asumir la superación del círculo vicioso de la pobreza como parte de la idoneidad de la alfabetización y de la mayoría de programas de la EPJA. Estos tendrían que incluir elementos estratégicos como los siguientes: (i) Incorporar temáticas que favorezcan la paternidad responsable y, particularmente, la educación de la mujer pobre, superando la discriminación basada en género y alentando las potencialidades maternas para la cultura, la salud reproductiva y la educación de sus hijos; (ii) Vincularse o ser parte de programas materno–infantiles que alienten, en coordinación con el sector Salud, el control del embarazo, la atención en los primeros años de vida de sus hijos, con programas de distribución gratuita o subsidiada de leche y alimentos nutritivos; (iii) Formar parte de programas sociales tipo "Hambre cero", "Juntos", "Plan Nacional de Seguridad Alimentaria", etcétera; (iv) Asumir demandas educativas de padres de familia con niños en primera infancia a través de programas de información y capacitación de madres y padres; (v) Incorporar temáticas como educación ambiental y educación del consumidor; (vi) La educación en derechos humanos fundamentales como contexto de satisfacción de necesidades básicas tendría que constituir temática eje de los programas.

10.6. La EPJA debe integrarse a los esfuerzos por solucionar los problemas y las demandas de la transformación económica. La relación con el trabajo de la EPJA no solo debe ser tecnológica sino social, por ello no restringirse a la función de capacitación sino abrirse a otro tipo de aprendizajes como el de las relaciones que se producen en el propio trabajo. Considerar distintas lógicas y racionalidades entre los procesos productivos y educativos. Respecto a la fuerza de trabajo juvenil, se demanda que la educación esté asociada o forme parte de proyectos que partan de las necesidades y expectativas inmediatas de los jóvenes, supliendo las carencias de los sistemas educativos regulares para orientar o estimular la formación específica en función del empleo o trabajo.

10.7. La EPJA debiera ser parte importante de la opción regional de educación secundaria para todos. Priorizar la educación secundaria en la EPJA significará aumentar sustantivamente la actual proporción (12%) del subsistema de adultos respecto a programas de educación regular, así como ofrecer estrategias más atrayentes al creciente número de jóvenes que abandonaron estudios por necesidades de ingreso o atención de problemas familiares. Docentes formados y diversidad de propuestas de carácter comunitario y laboral son desafíos por superar.

10.8. Las masivas migraciones de la ciudad al campo tienen un efecto no resuelto en materia educativa: el tratamiento de la interculturalidad. Muchos de los migrantes, sobre todo en países con presencia de poblaciones indígenas, llevan a la ciudad costumbres e identidades culturales distintas a las citadinas; los desencuentros culturales y diversas formas de dominación, subordinación y hasta de discriminación racial, tendrían que ser foco de atención en la EPJA para asumir la interculturalidad como arma de integración nacional, de rescate del saber acumulado en culturas ancestrales y de enfrentamiento de la exclusión educativa.

10.9. Finalmente, la EPJA debe ser vehículo para acortar y superar las actuales brechas en materia de acceso y uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación. Será útil de partir por preguntarse qué pueden hacer los jóvenes y adultos con los PC (computadores personales), los celulares o la televisión, qué pueden construir con ellos y cómo dotarlos de competencias para actuar con propiedad y aprovechar el mundo de las TIC (Tecnologías de información y comunicación).

Educación para todos 2015: Importantes avances y grandes desafíos[1]

Magaly Robalino Campos

El presente trabajo aborda algunos aspectos del estado de la educación en el mundo con un grado mayor de énfasis en la educación de personas jóvenes y adultas, tomando como referencia los acuerdos mundiales adoptados por los países en la Conferencia Mundial de Educación para Todos, EPT, ocurrida en Jomtiem (Tailandia) en 1990 y el Foro Mundial de Educación realizado en Dakar (Senegal) en el 2000, y tiene como base bibliográfica una revisión de los informes de seguimiento de la EPT en el mundo cuya elaboración coordina la UNESCO (Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Cultura, la Ciencia y la Comunicación) desde el año 2000[2]. Los informes de seguimiento a la EPT en el mundo representan los estudios globales de mayor alcance que se realizan anualmente para monitorear el nivel de logro de las metas EPT que, a su vez, tienen como insumos esenciales, la data oficial de los países. La panorámica que ofrecen los informes debe ser vista a la luz de los estudios y evaluaciones nacionales de la educación que existen en algunos países, con el propósito de contextualizar los datos, las conclusiones y las recomendaciones que se formulan a partir de una mirada global.

En 1990 se celebró la Cumbre Mundial sobre Educación Para Todos en Jomtien (Tailandia) por iniciativa de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Magaly Robalino Campos. Ecuatoriana, Candidata a Doctora en Educación por la Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil. Especialista en Gestión y Evaluación de Proyectos por la Universidad San Francisco de Quito. Magister en Liderazgo y Desarrollo Educativo por la Universidad Central del Ecuador. Tiene experiencia profesional como docente, investigadora y coordinadora de proyectos en instituciones gubernamentales y no gubernamentales. Trabaja desde el 2003 en la UNESCO. Actualmente dirige la Oficina de UNESCO Lima y es Representante de UNESCO en Perú. Es miembro de la Red de Estudios sobre Trabajo Docente, ESTRADO y de la Red de Formación Docente, KIPUS.

1 Texto base de la ponencia realizada en el Encuentro de Educación de Personas Jóvenes y Adultas realizado en Lima en marzo de 2015. Este texto fue completado en las semanas siguientes con la información del Informe de Seguimiento de Educación para Todos en el Mundo 2000–2015 lanzado en abril de 2015.

2 "Los informes de seguimiento de la EPT en el mundo son estudios independientes, cuya elaboración ha sido encargada a la UNESCO en nombre de la comunidad internacional. Es el fruto de un trabajo de colaboración en el que participan miembros de los equipos de los informes y un gran número de personas, organismos, instituciones y gobiernos".

(UNESCO) con el auspicio y participación de varias agencias de la ONU: el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) y el Banco Mundial.

Mil quinientos delegados de 155 países y 150 organizaciones intergubernamentales, gubernamentales y no gubernamentales participaron en un evento que se ha constituido en un hito fundamental para la educación de los países. La Conferencia aprobó la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje y colocó a la educación en la agenda de la política pública de los países, una antigua aspiración de movimientos ciudadanos y organizaciones sociales que aportaron un acumulado de conocimiento y experiencia al camino de la educación como un derecho humano fundamental. En efecto, la Conferencia contribuyó a la inclusión del concepto de Educación Para Todos (EPT) en los planes mundiales y nacionales de desarrollo. (UNESCO, 1990).

En el año 2000 se realizó el Foro Mundial por la Educación en Dakar (Senegal) con el objetivo de revisar el estado de cumplimiento de las metas de Educación para Todos. Los países y organizaciones participantes reconocieron los importantes avances ocurridos en la década anterior, sin embargo, expresaron su gran preocupación por los retos pendientes y formularon un enérgico llamado y, a la vez, expresaron su compromiso para redoblar esfuerzos hacia el alcance de los objetivos aprobados.

En efecto, los participantes en el Foro de Dakar señalaron que "La evaluación de la Educación para Todos en el Año 2000 muestra que se ha avanzado considerablemente en muchos países. Sin embargo, resulta inaceptable que en el año 2000 haya todavía más de 113 millones de niños sin acceso a la enseñanza primaria y 880 millones de adultos analfabetos; que la discriminación entre los géneros siga impregnando los sistemas de educación; y que la calidad del aprendizaje y la adquisición de valores humanos y competencias disten tanto de las aspiraciones y necesidades de los individuos y las sociedades. Se niega a jóvenes y adultos el acceso a las técnicas y conocimientos necesarios para encontrar empleo remunerado y participar plenamente en la sociedad. Si no se avanza rápidamente hacia la educación para todos, no se lograrán los objetivos de reducción de la pobreza, adoptados en el plano nacional e internacional, y se acentuarán aún más las desigualdades entre países y dentro de una misma sociedad". (UNESCO, 2000:8).

El Foro Mundial de Dakar implicó un llamamiento a tomar consciencia de la magnitud de los problemas y a actuar con urgencia y eficacia. A la par, instó a los gobiernos nacionales para que tomen el liderazgo hacia el cumplimiento de sus compromisos. La Educación para Todos es una obligación y una prerrogativa de cada Estado. Esta tarea, asumida por los gobiernos, tiene que ser un trabajo conjunto y compartido con la sociedad civil y otros actores sociales, fueron algunos de los puntos que se levantaron.

En Dakar se ratificó el compromiso de lograr la EPT como el cumplimiento de un derecho humano universal, para lo cual se definieron seis objetivos fundamentales con el propósito de llegar a satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos (UNESCO, 2000).

- Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente de los niños más vulnerables y desfavorecidos;
- Velar por que, de aquí a 2015, todos los niños, y sobre todo las niñas, los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen;
- Velar porque sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a programas adecuados de aprendizaje y de preparación para la vida diaria;
- Aumentar de aquí al año 2015 los niveles de alfabetización de los adultos en un 50%, en particular tratándose de las mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente;
- Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr para 2015 la igualdad entre los géneros en la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, con las mismas posibilidades de obtener buenos resultados;
- Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir para todos resultados de aprendizaje, reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales para la vida diaria.

El Marco de Acción del Foro Mundial de Dakar (2000) significó un salto hacia adelante al colocar en el centro de las agendas educativas a nivel mundial, a la educación como un derecho humano. En este sentido, se promovió un ambicioso plan destinado a extender las oportunidades de acceso equitativo e inclusivo a la educación de niños, jóvenes y adultos y, en general, de todos los ciudadanos del mundo. Se enfatizó sobre una educación de calidad basada en el respeto de los derechos, la equidad, la relevancia y la pertinencia. De igual manera, se llamó a asegurar la eficiencia de la gestión de los recursos de los países. Dicho de otro modo, el Foro de Educación de Dakar constituyó un paso clave hacia la construcción de un nuevo paradigma de la educación, no solo de educación básica o escolar, sino de la educación como un derecho para todos los ciudadanos a lo largo de toda la vida. (UNESCO, 2007).

El horizonte del año 2015, fecha fijada para el cumplimiento de algunos de los objetivos está al frente. El 9 de abril de 2015 se presentó el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2015, titulado *Educación para Todos 2000-2015 – Logros y desafíos*. Este informe, elaborado por la UNESCO, efectúa un seguimiento de los avances logrados en la consecución de los objetivos de la EPT en los últimos 15 años y si bien se reconocen progresos aún queda un largo camino por recorrer.

"En todo el mundo se han registrado avances impresionantes hacia la consecución de la Educación para Todos", declaró la Directora General de la UNESCO, Irina Bokova, "y a pesar de que no se hayan alcanzado todos sus objetivos en el año límite establecido, 2015, sí se ha logrado que ingresen en la escuela primaria muchos más millones de niños que los que se habrían escolarizado si hubieran persistido las tendencias predominantes en el decenio de 1990. Sin embargo, el programa de la EPT dista mucho de haberse alcanzado. Para que la universalización de la educación llegue a ser una realidad, es necesario adoptar estrategias específicas y financiarlas adecuadamente para dar prioridad a los niños más pobres, y más concretamente a las niñas, mejorar la calidad de la enseñanza y reducir las diferencias en el grado de alfabetización". (UNESCO, 2015).

Los informes de monitoreo de las Metas EPT y, en particular, el último, recogen el recorrido de los últimos 15 años y dan cuenta de avances importantes en términos de: altos incrementos de la escolarización de los niños y las niñas (en el 2000 había 100 millones de niños sin escolarizar, en 2007 se redujo a 72 millones); reducción de disparidades entre los sexos; mayores oportunidades para los grupos desfavorecidos; aumento de las tasas de terminación de estudios; incremento de la inversión pública en educación aunque se mantienen altas variaciones entre países.

La Directora General de la UNESCO, señala en el prólogo del Informe del 2015, que "Entre los resultados positivos está la disminución del número de niños y adolescentes sin escolarizar en casi la mitad desde 2000. Se estima que se habrá escolarizado a 34 millones de niños más, gracias a la aceleración de los avances desde Dakar. Los mayores avances se lograron en la paridad entre los sexos, sobre todo en la enseñanza primaria, aunque sigue habiendo disparidades de género en casi la tercera parte de los países con datos. Los gobiernos también han intensificado las labores de medición de los resultados del aprendizaje mediante evaluaciones nacionales e internacionales, que utilizan para conseguir que todos los niños reciban la calidad educativa que se les prometió". (2015:1).

Pese a estos avances, siguiendo a los informes, persisten los problemas de acceso, permanencia, terminación y calidad de la educación. El Informe de Monitoreo del 2015 reporta que "en el mundo todavía hay 58 millones de niños sin escolarizar y otros 100 millones que no terminan la enseñanza primaria. La desigualdad en la educación ha aumentado, y los más pobres y desfavorecidos cargan con las peores consecuencias. La probabilidad de no ir a la escuela es cuatro veces mayor entre los niños más pobres del mundo que entre los más ricos, y cinco veces mayor la de no terminar la enseñanza primaria.

Los conflictos siguen siendo enormes barreras para la educación, y la ya elevada proporción de niños sin escolarizar que vive en zonas de conflicto va en aumento. Globalmente, la mala calidad de aprendizaje en la enseñanza primaria hace que todavía haya millones de niños que dejan la escuela sin haber adquirido las competencias básicas. Además, la educación sigue estando insuficientemente financiada. Muchos gobiernos han incrementado el gasto educativo, pero pocos han dado prioridad a la educación en los presupuestos nacionales y la mayoría le asigna menos del 20% recomendado para subsanar los déficits de financiación". (UNESCO, 2015:2).

El Informe de Seguimiento del 2015 anota que solo un tercio de los países del mundo alcanzaron la totalidad de los objetivos mensurables de la Educación para Todos (EPT) establecidos en el año

2000. Asimismo, solo la mitad de ellos alcanzaron el objetivo de la EPT en el que se centraba la máxima atención: la escolarización universal de todos los niños en edad de cursar la enseñanza primaria.

Una síntesis difundida por la UNESCO anota por objetivos los siguientes avances y temas pendientes. Sobre el Objetivo 1, relativo a extender y mejorar la atención y educación de la primera infancia, especialmente en favor de los niños más vulnerables y desfavorecidos. Un 47% de países ha logrado este objetivo y un 8% más se ha acercado a su consecución, pero un 20% dista mucho todavía de alcanzar esta meta. No obstante, se debe señalar que en 2012 el número de niños matriculados en la enseñanza preescolar era casi dos tercios mayor que el registrado en 1999.

En relación al Objetivo 2 dirigido a lograr la universalización de la enseñanza primaria, especialmente en lo que respecta a las niñas y los niños de ambos sexos pertenecientes a minorías étnicas o marginadas. El Informe señala que un 52% de países ha logrado este objetivo y un 10% más se ha acercado a su consecución, pero todavía queda un 38% que se halla lejos, o muy lejos, de alcanzar esta meta.

Esto significa que en 2015 nos vamos a encontrar con unos 100 millones de niños que no podrán terminar sus estudios de primaria. La insuficiente atención prestada a las minorías marginadas ha hecho que la probabilidad de que los niños de las familias más pobres terminen la enseñanza primaria sea cinco veces menor que la de los niños de las familias más ricas. Con respecto a este objetivo, también cabe señalar que un tercio de los niños sin escolarizar viven en zonas azotadas por guerras y conflictos.

Pese a todo, se han cosechado algunos éxitos importantes. En efecto, actualmente están matriculados en primaria unos 50 millones de niños más que en 1999 y, aunque este ciclo de enseñanza todavía no es gratuito en muchos países, los programas de alimentación escolar y de transferencia de dinero en efectivo han tenido repercusiones positivas en el aumento de la escolarización de los niños de las familias más pobres.

Respecto del Objetivo 3, orientado a garantizar que los jóvenes y adultos tengan iguales oportunidades de acceso al aprendizaje y la adquisición de competencias para la vida diaria: un 46% de países ha logrado la escolarización universal de su población en edad de cursar el primer ciclo de secundaria. A nivel mundial el número de alumnos matriculados en ese ciclo de enseñanza aumentó en un 27%, mientras que en el África Subsahariana se multiplicó por dos. Conviene señalar, sin embargo, que en 2015 un tercio de los adolescentes que viven en países de ingresos bajos y medios no lograrán terminar el primer ciclo de la enseñanza secundaria.

Sobre el Objetivo 4 relacionado con lograr en 2015 una reducción del 50% de los niveles de analfabetismo de la población adulta: solamente un 25% de países ha logrado este objetivo y un 32% dista mucho de alcanzarlo. Aunque a nivel mundial el porcentaje de adultos analfabetos ha disminuido, pasando de un 18% en el año 2000 a un 14% en 2015, este avance se debe casi por entero al paso a la edad adulta de jóvenes que cursaron más años de estudios que sus padres. Las mujeres siguen constituyendo casi dos tercios del total de la población analfabeta mundial. En el África Subsahariana, la mitad de las mujeres carecen de conocimientos básicos de lectura y escritura.

En relación al Objetivo 5 dirigido a suprimir la disparidad entre los sexos y lograr la igualdad entre ellos en la educación: en 2015, un 69% de países habrá logrado suprimir la disparidad entre niñas y varones en la enseñanza primaria, pero en este mismo año solamente un 48% conseguirá ese objetivo en la secundaria. Los matrimonios y embarazos precoces siguen constituyendo un obstáculo para el progreso de la educación de las niñas y para que esta avance no solo es necesario reformar los planes de estudios, sino también impartir a los docentes formación sobre enfoques que tengan en cuenta las cuestiones de género.

Finalmente, respecto del Objetivo 6 orientado a mejorar la calidad de la educación de la educación para todos y obtener resultados de aprendizaje mensurables, el Informe de Seguimiento del 2015 anota que entre 1990 y 2012, el número de alumnos por docente en la enseñanza primaria disminuyó en 121 de los 146 países en los que se examinó la realización de este objetivo. Sin embargo, se siguen necesitando cuatro millones más de maestros para lograr la escolarización de todos los niños en edad de cursar primaria. Un tercio de los países estudiados carecen de un número suficiente de docentes cualificados.

En relación a personas jóvenes y adultas, los objetivos 3 y 4 de la EPT se enfocan directamente a promover su acceso a la educación y a la adquisición de las competencias necesarias para la vida, el trabajo y la participación ciudadana. Aun cuando, obviamente, hay relación también con los otros objetivos. De modo particular los Informes del 2006 y del 2012 dedicaron sus estudios en profundidad a la educación de adultos y la educación de jóvenes y adolescentes, respectivamente.

El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2012 puso de manifiesto que la población juvenil hoy es la mayor que haya existido nunca. Los jóvenes son un factor fundamental de cambio, sin embargo, no han merecido la suficiente atención por parte de los sistemas educativos.

En muchos países del mundo, los jóvenes y adolescentes no disfrutan del derecho a la educación, debido a: el lugar de residencia, la procedencia étnica y cultural, la situación económica, la incorporación temprana al mundo del trabajo y las condiciones de género.

Una de cada 6 personas en todo el mundo tiene entre 15 y 24 años de edad y la mayor parte de esta población adolescente y joven se concentra en países más pobres. Asimismo, 1 de cada 8 jóvenes se encuentra desempleado y, uno de los motivos es que carecen de las competencias necesarias para conseguir un trabajo. De los jóvenes que trabajan, 1 de cada 4 jóvenes gana menos de 1,25 dólares al día.

En relación a la educación de personas jóvenes y adultas y siguiendo con los datos de los Informes de Seguimiento de la Educación para Todos, aún 710 millones de adultos seguirán sin competencias elementales en lectura, escritura y cálculo; 63 millones de adolescentes de 12 a 15 años no ejercen su derecho a una educación; 1 de cada 5 adolescentes está fuera de la escuela, en comparación con 1 de cada 11 niños en edad escolar primaria; los adolescentes tienen el doble de probabilidad de no recibir una educación que los niños de menos edad. Adicionalmente, hay que señalar que casi el 60% de adolescentes que no concluyen la enseñanza primaria son mujeres.

Hay que reconocer que, de acuerdo al último Informe de Seguimiento de la EPT, cada vez son más los adolescentes que terminan la enseñanza primaria e ingresan al primer ciclo de la secundaria,

pese a que todavía se aprecia en muchos países una caída brusca de la matrícula en el paso de primaria a secundaria, en especial en zonas rurales.

Asimismo, como resultado del aumento de las tasas de transición y de retención, la participación en los ciclos primero y segundo de la enseñanza secundaria ha registrado un rápido incremento desde 1999, sobre todo en los países más pobres. También se han observado grandes aumentos en la participación en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria. Pese a lo anterior, además de la ampliación del acceso a la enseñanza secundaria, hay que examinar el grado de equidad en su distribución. La progresiva universalización del acceso a la escolarización secundaria suele beneficiar primero a los grupos favorecidos y solo más tarde a los marginados y pobres. (UNESCO, 2015: 131–133).

Las principales causas de exclusión de los adolescentes y jóvenes, de acuerdo a los Informes de la EPT, están asociadas a: discapacidad, VIH/SIDA, lugar de residencia, etnia, religión, raza, situación económica, orientación sexual. Los jóvenes que sufren una discapacidad pueden tener muchas dificultades para encontrar un trabajo debido a su nivel educativo bajo y a las barreras de acceso en sus puestos de trabajo. Del mismo modo, los jóvenes que padecen de VIH/SIDA son estigmatizados y terminan alejándose de la educación. Al igual que ocurren con adolescentes y jóvenes con otras diversidades sexuales. Por otro lado, el embarazo adolescente, uno de los problemas sociales de mayor preocupación en los países latinoamericanos, es una de las causas de abandono de la educación. (UNESCO, 2010).

La exclusión de la educación para los jóvenes significa profundizar la exclusión social y condenarles a realizar trabajos duros, poco calificados, mal remunerados, de subsistencia, por el resto de sus vidas y, fundamentalmente, alejarlos de la posibilidad de ser actores positivos del desarrollo inclusivo en sus países y comunidades. Por lo cual, la atención a los jóvenes es hoy uno de los problemas más importantes para el futuro de la Humanidad, en un escenario en el cual hay que garantizar la educación básica y abrir a los jóvenes el horizonte de la educación superior como una necesidad imprescindible en la actualidad.

Respecto de la educación de jóvenes y adultos, la Educación para Todos señaló que debía cumplirse no solo mediante la educación formal en las escuelas sino también mediante experiencias extraescolares, tales como la formación en el empleo u otras oportunidades en el curso de la vida. Un objetivo con una amplitud que restó claridad a las metas a cumplirse en especial, por la limitación en hacer seguimiento a los avances en términos de adquisición de las competencias señaladas por el Marco de Acción de Dakar como básicas, transferibles y profesionales. (UNESCO, 2015:129).

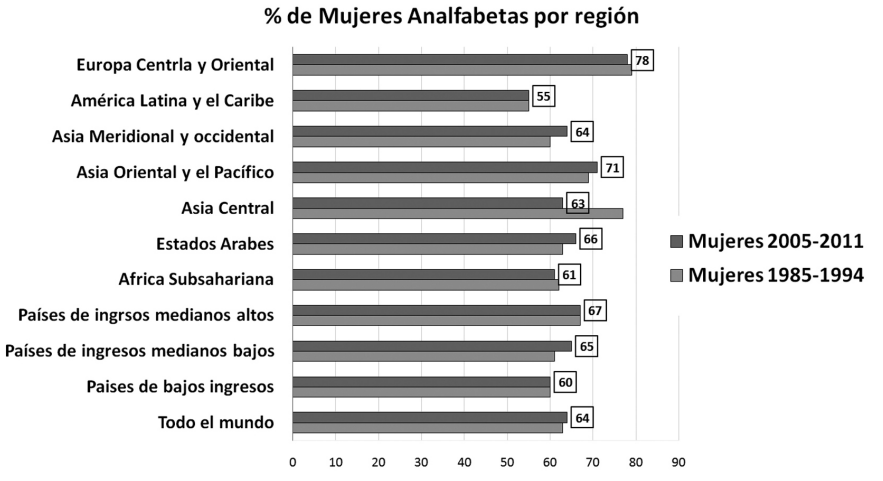
La alfabetización es fundamental para participar en la sociedad. Sin embargo, no se ha logrado cumplir el objetivo de reducir a la mitad en 2015 las tasas de analfabetismo en el mundo. Aunque se hayan logrado avances, algunas evoluciones positivas no han sido el resultado de esfuerzos programáticos concertados, sino que más bien se deben a que un mayor número de jóvenes escolarizados se han hecho adultos. De hecho, el Informe Mundial del 2015 señala que aún existen 718 millones de adultos analfabetos en el mundo. Es probable que la tasa de analfabetismo se haya reducido del 18% en el 2000 al 14% en el 2015. La mayoría de países están todavía muy

lejos de cumplir el objetivo 4 de la EPT. Solo 17 de los 73 países con una tasa de alfabetización inferior al 95% en 2000 redujeron a la mitad en 2015 la tasa de analfabetismo.

Se han logrado avances en relación con la paridad de género en la tasa de alfabetización. En todos los países donde menos de 90 mujeres por cada 100 hombres estaban alfabetizadas en el 2000 se ha mejorado el nivel de paridad, pero ninguno de estos países habrá llegado a la paridad en 2015. (UNESCO, 2015:157–158).

De hecho, el Informe de Seguimiento 2013/4 mostró que aún existen niveles de disparidad de género en los continentes y en los países según nivel de ingresos, como se puede ver a continuación:

Gráfico N° 1:
Feminización del Analfabetismo



Si dos terceras partes de los adultos analfabetos son mujeres. Se prevé que solo la mitad de 61 países sobre los que se dispone de datos del principio y del final de la década logren la paridad entre los sexos en la alfabetización de adultos antes del final de 2015.

Fuente: Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2013/4

Por otra parte, resulta relevante anotar que progresivamente se ha ampliado la noción de alfabetización entendida "cada vez más no como un concepto único sino como un concepto plural; como una acción realizada por sujetos que se sitúan de manera distinta en diversos contextos sociales, culturales, políticos, económicos e históricos, y que tienen cada uno distinto interés en leer y escribir diferentes tipos de texto", es más ha tomado fuerza y sentido la noción de educación de personas jóvenes y adultos como un proceso a lo largo de la vida.

Hoy, 15 años después de Dakar, las organizaciones de Naciones Unidas, los gobiernos, los movimientos y organizaciones sociales, están empeñados en definir una agenda social post 2015 y, de modo específico en este caso, una agenda educativa que recoja las recomendaciones y temas estratégicos que han surgido de diversas fuentes, entre ellas, los Informe de Seguimiento de la EPT, las conclusiones de las reuniones regionales de Ministros de Educación y las propuestas de las reuniones internacionales promovidas por organizaciones y movimientos sociales involucrados con el derecho a la educación y con la Educación para Todos.

En este sentido, la UNESCO al presentar el último Informe de Seguimiento señala la necesidad de completar el programa de la EPT para lo cual los gobiernos deben establecer la obligatoriedad de cursar un año de enseñanza preescolar, como mínimo. La educación tiene que ser gratuita para todos los niños y, por lo tanto, se debe suprimir el pago de derechos de matrícula, libros de texto, uniformes y transportes escolares.

Las políticas educativas deben tener en cuenta, de modo central, la eliminación de todo tipo de barreras de acceso que impidan a las personas ejercer su derecho a la educación y estar vinculadas a las necesidades de las comunidades. Es preciso mejorar la cualificación de los maestros e incluir en los programas destinados a su formación profesional estrategias centradas en las cuestiones de género. Los métodos pedagógicos de los docentes deben tener más en cuenta las necesidades de los alumnos y la diversidad de los contextos de aprendizaje.

El cierre de brechas para hacer realidad la equidad es otro de los grandes desafíos que tienen las sociedades. Los gobiernos, los donantes de ayuda internacional y la sociedad civil deben elaborar programas y destinar recursos financieros para satisfacer las necesidades de los niños de las familias más necesitadas, a fin de que ninguno de ellos se quede rezagado en la adquisición de conocimientos. La distancia de conocimiento y acceso a servicios públicos de calidad entre las zonas urbanas y rurales es un problema persistente en los países en desarrollo. Aquí existe un gran desafío para los países y las sociedades.

La garantía del financiamiento para contar con los recursos suficientes para cubrir las necesidades educativas de la población y la eficiencia en el gasto, es otro de los temas cruciales que se plantea para el post 2015 y que, del mismo modo que otros, para que sea realidad requiere de una explícita voluntad política de los gobiernos y del logro de compromisos intersectoriales que permita tener el presupuesto necesario y que sea sostenible en el tiempo.

A la par se requiere movilizar el compromiso internacional para cubrir el déficit anual de financiación, calculado en 22.000 millones de dólares, que se requiere desde este año 2015 hasta el 2030 para conseguir una enseñanza preescolar y primaria de calidad para todos los niños. En los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas que se aprobarán en septiembre de este año se tienen que establecer metas claras con respecto a la financiación de la educación, allí donde todavía no existen.

El impulso de la educación secundaria y la apertura de puertas a la educación superior aparecen como dos aspectos fundamentales para la inclusión social y el acceso al mundo del trabajo en condiciones dignas y de crecimiento humano. Han de ir de la mano, el aseguramiento de una

educación primaria universal y de calidad con la continuidad de los estudios para que los alumnos y alumnas sigan el camino de su formación necesaria para la vida. Teniendo en consideración modalidades y métodos flexibles y programas con pertinencia cultural adaptados a las nuevas demandas de los estudiantes y a su diversidad y que tengan directa relación con la vida comunitaria, el trabajo y el fortalecimiento de valores democráticos y ciudadanos.

La incorporación de las tecnologías de información y comunicación (TIC) y comprensión del valor que tienen en el aprendizaje hoy es una necesidad urgente, tanto por la utilidad que tienen para alcanzar mejores resultados educativos si se emplean adecuadamente como por la estrecha relación que tienen hoy las TIC con la vida de las sociedades y en particular con las culturas juveniles.

Finalmente, en el campo de la educación de personas jóvenes y adultos persisten grandes desafíos, pese a que el Marco de Acción de Dakar señaló que "se prestará una atención especial a las actividades en los ámbitos como: la lucha contra el VIH/SIDA, la primera infancia, la salud en la escuela, la educación de las niñas y las mujeres, la alfabetización de adultos y la educación en situaciones de crisis". (UNESCO, 2000:3). Hay que trabajar para que los países cumplan con el compromiso de luchar contra la lacra del analfabetismo y proporcionar oportunidades educativas a jóvenes y adultos relacionadas con sus necesidades de vida y de desarrollo humano. La alfabetización y el acceso de todas las personas a una educación de calidad es un asunto de derechos humanos, de justicia social.

Referencias Bibliográficas

UNESCO (1990). *Declaración Mundial de Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje.* París: Ediciones UNESCO. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf

UNESCO (2000). *Foro Mundial sobre la educación. Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes.* Dakar Senegal, 26–28 de abril 2000. París: UNESCO. Disponible en: http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/PDF/Marco_accion_spa.pdf

UNESCO (2006). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. La alfabetización, un factor vital.* París: Ediciones UNESCO. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147000s.pdf

UNESCO (2007). *Educación de Calidad para Todos: un asunto de derechos Humanos.* Santiago de Chile: Ediciones UNESCO. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf

UNESCO (2010). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2010. Llegar a los marginados.* París: Ediciones UNESCO. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001865/186525S.pdf

UNESCO (2014). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2013/4. Enseñanza aprendizaje, lograr la calidad para todos.* París: Ediciones UNESCO. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654s.pdf

BOKOVA, Irina (2015). *Nota de prensa de la UNESCO para el Lanzamiento del Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo.* Disponible en: http://www.unesco.org/new/es/lima/communities/single-view/news/en_america_latina_y_el_caribe_solo_cuba_alcanzo_los_objetivos_globales_de_la_educacion_para_todos_en_el_periodo_2000_2015-1/#.VSqAH8ROX3g

UNESCO (2015). *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2015, titulado Educación para Todos 2000–2015: – Logros y desafíos*. París: UNESCO.

Los (as) educadores(as) populares en los procesos post 2015

Nélida Céspedes Rossel

Desde el año 2012, tras la Conferencia de Desarrollo Sostenible (Río+20) y en relación a los nuevos objetivos de desarrollo, se ha venido dando el debate a nivel internacional, así dichos objetivos sustituirían los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). Paralelamente, se viene discutiendo la sucesión de los Objetivos de Educación para Todos/as (EPT); teniendo en cuenta que los ODM como los objetivos de EPT tienen como fecha de vencimiento este 2015. La discusión de ambos procesos se viene realizando en el marco de las Naciones Unidas, originalmente con iniciativas del Secretario General, y en su etapa más reciente, a través de discusiones y negociaciones intergubernamentales en la sede de las Naciones Unidas (NN.UU.) en Nueva York.

En relación a los objetivos de Educación para Todos, estos fueron también promovidos por la Iniciativa Especial del Secretario General de las Naciones Unidas sobre Educación, titulada, 'La educación ante todo', y la UNESCO (Organización de las NN.UU. para la Educación, la Ciencia y la Cultura) que impulsó el proceso de evaluación, revisión, y propuestas de nuevos objetivos post 2015 a través de los mecanismos de coordinación de la EPT (el Comité de Dirección, la Reunión Mundial de la EPT y las ONG–Organizaciones no Gubernamentales).

Tanto los Estados miembros de Naciones Unidas, organizaciones de la sociedad civil, instituciones académicas y de investigación, entre otros actores sociales, han desarrollado diversas estrategias para identificar las prioridades de una agenda de desarrollo para el siguiente período, y visibilizar en ella la expresada en el derecho a la educación. Cabe destacar instancias

Nélida Céspedes Rossel. Secretaria general del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe. Miembro del Grupo de Incidencia en Políticas Educativas del CEAAL. Vice presidenta por América Latina en el Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE), miembro del Comité Directivo de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, y de la revista de Educación de Adultos y Desarrollo de la DVV International. Asociada de Tarea Asociación de Publicaciones Educativas.

de los movimientos sociales que se expresan en la Cumbre de los Pueblos que mantienen una agenda que pugna por la democratización de nuestras sociedades, por justicia social y ambiental y la vigencia de todos los derechos políticos, sociales, culturales y económicos para todos y todas.

Es así que el proceso Post 2015 sigue siendo un proceso crítico y ha significado el debate sobre los nuevos paradigmas de desarrollo. En dicho proceso, el CEAAL (Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe) junto con otras redes latinoamericanas[1] hemos planteado las nefastas consecuencias de un modelo de desarrollo capitalista que ha agudizado las brechas sociales, económicas y medioambientales, que se expresa en mayor injusticia, exclusión, desigualdad en millones de personas.

Con respecto a los objetivos de Educación para Todos (EPT) se suponía que constituían un compromiso mundial para garantizar la educación de calidad a niñas, niños, jóvenes y personas adultas. Los esfuerzos en Jomtiem (1990), así como el marco de acción estratégico de Dakar (2000) se plantearon seis objetivos estratégicos que incluían: a) la educación y cuidado de la primera infancia, b) la educación primaria universal, c) el aprendizaje de jóvenes y adultos, d) la alfabetización, e) la paridad de género y f) la calidad de la educación. ¿Se cumplieron estas metas? En general, no. Sobre esta deuda con la población, se plantearon diversos debates promovidos por la UNESCO de cara a la denominada "Educación más allá del 2015".

¿Qué balance en torno al cumplimiento de las metas post 2015?

El informe de la UNESCO para América Latina y el Caribe[2] *ha presentado un balance en el que plantea que las mejoras se han dado principalmente en*: a) Las condiciones básicas de sobrevivencia, salud y bienestar de la infancia temprana y un moderado aumento en la educación. b) Al 2000 la educación primaria presentaba un alto nivel de acceso (tasa neta de matrícula del 94% como promedio).

¿Pero qué metas avanzaron lentamente?

El mismo informe señala que: a) Hacia el 2000, alrededor de uno de cada diez (y, en algunos países, uno de cada tres) jóvenes de 15 a 19 años no terminó la enseñanza primaria; b) que, casi la mitad de

1 Campaña Mundial por el Derecho a la Educación, el Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE), La Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), El Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL), la Red de Mujeres: Red de Educación Popular entre Mujeres (REPEM), Foro Social Mundial de Educación (FSME), la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), la Red Planetaria de derecho ambiental participamos articuladamente en estos procesos.

2 Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015. Publicado en 2013 por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).

la población joven de 20 a 24 años no ha completado la secundaria; c) que aproximadamente un tercio de los alumnos en primaria y casi la mitad en secundaria no logran los aprendizajes básicos en lectura y en matemática; d) que los docentes tienen deficientes condiciones laborales, que la formación inicial es de baja calidad y las oportunidades de desarrollo profesional son limitadas; y e) un problema no menos grave, es que el porcentaje del gasto público del PBI (Producto Bruto Interno) si bien pasó del 4,5% en el 2000 a 5,2% en el 2010, se mantienen marcadas disparidades en los países.

Estos datos de la misma UNESCO nos plantean un serio problema de exclusión, especialmente de los jóvenes y adultos y, a su vez, otras brechas que se mantienen por edad, género, etnia, condición social y económica, geográfica. Y el agravante del privilegio de la zona urbana, sobre la rural. Ha primado la retórica más que la acción. Esto también está demostrado por la existencia de unos 73 millones de analfabetos funcionales, de los cuales entre 36 y 40 millones son iletrados y el resto son personas con muy baja educación. La mayoría vive en bolsas de analfabetismo en Brasil, México y América Central y, son en su mayoría, personas que nacieron entre las décadas de 1960 y 1970, antes de la expansión educacional en el continente[3]. Aspecto que constituye un gran desafío y un compromiso ético.

La Educación Popular y los (as) Educadores(as) Populares en este proceso

Para los educadores y educadoras del CEAAL, el Derecho a la Educación articulado al logro de otros derechos, así como el desarrollo de sociedades justas y democráticas, constituye una gran apuesta y un compromiso político, ético y pedagógico.

La educación por la que apostamos apunta a educaciones basadas en la transformación social cuyo sentido implica: a) Un pensamiento crítico para el análisis de la realidad política, social, cultural, económica, para avanzar hacia la emancipación personal y social. b) Una intencionalidad política emancipadora. c) El reconocimiento del rol de los sujetos populares, diversos e interculturales, como actores de su emancipación. d) Ligar una educación política con la importancia del conocimiento como fuente de poder, y una metodología que trabaja el poder y el conocimiento como un proceso solidario. e) Entender a los sujetos en sus múltiples dimensiones: racionales, afectivas, lúdicas, trascendentes. f) Procesos pedagógicos que interactúan con tales dimensiones para la transformación personal y social. g) Metodologías y estrategias de trabajo que contribuyen a que los sujetos se construyan como personas activas, participativas, sujetos sociales de derechos y ciudadanos aportando al bien común. h) Un tipo de organización promotora de solidaridad y cooperación, en las formas de aprender, de enseñar, de organizar el currículo, en articulación con la comunidad, recogiendo siempre las voces de los actores sociales, enfrentando el individualismo, la competencia, avanzando hacia una nueva organización que apunte hacia la democratización y, por consiguiente, rechazando el autoritarismo y la corrupción.

3 http://peru21.pe/2011/12/15/mundo/73-millones-analfabetos-frenan-desarrollo-america-latina-2003302

Como educadores populares también se nos plantea el reto de asumir una nueva concepción de humanidad. Esto implica valorar y recoger lo más rico de nuestra tradición: nuestras culturas ancestrales nos enseñan una manera de vivir, de ser y estar en el mundo, ser uno más en el ecosistema. De esta manera, la perspectiva del cuidado, del cuidarnos, es integral y holística, y está expresada en la óptica "Del Buen Vivir", como otra forma de repensarnos como humanos en relación con la naturaleza, que incluso rompe con una visión antropocéntrica y avanza hacia otra de carácter biocéntrica.

Estos fundamentos, estos sentidos políticos, pedagógicos y éticos son los que orientan nuestras estrategias de incidencia en estos procesos del Post 2015 y, más allá de estos, lo fundamental es entenderla como una estrategia de poder.

¿Cómo hemos entendido la incidencia en el proceso Post 2015?

Asumir la incidencia como estrategia de poder y como lo plantea Pedro Pontual[4], se basa en el reconocimiento que, las prácticas ciudadanas han dado una significativa contribución en la constitución de las nuevas esferas públicas democráticas y en la promoción de un proceso progresivo de recuperación del carácter público del Estado y de desestatización de la sociedad.

Tales prácticas desarrolladas, sobre todo en el ámbito de los espacios de poder local, buscan la *"superación de una visión de la relación Estado y sociedad civil como polaridades absolutas a favor de una comprensión más dinámica de relaciones de interdependencia combinadas con el reconocimiento de la especificidad y autonomía de cada actor"* (Pontual, 2004, 122). Se observa una tendencia en esta dirección, donde la Educación Popular (EP) como referencia teórica y metodológica opera en la constitución y fortalecimiento de sujetos sociales y políticos que, desde la sociedad civil buscan un nuevo tipo de relación con el Estado y las formas de gobierno existentes, con especial énfasis en lo local, considerando que desde allí se constituye lo alternativo y la perspectiva de cambio.

¿Qué hemos aportado los educadores populares en este proceso?

En cuanto a forma, que es parte del fondo, señalar, que es un proceso que implica "enredarnos", es decir, actuar en articulación con otras redes y movimientos comprometidos por el derecho a una educación transformadora, como un componente de la democratización de nuestros países.

Esta articulación es sustantiva cuando se trata de mover la agenda hacia el derecho a la educación, especialmente de las personas jóvenes y adultas,

4 Pedro Pontual. Revista La Piragua. Panamá 2004.

experiencia que la venimos desarrollando desde la CONFINTEA VI (6ª Conferencia Internacional de Educación de Adultos, Brasil 2009).

Implicó la elaboración de una agenda común que pusiera como primer punto la vigencia de la educación como un derecho humano fundamental, para asegurar la educación de niños, niñas, jóvenes y adultos, y especialmente la de aquellos que sufren mayor discriminación por raza, etnia, posición económica, geográfica y de género.

Esta agenda contenía planteamientos en relación a las condiciones fundamentales para el ejercicio del derecho a la educación a lo largo de la vida, como políticas de financiamiento acordes a las brechas existentes, la mejora sustantiva de la calidad y pertinencia educativa, la formación de los educadores. Planteamos también, la urgencia de enfoques renovados como la recuperación de la Educación Popular por su rol transformador de las personas y los contextos, de contribución al desarrollo de la ciudadanía, todas estas fundamentales para los responsables de diseñar e implementar políticas públicas.

Con este acumulado, algunas redes importantes de educación como la Campaña Mundial por el Derecho a la Educación, el Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE), La Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), El Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL), la Red de Mujeres: Red de Educación Popular entre Mujeres (REPEM), Foro Social Mundial de Educación (FSME), la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), la Red Planetaria de derecho ambiental, participamos articuladamente en estos procesos, indudablemente con roles diferenciados, pero apuntalando los mismos procesos.

La educación que precisamos para el Mundo que queremos[5], en el marco del debate acerca del desarrollo

Para aportar al debate acerca del desarrollo sustentable, iniciamos nuestro proceso en Río +20: "La educación que precisamos para el Mundo que queremos", es el nombre del posicionamiento que elaboremos las redes antes mencionadas. En este documento deslindamos con el modelo de desarrollo capitalista y la responsabilidad que ha tenido este en la generación de la multiplicidad de crisis que vivimos. Planteamos una movilización que pusiera de relieve nuevos paradigmas para una nueva humanidad con justicia social y ambiental, capaces de responder a las necesidades de los seres

5 http://fmejsa.forummundialeducacao.org/?p=1040&lang=es. Este texto ha sido tomado de los planteamientos presentados en dicho documento.

humanos y sus comunidades, habitando el planeta de manera armónica con las lógicas de la vida en la tierra (nuestra casa común) y generando un nuevo modo de entender la convivencia, la diversidad y la solidaridad, en cuanto condiciones políticas y éticas para un orden social realmente democrático.

Señalamos la importancia de re-significar los fines y prácticas de la educación, en el particular contexto de disputa de sentidos, caracterizado a la vez por la subordinación mayoritaria de las políticas públicas al paradigma del capital humano, y en contravía, la emergencia desde el movimiento social de paradigmas alternativos que buscan restituir el carácter de derecho y de proyecto ético y político a la práctica educativa.

Si en el contexto actual, la finalidad de la educación es producir mano de obra para la producción y el consumo, entonces ¿quién va a formar ciudadanos(as)? El capital humano reduce las capacidades humanas a la función de producir mayor riqueza en las condiciones sociales existentes, que implica grandes desigualdades. Las y los ciudadanos, por el contrario, tienen el deber de cuestionar dichas condiciones cuando producen injusticia, discriminación, envilecimiento y ponen en riesgo la vida en el planeta.

Cabe destacar que este proceso ha significado un campo de lucha, debido a que en los organismos y Comités en los que se tienen que presentar las propuestas los modelos de desarrollo están en pugna, así como el no entendimiento por algunos sectores de la importancia del derecho a la educación en la agenda del desarrollo.

Cabe destacar el rol de la Campaña Mundial por la Educación que logró participar en determinados espacios de incidencia y llevar las propuestas de la sociedad civil, no solo de la América Latina sino de otras partes del Mundo, junto a APSBAE de Asia (Asociación Asia Pacífico Sur para Educación), el ICAE a nivel internacional, siendo CEAAL parte de ambas redes.

En tal sentido, el conjunto de las redes hemos realizado diversas estrategias para hacer llegar nuestras propuestas al Grupo de Alto Nivel de las Naciones Unidas; así como al proceso de los Objetivos del Desarrollo Sostenible.

Ha sido importante realizar en los países diversas acciones en las que los educadores junto con otros actores han llamado la atención debatiendo el sentido y las apuestas de desarrollo y en ellas la importancia del derecho a la educación transformadora. En esa agenda nuestras propuestas se sintetizaron en:

- El derecho a la educación a lo largo de toda la vida debe ser una parte integral de la definición de un nuevo paradigma de desarrollo.

- Instamos a los Gobiernos a ir más allá de los objetivos de educación primaria y considerar centrales todas las formas de educación, incluida la educación no formal y popular.

- El marco y objetivos de desarrollo post-2015 deben tener como base los instrumentos y los acuerdos existentes en materia de derechos humanos.

- Reafirmamos que el derecho a la educación tal como se establece en el artículo 13° del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales es crucial: "...la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales".

- La experiencia con el derecho a la educación en la agenda para el desarrollo sugiere que un marco post-2015 debe tener en cuenta una clara articulación de la EPT y los ODM.

- El proceso post-2015 debe garantizar la igualdad de voz, representación, reconocimiento y empoderamiento como ciudadanos/as autónomos/as.

- Una condición previa para un verdadero desarrollo sostenible es desarrollar una agenda integrada, transformadora y basada en derechos.

- La igualdad y la equidad deben ser una preocupación central para la formulación de las metas post-2015, con particular atención a género y otras dimensiones por las cuales las personas son discriminadas.

- La alfabetización universal de personas jóvenes y adultas, y la igualdad de acceso para las mujeres y las niñas a una educación de calidad, deben continuar siendo objetivos relevantes para las metas de educación y desarrollo post-2015.

- Garantizar el financiamiento adecuado para asegurar el cumplimiento y la implementación de los objetivos de educación y desarrollo sustentable.

Y ¿en relación a la Educación para todos Post 2015?

¿Cuál era, y es aún el problema fundamental de la EPT post 2015? Que sea subsumida por los Objetivos de Desarrollo del Milenio y que las metas de EPT queden como simples recomendaciones a los gobiernos sin carácter de exigibilidad.

En tal sentido, la Reunión Mundial sobre la Educación (GEM: sigla en inglés) realizada en Mascate-Omán, del 12 al 14 de mayo del 2014, fue una reunión muy importante porque tuvo como objetivo central discutir la Agenda de Educación Post 2015 y su consolidación en la Conferencia Mundial de Educación de Corea que se realizará en mayo del presente año.

Cabe destacar, que este proceso está aún en riesgo y exige una gran movilización con diversas estrategias para que prevalezca la EPT.

El acuerdo de Mascate plantea importantes objetivos y, a su vez, ha reconocido los pobres resultados de la EPT. En él, se plantearon las siguientes metas que han seguido enriqueciéndose pero no en lo sustantivo:

Acción y compromiso hacia las metas al 2030

Meta 1: Educación y atención a la 1ª infancia con igualdad de género y para los más marginados
Para el 2030, al menos x% de las niñas y los niños están listos para la escuela primaria a través de la participación en la atención de calidad en la primera infancia y la educación, incluyendo por lo menos un año de educación pre-primaria gratuita y obligatoria, con especial atención a la igualdad de género y a los más marginados.

Meta 2: Educación básica gratuita y obligatoria
Para el 2030, todos los niños y niñas completen la educación básica de calidad gratuita y obligatoria de por lo menos 9 años y alcanzar los resultados del aprendizaje pertinentes, con especial atención a la igualdad de género y a los más marginados.

Meta 3: Educación de jóvenes y adultos para participar plenamente en la sociedad
Para el 2030, todos los jóvenes y al menos x% de los adultos deben alcanzar un nivel de competencia en materia de alfabetización y aritmética suficiente para participar plenamente en la sociedad, con especial atención a las niñas, a las mujeres y a los más marginados.

Meta 4: Jóvenes y adultos con habilidades para la vida y el trabajo con perspectiva de género y para los más marginados
Para el 2030, al menos x% de los jóvenes y un y% de los adultos tienen el conocimiento y las habilidades para el trabajo decente y la vida a través de la educación técnica y profesional, enseñanza secundaria superior y terciaria y la formación con especial atención en la igualdad de género y a los más marginados.

Meta 5: Calidad educativa con educación ciudadana y desarrollo sostenible
Para el 2030, todos los estudiantes deben adquirir conocimientos, habilidades, valores y actitudes para establecer sociedades sostenibles y pacíficas, en particular mediante la educación cívica y la educación mundial para el desarrollo sostenible.

Meta 6: Calidad de la educación con mejores políticas para maestros
Para el 2030, todos los gobiernos garanticen que todos los alumnos son enseñados por maestros cualificados, profesionalmente capacitados, motivados y bien apoyados.

Meta 7: Más y mejor inversión en educación
Para el 2030, todos los países deben asignar por lo menos el 4-6% de su Producto Interno Bruto (PIB) o por lo menos el 15-20% de su gasto público a la educación, y fortalecer la cooperación financiera para la educación priorizando a los más marginados.

Conclusiones

Para que estas metas logren su vigencia, seguiremos como movimiento de educadores populares luchando como dice nuestra misión[6]: por procesos de transformación educativa, social, política, cultural y económica de las sociedades latinoamericanas y del Caribe, en escenarios locales, nacionales y regionales, en diálogo con el mundo, a favor de la soberanía e integración de los pueblos, la justicia social y la democracia, desde la perspectiva de los derechos humanos, la equidad de género, la interculturalidad crítica, y una opción ética, pedagógica y política emancipadora.

Así también consideramos que debemos seguir planteando lo siguiente:

a) *La relación entre Educación y Desarrollo*: Teniendo en cuenta los millones de niños, niñas, jóvenes y adolescentes que sufren desigualdad y exclusión, no solo escolar, es necesario abordar la relación entre Educación y Desarrollo.

   Señalamos la urgencia de otra visión de desarrollo que permita enfrentar la pobreza y las desigualdades, ampliar al máximo las capacidades humanas y asegurar la vida armónica del planeta. Así mismo, otro tipo de economías, de cultura, sustentadas en la gente, en su derecho a la vida y, por lo tanto, otro tipo de educación transformadora.

   Ante la llamada "crisis de civilización", urge sustentarnos en otros paradigmas, otras maneras de entender el desarrollo que permita la armonía entre el ser humano y la naturaleza, junto a una educación para la ciudadanía, la transformación social, la interculturalidad, la perspectiva de género, el valor de nuestras culturas.

b) *La Educación Trasformadora como Derecho Humano Fundamental*: Señalamos esta perspectiva agregando la importancia del aprendizaje a lo largo de toda la vida, en la que los Estados están obligados a asegurar este derecho para todas las personas de forma igualitaria y sin discriminación. Así también señalamos dejar atrás concepciones privatizadoras de la educación que la reducen a una mercancía y la urgencia de enfrentar las condiciones macroeconómicas impuestas que socavan la inversión en educación.

   Un enfoque de derechos hace hincapié en los derechos a la educación, los derechos en educación y los derechos a través de la educación. Se refiere a que la enseñanza y el aprendizaje de los derechos humanos contribuyan al desarrollo de una ciudadanía crítica: capaz de sostener y desempeñar un papel importante en la consecución de todos los demás derechos, y en las habilidades tanto sociales como cognitivas, así como la promoción de una cultura de la democracia y la paz.

   Supone, basarnos en enfoques educativos trasformadores como la Educación Popular, entre otras teorías críticas, que permite a los actores sociales en forma personal y colectiva, resolver los problemas de la vida.

6 http://www.ceaal.org/v2/cquienes.php

c) *La alfabetización y el aprendizaje a lo largo de toda la vida:* Son elementos esenciales de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y de la EPT. Por lo que deben promoverse políticas intersectoriales. La educación de personas jóvenes y adultas, incluyendo la alfabetización, debe ser claramente priorizada en los marcos internacionales y en las políticas estatales nacionales. Los Estados y las agencias internacionales deben demostrar una clara voluntad política e incrementar la asignación de recursos a la EPJA (Educación de personas jóvenes y adultas) y comprometerse con la formación de docentes y profesionales calificados/as en este campo.

d) *Relación de la Educación de jóvenes y adultos con movimientos sociales.* En la medida que la educación es un derecho que requiere de otros derechos para su pleno desarrollo, se requiere una gran movilización y conocimiento de la sociedad, de los movimientos a favor de los mismos. En tal sentido, junto al ICAE hemos debatido en los Foros Mundiales de Porto Alegre, Túnez, en la Asamblea de los Pueblos, también en espacios paralelos a la Cumbre del Cambio Climático de Naciones Unidas, junto al movimiento de mujeres (REPEM), la importancia de la educación como derecho humano fundamental, y en especial, la educación de jóvenes y adultos que pueda ser una contribución a la construcción de un mundo justo y democrático. Por ello la articulación entre educación y movimientos sociales es sustantiva.

Nos toca en el actual debate asumir este proceso como uno de carácter político, ético, pedagógico, y contextualizarlo en cada uno de nuestros países, para que aporte a nuevos sentidos de la vida, el bienestar, la justicia, el buen vivir, cuyo objetivo es mejorar nuestra felicidad colectiva y el mutuo entendimiento.

Tal como nos señala nuestro querido Paulo Freire: "Cuanto más pienso en la práctica educativa y reconozco la responsabilidad que ella nos exige, más me convenzo de nuestro deber de luchar para que ella sea realmente respetada"; así como: "No es en la resignación en la que nos afirmamos, sino en la rebeldía frente a las injusticias".

Experiencias de educación intercultural bilingüe en EBA Azángaro-Puno-Perú

Zacarías L. Payé Ochochoque

A continuación queremos dar cuenta de la experiencia realizada en Centros de Educación Básica Alternativa, Provincia de Azángaro, en los distritos de Azángaro, Muñani y Asillo, pertenecientes a la Región Puno; y denominada: EPJA en Puno con Calidad, Equidad, Pertinencia y Enfoque Intercultural Bilingüe en Azángaro-Puno.

Ubicación geográfica de la experiencia

La Experiencia de la Educación Básica para Jóvenes y Adultos con un enfoque Intercultural Bilingüe, se ha desarrollado en los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA) de los Distritos de Muñani, Asillo, Azángaro, en los Ciclos: Inicial, Intermedio y Avanzado, ubicados a más de 3.868 m.s.n.m., Jurisdicción de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) de la Provincia de Azángaro, Región Puno. En ellos la principal actividad económica es Agropecuaria y la forma de tenencia de tierras es Comunal (de usufructo). Al no haber excedentes, los jóvenes y adultos migran a trabajar a las minas de oro aledañas (Ananea, Rinconada y Gavilán de oro), lo que significa una amenaza para el normal desarrollo de los CEBA de Azángaro.

Actores que participan de la experiencia

Asumiendo el Criterio de un trabajo colectivo, el Currículo como Construcción social ha tenido la participación de:

Zacarías Leonardo Payé Ochochoque. Licenciado en Educación y Bachiller en Economía, con estudios de post grado en Gestión Administrativa. Docente de educación secundaria. Actualmente, director de una Institución educativa de nivel secundario y de Educación Básica Alternativa. Así mismo, Coordinador del Proyecto de EPJA en Puno con Calidad, equidad y pertinencia, conducido por el Instituto de Pedagogía Popular (IPP) de Lima.

- CEBA Inicial-Intermedio N° 72730 de Azángaro (04 docentes, 01 administrativo y 76 estudiantes)
- CEBA del Ciclo Avanzado-Distrito Muñani (06 docentes y 103 estudiantes)
- CEBA del Ciclo Avanzado-Distrito de Asillo (06 docentes y 86 estudiantes)
- CEBA José Antonio Encinas de Azángaro –JAE– (12 docentes, 02 administrativos y 132 estudiantes)
- El señor Gobernador del Distrito de Muñani
- Integrantes de los Consejos de Participación Estudiantil (COPAE) de los 04 CEBA
- El señor especialista de la UGEL Azángaro
- Director de la UGEL Azángaro
- Director de la Dirección Regional de Puno, DREP (Clausura)
- Presidente Regional (Inauguración)

Objetivo principal y específico de la experiencia

Ante un diseño Curricular Básico Nacional para la EBA de carácter rígido y homogéneo, nuestro objetivo general es obtener una *Propuesta Curricular-IB socializada y validada para la Región de Educación-Puno*, que emerja desde las bases y con la participación de todos los actores para que tenga aplicabilidad y sostenibilidad. Bajo esta consideración, *¿Cómo hacer atractiva la EBA?:* obtener como resultado específico una *Propuesta Intercultural Bilingüe en la UGEL Azángaro-2014, de modo que* posibilite el que los participantes de los CEBA reciban una formación con Calidad, equidad y pertinencia, buscando aliados para su valoración social y política de la EBA.

Desde la experiencia ¿Qué se ha buscado cambiar?

De acuerdo a como se ha venido trabajando de manera rutinaria y tradicional, en todos los CEBA de la Provincia de Azángaro y de la Región, en ellos los estudiantes no satisfacen sus expectativas y abandonan sus estudios de manera parcial o definitiva. Ante esta situación, es urgente y necesario *cambiar* las estrategias de trabajo y *hacer los CEBA más atractivos,* en la medida que respondan a dos cuestiones: (a) La afirmación cultural; y (b) la afirmación productiva.

Reunión de Capacitación docente en Azángaro

En relación a la afirmación cultural, la propuesta curricular (en su malla y en su estrategia metodológica) busca responder a la cosmovisión andino-altiplánica. Se postula como intercultural-bilingüe, en la medida que retoma el Quechua-Collao como L2. Aún más,

pretende profundizar nuestra cultura del pasado, pero dándole un enfoque de presente y de futuro.

En relación a lo productivo, en Azángaro y especialmente en el CEBA Muñani se implementaron pequeños talleres como: Panadería–Pastelería, Tejidos a mano y a máquina, manualidades, repostería y otros y, a base de ellos, desarrollar Proyectos Productivos como medios de aprendizaje (proyectos integrados o interdisciplinarios). Así mismo, transformar la actitud del docente y buscar que sea más comprometido con su trabajo, lo que significa –en la práctica– no considerar simplemente la EBA como "un cachuelo".

Momentos clave de la experiencia

La experiencia se inició en el 2012, con el apoyo de la DIGEBA de entonces y de especialistas del Instituto de Pedagogía Popular. Un paso inicial fue aceptar que el currículo de los CEBA–Azángaro no debía concebirse como un documento elaborado por especialistas, sino como una creación colectiva. El Pueblo mismo debería decidir sobre su propio proceso formativo y, por ello, el currículo se le concibió como una construcción social.

Teniendo en cuenta la opción anterior, uno de los momentos clave en nuestra experiencia ha sido la *sensibilización* de los actores de la Educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) en los distritos que se ha trabajado (Azángaro, Muñani y Asillo), la *concientización* de las autoridades para lograr que asuman su rol: Alcaldes, Gobernadores y Tenientes gobernadores de las comunidades. En esta oportunidad, todos ellos han colaborado con nosotros transmitiendo la información sobre la importancia de la EPJA en sus diferentes bases.

Otro momento clave ha sido que tanto jóvenes como adultos comprendieron y aceptaron que la *educación es para toda la vida* y asumieron el compromiso de proseguir estudios en el CEBA que les brinda esta oportunidad. Este hecho nos está permitiendo recuperar estudiantes.

En el 2013, se tuvo un momento de "abandono" por parte de la DIGEBA. Sin embargo, los actores directos proseguimos trabajando. En el 2014, con el apoyo de la DVV International y del Instituto de Pedagogía Popular se mejoró nuestra propuesta. Para octubre del 2014, en el I Encuentro de Actores de la EPJA de la Dirección Regional de Educación de Puno (DREP), las más altas autoridades de la Región avalaron nuestra Propuesta y se tomó el acuerdo de avanzar hacia su generalización en todo el ámbito de nuestra Región altiplánica.

Estrategias desarrolladas

Entre ellas, podemos mencionar:

- Sensibilización inicial de actores en el año 2012;
- Elaboración colectiva del primer borrador de la Propuesta Curricular EBA Intercultural Bilingüe (2012);
- Validación (algo inorgánica) de la propuesta (2013);

- Nuevo proceso de sensibilización con el equipo de trabajo a cargo de los Profesores; Zacarías Payé Ochochoque (CEBA Muñani) y Walter Laura Chávez (CEBA JAE Azángaro);
- Encuentro de Directores de los 04 CEBA de Azángaro;
- Cursos de capacitación docente y para estudiantes;
- Organización de los estudiantes: COPAE (Consejo de participación estudiantil);
- Encuentro provincial de los COPAE;
- Socialización de la Propuesta en el I Encuentro Regional de Actores de la EBA en Puno (octubre 2014);
- Sistematización preliminar de la experiencia.

Antecedentes

Nuestra experiencia data del año 2012, cuando en la ciudad de Juliaca (Kokan), se inició un trabajo colectivo con los actores de la EBA de Azángaro, un CEBA del Ciclo Inicial e Intermedio y tres CEBA del Ciclo Avanzado, estudiantes y autoridades. En él se sentó las bases doctrinarias y pedagógicas de una Propuesta de Currículo para la Educación Básica Alternativa–EBA, así como el diseño de una Malla curricular contextualizada. En la primera instancia de trabajo, fue la Dirección General de Educación Básica Alternativa (DIGEBA) la entidad responsable de la organización, con el apoyo de la DVV International de Alemania (Asociación Alemana para la Educación de Adultos). Sigfredo Chiroque Chunga, especialista del Instituto de Pedagogía Popular (IPP), jugó un papel orientador de primer orden, en esta etapa.

En nuestra nueva experiencia asumimos que, en la DREP existe un "Proyecto Curricular Regional" (PCR) el cual ha sido pensado fundamentalmente para niños y adolescentes de la Educación Básica Regular (EBR). En este sentido, hemos asumido como referencia dicho proyecto para elaborar nuestro PCR–EBA, rescatando la propuesta de afianzar la identidad cultural, así como afianzar el desarrollo económico productivo. Por tanto, ambas intencionalidades están presentes también en la EBA: a) Promover la identidad cultural y (b) Promover capacidades para el desarrollo económico–productivo.

Docentes analizan problemática del contexto

Así mismo, del PCR ya existente hemos rescatado la manera cómo se elaboró, es decir, se elaboró nuestro proyecto consultando a diversos estamentos de la sociedad azangarina: No fue elaborado por una persona, ni por un grupo de expertos, sino en consulta con grupos sociales diversos de la DREP. Por ello, el PCR es una propuesta de "currículo, como construcción social".

Además en la UGEL de Azángaro, como mencionáramos anteriormente ya contábamos con una propuesta curricular que ha sido elaborada de manera participativa, durante el año 2012. Esta propuesta se construyó buscando darle un enfoque intercultural y bilingüe y ha sido el punto de partida para mejorar la Propuesta del 2014.

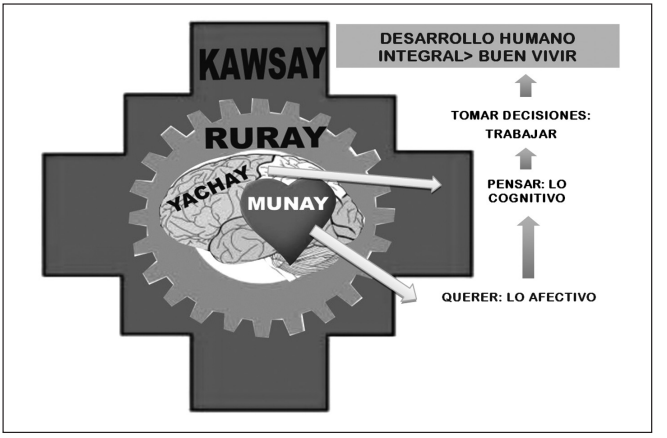
En el año 2013, no hubo continuidad en el trabajo del 2012 debido a la poca importancia que se le da a la EBA. En el año 2014, la malla curricular del 2012 nuevamente fue mejorada y operativizada más o menos siguiendo el marco del PCR de la Región Puno. Desarrollamos nuestras proposiciones y análisis de manera colectiva entre los actores de la EBA de Azángaro, con el decidido apoyo de las autoridades de la Dirección Regional de Educación (Convenio marco) bajo la responsabilidad del IPP–Lima y el apoyo de la DVV International, en el marco del proyecto "EPJA en Puno, con Calidad, Equidad y Pertinencia".

Para promover una participación activa de los estudiantes en la Gestión Educativa de los CEBA, en cada Institución se ha conformado el Consejo de participación estudiantil–COPAE, para luego realizar un Encuentro provincial de los COPAE en la ciudad de Azángaro, en donde los estudiantes reconocen sus derechos y roles que tienen que cumplir en la Gestión Educativa de sus instituciones. De acuerdo a ello:

¿Qué se busca con la Propuesta Curricular IB–EBA regional?

- Que los estudiantes aprendan conocimientos, saberes, técnicas, prácticas, valores, de la cultura propia y de otras con las que interactúan eficazmente en la sociedad y sean capaces de resolver los problemas de su vida cotidiana.
- Que los estudiantes reconozcan la diversidad socio cultural y lingüística de la región y del país para que logren su afirmación cultural.
- Que los estudiantes del CEBA comprendan que no solo deben tener conocimientos, sino formas de aprender, habilidades, destrezas, capacidades para ser competentes.
- Que los estudiantes desarrollen competencias Comunicativas en Lenguaje 1 y Lenguaje 2 (que comprendan, lean, hablen y escriban) para construir relaciones equitativas y dialógicas con personas de distintas tradiciones socio–culturales.
- Que los estudiantes sean conscientes de sus derechos y sus responsabilidades, respeten el derecho de los demás, defiendan la dignidad de los seres humanos y a la naturaleza como espacio esencial para el pleno desarrollo de la vida.
- Que el estudiante sea emprendedor, creativo, innovador y demuestre competencia en alguna actividad laboral.
- Que el estudiante sepa manejar adecuadamente las TIC (Tecnologías de información y comunicación), las mismas que le permitirán afianzar su identidad cultural y lingüística, y aprender a aprender.
- Finalmente, que nuestros estudiantes y la comunidad consigan el *Buen Vivir* (Allin Kawsay), a través de los saberes fundamentales: Allin munay (querer bien), Allin Ruray (hacer bien) y Allin Yachay (aprender bien).

Gráfico N° 1



Principales logros

- Uno de nuestros logros más importantes ha sido el que las autoridades y la sociedad civil reconozcan la educación como derecho; como *medio y fin* para el desarrollo humano. Y si esto es así, *el enseñar y el aprender* no son exclusividad de las personas en edad escolar, sino una práctica humana a lo largo de toda la vida.
- Un segundo logro significativo es que todos los actores de la EPJA tomaron consciencia que es una necesidad urgente el que la EPJA cuente con un Currículo pertinente con calidad y equidad.
- Y, uno tercero es que la experiencia de Azángaro, es un insumo para el futuro Proyecto Curricular de la EBA en Puno y por qué no decirlo de la EBA del país.
- La participación activa de los estudiantes en la Gestión Educativa de los CEBA en forma activa a través de los COPAE (ellos proponen proyectos de innovación).
- El uso de la lengua materna ha permitido una mejor comunicación y entendimiento en las comunidades cuando se las visita en busca de participantes, ya sea para la atención presencial o semipresencial.
- La alianza con los CETPRO (Centros de educación técnico productiva) y las Municipalidades que refuerzan a los CEBA (por el fortalecimiento de capacidades y los presupuestos participativos).

Algunas dificultades

- Una de las mayores dificultades es que aún existen docentes resistentes al cambio y sus prácticas son rutinarias.
- Todavía existen autoridades educativas, autoridades políticas a nivel local, regional y nacional que creen que la educación es solo para niños y niñas, y en la práctica se olvidan o simplemente dejan de lado a la EPJA.

- También existen estudiantes con poco interés por el aprendizaje que solo asisten por conseguir un certificado de estudios.
- El uso compartido de los locales escolares genera conflictos institucionales.
- El trato inequitativo con relación a la Educación Básica Regular.

Articulación de la experiencia a nivel regional y nacional

La experiencia de la Propuesta Curricular con enfoque Intercultural Bilingüe en Azángaro, en el año 2014 ha sido presentada en un *Encuentro regional* de actores de la EBA en Puno para su apreciación crítica. Evento en el cual se presentó un pronunciamiento sobre el Marco Curricular Nacional en debate, en el que no se toma en cuenta la EBA.

El Encuentro regional mencionado permitió tener un espacio donde se expusieron y debatieron los avances que en la Región Puno se vienen realizando acerca de la EBA. Y se recogieron algunas sugerencias de mejora de atención en los CEBA en el corto plazo.

De igual forma, a nivel *nacional*, el pasado 04 y 05 de Marzo del 2015, la Experiencia de la Propuesta Curricular–IB de Azángaro ha sido expuesta y compartida en el *Encuentro Nacional de la Educación de Jóvenes y Adultos* en la ciudad de Lima, enriquecida así con el aporte de otras experiencias

Situación actual de la experiencia

La experiencia ha sido presentada como insumo en el *Encuentro de actores de la EPJA en Puno*, realizado el 9 y 10 de octubre del 2014 con la participación de 33 directores de los CEBA de la Región, 20 especialistas y 18 docentes de las diferentes UGEL de la Región, el señor Director de la DREP. Resaltamos que en dicho evento, el Señor Director de la DREP hizo el compromiso formal de apoyar a la EBA.

Como lo expresamos antes, los actores de la EBA levantaron un pronunciamiento acerca del Marco Curricular Nacional en debate, en el cual no se toma en cuenta a la EBA.

Por otra parte, los actores de la EBA se organizaron y acordaron retomar las *Redes de capacitación docente* y se plantearon algunas sugerencias –en el corto plazo– para mejorar la atención educativa de jóvenes y adultos en los CEBA de la Región.

El pasado 04 y 05 de marzo del 2015, se ha presentado la experiencia en el E*ncuentro Nacional sobre Educación para Jóvenes y Adultos,* en la ciudad de Lima. Encuentro en el que participaron 16 regiones del país y siempre con el auspicio de la DVV International.

Lecciones aprendidas o hallazgos

En el desarrollo y ejecución del Proyecto se ha aprendido que, el trabajo de la nueva Propuesta Curricular Inter Cultural Bilingüe, debe hacerse con la participación de los actores mismos de la

EPJA, la sociedad civil, autoridades, etcétera. Y, de esa manera, lograr aceptabilidad y compromiso de cumplimiento.

Otro importante hallazgo es que en la EBA existen docentes que toman el trabajo en ella como simple "cachuelo", debido a que trabajan en otros sectores por la incompatibilidad de sus horarios o tienen trabajos independientes, lo cual significa no asumir compromisos de trabajo formal en desmedro de la imagen de la EBA.

Referencias

Instrumentos de Gestión educativa

En el transcurso del trabajo, se ha ido descubriendo que una buena propuesta Curricular para que sea pertinente, eficiente y eficaz, debe estar basada en una Propuesta pedagógica, institucional y un efectivo liderazgo. Entonces, nos preguntamos: ¿De qué sirve un buen currículo sino está sustentado en los otros instrumentos de Gestión educativa?

De ahí la necesidad de proponer también algunas herramientas de Gestión educativa:

- Proyecto Educativo Institucional–PEI
- Plan anual de trabajo–PAT
- Reglamento Interno–RI
- Manual de organización y funciones–MOF
- Consejo de participación estudiantil–COPAE, entre otras.

Jóvenes con animo de emprender

Proyecto Curricular Regional

Teniendo en cuenta que en la DREP existe un "Proyecto Curricular Regional" (PCR): 1) Lo asumimos como referencia para elaborar nuestro PCR–EBA de la DREP; 2) Rescatamos la propuesta de afianzar la identidad cultural, así como el desarrollo económico productivo; 3) Así, ambas intencionalidades están presentes en la EBA: (a) promover la identidad cultural y (b) promover capacidades para el desarrollo económico-productivo; 4) Recogimos del PCR–Regional la manera cómo este se elaboró: consultando a diversos estamentos de la sociedad puneña; 5) Y fruto de esta consulta, el PCR es una propuesta de "currículo, como construcción social".

Además, en la UGEL de Azángaro ya teníamos una propuesta curricular elaborada de manera participativa –durante el año 2012– con un enfoque intercultural y bilingüe. Y ella ha sido el punto de partida para mejorar la Propuesta del 2014.

Nuevos liderazgos para el desarrollo y la liberación Líderes y lideresas populares que construyen razones de esperanza

Rocío García
Elena Sánchez
Irma Mariño

Introducción

Veinte años al servicio de grupos de base y comunidades animando procesos de liberación y desarrollo

La Escuela de líderes para el desarrollo "Hugo Echegaray"[1] surgió en 1994, en un tiempo de cambios profundos y acelerados a nivel mundial, con un entorno nacional marcado por el gobierno de Fujimori (1990-2000) y por la violencia política que recién empezaba a amainar. En los primeros años de su gobierno, Fujimori ganó rápidamente legitimidad por su respuesta a dos acuciantes problemas: la hiperinflación y el terrorismo. Sin embargo, si bien se logró la estabilidad macroeconómica, así como la derrota estratégica de Sendero Luminoso y el Movimiento Revolucionario Túpac Amaru (MRTA), el país tuvo que pagar un alto costo por ello.

Autoras: **Rocío García.** Coordinadora de la EHE del IBC. Maestría en Economía agraria y especialista en procesos formativos con líderes populares a nivel nacional. Actual Directora del Centro San Francisco de Asís en Huacho. **Elena Sánchez**. Coordinadora de la EHE del IBC. Educadora, Maestría en Gerencia social y especialista en procesos formativos con líderes populares a nivel nacional. Actual Secretaria ejecutiva de la MCPLCP (Mesa de Concertación para la Lucha contra la Pobreza) de Cajamarca. **Irma Mariño**. Directora de la EHE del IBC. Educadora, Maestría en Desarrollo humano, especialista en procesos formativos con líderes populares a nivel nacional. Actual Coordinadora del Consejo de Educación Popular del Perú, CEAAL.

1 En adelante EHE.

La implementación de una política neoliberal en su versión más dogmática, el aumento de la distancia entre el estado y la sociedad, la relación clientelista con los sectores populares, la demolición sistemática de las instituciones, la inestabilidad de las reglas de juego, el establecimiento de una red de corrupción y la violación sistemática de los derechos humanos terminaron por dejar al país en una terrible crisis económica, social, política y moral. Las huellas o secuelas de la violencia política, tanto a nivel económico y sociopolítico, como también psicosocial, hicieron aún más difícil la situación. Las organizaciones sociales se encontraban debilitadas y marcadas por la dispersión y la ausencia de articulación a nivel político. Se perdieron no solo derechos conquistados en décadas de luchas pacíficas, sino líderes muy valiosos que fueron víctimas de la violencia o la represión reinantes. Algunos, sin embargo, pasaron a trabajar en nuevos campos.

En este contexto, la EHE nació como una respuesta del Instituto Bartolomé de Las Casas a la necesidad de brindar una formación sistemática que potenciara eficazmente el servicio de los líderes populares a su comunidad y al país, y que facilitara una renovación de su práctica dirigencial acorde con el nuevo momento, inspirada en la opción preferencial por los pobres, la educación popular y el enfoque de capacidades y libertades.

El Instituto Bartolomé de las Casas (IBC) es una Institución sin fines de lucro, integrada por especialistas de diversas disciplinas que comparten una misma vocación de servicio a los pobres, instancia que desde su creación intenta responder, con una propuesta integral, a las necesidades de formación de comunidades cristianas, organizaciones sociales, universitarios y jóvenes profesionales, y dialoga con diversos actores de nuestra sociedad y del primer mundo, contribuyendo a la construcción de la sociedad civil y la democracia, la solidaridad, el empoderamiento y la liberación de las personas.

Desde la sociedad y la Iglesia, las personas vinculadas al IBC desarrollan iniciativas y actividades signadas por la opción por los pobres, buscando proponer una manera digna de vivir y acompañar los procesos de liberación donde los pobres se asumen como sujetos de su propio destino, creadores de su historia.

Desde esta perspectiva surge la EHE, en un tiempo en el que se cuestionan ideas, categorías, estilos de liderazgo y propuestas. En ese contexto, la EHE se propuso como un programa sistemático de formación integral que permitiera a los líderes y lideresas populares renovar y articular su diversidad de experiencias, así como desarrollar elementos de análisis que les permitieran discernir su rol en el país, fortalecer procesos educativos en la perspectiva de forjarse como sujetos de su propia historia, desarrollar capacidades en todas las dimensiones y afirmar una identidad cristiana liberadora. La EHE es un impulso a la actuación de los líderes populares para que asuman nuevas responsabilidades públicas en su localidad o región en el proceso de consolidación de la democracia y en el horizonte de la reconciliación, de manera que se superen el desánimo, la desconfianza y el escepticismo actuales. Más que proponerse el simple desarrollo de un conjunto de conocimientos, la Escuela se asume como un espacio para conocer, pensar e indagar; como una búsqueda compartida para ser nuevos líderes que, a decir de Hugo Echegaray, "apuramos la historia".

En este sentido un rasgo de la EHE es la atención a los procesos personales, sociales y políticos en los que están inmersos los líderes y lideresas populares y organizaciones a las que pertenecen. El trabajo cercano, horizontal y respetuoso nos ha permitido recrear la experiencia y la práctica

pedagógica junto a nuestros docentes y los líderes y lideresas que participan de los programas de formación. Entre las novedades tenemos el trabajo con los participantes en la elaboración y ejecución de proyectos de desarrollo local, la importancia del rol educador del líder y la consolidación de la Red de líderes para el desarrollo expresada en sus 15 núcleos regionales.

La Escuela lleva el nombre de Hugo Echegaray, sacerdote peruano de reconocida trayectoria intelectual en el campo de la reflexión teológica. Fue uno de los fundadores del IBC, asesor de la Unión Nacional de Estudiantes Católicos y profesor de teología en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Siempre consideró que la formación era también un campo pastoral: "profundizar era su preocupación"[2]. También fue sacerdote de un pueblo en lucha: "optó por vivir y reflexionar con los actores de una historia de opresión y liberación, de injusticia y de solidaridad"[3]. Tras su fragilidad física se encontraban una firmeza y una tenacidad a toda prueba. Su actividad pastoral lo colocó en Vitarte, en un barrio obrero que en Junio de 1976 se echó masivamente a la calle para defender a un grupo de obreros en huelga que estaban siendo maltratados por la policía. Hugo Echegaray fue, en esas circunstancias, un actor solidario y protagonista de la lucha social[4].

Líderes que animan el desarrollo y la liberación

¿Quiénes son? ¿Dónde están? ¿Qué hacen? ¿Qué motivaciones y aspiraciones traen? Son las preguntas iniciales que nos hacemos antes del proceso. Es importante conocer y acercarnos al mundo de los líderes desde varios ángulos. A partir de esta información no es posible encasillar a los líderes en cuatro o cinco rasgos, pero sí aproximarnos a comprender qué buscan, a qué aspiran y por qué actúan de determinada manera, según sus historias y trayectorias personales, motivaciones e intereses. Esta aproximación es una clave importante para el proceso educativo a emprender, supone estar abiertos y dispuestos permanentemente a repensar las formas de acompañamiento, los contenidos y las herramientas que necesitan para crecer como personas y responder con eficacia a los desafíos de su localidad y del país.

Características de los participantes

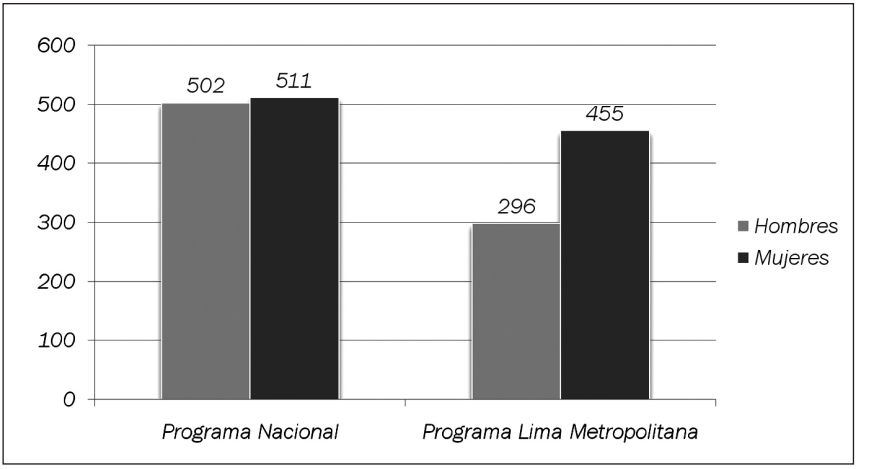
Desde su fundación en 1994 han participado en la EHE 1.700 líderes y lideresas de todo el país. A lo largo de estos 20 años ha habido una evolución y crecimiento anual. Este crecimiento se explica en la medida en que el programa se hace más conocido por los agentes pastorales, organizaciones sociales y otras instituciones y, sobre todo, por lo que cuentan los líderes que han participado en la EHE al retornar a sus localidades. Dan cuenta de la experiencia e importancia del proceso formativo en sus vidas.

Sexo

La participación es equitativa criterio que es tomado desde su fase de convocatoria, se pone especial cuidado –a través de las distintas estrategias de difusión– en la promoción y participación de las mujeres, quienes tienen menos oportunidades de formación.

2 Monseñor José Dammert Bellido. *Entrevista en Revista Páginas,* Octubre 1979. CEP, Lima.
3 Gutiérrez Merino, Gustavo. *Caminando con el pueblo*. En: La práctica de Jesús. CEP, 1980.
4 Ames Cobián, Rolando. *Práctica del Evangelio y lucha social*. En: *Revista* Páginas, Octubre 1979. CEP, Lima.

Gráfico N° 1
Participantes por género en los programas de la Escuela de Líderes para el desarrollo Hugo Echegaray 1994 - 2014



Edad
Otra de las características de los participantes ha sido la diversidad de edades, se trata de jóvenes y adultos entre los 20 y 60 años. A lo largo de estos 20 años los participantes del programa nacional se caracterizan por su juventud.

Grado de Instrucción
Los participantes constituyen un grupo heterogéneo muy valioso que año tras año retroalimenta la propuesta educativa de la EHE. Se cuenta con participantes con estudios secundarios completos o incompletos, otros con estudios técnicos y/o superiores y un grupo menor con estudios primarios. Estos son datos que se pueden interpretar como los niveles y las oportunidades de acceso a la educación, sin embargo al consultar a los participantes respecto a la calidad de la formación recibida, la mayoría reconoce las debilidades y los vacíos de la formación (leer e interpretar, redactar un texto).

Procedencia
A lo largo de estos 20 años la EHE ha llegado a casi todos las regiones del país. Los participantes provienen de la sierra, la costa y la selva, en orden de prioridad Cusco es el departamento que mayor cantidad de participantes ha aportado desde el inicio de la EHE, con la quinta parte del total, seguido por Puno. La mayoría de los líderes del programa Nacional reside en los departamentos donde nacieron. Para el caso de Lima Metropolitana, la mayoría de participantes proviene de los llamadas "Limas", en especial del Este y el Norte.

Situación laboral
En general, no hay un área ocupacional predominante; las más importantes son ventas y servicios, educación y explotación primaria y extractiva, en orden de prioridad. En todas las áreas

ocupacionales se nota una distribución casi equitativa de hombres y mujeres, excepto en el grupo de tareas domésticas donde la mayoría son mujeres, y explotación primaria donde la mayor parte son varones.

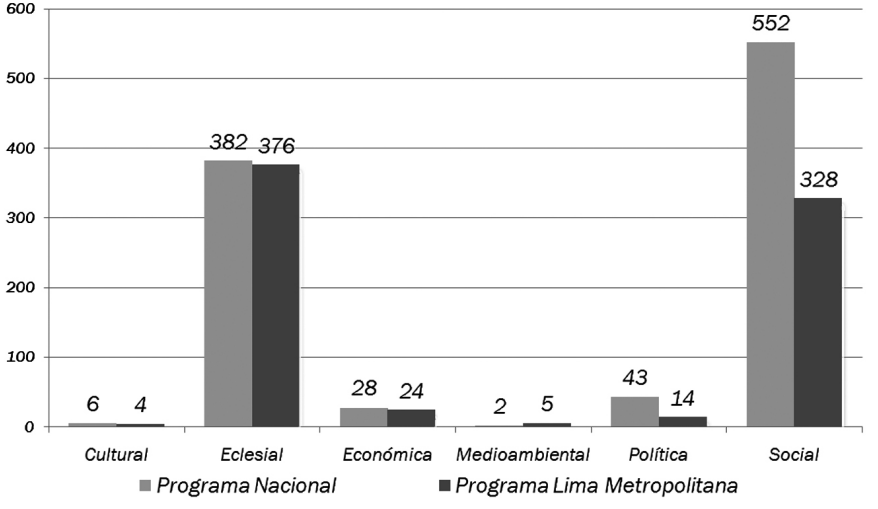
Organizaciones sociales a las que pertenecen y cargos que desempeñan

Los líderes y lideresas participan en espacios locales promoviendo iniciativas por la ciudadanía, el respeto al medio ambiente, la calidad de los servicios públicos y la defensa de los derechos humanos, siempre orientados a mejorar la calidad de vida de sus comunidades. La mayoría de las organizaciones de donde proceden los participantes de la EHE son de orden social. Le siguen las organizaciones eclesiales y muy de lejos las organizaciones políticas y económicas. Por un lado, debido a los cambios económicos y sociales.

Gráfico N°2

Tipo de Organización

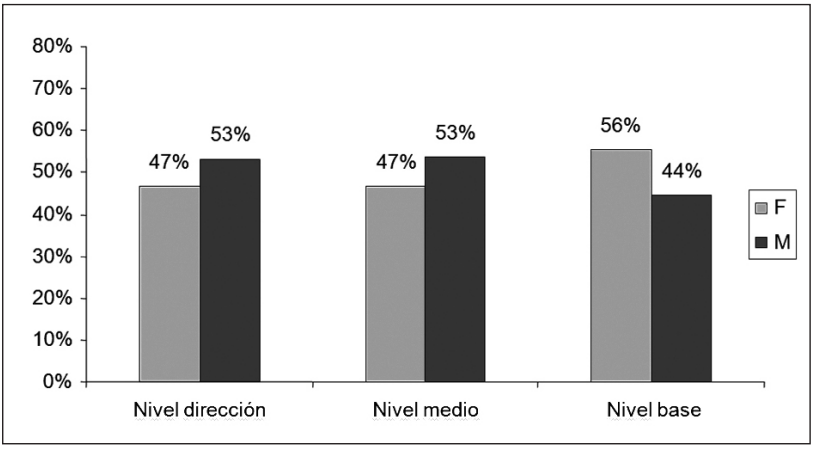
Cuentan con experiencia en diversas organizaciones sobre todo sociales y eclesiales vinculadas a diferentes áreas temáticas y ámbitos de llegada. Su tipo de liderazgo está vinculado prioritariamente con compromisos sociales comunitarios.



Cargo

La mayoría de los participantes tiene un compromiso activo con su organización desde distintos niveles de responsabilidad. En todos estos niveles se nota una distribución casi equitativa de hombres y mujeres. Esta situación es similar tanto en el programa nacional como en el de Lima Metropolitana tal como se puede ver en los siguientes gráficos.

Gráfico N°3
Distribución total de participantes por nivel de cargos y por sexo
Programa Nacional EHE 1994 – 2014



Motivaciones y aspiraciones
Basándonos en la información recogida en la ficha de inscripción y la entrevista personal aplicada al inicio del programa, encontramos que los líderes muestran una predisposición positiva a renovar conocimientos.

Hemos agrupado las motivaciones y este es el resultado:

- El 55% dice: *Adquirir más conocimiento,*
- El 32% dice: *Ser mejor dirigente*,
- El 30% dice: *Tener nuevas pistas* ante situaciones nuevas,
- El 20% dice: *Fortalecer y profundizar su compromiso* cristiano,
- El 10% dice: *Vivir o conocer nuevas experiencias,*
- El 10% dice: Buscar ciertos *fines* como la justicia, mejorar la situación de los más necesitados,
- El 7% dice: *Transmitir* lo aprendido,
- El 7% dice: Ser mejores líderes, *referentes éticos* en su comunidad y en su familia,
- El 6% pone mucho énfasis en el *crecimiento personal.*

Como vemos, la mayoría de los participantes llega con un buen nivel de motivación, adecuadamente orientada a aquello que el Programa puede ofrecerles, situación que facilita el aprendizaje.

Las *aspiraciones* son otro elemento clave para el aprendizaje. En el caso de los líderes de la EHE están referidas a la realización de proyectos personales y comunitarios, a ocupar cargos públicos, gestionar proyectos.

Vivencias y sentimientos
Además de conocer las características de los participantes analizadas más arriba, y las motivaciones y aspiraciones que traen, es importante acercarnos a sus vivencias y sentimientos. El trabajo realizado con el equipo de psicólogas a través de las dinámicas de grupo, la elaboración de autobiografías y el acompañamiento cotidiano durante el proceso educativo nos abren a una dimensión personal y grupal de la vida de los líderes que "normalmente" no tiene un espacio y suele no ser valorada.

Relaciones familiares
Los vínculos primarios (la presencia o ausencia de los padres) ejercen una fuerte influencia en los líderes, y constituyen para ellos una clave importante para la construcción de su identidad. La mayoría resalta la buena relación con la madre, pero hace referencia a una serie de frustraciones respecto de la figura paterna. Así, la madre es sinónimo de apoyo constante, lucha, fuerza, solidaridad, deseos de superación, en algunos casos, incluso, también modelo de dirigente en medio de un ambiente pobre y humilde.

Algunos líderes reconocen en su infancia un tiempo marcado por el reclamo ante la constatación de la ausencia de la figura paterna, en tanto que en algunos casos la presencia e imposición de modelos autoritarios produjeron heridas muy profundas: "su forma de educar era un rotundo *¡No!*". Algunos líderes tuvieron que hacerse cargo de su madre y hermanos a temprana edad por la ausencia del padre. No obstante la infancia representa para muchos un conjunto de recuerdos muy vivos del campo, las cosechas, los animales y la tierra. Esta vivencia les enseñó a desarrollar una sensibilidad particular para proteger los recursos naturales.

Relaciones de género y edad
Los roles que asumen los líderes en sus relaciones de género en muchos casos no han sido cuestionados por ellos mismos; muchos creen en la separación de roles y la mantienen. El machismo está presente (esposos posesivos que exigen renuncias a trabajos, contrarios a que la mujer sobresalga profesionalmente, celos, masoquismo en las propias mujeres). Las mujeres, para salir y formarse, viven una situación de tensión y conflicto. En muchos casos no son bien vistas por el esposo ni por la propia comunidad, tienen que consultar, pedir permiso para asumir cargos. Se perciben con menos capacidades que los varones.

Por otro lado, se da la tensión entre las generaciones: los jóvenes desestiman lo que los mayores hicieron y acumularon, creyendo en un "borrón y cuenta nueva", a pesar de que ellos no tienen una memoria del país. Los mayores ven con condescendencia a los que empiezan, sin poder encontrar la manera de apoyarlos, prevenirlos o aportar; también los tratan de manera rígida y cuestionan o descalifican sus propuestas o ideas.

Experiencias educativas
Muchos de los líderes manifiestan el dolor por no haber podido seguir estudios, o por haberlo hecho con interrupciones constantes, distanciamiento por razones familiares y económicas. Han vivido una experiencia temprana de trabajo y carencia de alimento ("hay días que comía y otros no"). La experiencia de pasar por varias escuelas y no ingresar a universidades o institutos por la mala preparación constituye, en muchos casos, una frustración. Hay una relación tensa y conflictiva entre la dedicación al estudio y las exigencias del trabajo:"Esto de trabajar y estudiar es un poco difícil". Por otro lado, frustra la sensación de "iniciar con buen pie y luego abandonar los estudios".

El estudio de la primaria y secundaria supuso para muchos la alegría de encontrarse con nuevos conocimientos y salir del ámbito estrictamente familiar para encontrarse con amigos que "daban sentido a la escuela", hermanas y profesores que fueron fuente de cariño y disciplina, y compromisos que los vinculaban a la problemática y las esperanzas de su comunidad. Sin embargo, el estudio supuso también para muchos el traslado a la ciudad, la relación difícil entre el trabajo diurno y el estudio nocturno "quedé muy delgada y sufría". La migración en busca de trabajo y superación era una situación difícil de enfrentar e impedía muchas veces una dedicación adecuada a los estudios:"no teníamos casa donde vivir". Otra dificultad reside en el choque entre la lengua materna, el quechua, y el encuentro con un sistema educativo castellano: "me encontré con una debilidad sobre el pronunciamiento del idioma español, porque estuve acostumbrado a hablar en quechua con mi abuelo". La tristeza llegaba también cuando "con el título en el brazo no había una opción para laborar".

Cultura política

Los líderes y lideresas reconocen en ellos mismos y en las personas con las que trabajan una mentalidad de resignación y fatalismo: "el país no tiene salida", "todos son corruptos". No obstante, apuestan por una cultura de vida basada en la esperanza para revertir estas situaciones adversas. En muchos de ellos está instalada la desconfianza ante las autoridades, la burocracia y las instituciones, por su ineficacia en unos casos y su ausencia en otros. La lejanía y el desencanto por la política son fuertes, pero eso tiende a cambiar en la medida en que encuentran formas alternativas de participar políticamente desde la sociedad civil.

Si bien muchos líderes tienen cargos y responsabilidades en sus organizaciones, observamos que algunos tienen una necesidad desbordada de ocupar un espacio a como dé lugar, hablando de sus asuntos y exponiendo sus logros, problemas o méritos; se trata de una necesidad compulsiva que no contempla si hay o no oyentes interesados, y que responde a la angustia de no ser visibles o de ser menospreciados si no hablan o actúan, y al temor de no ser reconocidos. Otros sienten una inhibición que tiene que ver con la inseguridad y la tendencia a creer que en el fondo otros saben más; hay una habituación a silenciar su oposición frente a quienes saben o tienen más poder que ellos, para no caer en desgracia.

Compromisos y luchas: sentido para la vida del líder

Muchos líderes combinan en sus actitudes y quehacer cotidianos la fuerza y la ternura, porque reconocen tener "un corazón sensible y frágil" y al mismo tiempo "uno fuerte, de piedra". Han vivido experiencias de ayuda y gratuidad que los impulsan a asumir un compromiso con la comunidad. Manifiestan una sensibilidad particular por el dolor ajeno ("el dolor por un pueblo alienado, sin voz, indefenso"), afirman sentir pena ante todo acto de injusticia, ante la desigualdad y la pobreza ("la pobreza extrema me conmueve pero me da fuerzas para trabajar", "mi tristeza es que muchos profesionales no pueden encontrar trabajo"). Experimentan alegría cuando sus amigos y seres queridos alcanzan una vida digna y feliz.

Religiosidad y experiencia eclesial

Para la mayoría de los líderes la experiencia de Dios se ubica en una perspectiva liberadora. Para los que vienen del ande, Dios está profundamente vinculado a la tierra como fuente de vida. Otros resaltan la relación de confianza y ven en la fe el impulso para lograr algo para su pueblo, para salir de la pobreza y procurar una vida con calidad para todos.

Para algunos líderes "el servicio" como razón de ser está encontrando sus límites, ya que evalúan no haberse "servido" a sí mismos, no haber resuelto problemas de economía familiar, o de autoridad paterna, no haber servido a quienes más inmediatamente les interesan (los hijos). La tentación entonces es la crítica radical, con resentimiento, a su propia experiencia vivida, sin poder rescatar, por lo menos en un primer momento, los aspectos productivos o creativos.

Como una primera conclusión podemos decir que:

- Los líderes y lideresas de la EHE son hombres y mujeres, jóvenes y adultos, actores dinamizadores de la vida de su organización y localidad y participan activamente en los procesos sociales, políticos y culturales del país.
- Tienen un desarrollo formativo heterogéneo.
- En su mayoría pertenecen o tienen como referencia a organizaciones de la sociedad local, destacan por sus valores y visión, y son reconocidos por su vocación de servicio.
- Su experiencia organizacional está marcada por la fragilidad y la desarticulación.
- En su mayoría, participan en espacios locales promoviendo iniciativas por la ciudadanía, el respeto al medio ambiente, la calidad de los servicios públicos, la defensa de los derechos humanos, orientados a mejorar la calidad de vida de sus comunidades
- En el ejercicio de su función dirigencial se relacionan, en mayor o en menor medida, con grupos y entidades de la sociedad civil y del Estado, con quienes interactúan en una relación de diálogo y negociación.
- Traen consigo debilidades y fortalezas, traumas muy íntimos de la infancia, al tiempo que expresan la expectativa de lograr un desarrollo personal que suponga sanar heridas que todavía marcan su mundo subjetivo.
- Las historias de sufrimiento, luchas y esperanzas, al ser compartidas y re-significadas, se convierten en un impulso para el desarrollo de la vida de los líderes y los animan en el proceso de formación.

La propuesta educativa de la Escuela Hugo Echegaray

Es una intervención educativa integral y sistemática que parte de la práctica y saberes populares para reflexionarla críticamente, a través de espacios de diálogo e intercambio de experiencias, estudio, análisis y propuestas de la problemática nacional.

Busca aportar a la construcción de la democracia y al fortalecimiento de la sociedad civil en el país, potenciando las capacidades de los líderes y lideresas, como personas con valores, conocimientos y habilidades para el diálogo, la concertación, participación y propuesta en espacios locales y regionales.

Fundamentos

La persona humana como eje del desarrollo: liberación y desarrollo de capacidades

Desde sus inicios, la EHE ha marcado distancia respecto a la identificación exclusiva del desarrollo con el crecimiento económico entendido como incremento de la productividad (cuántas cosas

se producen). Las visiones del desarrollo como aumento de la equidad (cómo se reparten las cosas) y como satisfacción de las necesidades básicas (cuántas cosas alcanzan para vivir), aportan elementos válidos, pero consideramos que el desarrollo humano integral involucra la complejidad de las dimensiones de la vida humana.

En este sentido, el desarrollo es esencialmente la ampliación de la libertad, es tener más opciones o posibilidades reales de elección entre distintos modos de vivir. Por el contrario, la pobreza es una restricción a la libertad y se hace necesaria la liberación de estas situaciones de injusticia y carencia.

Opción preferencial por los pobres

La EHE hace suya la pregunta fundamental que el seguimiento de Jesús plantea a los creyentes de este continente: ¿Cómo ser testigos de la vida en una realidad de pobreza que significa muerte y negación del amor? Reconociendo que esta pregunta es mucho más amplia que nuestra capacidad para responderla, asumimos la opción preferencial por los pobres. La *opción* supone una decisión y compromiso personales tomados en libertad, la *preferencia* alude a la revelación de un Dios que opta por los pobres y excluidos porque ellos viven situaciones de muerte injusta y temprana contrarias al proyecto de vida que anima la creación, en tanto que el *pobre* hace referencia a la persona que vive una situación concreta de pobreza real, de carencias que le impiden vivir dignamente y desarrollar sus capacidades.

Desde la EHE, esta opción nos lleva a involucrarnos activamente en los procesos de liberación que significan el paso de condiciones de vida menos humanas a condiciones más humanas y libres.

La perspectiva de la educación popular: aportes de Paulo Freire

La EHE tiene como objetivo formar una conciencia crítica en las personas, y por ello pone énfasis en proporcionar conocimientos, valores y actitudes que permitan desarrollar una capacidad de comprender la realidad en toda su complejidad, a partir de la experiencia práctica y la orientación a la transformación de la misma.

La EHE recoge, en su propuesta educativa, tres elementos de la perspectiva de la educación popular:

- Una educación vinculada a los sectores pobres y marginados de la sociedad y a sus organizaciones, a su quehacer; y que, por tanto, no se define en sí misma, sino que está ligada a las demandas, necesidades y práctica de las personas.

- Una corriente animada por un proyecto de transformación de la sociedad desde la perspectiva de la emancipación de los sectores populares en busca de su protagonismo en la construcción de su destino. En este sentido, la educación popular está marcada por una intención política, de transformación social. En esta búsqueda, el sujeto toma conciencia crítica de su realidad y la transforma.

- Una pedagogía que busca ser coherente con el proceso de liberación. Se basa en el diálogo, en una relación horizontal de respeto y aprendizaje mutuo. El educando desarrolla, así, su propio protagonismo en el proceso de aprendizaje.

El Plan de Estudios, los Ejes transversales y las Dimensiones del Aprendizaje.

El plan de estudios busca desarrollar el conocimiento, la agencia y el empoderamiento de hombres y mujeres del mundo popular para que tengan voz y capacidad de transformación de la realidad personal, social, política, económica, cultural y religiosa.

Con una propuesta educativa integral inspirada por la opción preferencial por los pobres, la visión del desarrollo como ampliación de capacidades y libertades, y los aportes de la educación popular. El programa de formación cuenta con tres ejes transversales: Equidad de Género, Cultura de Paz e Interculturalidad. Estos ejes articulan y cruzan todos los contenidos, y responden a la situación y desafíos del país.

La propuesta educativa tiene tres dimensiones que inciden en la afirmación del pobre como agente de su propio proceso de desarrollo y liberación.

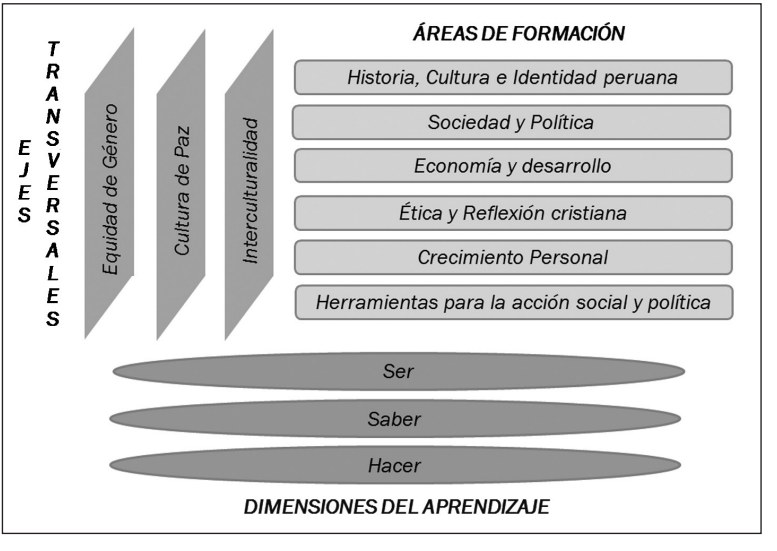
En primer lugar, la dimensión del *ser* que busca fortalecer la autoestima, identidad, capacidad de autocrítica, así como el reconocimiento de la diversidad cultural.

En segundo lugar, la dimensión del *saber*: conocimiento orientado a la capacidad de comprender y analizar críticamente los procesos sociales, políticos, económicos, culturales y religiosos.

En tercer lugar, la dimensión de *hacer*, recreación de prácticas que promueve actitudes y comportamientos éticos que permitan a los líderes desarrollar un rol educador popular, consensos, propuestas y nuevas iniciativas compartidas para el desarrollo local.

El gráfico que a continuación presentamos ayudará a tener una mirada integral de la propuesta.

Gráfico N° 4
Escuela de Líderes para el Desarrollo Hugo Echegaray
Plan de estudios - Primer y Segundo Nivel



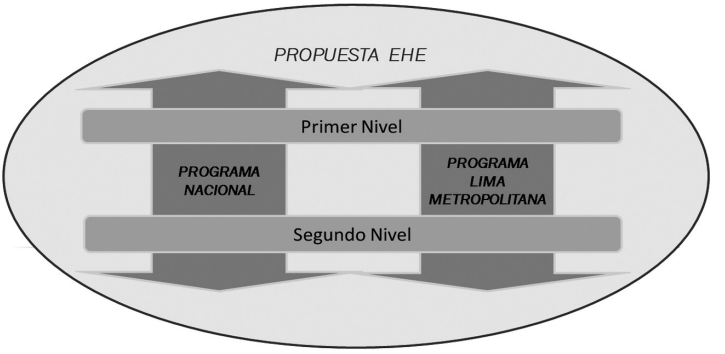
Niveles

El Programa se realiza en dos años o niveles:
En el *primer nivel* se trabajan los conceptos e instrumentos que permitan comprender y analizar los procesos sociales, políticos, económicos, culturales y religiosos que se dan en el contexto nacional e internacional. También se busca reflexionar sobre los elementos centrales de un proyecto de liberación y desarrollo hoy que abra y renueve pistas en el nuevo contexto.

En el *segundo nivel* se busca alcanzar un mayor dominio de los contenidos trabajados en el primer nivel aplicándolos a los campos de acción de los líderes en la perspectiva de propuestas para su localidad, región y país, así como nuevas pistas de trabajo para sus organizaciones. Busca brindarles instrumentos que les permitan sistematizar sus experiencias, evaluar y orientar iniciativas de acción, elaborar y sustentar propuestas y proyectos de desarrollo local (PDL) y trabajos de campo supervisados. Se trata, pues, de suscitar nuevos liderazgos democráticos y eficaces.

Gráfico N° 5
Logro 1: Una propuesta educativa estructurada

Dos niveles y programas formativos
- Nacional (15 días de internado al año en febrero)
- Lima Metropolitana (jornadas de fines de semana, de junio a setiembre).



Áreas temáticas

Los cursos de ambos niveles se organizan en cuatro áreas temáticas:

PRIMER NIVEL	
Áreas	**Contenidos**
Historia, cultura e identidad peruana	Historia del Perú
	El Perú en su literatura
	Pueblos amazónicos
	Identidad e interculturalidad
	Taller de la memoria

Áreas	Contenidos
Sociedad y política	Relación estado y sociedad
	Democracia y política
	Globalización: efectos sociales, políticos y culturales
	Poder local: organizaciones sociales, movimientos y redes
	Participación ciudadana
	Partidos políticos: ideas y desafíos
Herramientas para la acción social y política	Vigilancia ciudadana
	Lectura crítica de los medios de comunicación
	Acceso y manejo de la información
	Transparencia en la información pública
	Taller de análisis de coyuntura
	Planeamiento estratégico
Economía y desarrollo	Definiciones de desarrollo
	Estructura económica
	Causas de la pobreza
	Políticas económicas
Ética y reflexión cristiana	Espiritualidad, sentido de la vida y opción preferencial por el pobre
	Fe y liberación
	Fundamentos bíblicos de la opción preferencial por los pobres
	Trayectoria de la Iglesia en el Perú y en América Latina
	Discipulado hoy
	Ética del líder
Desarrollo personal	Acompañamiento psicológico a través de la metodología de Dinámicas de grupo

SEGUNDO NIVEL	
Áreas	Contenidos
Desarrollo humano social, político y cultural	Descentralización y regionalización
	Taller de sociedad civil
	Ordenamiento territorial
	Nuevos liderazgos para la democracia y el desarrollo

Áreas	Contenidos
Herramientas para la acción social y política	Manejo de conflictos
	Análisis de coyuntura
	Taller de incidencia para las políticas públicas
	Habilidades comunicativas para la concertación
	Rol educador del líder y trabajos de campo
	Elaboración de proyectos de desarrollo local
Desarrollo humano económico	Definiciones del desarrollo
	Desarrollo local e iniciativas económicas
	Taller de medio ambiente
Desarrollo humano espiritual	Teología de la liberación: una opción por la vida
	Fe y política
	Retiro de espiritualidad
Desarrollo personal	Acompañamiento psicológico a través de la metodología de Dinámicas de grupo
	Desarrollo humano personal
	Taller de género

Se ofrecen espacios de acompañamiento personalizado y asesorías para la ejecución de trabajos de campo y la elaboración de proyectos de desarrollo local, así como ser parte de la red de líderes de la EHE.

La propuesta metodológica e instrumentos de monitoreo y evaluación

Se aplica una propuesta metodológica activa y vivencial que anima el pensamiento crítico y propositivo.

Se han diseñado y puesto en práctica diferentes instrumentos que permiten recoger las inquietudes, intereses y motivaciones de los líderes y lideresas; identificar sus saberes previos y conocimientos obtenidos en el desarrollo del programa en las diferentes dimensiones del aprendizaje. Los resultados obtenidos aportan a la evaluación y ajuste del proyecto:

- *Al inicio del programa:* autobiografías, encuestas, línea de base, consulta sobre la organización, encuesta sobre violencia y reconciliación, guía de planificación estratégica, guía sobre acceso y manejo de la información, guía de elaboración de proyectos de desarrollo, guía sobre rol educador del líder, entre otros.

- *Durante el programa:* guía de acompañamiento, evaluación de las sesiones de clase, trabajos de campo, etcétera.

- *Al final del programa:* Evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje, encuesta de línea de base (salida), evaluación sobre el perfil del líder, evaluación de dinámica de grupo, informe de

Proyecto de Desarrollo Local, Informe de Planeamiento Estratégico, Informe de rol Educador del Líder, etcétera.

El seguimiento y acompañamiento constituye una dimensión del trabajo que permite al equipo de la EHE estar en contacto permanente y cercano con la realidad y compromisos concretos de los líderes y lideresas en sus localidades compartiendo los aprendizajes adquiridos en el programa de formación. Para ello se ha definido un sistema de acompañamiento con etapas, productos, y medio de verificación:

- Testimonios y reportes de los líderes locales referidos a procesos en los que han participado junto a sus organizaciones, nuevas responsabilidades y acciones cívicas junto a otros actores locales
- Base de datos de líderes que postulan a cargos políticos públicos en el proceso electoral local según el reporte emitido por el Jurado Nacional de Elecciones
- Documentos de Planificación Estratégica elaborados por las organizaciones
- Proyectos presentados por las organizaciones
- Memoria de los debates ciudadanos
- Actas de acuerdos y compromisos.

Gráfico N° 6
Ruta de seguimiento al acompañamiento y lista de iniciativas reportadas: Planificación Estratégica

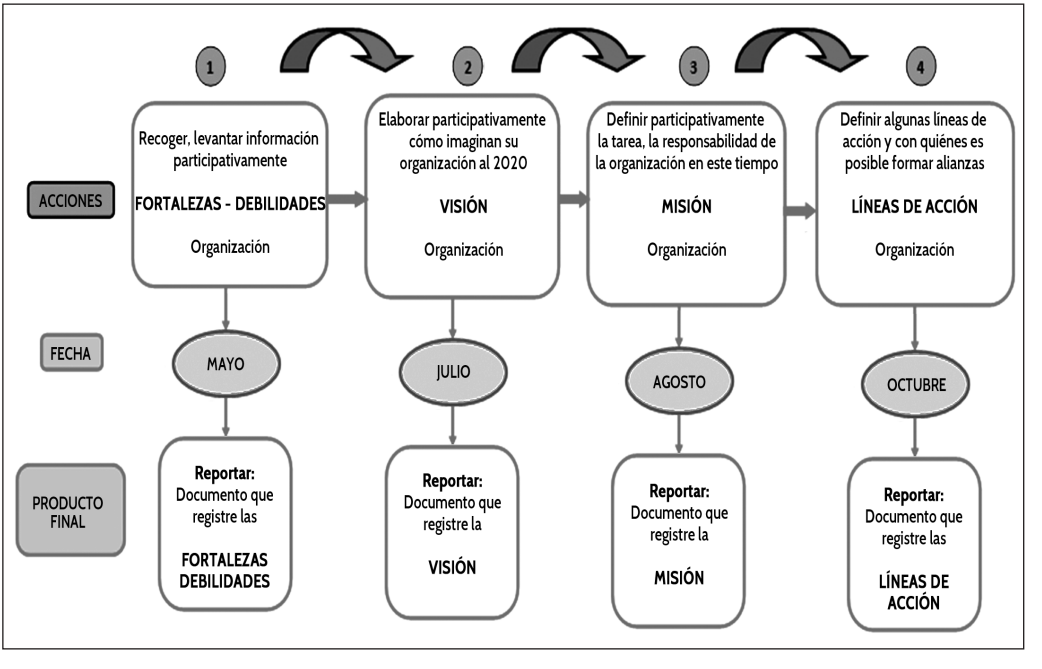
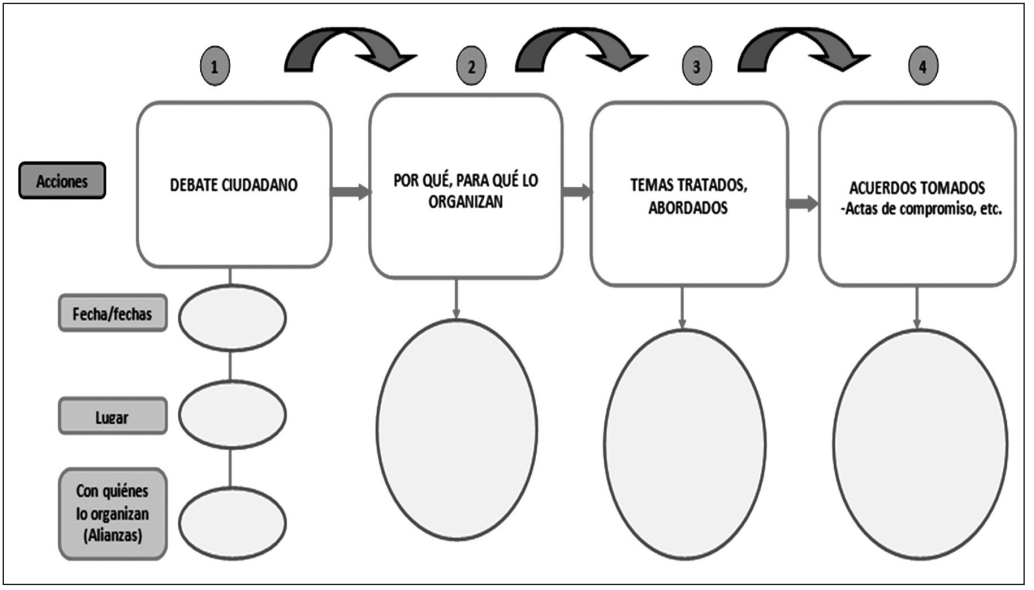


Gráfico N° 7

Ruta de seguimiento al acompañamiento y lista de iniciativas reportadas: Debate Ciudadano



Aprendizajes, logros y desafíos

Veinte años caminando "codo a codo", descubriendo y aprendiendo con los líderes y lideresas populares.

Aprendizajes y Logros

- Se cuenta con una propuesta educativa estructurada
- Se ha trabajado la sistematización de experiencias y Publicaciones
- Se ha promovido las Sinergias, Cooperación, Alianzas y Redes
- Los participantes se han posicionado y han asumido nuevos liderazgos
- Se cuenta con una red de red de líderes con 14 núcleos regionales a nivel nacional
- Es importante trabajar el tema de los intereses, motivaciones, percepciones y lecturas que tienen las personas, las organizaciones y grupos locales populares y realizar diagnósticos que nos aproximen a sus realidades. Tenemos el reto de comprender y preguntarnos por los valores que queremos fortalecer con la gente.
- Tenemos el reto de reconstruir lo común, la cooperación y acuñar el lema que dice "mejor nos va ir cooperando"

- Recupera el sentido de la educación como un derecho y bien común
- Seguir trabajando por generar procesos de formación y ampliación de las capacidades con los sectores populares en contextos de salida de la cooperación.

Desafíos

- Para la nueva etapa es importante realizar una revisión de los contenidos: Plan de Estudios, materiales educativos amigables e impresos, virtuales, etcétera.
- Promover la participación de profesionales jóvenes que se comprometan con la propuesta institucional: Importante desarrollar espacios de formación para compartir la perspectiva y la metodología de la educación popular.
- Fortalecer los sistemas de seguimiento y acompañamiento, tomando en cuenta los temas de interés y las estrategias que mejor se adecúen a la realidad de los líderes y lideresas.
- Acompañar a las nuevas autoridades que van a desempeñar cargos públicos en contextos de alta conflictividad con grupos de poder local, adversos y vinculados a la minería informal, narcotráfico y corrupción, etcétera.
- Continuar fortaleciendo las alianzas y concertaciones locales para el logro de las propuestas de desarrollo de los líderes, considerando que las problemáticas que se abordan requieren de la confluencia de diversos actores para plantear propuestas y *construir un horizonte común.*
- La presencia en el programa formativo de nuestra Amazonía, constituye un desafío y nos exige estar en condiciones de ofrecer una propuesta educativa que responda a sus necesidades, características y búsquedas. Al mismo tiempo desarrollar materiales educativos adecuados a su realidad.
- Se requiere diseñar una propuesta de formación continua para los egresados, que les permita actualizar los conocimientos adquiridos a la luz de las nuevas condiciones de vida.
- Continuar con la producción de reflexiones y análisis de la experiencia de la Escuela así como de materiales educativos.
- Manejo de nuevas temáticas, por ejemplo: incidencia política (conceptual y estrategias para el logro de la acción), procesos participativos (PP: Presupuestos participativos, CCL: Consejos de Coordinación Local, CCR: Consejos de Coordinación Regional); interculturalidad, género; cultura de paz; descentralización y regionalización; Amazonía y desarrollo.
- Generar espacios de formación continua para los egresados para refrescar los conocimientos adquiridos a la luz de las nuevas condiciones de vida. El reciclaje de las nociones desarrolladas es asumido como algo prioritario por varios de los líderes de la escuela, porque el trabajo en la organización y el desarrollo local así lo exigen.
- Además de los próximos desafíos a asumir, están las propuestas que los propios líderes sugieren para el trabajo de la EHE.

Conclusiones y recomendaciones

La EHE nos ha desafiado a ver con claridad, apertura y sentido crítico la realidad de un país marcado por una historia –que es también presente– de desencuentros y profundas exclusiones, pero también de resistencias creativas, grandes capacidades y recursos humanos por desarrollar, así como liderazgos liberadores sustentados en valores comunitarios y solidarios. Desde esta mirada compleja a las dimensiones socio–política, económica, cultural y personal, hemos buscado juntos salidas a situaciones sin duda muy complicadas, pero también hemos detectado señales de liberación y razones de esperanza en medio del escepticismo y la desconfianza que existen en nuestro país. Así, desarrollamos con los líderes compromisos concretos en sus comunidades, promoviendo la vida para pasar de situaciones menos humanas a situaciones más humanas y libres.

Hemos querido hacer de la relación entre educadores y participantes del programa un encuentro fraterno en el que nos confiamos mutuamente nuestro crecimiento. La experiencia de la EHE ha significado para cada uno de nosotros una interpelación permanente a nuestras maneras de comprender los procesos personales en contextos nacionales distintos; también una fuente de inspiración, alegría y esperanza al ver cómo las personas despliegan sus capacidades cuando existe un espacio y unos vínculos que recogen sus motivaciones, necesidades y aspiraciones.

Resaltamos también la experiencia de "sentirse tocado por la vida del otro". La amistad y compromiso con líderes varones y mujeres de diversos puntos del país nos han hecho crecer como educadores y como cristianos.

El proceso educativo de la EHE ha intentado responder a las búsquedas y aspiraciones que plantean los líderes y lideresas año a año, actualizando la currícula, promoviendo la articulación y el encuentro con otros actores de la sociedad y del estado. En estos veinte años, muchos de nuestros líderes han asumido cargos y responsabilidades en el espacio, local, regional y nacional, hay alcades/as, regidores/as, integrantes de las Mesas de Concertación para la Lucha contra la Pobreza, animadores del Movimiento ciudadano Para Que No Se Repita.

Los líderes valoran la experiencia educativa, en particular la de la EHE, como una oportunidad que antes no tuvieron o que se frustró por la pobreza y por situaciones familiares. Los alumnos ven en la experiencia educativa una fuente de reconocimiento, autoestima, alegría y satisfacción, y un medio para salir de la inseguridad y la pobreza; pero también como autoafirmación, es decir, aprecian el hecho de ser más educados como un fin en sí mismo.

La formación de liderazgos es un elemento clave para el fortalecimiento de los espacios de mediación y articulación social y política. En una sociedad fragmentada y bastante desarticulada como la nuestra, formar líderes contribuye a la construcción de mediaciones para organizar propuestas colectivas para el país.

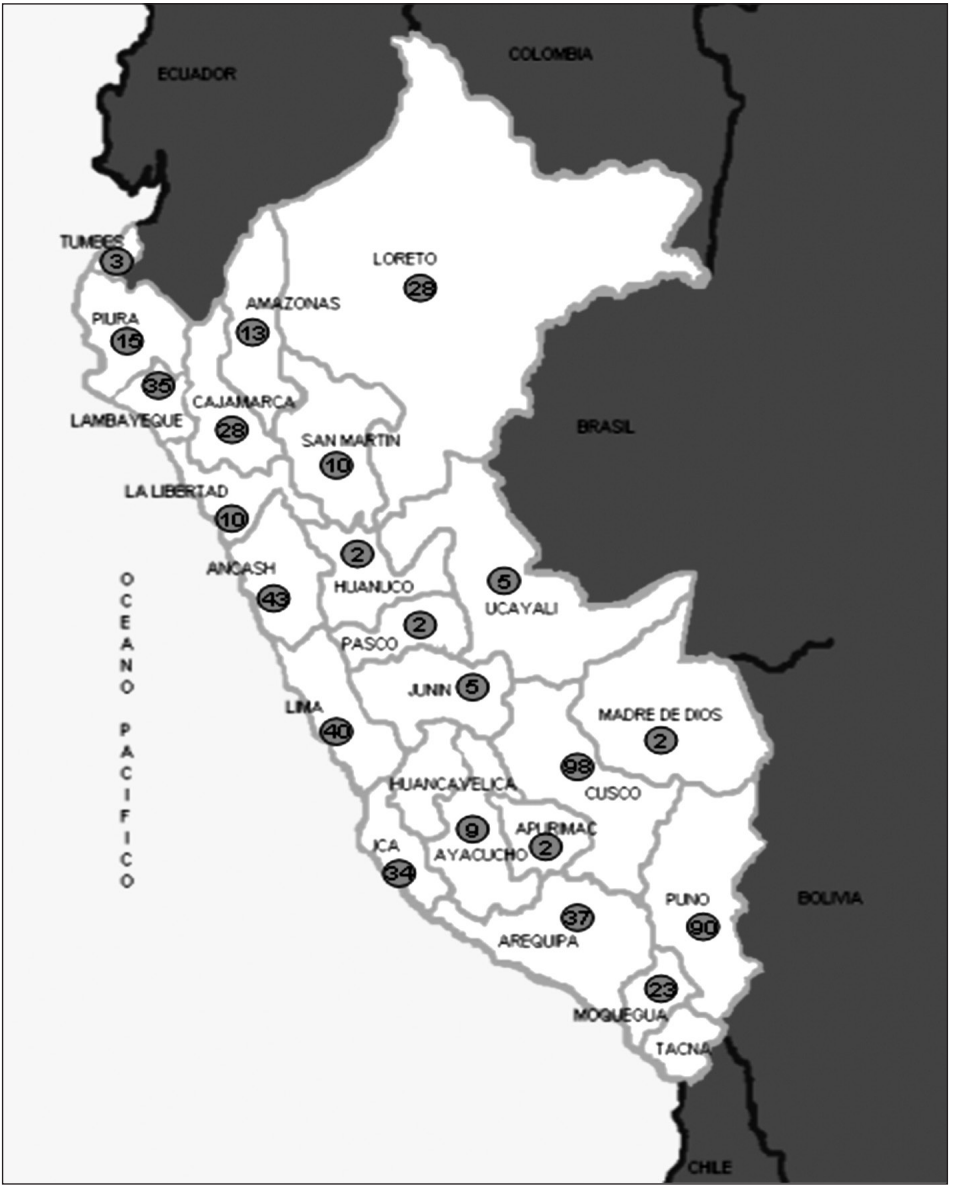
Finalmente, nos parece necesario compartir algunas recomendaciones que consideramos que pueden servir a todos aquellos que quieren emprender un proceso educativo liberador:

- Los procesos de formación deben ser integrales superando prácticas y propuestas de formación que relegan el tratamiento de lo personal a un segundo plano; deben ser interdisciplinarios y sistemáticos, sin separar el desarrollo social y político de lo técnico.
- Una propuesta educativa debe sostenerse en una pedagogía activa que dialogue con los saberes de los participantes, que tome en cuenta las necesidades, intereses, sueños, aspiraciones y visiones de la gente.
- Debe promover aprendizajes significativos, relevantes para los participantes, comprometiéndolos con el cambio propio y de los otros, todos aprendemos mejor lo que tiene sentido para nuestra vida.
- Debe apartarse de los modelos directivos que mantienen distancia entre el profesor y el alumno, y que obligan a este a una actitud pasiva.
- Debe crear un ambiente de libertad y desarrollar una relación y comunicación horizontal; esto pasa por que las personas se sientan respetadas, reconocidas y simultáneamente descubran que son diferentes, pero iguales en dignidad y derechos.
- Se requiere una pedagogía respetuosa de los procesos de los grupos y personas, escuchando, aprendiendo, sin imponer su propio mundo.
- Debe fomentar espacios de aprendizaje donde se promueve el trabajo individual y colectivo a través de la solución de casos o el planteamiento de iniciativas y proyectos para sus propias organizaciones.
- Es importante combinar lo personal y lo grupal, lo racional y lo lúdico, recurriendo a dinámicas que se nutran de las culturas locales y busquen recrear nuevos valores e identidades.
- Promover intercambios, visitas a otras experiencias vinculadas a instancias públicas, y a organizaciones sociales populares.
- Proporcionar los elementos necesarios para que los líderes puedan desarrollar su rol educador con sus organizaciones y con otras.
- El proceso de formación debe ser de mediano y largo plazo, no cursos o charlas sueltas. No es posible ver los cambios o transformaciones si los líderes no viven experiencias de formación sostenidas.
- Mantener la flexibilidad del programa, revisar y actualizar los contenidos para adecuarse a los contextos y necesidades de los líderes.
- Se requiere de profesores y equipo responsable comprometidos con una perspectiva de formación integral, intercultural, de género y liberadora.
- Los participantes deben tomar parte en el diseño, seguimiento y evaluación de la formación; que sientan suyo el programa, que responda a sus intereses.

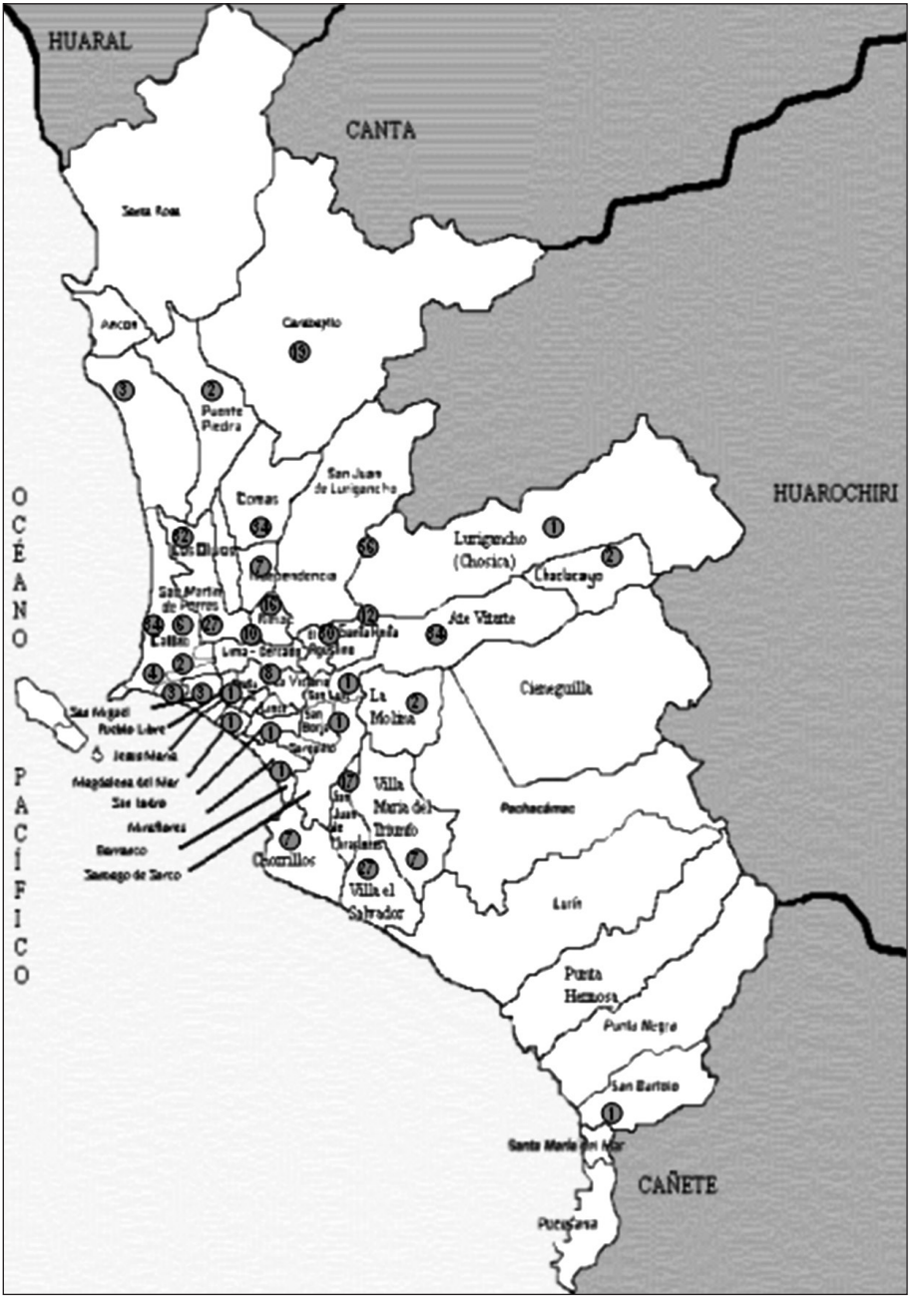
ANEXOS

Lugares a donde hemos llegado

1. Programa Nacional EHE 1994 – 2014



2. Programa Lima Metropolitana EHE 1994 – 2004



Escuela de Líderes para el Desarrollo Hugo Echegaray

Instituto Radiofónico Fe y Alegría–IRFA PERÚ Una alternativa innovadora e inclusiva de educación a distancia

Esther Santona Céspedes Buleje

Fe y Alegría del Perú, a través de nuestra experiencia denominada Instituto Radiofónico Fe y Alegría–IRFA Perú contribuye a una educación alternativa e inclusiva, atendiendo de manera prioritaria a sectores marginados y excluidos del sistema educativo formal.

Ubicación geográfica de la experiencia

Actualmente el radio de acción de la experiencia abarca: Lima (El Agustino, Barrios Altos, San Juan de Lurigancho, Ate, Vitarte, Jicamarca, San Juan de Miraflores, Villa El Salvador, Chorrillos, Puente Piedra, Ancón); Callao (Callao y Ventanilla Alta); Ica (Ica, Nueva Esperanza, Pachacutec, Fonavi, La Venta, Los Molinos y El Rosario); Piura (Río Seco y el Indio); Iquitos (San Juan Bautista, Carretera Nauta, Nuevo Horizonte); Ancash (Chimbote).

Actores que participan de la experiencia

Nuestros actores se clasifican en: a) Población beneficiaria y b) Población responsable de ejecutar la experiencia: b.1) Personal docente fijo y b.2) Personal docente voluntario.

Población Beneficiaria. Son jóvenes a partir de los 15 años y adultos en general. Contamos con un promedio anual de 2.700 estudiantes. A la fecha, hemos beneficiado a más de 15.000 estudiantes. Estamos en Lima, Callao, Ica, Iquitos, Chimbote y Piura. Continuamente nos solicitan ampliar nuestro servicio educativo en otras regiones del país, pero nos limitan factores externos como: no contar con el presupuesto necesario, infraestructura y equipos para realizar nuestros

Esther Santona Céspedes Buleje. Licenciada en Educación. Directora del Instituto Radiofónico Fe y Alegría del Perú – IRFA Perú, con más de quince años de experiencia en los campos de la Educomunicación y Gestión bibliotecaria, habiendo desempeñado funciones en las áreas de Educación, Comunicación y Sistemas de Bibliotecas.

talleres que venimos impulsando desde hace años como otra alternativa para que nuestros estudiantes valoren el aprender matemática, comunicación, historia, entre otros, con lo cual se busca brindar a través de la educación, el desarrollo de capacidades no solo de interés económico, sino aquellas que serán habilidades para la vida.

Actualmente, el IRFA Perú es requerido por diversas organizaciones gubernamentales y no gubernamentales que trabajaban con una población cautiva. Con varias de ellas se ha firmando convenios de mutua cooperación para atender a esta población. Entre esta población tenemos:

Privados de Libertad. Son principalmente jóvenes que han cometido delito y están en pleno proceso de reinserción, resocialización y rehabilitación en diversos establecimientos penitenciarios del Perú. Los estudiantes reciben una certificación oficial, sin mencionar que han estudiado en prisión.

Jóvenes ex pandilleros. Son jóvenes menores de edad que han cometido delito y están en pleno proceso de rehabilitación. En la mayoría de los casos provienen de familias disfuncionales. Destacan en este grupo los ex-pandilleros de El Agustino, dirigidos por el Padre Chiqui.

Jóvenes de comunidades terapéuticas. Son jóvenes que han caído en la drogadicción y alcoholismo. Ellos y ellas están en pleno proceso de rehabilitación.

Niñas violentadas sexualmente. Son aquellas niñas que han sido violentadas sexualmente, principalmente dentro de su entorno familiar. Ella se ven obligadas dejar el colegio. Pasan varios años para que el poder judicial determine con quién se quedara la víctima.

Menores de edad embarazadas. Son menores de edad que han salido embarazadas y han visto truncada su educación básica. Si bien es cierto en la actualidad las instituciones educativas están obligadas a no retirarlas, muchas de estas chicas optan por hacerlo porque la presión del grupo es fuerte. Por lo general, son víctimas de bulling por sus propios compañeros.

Discapacitados. Varios de los discapacitados por carecer de pierna, mano u otra extremidad son discriminados por la sociedad. Ellos y ellas desean continuar sus estudios de educación básica.

Invidentes. Son chicos y chicas que tienen visón baja, nula o intermedia. Aquí contamos con un convenio con CERCIL (Centro de Rehabilitación de Ciegos de Lima). Esta institución cuenta con especialistas, los cuales coordinan con el personal del IRFA para el proceso de enseñanza aprendizaje.

Trabajadoras del hogar. Son chicas, principalmente jóvenes, que provienen de la sierra y selva y desean estudiar para tener un futuro mejor, sin embargo, sus patrones no les permiten estudiar. El IRFA con su forma de atención a distancia, constituye una oportunidad para ellas.

Mujeres constructores de casa, losetas entre otros. Son mujeres, madres de familia, muchas de ellas: madre y padre para sus hijos e hijas. Ellas han sido capacitadas para elaborar casas, parques, jardines, losetas, entre otras actividades de construcción, actividades generalmente asignadas a los hombres.

Este tipo de población beneficiaria, vía convenio, representa el 40% de los estudiantes del IRFA, y el 60% restante es de responsabilidad absoluta del IRFA.

La población beneficiaria del IRFA–sin convenio tiene particularidades similares, pero en la mayoría de ellos contamos con una o dos personas con alguna discapacidad física, los cuales reciben atención personalizada y estudiantes con problemas de aprendizaje. También tenemos mototaxistas, trabajadores informales, guachimanes, taxistas, cobradores de combi, entre otros. Todos ellos y ellas son de escasos recursos económicos, pero con deseos de continuar sus estudios. Contamos con estudiantes mayores de 15 años, jóvenes (población predominante) y adultos. Con respecto a los locales, estos son prestados, a excepción de los penales (que funcionan en sus mismos establecimientos). Los grupos (modalidades a distancia, semipresencial y presencial) trabajan en: instituciones educativas de Fe y Alegría, comedores populares, parroquias, bibliotecas y locales diversos que cuentan con la infraestructura mínima para el desarrollo del IRFA.

Todas las sedes y/o grupos se asocian de acuerdo a su ritmo de aprendizaje, necesidades y realidad. El IRFA atiende a estos grupos de distintas maneras: tenemos grupos que se reúnen dos o tres veces a la semana, lo que convierte el proceso educativo en una modalidad semipresencial; grupos que se reúnen de lunes a viernes, lo que convierte la atención en presencial; y otros que solo se reúnen una o dos veces cada quince días, lo que hace que la modalidad pedagógica sea a distancia. Cada grupo define su horario, de acuerdo a su ritmo de aprendizaje, cantidad de facilitadores y estudiantes, pero sobre todo, de acuerdo a sus necesidades y características.

Población responsable de ejecutar la experiencia

Personal docente fijo. Está conformado por la dirección, coordinación y monitores educativos. Todos ellos y ellas elaboran y ejecutan la propuesta educativa.

La dirección es la responsable directa de la ejecución de la propuesta educativa. Es la responsable de la firma y ejecución de los convenios interinstitucionales, así como elaborar las campañas de sensibilización y difusión en cada semestre educativo, entre otras actividades. La coordinación pedagógica es el apoyo de la dirección.
Los monitores, son el personal que acude a campo para ejecutar la propuesta educativa. Ellos y ellas, con el apoyo de los facilitadores voluntarios están en relación directa con los estudiantes.

Personal docente voluntario. Son denominados facilitadores porque brindan facilidades para aprender. Son asesores, orientadores del proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes. Está conformado por jóvenes, en su mayoría estudiantes de educación y/o docentes. De igual forma hay profesionales de otras carreras y jóvenes estudiantes de los últimos ciclos de carreras de ingeniería, contabilidad, trabajo social, sociología, comunicación, arte, entre otras. También hay estudiantes de colegio, principalmente de los últimos años de la educación básica que enseñan

grados inferiores y/o iguales a sus estudios. Este personal es verdaderamente altruista, ya que no recibe una remuneración por su trabajo. Ellos y ellas están en relación directa con los estudiantes, inclusive más que los mismos monitores educativos. Consideramos que el gran soporte del IRFA Perú se basa en los facilitadores.

Anteriormente, nos hemos referido a los locales prestados donde funcionan las grupos, a excepción de los penales, donde la labor educativa se realiza en sus mismos establecimientos.

Objetivo principal de la experiencia

El objetivo principal del IRFA Perú es brindar una propuesta innovadora de educación a distancia, vía radio, dirigida a la población joven y adulta que no tuvo la oportunidad de iniciar o terminar sus estudios primarios y/o secundarios.

Sus objetivos específicos son:

- Contribuir a la educación promoviendo la formación de sujetos con participación comunal, creatividad y equidad social.
- Ofrecer conocimientos científicos utilizando los métodos activos de la educación para jóvenes y adultos.
- Ayudar a ampliar y profundizar conocimientos básicos mediante mecanismos de acompañamiento, supervisión y evaluación de los estudiantes.
- Favorecer la formación crítica, partiendo de la realidad del estudiante para que tome conciencia de la realidad nacional y se constituya en agente de transformación social.
- Enseñar la importancia de la técnica del autoestudio para el propio descubrimiento de las habilidades y valores.
- Formar en valores y en el desarrollo de la personalidad a fin de que sus estudiantes se integren a la sociedad como elementos de cambio y aporten positivamente al desarrollo del país.

Desde la experiencia ¿Qué se ha buscado cambiar?

El IRFA Perú pretende ser una alternativa educativa para aquella población que no pudo iniciar y/o continuar su educación básica. Alternativa educativa para la población excluida de invidentes, discapacitados, madres de familia, privados de libertad, jóvenes con problemas de pandillaje y drogadicción, niñas violentadas sexualmente, trabajadores del hogar, trabajadoras sexuales, mototaxistas, trabajadores informales, entre otros.

El IRFA Perú busca contribuir en el desarrollo de una sociedad justa, equitativa, con principios y valores, solidaria, y considera que la educación es la base de toda la sociedad, principalmente su población joven responsable del destino del país.

Momentos clave de la experiencia

Nacimiento del IRFA Perú. El Instituto Radiofónico de Fe y Alegría Perú, conocido como IRFA Perú nace 15 de abril del año 2002 con el objetivo de brindar una propuesta innovadora de educación a distancia, vía radio, a la población joven y adulta que no tuvo la oportunidad de iniciar o terminar sus estudios primarios y/o secundarios. Inicia su propuesta educativa con el primero y cuarto grado de primaria conformada por cuarenta y nueve mujeres estudiantes. A finales del año 2006 se cuenta con toda la educación básica. En ese momento, era la primera experiencia en educación de jóvenes y adultos que brindaba una forma de educación a distancia, vía radio.

Los primeros convenios interinstitucionales. El proceso de ser una experiencia piloto y pasar a ser una experiencia educativa reconocida y valorada, tuvo sus primeros frutos en el 2005, fundamentalmente por el primer convenio con el ANDA (Alcohólicos, Narcóticos y Delincuentes Asociados). El ANDA es una Comunidad Terapéutica Rehumanizadora sin fines de lucro: asociación constituida por agentes pastorales del Penal San Pedro de San Juan de Lurigancho que, de manera prioritaria, trabaja con privados de libertad que han cometido un delito por primera vez. La organización está constituida por agentes pastorales coordinados por el padre Ricardo la Serna, Enrique Marañón y la hermana Doris Huertas. Desde sus inicios, el 10 de octubre del año 1991, hasta la fecha, la agrupación ha tenido varias denominaciones: "Vida Nueva" y "Lázaro Levántate". Así mismo, ha tenido el apoyo de diversas instituciones como CEDRO[1] y Escuela de Vida[2]. En la actualidad, la organización tiene como Director a José Luis Sichi Lira, ex-estudiante del IRFA y ex-participante del ANDA. Las personas que lo acompañan son: la Hna. Ana Marzola, el Padre Norberto Nicolai y Antonio Vargas, entre otros.

El programa ANDA, con sede en Lima, se ha dedicado principalmente a la prevención y tratamiento del problema de las drogas y el alcohol entre los internos del penal San Pedro del distrito de San Juan de Lurigancho de la capital peruana. También ofrece capacitación laboral a través de talleres de bisutería, manualidades, tejido en macramé (carteras, bolsas, collares, etcétera) y crianza de animales menores (cuyes y conejos), entre otros. Estos trabajos permiten que los internos de San Pedro puedan generar ingresos propios para solventar sus gastos dentro del penal. Lamentablemente, ni el programa ANDA ni los internos cuentan todavía con un proveedor que haga pedidos, con lo cual el sistema logra sostenerse gracias al apoyo de los familiares de los participantes, quienes comercializan los productos fuera del penal. Para brindar este beneficio, el ANDA cuenta con un local dentro del penal San Pedro. Este espacio consiste en un hermoso jardín que los mismos internos han construido. Los propios albergados levantaron una casita con

1 CEDRO es un Centro de Información y Educación para la Prevención del Abuso de Drogas.
2 Escuela de Vida es un Centro de Rehabilitación del Drogodependiente, que brinda servicio de ayuda a las personas drogodependientes.

un baño al costado de este jardín, y allí funciona actualmente la casa de orientación. Gracias a la colaboración de la Congregación de las Hermanas Columbanas se construyó el segundo piso de la casa de orientación.

En este contexto, firmamos el convenio con el ANDA en agosto del año 2005. Desde el comienzo nos sentimos identificados con las acciones emprendidas por esta agrupación: proporcionar educación formal a distancia, fortaleciendo de alguna manera el quehacer del ANDA dentro del Penal San Pedro. Lamentablemente, esta modalidad de estudio a distancia no ofrece ningún tipo de beneficio procesal a los internos.

El IRFA inició su intervención con un grupo constituido por 18 estudiantes de diferentes niveles educativos, desde el segundo grado de primaria hasta el segundo de secundaria. Se contó para este trabajo con el apoyo de cinco facilitadores que, en general, eran los educadores que trabajaban en el ANDA.

En la actualidad, 2015, el promedio de estudiantes del IRFA a través del ANDA es de 20 estudiantes. La rigurosidad de este programa impide que este grupo crezca. Hasta ahora hemos logrado realizar diez promociones y en ellas existen nueve estudiantes que han cursado toda su primaria y secundaria. Este dato puede parecer una cifra insignificante, sin embargo, en el contexto del penal San Pedro constituye un logro sin precedente, dada la hostilidad que a diario se vive dentro del establecimiento. Estas nueve personas representan una referencia clara de vida para los otros internos, un testimonio concreto de esperanza, pero sobre todo, un testimonio sobre cómo podemos seguir viviendo humanamente en situaciones de encierro, cómo seguir produciendo vida para con nosotros mismos y nuestros familiares, a quienes en lo más profundo ellos sienten que les han fallado.

Una característica importante y algo complicada es el ingreso de los facilitadores al penal, por lo cual se ha tenido que recurrir a los internos del mismo penal que tienen estudios superiores. Estos internos hacen el papel de docentes. Del mismo modo también es complicado el ingreso de ciertos materiales que puedan atentar contra la vida y la salud. Esta prohibición se contradice con la factibilidad de ingreso de MP3 o USB conteniendo las clases radiales. Este último logro es sorprendente, ya que en el resto de penales es mucho más complicado e inclusive imposible.

El segundo convenio importante es Martin Luther King, que es una asociación juvenil que trabaja con un grupo de jóvenes pandilleros con la única finalidad de orientarlos y, a la vez, tratar de superar y solucionar los problemas que acontecen a la juventud del distrito del Agustino. Es un proyecto comunitario para ayudar a los jóvenes a salir de la violencia; dirigido por José Ignacio Mantecón, más conocido como Padre Chiqui, sacerdote jesuita de la Parroquia Virgen de Nazaret. El Martín Luther King firma convenio con el IRFA Perú a finales del 2005. Inicialmente se atendía a la población estudiantil de primaria y, posteriormente a finales del 2006, se viene atendiendo a toda la secundaria y/o ciclo avanzado.

A partir del año 2007, el IRFA Perú es bastante requerido por diversas organizaciones gubernamentales y no gubernamentales que trabajaban con personas que están en proceso de rehabilitación como: la Asociación Centro Cristiano, Fuerza Barrio y Fiscalía, las que son

violentadas sexualmente u otro tipo de violencia (Isidra Borda), población de alto riesgo y vulnerabilidad (trabajadas por CEDRO, Suyay y Evitas), los que se agrupan en base a una necesidad (ADHA–Asociación de discapacitados de Huaycán y madres adolescentes, CERCIL–Centro de Rehabilitación de Ciegos de Lima, y Mano a mano); y/o los que se asocian de acuerdo a una edad, los adultos mayores (Capilla Santa Cruz). Por último, tenemos a los grupos de Santa Rosa conformado por ex–alumnos del FyA N° 12, quienes orientados por la Congregación de las Trinitarias vienen trabajando con la población de su comunidad. Todos estos grupos se reúnen de acuerdo a su ritmo de aprendizaje, sus necesidades y la realidad.

Consolidación e intervención del IRFA en diversas regiones del Perú. En el año 2009, se crea el Centro de Educación Básica Alternativa–CEBA Fe y Alegría Ica, el cual fue un momento glorioso, sobre todo, porque esa ciudad estaba emergiendo del terremoto del 2007. La creación de este CEBA con 349 estudiantes constituyó una buena señal, indicando que el IRFA estaba siendo reconocido más allá de Lima. Queremos informar que la población estudiantil de Ica crecería más, pero tenemos el limitante de contar con solo una plaza orgánica presupuestada. En la actualidad, estamos en plenas coordinaciones para que se nos asignen más plazas orgánicas presupuestadas, ya que la población estudiantil así lo amerita.

En marzo del 2010, Chimbote se suma a querer contar con nuestra propuesta educativa. Se firma un convenio con CECOPROS–Centro de Comunicación y Promoción Social y a través de ella podemos lograr intervenir en la población chimbotana. Desde sus inicios del convenio a la fecha, la población estudiantil se ha mantenido, pese a que siempre nos solicitan la ampliación de nuestra cobertura educativa, debido al poco financiamiento a las regiones fuera de Lima y el estado que poco o nada apoya, sin embargo, a la fecha seguimos con el convenio.

Así mismo, en julio del 2010, se firma convenio con la Institución educativa del FyA N° 47 y se logra intervenir con la población loretana. Se empezó con 30 estudiantes y, semestre a semestre, iba multiplicándose el número. En el año 2013, se firma convenio entre Fe y Alegría del Perú y la Dirección Regional de Educación Iquitos con el entonces Director Jair Márquez Freitas, pero lamentablemente solo fue una firma y, a la fecha, no se logra concretar acuerdos como la creación de un CEBA para el progresivo incremento estudiantil de la población loretana. Actualmente la población loretana estudiantil, a través del IRFA, viene superando los 400 estudiantes, inclusive serían más, pero existe la limitación del financiamiento. Carecemos de docentes, personal administrativo, infraestructura y material educativo. Lamentablemente, el estado no apoya y el financiamiento logrado es insuficiente.

A finales del 2010, el Padre Noel Kerins, Director de la Pastoral Social de la Diócesis de Carabayllo, nos solicitó intervenir en el Establecimiento Penitenciario Ancón II, a través de un convenio tripartito entre ellos, el IRFA y las autoridades de Ancón II. Fueron varios meses de coordinación de las tres instituciones para concretar un acuerdo formal, al cual llegamos finalmente durante los primeros días del mes de abril del 2011. Este convenio tuvo una duración de dos años y comprendía el desarrollo de cuatro semestres educativos consecutivos. Para el IRFA supuso un gran reto: nos obligó a transformar todo nuestro sistema educativo a distancia para convertirlo en una modalidad totalmente presencial, logrando con ello, que los estudiantes internos obtuvieran beneficios procesales. Las implicaciones fueron muchas: ajustes en el currículo, mayor

producción de materiales, mayor acompañamiento a los facilitadores, monitoreo permanente de las necesidades y demandas de los estudiantes internos, entre otras. Para nosotros fue una experiencia muy rica, a nivel profesional e institucional. Aprendimos cómo trabajar de forma más constante con este tipo de población excluida y cómo hacerlo a nivel institucional con otras dos instituciones.

El inicio de la intervención fue bastante difícil, principalmente porque los funcionarios del establecimiento penitenciario Ancón II no lograron cumplir con los compromisos acordados, requiriendo otros no estipulados previamente. A pesar de estas dificultades, pudimos dar inicio al primer y segundo semestre del año 2011, conjuntamente con la Pastoral Social de la Diócesis de Carabayllo. Sin embargo, finalizando el primer semestre del año 2012, los miembros de la Pastoral Social no pudieron mantenerse en el convenio, puesto que dejaron de percibir financiamiento de la comunidad europea. Ante este grave acontecimiento recurrimos a nuestro segundo aliado en el convenio: las autoridades de Ancón II. No obstante, las autoridades expresaron no poder cubrir lo que hasta ese momento estaba siendo asumido por la Pastoral Social. De esta manera, nos quedamos solos y con serias dificultades logramos culminar el primer semestre del año 2012. Para dar continuidad al proceso (segundo semestre 2012) realizamos una campaña de difusión e información del IRFA dentro del penal, informando que la modalidad sería a distancia y que los estudiantes no contarían con beneficios procesales, con lo cual solo logramos captar dos estudiantes. A pesar de contar con solo dos estudiantes (chicos valiosos y a punto de culminar su educación básica) y sin ninguna institución que nos apoyara, seguimos, no nos amilanamos, vencimos las dificultades que se nos presentaron y logramos culminar el semestre 2012–2.

A finales del 2012, la nueva gestión de la Pastoral Social de la Diócesis de Carabayllo nos busca para reanudar el convenio con nosotros y Ancón II. En un inicio, nos mostramos reacios, ya que ellos habían dado por culminado el anterior convenio. La pastoral social insistió y se comprometió a cumplir lo estipulado anteriormente, motivo por el cual terminamos por aceptar la firma de un nuevo convenio. Se inició el semestre 2013–1. Todo se desarrolló con normalidad y la forma de atención fue presencial. Los internos estudiantes tienen un horario de lunes a viernes durante cuatro horas. Se contó con cuatro profesores para este trabajo, además de un coordinador académico general. Los docentes no reciben un sueldo, solo perciben un bono para sus movilidades desde sus hogares hasta el penal Ancón II.

Como hemos señalado, en el marco de este nuevo convenio, los internos estudiantes gozan de beneficios procesales. En concreto, todo estudiante inscrito en procesos similares al nuestro, con sentencia establecida, tiene derecho a solicitar la disminución de su condena hasta la mitad del total de los años imputados. En el mundo carcelario peruano esto se le conoce como el 2 X 1. Una forma sencilla de explicarlo es: si un interno estudiante tiene 10 años de condena, su pena se reduce a 5 años, siempre y cuando apruebe sus grados educativos.

Este nuevo proceso o convenio comenzó en el mes de julio del año 2013 con su primer semestre educativo, pero solo tuvo una duración de un semestre, ya que las coordinaciones con las autoridades del penal eran nulas.

Cabe destacar que, el establecimiento penitenciario Ancón II, es considerado modelo del

Instituto Nacional Penitenciario del Perú a nivel nacional. La idea de esta institución es que este establecimiento guíe y sea el modelo a seguir por el resto de los penales del Perú. La mayoría de los internos son jóvenes entre los 18 y 30 años de edad y, por lo general, son reos primarios, es decir, han cometido hurtos menores, oscilando sus condenas entre uno y cinco años de prisión.

En el 2013, se firma otro convenio tripartito ente el IRFA, Pastoral Social de la Diócesis de Carabayllo y el Establecimiento Penitenciario Ancón I (considerado de máxima seguridad). La modalidad de forma de atención fue a distancia y sin beneficio penitenciario. Este convenio logró el desarrollo del semestre 2013–1, pero hubo cambios en la dirección del establecimiento, dirección que no continuó con el convenio.

En febrero del 2013, se logra el convenio entre Fe y Alegría del Perú y el INPE–Instituto Nacional Penitenciario del Perú. A través de él, se tiene la posibilidad de intervenir educativamente en todos los establecimientos penitenciarios del Perú, empleando la atención a distancia y sin beneficios penitenciarios.

Se inició este convenio con la intervención en cuatros sedes de tres establecimientos penitenciarios: Piura con el Programa CREO, Cañete con el programa DEVIDA y Ancón II con los programas CREO y DEVIDA. Hasta el momento hemos desarrollado cuatro semestres educativos en los Programas de CREO (Piura y Ancón). Tres semestres en el programa DEVIDA de ANCÓN II y dos semestres en el programa DEVIDA de Cañete. El no desarrollo de los 4 semestres en el programa DEVIDA se debió, principalmente, a la dejadez del personal y el nulo interés del director el establecimiento penitenciario.

El inicio de nuestra intervención educativa fue muy complicado: no nos conocían como institución y existía el deseo de prevalecer institucionalmente sobre nosotros, sin embargo a la fecha, las dos instituciones estamos llevando una relación más cordial, más cálida y más de apoyo mutuo. Está pendiente el desarrollo de cuatro semestres más. Es nuestro deseo seguir con el convenio, pero tenemos la preocupación del financiamiento, ya que la intervención educativa en un establecimiento es más complicada por la lejanía, personal docente y material educativo.

Estrategias desarrolladas

La metodología del IRFA Perú se basa en tres elementos: La escucha de la Clase Radial (clase radiofónica) + El desarrollo de las fichas de trabajo+ Reuniones de Asesoría

- **La escucha de la Clase Radial (clase radiofónica) + El desarrollo de las fichas de trabajo**

  Una de las ventajas de nuestro programa educativo es que el mismo estudiante fija y realiza su horario de estudio, desarrolla su libro escuchando las clases a través de los CD: de Matemática, Comunicación, Ciencia, Ambiente y Salud, Ciencias Sociales y Educación para el Trabajo. También encuentra el material autoinstructivo en forma virtual en nuestra página Web: www.irfaperu.org Próximamente, contaremos con el servicio educativo a distancia virtual IRFA e-Learning, para el ciclo Avanzado equivalente a la secundaria.

- **Las reuniones de asesoría**

  Son el momento de encuentro entre estudiantes para interactuar, intercambiar opiniones, compartir experiencias e informar a los facilitadores/voluntarios acerca del desarrollo de sus clases. Tienen la finalidad de reforzar, aclarar y ampliar los contenidos de las áreas principales: Matemática y Comunicación. Para ello es requisito indispensable la escucha de los programas educativos. Las Reuniones de Asesoría–RAS, están a cargo del personal voluntario llamado facilitador(a), los que a su vez son dirigidos por nuestros(as) monitores(as) de zona, quienes se encargan de planear conjuntamente con el equipo de la oficina central, las estrategias metodológicas de las asesorías y supervisar las evaluaciones permanentes que se hacen al estudiante.

Áreas de formación

La propuesta pedagógica del Instituto Radiofónico de Fe y Alegría a través de su programa educativo "Aprendiendo en casa" toma como referencia las necesidades del estudiante de formarse para la vida, considerando el bagaje cultural y social que tiene, producto de su experiencia.

"Aprendiendo en Casa" logra su objetivo educativo a través de las siguientes áreas de formación:

- Comunicación Integral
- Matemática
- Ciencia, Ambiente y Salud
- Ciencias Sociales
- Educación para el Trabajo

El material auto instructivo (fichas de trabajo + clase radial) consta de 100 fichas de trabajo para 20 semanas de clase (5 meses por grado de estudio).

Los temas de las 5 áreas están distribuidos en clases de lunes a viernes, es decir una ficha (clase) por día.

Se da prioridad al desarrollo de temas de Comunicación y Matemática.

EL AUTOAPRENDIZAJE

Es el pilar que acompaña permanentemente esta metodología; inclusive, después de la escucha de la clase radiofónica. A través del autoaprendizaje este sistema busca que el papel protagónico lo tenga el estudiante (participante). Queremos que él y ella sean activos, que aprendan haciendo, que realicen autogestión de sus conocimientos, apoyados, orientados y dirigidos por las clases radiales y sus fichas de trabajo.

A través del autoaprendizaje buscamos obtener los mejores resultados de cada estudiante, teniendo en cuenta sus características particulares de aprendizaje. Finalmente, el programa "Aprendiendo en casa" buscará proveer al estudiante de algunas herramientas necesarias de autoaprendizaje, que le permitan afrontar con éxito la escucha radial, el desarrollo de las fichas y el proceso de evaluación. Otras herramientas, él mismo se las proveerá, convirtiéndose en el principal responsable de su aprendizaje.

Además de las áreas mencionadas, desarrollamos actividades extracurriculares por medio de talleres productivos como: panadería, pastelería, bisutería, carteras y monederos en cuero, entre otros. Estos talleres que venimos impulsando desde hace años, es otra alternativa para que nuestros estudiantes valoren el aprender matemática, comunicación, historia, entre otros, con lo cual se busca brindar a través de la educación, el desarrollo de capacidades no solo de interés económico, sino de habilidades para la vida. En general estos son útiles, necesarios y del agrado mayoritario de la población estudiantil.

El IRFA en Regiones del Perú y el mundo

El surgimiento del IRFA Perú se basa principalmente en la experiencia y aceptación popular de los Institutos Radiofónicos de Fe y Alegría de América del Sur (Bolivia, Ecuador, Paraguay y Venezuela) los cuales han puesto en práctica desde hace varios años el sistema de educación ECCA–Islas Canarias, España. Desde su nacimiento el IRFA Perú a la fecha, ha sido monitoreado, acompañado y supervisado por la Red Internacional de los IRFA. Esta red trabaja en conjunto con todos sus países integrantes y se trazan lineamientos específicos de trabajo educativo. Actualmente hay dos países más que integran la red: Brasil y El Salvador.

Con respecto a la articulación a las redes regionales del país estas han sido muy débiles. Estamos en plenas coordinaciones para fortalecerlas. Como comentábamos anteriormente, la firma del Convenio entre Fe y Alegría del Perú y el INPE–Instituto Nacional Penitenciario del Perú, en febrero del 2013, hace posible nuestra primera alianza con el estado peruano. Con esta institución seguimos aprendiendo, aunque este es mucho más complicado que tenerlo con una institución no gubernamental. Nos referimos a que el INPE requiere principalmente, mejorar la gestión con su personal: involucrarlos más para que puedan ejecutar idóneamente el convenio donde se estipula que, ambas instituciones tienen responsabilidades compartidas. No negamos las buenas experiencias obtenidas en los programas, pero ello no es suficiente.

Con el Ministerio de Educación, a través de la DIGEBA–Dirección General de Educación Básica Alternativa, se tiene buenas relaciones interinstitucionales, constantemente nos llaman para informarles sobre nuestra experiencia educativa, pero todavía no se llega a un buen puerto en las negociaciones. Diversas gestiones de la DIGEBA nos han manifestado su interés en considerarnos experiencia piloto a nivel nacional, pero esto a la fecha no se ha concretizado. Si bien es cierto, ellos nos brindan el 70% de los docentes para aplicar nuestra propuesta educativa, la experiencia nos dice que necesitamos más docentes, administrativos, infraestructura, materiales educativos y servicios en general.

Con la Dirección Regional de Educación de Ica se logró un convenio en el año 2009. Con este convenio se logró la creación del CEBA Ica. A la fecha estamos en coordinaciones para lograr más plazas orgánicas presupuestadas.

Con la Dirección Regional de Educación de Iquitos se logró un convenio en el año 2013. El objetivo de este convenio era la creación de un CEBA para la población loretana que día a día se está incrementando. Lamentablemente, después de la firma no se logró avanzar nada ya que la nueva gestión no mostró interés en el convenio.

Con CECOPROS–Centro de Comunicación y Promoción Social se logró una alianza importante que involucra a otras instituciones de Chimbote como la Universidad Nacional y el Instituto Superior Pedagógico. Todas estas instituciones con el IRFA Perú brindan la educación básica a la población chimbotana.

Situación actual de la experiencia

El Instituto Radiofónico de Fe y Alegría–IRFA PERÚ produce el programa "Aprendiendo en casa", el cual brinda Educación a distancia para Jóvenes desde los 15 años y Adultos en general. Atendemos a población con limitaciones y necesidades muy particulares que hacen que no puedan acceder al sistema regular del Estado: por edad, repitencia, horarios de trabajo no definidos, dificultades de aprendizaje y de conducta, adolescentes abandonados, madres gestantes, discapacitados. Somos parte del CEBA Fe y Alegría N° 7 – UGEL 04 de Comas, a través de la cual emitimos certificación oficial.

Nuestra población a nivel nacional es de 2.700 estudiantes en promedio. Estamos en Lima, Callao, Ica, Iquitos, Chimbote y Piura. No podemos intervenir en otras regiones del país porque no contamos con el personal docente, administrativo y de servicio, presupuesto necesario, infraestructura y equipos en general. Nuestro programa es una alternativa de educación porque se adecúa al ritmo de vida agitada y al tiempo disponible del estudiante (en el lugar donde se encuentre), no demanda movilizarse diariamente, es masivo y gratuito, además promueve el autoaprendizaje, el compromiso y la responsabilidad. Contamos con todos los horarios y locales en las regiones en que estamos presentes.

La educación en EBA es importante por ser flexible y hay intención de adecuarse a las necesidades de los estudiantes, sin embargo, hace falta precisión sobre el rango de edades, los horarios de atención ya que hay población entre 9 y 14 años es desatendida porque la mayoría de los CEBA, por no decir todos, son presenciales y solo tienen horario nocturno. Hay muchos aspectos que deben ser contemplados y revisados para mejorar sustancialmente la atención de esta población. Consideramos que es fundamental el cambio de mentalidad del docente EBA que usualmente no se mueve de su aula y de su turno. En este aspecto, IRFA se constituye en una oportunidad para muchas personas que buscan un sistema adecuado a su forma de vida: no tenemos un horario rígido, sino flexible; buscamos la organización y el autoaprendizaje del estudiante para el logro de sus metas.

Actualmente, el IRFA Perú está siendo reconocido por su experiencia innovadora por diversas instituciones gubernamentales y no gubernamentales. Constantemente regiones como Cusco, Apurímac, Ayacucho, Moquegua, entre otras, nos vienen requiriendo la intervención, pero por carecer de financiamiento tenemos que decir que no. Ahora no estamos firmando ningún convenio de mutua cooperación, porque no podríamos atenderlo.

Teniendo en cuenta nuestra experiencia queremos llamar la atención del estado, principalmente del Ministerio de educación, de empresas nacionales y privadas para que apuesten por nuestra propuesta educativa.

Lecciones aprendidas o hallazgos

Una estrategia para nuestra intervención educativa ha sido establecer alianzas con instituciones públicas y privadas que tienen a su cargo una población cautiva. Es una fortaleza que instituciones como MARTIN LUTHER KING, INPE, CERCIL, CREO, DEVIDA, MANO A MANO, EVITAS, entre otras, cuenten con personal especializado: psicólogos, trabajadores sociales, docentes especializados en invidentes, pandillaje, drogadicción y alcoholismo.

Referencias Bibliográficas

www.irfaperu.org.

Dulce García (2008) Por los caminos de la Educación Radiofónica. Bolivia

Federación Internacional de Fe y Alegría (2011) Formación Laboral ¿Cómo hacerla a distancia? Colombia.

http://www.cne.gob.pe/index.php/CNE-Informa/esther-cespedes-de-irfa-peru-es-dificil-que-una-emisora-comercial-apueste-por-un-tema-educativo.html

http://www.andina.com.pe/agencia/noticia-instituto-radiofonico-de-organizacion-fe-y-alegria-imparte-ensenanza-a-distancia-especial-171293.aspx

http://www.radiocutivalu.org/internos-culminan-sus-estudios-basicos-en-el-penal-de-piura

https://www.youtube.com/watch?v=rcvkRQA6xaM

https://www.youtube.com/watch?v=Ln8VUYYTiEg

https://www.youtube.com/watch?v=c-vl9zKU2bM

https://www.youtube.com/watch?v=e4_Fw5oqzzY

https://www.youtube.com/watch?v=GHtVces7rDQ

Cooperativas estudiantiles en los CEBA y CETPRO Experiencias de educación y trabajo

Soledad Ayala Flores

Los adolescentes y jóvenes (10 a 24 años de edad) constituyen alrededor del 30% de la población nacional en el Perú. Este grupo poblacional ha crecido de manera significativa siendo uno de los sectores más excluidos, tanto en términos de oportunidades como de participación en las políticas de desarrollo. Se necesita una educación que renueve los aprendizajes para que los jóvenes sean mejores personas, más productivas, así como ciudadanos y ciudadanos más conscientes de sus derechos y comprometidos con su país. De ahí el compromiso de EDAPROSPO para el impulso de acciones educativas que abonen a una cultura productiva de los jóvenes como sujetos activos mejorando sus expectativas de vida y desarrollo. Los adolescentes y los jóvenes de los CEBA, agrupados en la Educación Básica Alternativa, y los CETPRO (Centros de Educación Técnico Productiva) son una población cada vez más joven y vulnerable, más expuesta al riesgo de perder sus derechos, la educación y la salud, y el acceso a un trabajo digno.

La Cooperativa Estudiantil en el CEBA

Es una estrategia educativa de asociatividad y cooperativismo, con intervención activa de los jóvenes, con una visión de educación para el trabajo. Se interesa en contribuir a una cultura juvenil productiva como sujetos transformadores desde los temas de trabajo, organización y asociatividad.

Está enmarcada en un enfoque de derechos que promueve el protagonismo y la toma de decisiones de los jóvenes que estudian y trabajan; en acciones concretas relacionadas con sus ingresos, el ejercicio adecuado de la ciudadanía y el incremento de valores. Los jóvenes parten de sus experiencias laborales, refuerzan sus capacidades productivas y son agrupados para un trabajo colectivo que va a repercutir en sus ingresos y metas de vida.

Soledad Ayala Flores. Directora Ejecutiva de EDAPROSPO (Equipo de Educación y Autogestión Social). Responsable del Proyecto de Cooperativas estudiantiles y educadora popular.

Marco legal

La Cooperativa Estudiantil en los CEBA (Centros de Educación Básica Alternativa) tiene como marco legal:

Ley General de Cooperativas de Perú
Esta Ley (N° 15260 del 14/12/64) vino a llenar un vacío legislativo sobre Cooperativas en el Perú. A su vez contempla las Cooperativas Escolares (art. 17 inc. f). En su exposición de motivos manifiesta: ¨Las Cooperativas Escolares tienen un carácter fundamentalmente pedagógico. Sin embargo, constituyen un antecedente importante para el éxito de las organizaciones cooperativas post escolares... La nota peculiar de estas cooperativas estriba en que su finalidad es principalmente educativa y solo secundariamente económica..." "... la... Resolución Suprema del 17 de Diciembre de 1950 dispone el establecimiento de Cooperativas escolares..." "El decreto N° 2 de Enero de 1964 ha creado el Departamento de Cooperativas Educacionales dentro del Ministerio de Educación".

Resolución Ministerial N° 3292
Establece en su art. 2° "... La Oficina de Bienestar Social Educacional a través de su Departamento de Educación Cooperativa, tendrá a su cargo el fomento, promoción, asesoría y supervisión de las Cooperativas Escolares, en coordinación con el Instituto Nacional de Cooperativas de conformidad con el art. 5° de la Ley Orgánica de Educación N° 9359 y el art. 108 de la Ley General de Cooperativas N° 15260..." (Esta Resolución contiene 32 artículos).

Resolución Ministerial N° 2028 del 7 de Agosto de 1972, "...da lugar al Reglamento de Cooperativas Escolares..." Está redactado en 104 artículos.

La cooperativa estudiantil considera los siguientes aspectos:

A. *Formativo*, los estudiantes reciben información sobre cooperativismo, comités de administración, vigilancia, capacitación, formación de cooperativas, proceso de constitución y ahorro como capacidad emprendedora.

B. *Productivo*, los socios de la cooperativa reciben y mejoran la información sobre las líneas productivas, posibles de replicar en el aula, que les permiten reforzar sus capacidades productivas y generarse ingresos y ahorros, su ubicación está especialmente en el área de Educación para el Trabajo (EPT); sin embargo, sus contenidos y las capacidades que pretende desarrollar en los jóvenes se pueden trabajar indistintamente en casi todas las áreas curriculares.

Ubicación de la experiencia: Lima Este, distritos de Ate–Vitarte y San Juan de Lurigancho; Callao y Ventanilla, y se ha extendido el trabajo de cooperativas en la Región Junín: Huancayo, Concepción, Chupaca y Satipo. Se ejecuta la experiencia con *Docentes y Estudiantes de CEBA y CETPRO,* en convenio o una aceptación para ejecutar el proyecto "Cooperativas Estudiantiles".

Objetivos de la experiencia

A nivel *superior, l*a educación cooperativa de los jóvenes contribuye a una cultura productiva, participativa, de igualdad, como ciudadanos activos mejorando, expectativas de vida y desarrollo.

Y de *la experiencia: Cooperativa estudiantil un modelo educativo de participacion de jóvenes de la educación básica alternativa de Lima y Callao.*

Estrategias

Los objetivos de la experiencia se logran a través de las siguientes estrategias: a) La figura asociativa Cooperativa, es una instancia organizativa, que promueve el trabajo colectivo de un grupo de jóvenes con proyectos productivos, donde el ahorro personal y colectivo contribuye en el cumplimiento de sus metas; b) Se promueve una dinámica participativa para el protagonismo de los jóvenes y el involucrarlos con alternativas de educación para el trabajo; c) Se trabaja lo colectivo, en grupos para determinados rubros productivos, para establecer sinergias y complementar los servicios a ofrecer y potenciar las alianzas; d) Convenios con las instituciones educativas y aliados locales; e) Se considera la capacitación participativa como estrategia de aprendizaje donde se involucra de manera directa la experiencia de vida que traen los jóvenes en la creación de nuevas formas de Educación para el trabajo; f) Producción de materiales para ordenar y homogenizar los contenidos; g) Propuesta de contenidos que establezca la relación entre el programa curricular oficial y los contenidos de la cooperativa estudiantil; h) Una mirada a lo local, al medio que lo rodea, de tal forma que permita establecer una relación con las demandas del distrito y sus potencialidades; i) El proyecto Cooperativas estudiantiles es un modelo asociativo de atención a los jóvenes de los CEBA y CETPRO. Involucra acciones de capacitación, la organización en comités de administración, vigilancia, educación, la promoción de acciones productivas para generarse ahorros, estas les permiten aportar a una cultura productiva y experimentar propuestas innovadoras de educación para el trabajo; j) Se promueve la participación y el protagonismo de los jóvenes y docentes, desde las actividades, talleres y trabajo grupal. Se considera la participación como un mecanismo que los lleva a un desarrollo diferente, esto les va a permitir, dirigir su cooperativa, tomar decisiones, realizar la venta de sus productos, proponer cambios y mejoras en su CEBA, sentirse más seguros y apropiarse del tema Cooperativo e incorporar elementos en su vida diaria; k) Desde el enfoque de la educación participativa, se plantean acciones, para procurar el diálogo de los jóvenes en los diferentes espacios y actividades. La reflexión, los acuerdos grupales, ir creando su propio conocimiento a través de la interacción con sus pares, y no un aprendizaje textual. Aprender haciendo es una forma de invitarlos a poner en práctica sus aprendizajes partiendo de su propia experiencia, lo que ve en la familia, sus vecinos y, a partir de ello, sacar las lecciones de la vida.

Método cooperativo

Se promueve el *Aprendizaje cooperativo:* enfoque que trata de organizar las actividades dentro del aula para convertirlas en una experiencia social y académica de aprendizaje. Los estudiantes trabajan en grupo para realizar las tareas de manera colectiva. La aplicación del método

cooperativo o colaborativo tiene muchas ventajas, entre ellas podemos señalar: En cuanto a la satisfacción y el aumento de la productividad, se ha demostrado que el trabajo colaborativo tiene ventajas en la ejecución de tareas. Esto se debe a que mediante la colaboración aumenta la motivación por el trabajo al propiciarse una mayor cercanía y apertura entre los miembros del grupo. Además, se incrementa la satisfacción por el trabajo propio, y consecuentemente, se favorecen los sentimientos de auto eficiencia. Genera una interdependencia positiva, abarcando las condiciones organizacionales y de funcionamiento que deben darse al interior del grupo. Los miembros del equipo se necesitan unos a otros y confían en el entendimiento y éxito de cada persona. Crea sinergia al aprovechar el conocimiento y experiencia de los miembros, según su área de especialización y los diversos enfoques o puntos de vista, se logra así una visión completa del estudio (trabajo) a realizar mejorando la calidad de las decisiones y de los productos obtenidos. (Hernández Arias).

El método cooperativo permite:

a) Formar equipos de aprendizaje cooperativo heterogéneos (en género, nivel de rendimiento, estructura de razonamiento socio-moral, actitudes hacia la diversidad y la violencia...), estimulando la interdependencia positiva.

b) Propiciar el intercambio con estudiantes de otros grupos, otras secciones o de otros CEBA.

c) Los estudiantes son responsables de manera individual de la parte de tarea que les corresponde.

d) Todos en el equipo deben comprender todas las tareas que les corresponden a los compañeros.

e) Debe valorarse la contribución individual en el éxito común del equipo.

f) Todos los estudiantes deben recibir las mismas oportunidades para el éxito común.

El docente debe ser un *planificador*, observador, mediador que agrupa al alumnado en equipos heterogéneos. Así mismo, diseña diferentes actividades, tanto individuales como en equipo, y atendiendo al nivel del alumnado y sus características. Y, evalúa las actividades y los aprendizajes, el funcionamiento de equipo (de manera individual y grupal).

Desde la experiencia ¿Qué se ha buscado?

1. Incrementar la participación de los jóvenes en los centros de educación alternativa;

2. Mejorar los elementos para una cultura juvenil productiva, basada en la asociatividad;

3. Dotar de elementos que ayuden a pensar y actuar a los jóvenes de manera colectiva, que interactúen en espacios para metas comunes como es el ahorro para algo específico;

4. Proporcionar mayor importancia al curso de EPT, a partir de dotarlo de un proyecto viable "Cooperativa Estudiantil";

5. La *producción individual* se incrementó al trabajar cooperativamente y esto hizo crecer sus ingresos;

6. La *apuesta individual* para la solución de problemas de carácter económico, al proponérseles trabajar *asociativamente*;

7. El *gasto total de sus ingresos* al organizar el ahorro.

Momentos clave de la experiencia

1. El *acercamiento.* Visitamos los CEBA o CETPRO, conversamos con la Directora o Director, luego pedimos una reunión con los docentes para presentar el proyecto y sus alcances. Desde sus docentes descubrimos una población estudiantil muy joven, que tiene muchas dificultades, llegan de sus trabajos y persisten en culminar sus estudios.

2. La *firma de Convenios* con los directores de los CEBA, todos comprometidos, se designó un docente de referencia al proyecto.

3. La *capacitación docente*. Se capacita a los docentes en el tema cooperativo para que puedan aplicarlo en el aula y los jóvenes cooperativistas y se involucren en su aplicación, convirtiéndose en "docentes asesores".

4. La *formación de la Cooperativa Estudiantil.* Se realiza una campaña de difusión, de inscripción de socios, organización de la cooperativa. El principal actor de esta primera etapa es el docente capacitado y motivado (generalmente de Educación para el Trabajo): elige el aula, informa e invita a los estudiantes a formar la cooperativa, conjuntamente con ellos y comprometiendo a los docentes de otras asignaturas (Comunicación, Matemática, Ciencias Sociales) inician la campaña de difusión con charlas, afiches en diferentes momentos y espacios que les brinda el CEBA. Los siguientes pasos son formar la comisión organizadora que inscribirá a los socios, fijará la cuota asociativa, elaborará el proyecto de Estatuto y convocará a la Asamblea Constitutiva.

5. La *capacitación productiva de los jóvenes.* Los socios de la Cooperativa Estudiantil se beneficiarán con cursos generalmente de la línea productiva, como bisutería, chocolatería, cosmetología, bar, etcétera; que el proyecto les brindará de acuerdo a las necesidades de cada grupo. Esto favorece la línea productiva de los asociados a la cooperativa y les permite elaborar o mejorar sus productos y servicios.

6. El *cierre de la actividad anual del ahorro.* El ahorro se ha iniciado casi inmediatamente a la creación de la Cooperativa, los estudiantes se desprenden de parte de sus ingresos personales o de sus ganancias al producir dentro de la cooperativa (elaboración y venta de productos) o también al hacer solamente la venta de productos específicos con la finalidad de ahorrar las utilidades y repartirlas más adelante. Por ello la culminación del ahorro con la entrega de lo acumulado por cada uno de ellos genera expectativa y satisfacción por lo logrado.

7. *El intercambio de la experiencia.* Las cooperativas de los diferentes CEBA y CETPRO se reúnen y presentan su trabajo en la cooperativa: qué actividad económica realizaron, cuánto ahorraron. Todos se informan y luego confraternizan.

Procesos seguidos para la formación de cooperativas estudiantiles

Planificación. Conjuntamente con los docentes se planifica el desarrollo del Proyecto Cooperativas Escolares en cada uno de los CEBA involucrados, se elabora el cronograma en el tiempo y las grandes acciones que se deprenden.

Organización. Se distribuyen en el tiempo de estudios los contenidos, de tal manera que la primera acción educativa sea la formación de las cooperativas. Luego, según la organización de las unidades de aprendizaje de cada uno de los docentes asesores, se van incorporando los temas generados para la consolidación de la Cooperativa.

Capacitación. Se establece un conjunto de temas que se irán dando a través del año escolar tanto para docentes como para los estudiantes.

Seguimiento o acompañamiento. Iniciado el trabajo de las Cooperativas, se programan visitas a los CEBA para conocer a los asociados y los quehaceres que desarrollan como parte del proyecto "in situ"; se programan reuniones de intercambio de experiencias, de sugerencias para ir mejorando o consolidando la propuesta.

Feria y exposiciones. Las Cooperativas de los CEBA, participan de las Ferias y presentaciones programadas por la UGEL (Unidad de Gestión educativa local), Región: llevando sus productos, mostrando sus resultados.

Clausura. Se clausura el programa en sus respectivos CEBA o CETPRO con la participación de sus autoridades y docente, el Comité de Administración, y la docente encargada hace entrega de los ahorros.

Clausura General. Se programa un momento y espacio para el encuentro de todos los grupos involucrados en la Cooperativa Estudiantil, es vital para los jóvenes cooperativistas comprobar que en otros CEBA hay jóvenes con sus mismos problemas y con capacidades similares a las suyas, se reconocen mutuamente con sus pares, comparten éxitos y fracasos, demuestran sus aprendizajes generados en el trabajo asociativo, hacen nuevas amistades rompiendo las distancias y sobre todo se sienten bien por el objetivo logrado. Este es un espacio de esparcimiento y alegría donde cantan y bailan, son reconocidos y gratificados por sus logros.

Se plantean actividades para lograr el objetivo con los jóvenes: a) Talleres Formativos para conocer más sobre la Cooperativa, como está constituida, sus comités: Comité, Administración, Capacitación y Vigilancia; b) Sobre el ahorro, los valores, la instalación de su cooperativa y sus dirigentes; c) Talleres Productivos orientados a profundizar líneas productivas implementadas desde el curso de educación para el trabajo y generar a partir de la venta de sus productos el ahorro en los jóvenes; d) Jornadas de Encuentro e intercambio de experiencias; e) Reuniones de trabajo con docentes; f) Elaboración de materiales que acompañan la experiencia; g) Concursos para jóvenes y docentes.

Situación actual de la experiencia

Entre los principales resultados tenemos: i) A la fecha 22 Cooperativas instaladas, fueron reforzadas e implementan iniciativas económicas; ii) Dos núcleos importantes de cooperativas estudiantiles en Lima y Callao; iii) Trece, entre los CEBA y CETPRO, articulados al tema cooperativo, crearon bases para la red distrital; iv) Un Documento de cooperativa implementado en aula, fichas de trabajo, programación curricular incorporando el tema cooperativo.

El tema de la Cooperativa Estudiantil, se extendió a jóvenes y docentes de otros CEBA, además de autoridades de la región Lima y Callao: los especialistas de la UGEL consideran que el tema Cooperativas Estudiantiles está ubicado como una propuesta importante, dentro de la formación de los estudiantes de los CEBA. Y, respecto a su composición, contamos con una población pobre, la mayoría trabajador de algún rubro, pero con deseos de salir adelante, lo mostraron en el empeño puesto en las acciones cotidianas de la cooperativa.

Cuadro N° 1:
Cooperativistas estudiantiles participantes

211 hombres 258 mujeres	Cooperativistas Inscritos	Capacitados	Producen para ahorrar
2013	199	160	182
2014	270	270	270
Total	469	430	452

Cuadro N° 2:
Cooperativas estudiantiles y Núcleos

Núcleo Callao Ventanilla	Núcleo Lima Este
CEBA PAEBA PILOTO REGIONAL 4020 CEBA MARISCAL RAMÓN CASTILLA CEBA POLITÉCNICO NACIONAL DEL CALLAO CETPRO PREVI CEBA ALCIDES ESPELUCÍN VEGA CEBA 200 MILLAS CEBA GENERAL PRADO	CEBA MADRE TERESA DE CALCUTA CEBA RAMÓN CASTILLA ÑAÑA CEBA MANUEL GONZALES PRADA CEBA FRANCISCO BOLOGNESI CEBA JOSE MARÍA ARGUEDAS CETPRO HUANTA

Lecciones aprendidas o hallazgos

Los docentes que han participado como asesores en la Cooperativa Estudiantil, afirman que ha sido *"un reto, una buena experiencia porque permitió compartir –con docentes de otros CEBA– aprendizajes interesantes y muy provechosos, y que se puede trabajar desde todas las áreas"; "Una experiencia de aprendizaje interesante, muy provechosa, que se complementó con las clases de*

gestión empresarial, estimuló el trabajo en equipo y creó el hábito del ahorro con objetivos comunes, y, a su vez, afianzó la convivencia estudiantil en un ambiente de cordialidad y amistad".

En relación a los docentes de los CEBA son eternos luchadores por la educación, a pesar de no tener condiciones de infraestructura, poca luz, insuficiente material, bajo sueldo e incentivos; sin embargo, tienen un compromiso con la educación y son el referente de los jóvenes: les dan confianza para impulsar su cooperativa y lograr sus metas.

La capacitación *desde los talleres ha permitido* que los docentes conozcan más al grupo de estudiantes para apoyarlos en su aprendizaje, los docentes nos dicen de los jóvenes: "*son heterogéneos, vienen de diversas regiones, con diferentes ritmos de vida y estilos de aprendizaje, pero con deseos de superación. Son trabajadores en diferentes actividades, tienen muchas capacidades y habilidades para aprender, demostrando compromiso y responsabilidad, tienen expectativas para su futuro con ideas emprendedoras, sueñan con tener negocios propios".*

La Cooperativa es una herramienta de educación integradora relacionando los cursos de la programación curricular y es compatible con el modelo de la Educación Básica Alternativa.

Aprendizajes

Los jóvenes de la Cooperativa Estudiantil en el CEBA, aprendieron que la unión hace la fuerza desde su cooperativa, organizarse para llegar al objetivo trazado, valorar el ahorro, practicar la solidaridad y la ayuda mutua, interrelacionarse con otros estudiantes, creer en ellos mismos, descubrir el conocimiento de lo productivo, desde el curso de educación para el trabajo.

Una buena práctica es la actividad de *intercambio de experiencias* de los socios de las cooperativas donde participaron jóvenes, docentes y directores, una experiencia positiva: permitió que se conozcan, que compartan, que comparen su ahorro. Fue una sorpresa agradable que ha reforzado los lazos entre el grupo cooperativo: tener un sentimiento común, confiar y compartir es todo un aprendizaje de vida.

La cooperativa *permite nuevos aprendizajes de los jóvenes*, desde el curso de EPT: se renuevan y se actualizan las líneas productivas de repostería, se plantean ideas de negocio, cómo generar ingresos propios: es divertido, les gusta y sueñan con tener un negocio propio. Desde esta línea, puede realmente establecerse mejoras para la educación a través de aspectos prácticos y sencillos.

El *ahorro promovido* es un dinamizador de acciones para sus vidas, encuentran otras posibilidades para iniciarse en sus metas, se hicieron responsables de dar una cuota semanal, o de vender productos elaborados, o comprar para vender y así poder tener su cuota del ahorro. Al inicio hubo dudas sobre la custodia del dinero, pero cuando vieron cómo se registraba y podían revisar cuánto tenían, entonces se convirtió en un instrumento importante del cual ellos se apropiaron.

Se trabajó el hermanamiento entre CEBA, CETPRO, Institución Educativa (IE), obteniendo buenos resultados: se compartieron locales, talleres, información docente.

La cooperativa contribuyó con la meta del curso de Educación para el Trabajo: en el logro de competencias para que los jóvenes tengan mayores elementos para insertarse al mercado laboral y en un proceso de complementación o capacitación técnica.

La formación de la Cooperativa les permitió desarrollar aprendizajes significativos y habilidades que encaminan al ámbito laboral: la creación de sus propios negocios e iniciativas económicas y el ahorro como herramienta de desarrollo.

En el marco de experiencia, las docentes de las cooperativas están en condiciones de intercambiar temas diversos sobre la educación básica alternativa, la semi-presencialidad, las alianzas, la gestión, además de lo curricular. Esto permite ir creando opinión y debate aportando mejoras en la EBA.

Referencias y los documentos producidos en el marco de la experiencia

Para apoyar la experiencia se han elaborado materiales de apoyo estructurados a manera de fichas de auto aprendizaje:

Los materiales diseñados para acompañar la propuesta, se orientan en el marco del trabajo cooperativo como núcleo articulador de aprendizajes, promueven la articulación de las áreas alrededor del tema Cooperativa. Sus contenidos constituyen una fuente de reflexión y debate para el desarrollo personal y grupal, proporcionan formación en valores y ciudadana, orientan el trabajo investigativo y fomentan la organización y el ahorro como factores para resolver los problemas socio-económicos. Además, están referidos a la experiencia laboral de cada uno de los estudiantes.

El material diseñado como apoyo para la formación de las Cooperativas estudiantiles son ocho fichas y una Guía cuyo propósito fundamental es contribuir al aprendizaje integral de los estudiantes de los ciclos intermedio y avanzado de los CEBA, para que durante y al finalizar sus estudios tengan una opción organizativa que les permita orillar sus problemas económicos. Las (08) fichas se refieren a la Cooperativa y temas afines: 1) Nuestra Cooperativa en el CEBA-La cooperativa, 2) Organizo mi trabajo-La organización; 3) Ahorrando Progresamos-El ahorro; 4) Emprendimiento; 5) Haciendo Negocios-Planificación; 6) Vendemos más-Marketing; 7) Haciendo crecer nuestra cooperativa-Producción; 8) Presupuestando-Presupuesto; y la *Guía metodológica:* Cooperativa Estudiantil.

Estructura de las fichas

Están organizadas de la siguiente manera: A) N° y Nombre: El número indica la secuencia (aunque no es fijo en su programación ya que puede ser usado en el momento que el docente lo crea necesario para el logro del aprendizaje). El nombre está formulado de acuerdo al tema que

se desarrolla; B) Lectura motivadora: Lecturas sencillas con imágenes de carácter motivador, acompañada de preguntas que llaman a la reflexión y al análisis; C) Generadores de aprendizaje: Para el logro de los aprendizajes, se presenta el tema a manera de interrogantes que se responden en la ficha y son materia de aprendizaje e investigación complementaria; D) Dinamizadores de aprendizajes: soportes visuales que inducen al estudiante a interactuar con el texto: imágenes, fotografías, mapas semánticos y conceptuales, recordatorios, pensamientos y tareas (preguntas reforzadoras del tema); E) Trabajo en grupo: orienta el trabajo en equipo, la organización y las responsabilidades compartidas, a través de los debates, intercambio y análisis de las respuestas y de los productos elaborados producidos en conjunto.

Uso de las fichas

a. Trabajo cooperativo:

- Formar grupos para el trabajo cooperativo (favorece el intercambio de experiencias y conocimientos).
- Dotar a los estudiantes de los recursos necesarios para el logro de los aprendizajes, así como establecer las normas para lograr un proceso educativo óptimo.
- Especificar los propósitos del material que se les entrega. Señalar actividades y tareas a desarrollar, así como los logros que se quieren alcanzar.
- Monitorear y acompañar el proceso de aprendizaje.
- Evaluar los resultados con ellos mismos.

b. Autoaprendizaje

- Los estudiantes buscarán, seleccionarán y confrontarán la información que se les proporciona en las fichas.
- Ante nuevas alternativas o retos que despierte el material pedirán a los docentes de las diferentes áreas la complementación necesaria.
- Encontrarán indicaciones para explorar en las redes informáticas otros saberes sobre la cooperativa, organización, emprendimiento, marketing, etcétera.

c. Logros Educativos de la Educación Básica Alternativa basados en los saberes:

- Aprender a ser
- Aprender a conocer
- Aprender a hacer/emprender
- Aprender a vivir juntos.

Saberes que precisan los estudiantes de EBA

a. Comprender críticamente su realidad y adecuarse, y contribuir a los cambios sociales, culturales y económicos.

b. Una imagen positiva de sí mismos a partir de la valoración de sus potencialidades, su esfuerzo personal y capacidades, y el desarrollo de su autonomía.

c. Comunicarse eficazmente en castellano y en una lengua originaria o extranjera.

d. Reconocerse ciudadano con deberes y ser capaz de hacer respetar sus derechos y el de los demás.

e. Reconocer objetivamente su realidad local, regional, nacional y mundial.

f. Reconocer la promoción de la salud como derecho y responsabilidad.

g. Resolver problemas.

h. Capacidad para aprender de modo permanente y autónomo.

i. Capacidades y habilidades que le permitan un desempeño laboral óptimo.

Articulación de las Áreas

La temática de la Cooperativa Estudiantil permite la articulación de las áreas, a través de los Aprendizajes a lograr:

Educación para el Trabajo

- Analiza y reconoce el trabajo como medio de generación de riqueza y de transformación personal y social.
- Analiza y reconoce a importancia de la dignidad y ética de la persona en el desempeño laboral.
- Analiza la importancia del trabajo en equipo para el éxito de las actividades productivas y empresariales dentro de su cooperativa.

Matemática

- Resuelve y formula problemas acerca de la Cooperativa Estudiantil utilizando la adición, sustracción, multiplicación y división (aportaciones, número de socios, capital inicial, producción, etcétera).
- Identifica y describe figuras geométricas y los relaciona con los símbolos de la cooperativa (bandera, escudo).
- Resuelve y formula problemas de medición con los elementos de la producción de la Cooperativa Estudiantil.

- Resuelve problemas haciendo canjes con monedas y billetes del sistema monetario para calcular aportaciones, inversión, gastos y presupuesto de la Cooperativa Estudiantil.
- Explica y valora la utilidad del uso del tiempo para mantener la calidad en la producción y venta de los productos elaborados en la Cooperativa Estudiantil.
- Recoge, registra y organiza datos del accionar de la Cooperativa Estudiantil.
- Elabora gráficos de barras con datos de la producción, ahorro y venta de la Cooperativa Estudiantil.

Ciencias Sociales

- Identifica y valora sus potencialidades y capacidades en función a su desarrollo personal y el mejoramiento de su entorno familiar, institución educativa y comunal al integrar una cooperativa.
- Comprende, reflexiona y difunde las principales normas que amparan sus derechos, así como el cumplimiento de sus deberes como ciudadano (libre asociación).
- Organiza y participa en actividades cívicas, como las elecciones del Consejo Directivo de la Cooperativa Estudiantil.

Ciencia Ambiente y Salud

- Adquiere y practica hábitos de higiene para evitar lesiones y fracturas en el trabajo que realiza en su taller.
- Participa en campañas de higiene, prevención y conservación de la salud al brindar servicios y elaborar productos como integrante de la Cooperativa Estudiantil.
- Cuida y conserva su ambiente de trabajo.
- Reconoce la necesidad de usar racionalmente los recursos e insumos que utiliza para la producción en su Cooperativa.
- Participa en campañas de ahorro de energía y uso racional de los recursos naturales que usan en la producción.

Para el uso de las fichas de Cooperativa Escolar en el CEBA, las cuales desarrollan contenidos alrededor del tema y otros afines proponemos el siguiente Cartel de alcances y secuencias y una programación de actividades. Los docentes para el desarrollo de su actividad pedagógica pueden programar con Unidades de Aprendizaje, Proyectos de Aprendizaje y Módulos.

CARTEL DE ALCANCES Y SECUENCIAS "COOPERATIVA ESTUDIANTIL" EN LOS CEBA

UNIDAD	COMPETENCIA	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	MATERIALES	PRODUCTO
Nuestra Cooperativa en el CEBA	-Asume características, habilidades sociales y actitudes emprendedoras como medio para su realización personal y laboral al formar parte de la Cooperativa Estudiantil. -Asume y valora el trabajo como un derecho y deber del ser humano, como medio de realización personal y forma de desarrollo socioeconómico en el marco de las normas nacionales e internacionales sobre trabajo y conservación del medio ambiente.	La Cooperativa	- Motivamos a los estudiantes para formar la Cooperativa Estudiantil. - Elegimos el tipo de cooperativa que queremos. - Elaboramos el proyecto de la Cooperativa CEBA. - Participamos en la elección a nuestros representantes.	Ficha de trabajo 01	Cooperativa Estudiantil
Organizo mi trabajo	-Demuestra habilidades sociales, motivación y trabajo en equipo al interactuar con los clientes y compañeros de trabajo donde labora.	La Organización	- Identificamos nuestras actividades económicas. - Identificamos la problemática del adolescente y joven trabajador. - Nos organizamos para iniciar un negocio en grupo. - Elegimos el tipo de organización que queremos.	Ficha de trabajo 02	Grupos de trabajo
Ahorrando progresamos	-Comprende y asume las características, habilidades y actitudes emprendedoras como medio para alcanzar su realización personal y laboral.	El ahorro	-Identifican las cosas que se deben ahorrar. -Dialogan sobre las diferentes maneras de financiar las necesidades personales y económicas. -Identifican las instituciones que promueven el ahorro. -Ahorran pequeñas cantidades semanales. - Destinan sus ahorros.	Ficha de trabajo 03	Libreta de ahorro/ Cuenta de ahorros

UNIDAD	COMPETENCIA	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	MATERIALES	PRODUCTO
Emprendi-miento	-Comprende y asume las características, habilidades y actitudes emprendedoras como medio para alcanzar su realización personal y laboral.	Emprendi-miento	-Identificamos a los emprendedores de la comunidad. -Identificamos las características del emprendedor. -Identificamos las estrategias de innovación. -Emprendemos una actividad económica.	Ficha de trabajo 04	Panel de emprende-dores
Haciendo negocio	-Demuestra habilidades sociales, motivación y trabajo en equipo al interactuar con los clientes y compañeros de trabajo donde labora.	Planificación	-Proponemos nuestras ideas de negocios. -Identificamos la manera de consolidar nuestro negocio. -Planificamos nuestro negocio. -Identificamos nuestras capacidades empresariales.	Ficha de trabajo 05	Planes de Acción
Marketing	-Comprende y asume las características, habilidades y actitudes emprendedoras como medio para alcanzar su realización personal y laboral.	El marketing	-Identificamos las estrategias para vender más. -Nos acercamos al cliente para conocerlo mejor.	Ficha 06	Campaña de marketing
Produciendo	-Asume y valora el trabajo como un derecho y deber del ser humano, como medio de realización personal y forma de desarrollo socioeconómico en el marco de las normas nacionales e internacionales sobre trabajo y conservación del medio ambiente.	La producción	-Se comprometen con la mejora de la producción. -Hacen crecer la producción de la Cooperativa Estudiantil.	Ficha 07	Mayor Producción
Presupues-tando	-Gestiona y ejecuta procesos de investigación de mercado, planificación, desarrollo de productos, comercialización y evaluación de la producción de bienes y servicios de diversas opciones ocupacionales, mediante proyectos sencillos, considerando las normas de control de calidad y seguridad industrial.	El presupuesto	-Identificamos los pasos para elaborar el presupuesto. -Hacemos un presupuesto de nuestros gastos personales. -Evitamos perder. -Hacemos el presupuesto de nuestra producción.	Ficha 08	Presupues-to Inicial de la Cooperativa Estudiantil.

Red de Líderes, Educación comunitaria y ambiental

Teobaldo Ventura Rodríguez

Presentación

A continuación presentamos brevemente algunas de las acciones realizadas, y el camino seguido por la Red de Líderes para el Desarrollo de la Región de Amazonas, sede en Bagua Grande, provincia de Utcubamba.

Antes de pertenecer a la Escuela Hugo Echegaray (EHE), veníamos realizando actividades desde nuestras organizaciones populares, pero gracias a la Escuela de Líderes del Perú reforzamos nuestros conocimientos, ampliamos nuestras relaciones a nivel nacional. La EHE es para nosotros un soporte y un referente. En ella, surge la idea e iniciativa –desde Lima– de formar redes a nivel nacional para articularnos en una sólida institución y programar nuestras actividades; de esta manera, logramos formar nuestra Red en Amazonas.

Grande fue nuestra sorpresa y satisfacción al participar –por primera vez– en la reunión organizada por la Dirección de Educación Comunitaria y Ambiental (DIECA) a nivel nacional, con la presencia de actores de todo el país. La mayoría de ellos venía trabajando educación comunitaria, aunque no todos –como nosotros– con el nombre de educación comunitaria, pero en el fondo nuestro trabajo y de otros colectivos tenía mucha relación con ella.

Y, a partir de allí, casi todo nuestro accionar como Red de Líderes de Amazonas está orientada a la Educación Comunitaria. Nos produce una gran satisfacción hacerlo así, porque sabemos que se realiza en todo el país. En esa reunión, *no salíamos de nuestro asombro al pensar que el Ministerio de Educación esté promoviendo algo tan maravilloso e importante como es la Educación Comunitaria, estableciendo incluso la Dirección de Educación Comunitaria y Ambiental (DIECA).* En general,

Teobaldo Ventura Rodríguez. Docente de profesión, miembro de la Red de Líderes del Instituto Bartolomé de las Casas y del Comité de Coordinación Regional Nor Oriente Amazónico Andino, dedicado fundamentalmente al trabajo social.

nuestro pensamiento popular era que había un total desinterés por la educación comunitaria por parte del Estado, y por eso ahora es honda nuestra preocupación y gran decepción al saber que ya no existe esa dirección.

Constitución de la Red de líderes para el desarrollo de Amazonas

En una reunión en Lima, convocada por la Escuela Hugo Echegaray para elaborar el Plan Anual de Trabajo, –dentro de otras acciones–, estaba como punto de agenda la propuesta de conformación de redes de líderes al interior del país. De acuerdo con esta propuesta, los alumnos y ex alumnos del Instituto Bartolomé de las Casas en Bagua Grande, decidimos un 26 de setiembre del 2008 constituir la Red denominada: *Red de líderes para el desarrollo de Amazonas*, con la participación de representantes de cada una de las siete provincias de Amazonas; contando con la presencia y apoyo de nuestra Directora, la señorita Irma Mariño, en el Primer taller de trabajo realizado en Bagua Grande.

La formación de la red tuvo la intención de darle presencia local a la Red de líderes nacional, teniendo nuestra propia estructura organizacional y contando con un mecanismo de funcionamiento, de proyección a la comunidad, de interrelación institucional, de participación orgánica en el quehacer político, social, económico, cultural y otros de nuestra localidad; liderando el respeto de los derechos humanos para una mejor convivencia y calidad de vida, especialmente de los más pobres y poniendo la agenda social en las diferentes instancias, sobre todo, de aquellas que son decisorias.

Inmediatamente después, elaboramos nuestro Plan Anual de trabajo, el cual fue ejecutado y evaluado.

Continuando con nuestra tarea como organización, programamos actividades que consideraban cuatro ejes: salud, educación, ambiente y participación ciudadana. A continuación indicamos las actividades realizadas en cada eje:

Actividades en el Eje salud

En el año 2011, a iniciativa del Gerente de Desarrollo Social de la Municipalidad Provincial de Utcubamba, profesor Teobaldo Ventura Rodríguez, se firma un convenio con la fundación de Wall de Holanda, para capacitar sobre: *"Prevención de Embarazo Adolescente para Prevenir Nacimientos con Discapacidades"*, en la que participan miembros de la Red de Líderes y que luego se proyectan a la comunidad.

A partir del 22 de enero del siguiente año, en una alianza estratégica entre la Municipalidad Provincial de Utcubamba, el Programa de Voluntariado del Instituto Bartolomé de las Casas (tres estudiantes universitarios) y la Red de Líderes para el Desarrollo de Amazonas, se organizó una campaña denominada: "Previniendo Embarazos Adolescentes con Nacimiento de Discapacidades".

Nuestra intervención fue en 37 Comités del Vaso de leche de la zona urbano marginal de la ciudad de Bagua Grande, desarrollándose talleres de sensibilización sobre prevención de embarazos

adolescentes usando metodologías de educación para adultos (socio dramas, lluvia de ideas, etcétera) y, dando a conocer, sus causas, consecuencias y proponiendo alternativas de solución. Los talleres se realizaron con la participación activa de las integrantes y, al final de estos, los padres firmaban simbólicamente su propio compromiso frente a sus hijas e hijos.

Así mismo, no solo trabajamos los talleres con los Comités del Vaso de leche, sino que también se realizaron con estudiantes de educación secundaria, tanto de centros educativos estatales como privados.

Al final del evento, con los Comités del Vaso de leche, se hizo una evaluación cuyos resultados fueron:

- La mayoría de madres se embarazaron siendo adolescentes.
- Gran porcentaje de ellas están en condición de madres solteras.
- Muchas de las madres no tienen DNI (Documento Nacional de Identidad), ni Seguro Integral de Salud (SIS), al igual que sus hijos e hijas.
- Gran parte de estas madres no tienen trabajo, dedicándose a tejer a crochet.
- Su ingreso promedio es de S/. 300.00 (Nuevos soles) al mes.
- En las parejas, el único ingreso es del esposo y este es bajo.
- El número de hijos(as) es de cuatro o más.

Campaña gratuita de prevención de catarata y glaucoma, aprovechando que existe un convenio entre el Perú y Alemania.

En el Eje educativo

En el tema educativo, se orientó el trabajo a la población más pobre y a las personas con discapacidad, que por no tener dinero no pueden emprender una iniciativa empresarial. Debido a ello, optamos por usar recursos naturales de la zona que son abundantes, de fácil acceso y de costo cero, por ejemplo: el chante de plátano, malla de coco, semillas silvestres. De igual manera, impulsamos también talleres de gastronomía y repostería.

El objetivo es brindarles las herramientas necesarias para su auto sostenimiento y no depender tanto de los programas sociales que brinda el Estado; luego consolidar las pequeñas empresas en una asociación para seguir implementando su formación, a fin de garantizar su sostenibilidad, en aspectos tales como: manejo de su presupuesto, costos, control de calidad, entre otros.

La Municipalidad Provincial de Utcubamba, por su parte, brindó todas las facilidades y la totalidad de los gastos de los talleres, gracias al apoyo del señor Alcalde Milecio Vallejos Bravo.

Como resultado de esta capacitación, las integrantes participaron en ferias propiciadas por la municipalidad: exhibición y venta de sus productos con muy buenos resultados. Actualmente, muchas de ellas están vendiendo y algunas son maestras ad honoren o con un estipendio para las demás personas.

A raíz del uso de estos materiales, los agricultores ya no queman sus plantaciones en el periodo de limpieza, sino que venden dichos materiales, por ejemplo a S/. 10.00 (nuevos soles) el saco de malla de coco y, a la vez, están sembrando más cocoteros.

Los productos artesanales como: sombreros, viseras, gorros, llaveros, carteras, aretes, collares, brazaletes, bolsos, etcétera; se exhiben y se venden en el local del Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad–Utcubamba (CONADIS–Utcubamba) que alquila la municipalidad y, utilizando su Canal de Televisión, se promueve la difusión de los productos para su respectiva venta.

Eje del Medio ambiente

Considerando que Bagua Grande, tiene el servicio de agua solo dos horas en forma inter diaria y, teniendo en cuenta que, esta no reúne las óptimas condiciones para el consumo humano, se ha considerado en los talleres el tema del *agua*. Para tal fin, la Red de Líderes ha realizado un trabajo coordinado con la Municipalidad Provincial de Utcubamba, y la Mesa de Concertación para la Lucha Contra la Pobreza de Bagua Grande.

En dicha reunión, llevada a cabo el 30 de setiembre del 2011 en el auditorio de la Municipalidad, se desarrolló el Taller de Sensibilización: "Cuidemos el Medio Ambiente", en el que se han resaltado problemas como: fuerte deforestación que viene sufriendo la localidad, el crecimiento demográfico, la poca sensibilización sobre el uso racional del agua (hay domicilios en donde se deja abierta la llave del caño, se riegan plantas, se lavan vehículos menores, se hacen adobes, etcétera), a pesar que el agua es escasa.

Además, se puso de manifiesto que hace aproximadamente 40 años, el pueblo de Bagua Grande en su conjunto, entre ellos estudiantes de secundaria de ese entonces y, a iniciativa del sacerdote Luis Zulibarría Ureta, a base del puro esfuerzo comunal logramos obtener agua para el pueblo con los pocos recursos que contábamos y puesto que no teníamos apoyo del gobierno. Obviamente la capacidad del servicio del agua estaba proyectada solo para la población de ese entonces; luego una empresa tomó la administración del mismo, empezando a cobrar por dicha dotación de agua, sin que hasta la fecha se haya solucionado el problema respecto a el incremento del volumen de agua y las horas de servicio.

El taller realizado coincidió a una semana de celebrarse el "Día Interamericano del Agua". Una de las estrategias en el taller fue hacer participar a las autoridades que tengan capacidad de decisión para que puedan asumir compromisos, de igual manera a la sociedad civil para su respectivo apoyo y seguimiento:

- *El agua es un bien público, patrimonio de la nación, bien ecológico y su acceso es un derecho humano.* En el Taller se expresó que el acceso al agua para consumo humano implica calidad, cantidad y servicios universales sin discriminación.

- Asimismo, el Taller adoptó los siguientes compromisos según sectores:

En el sector educativo:

- Ferias informativas;
- Pasacalles con los cuatro niveles educativos;
- Charlas radiales y televisivas;
- Concursos de producciones literarias con la temática del agua.

En el sector medio ambiente:

- Promover programas de forestación y reforestación en las partes altas de las cuencas acuíferas proveedoras de agua a Bagua Grande;
- Promover una cultura de ciudadanía ambiental.

En el sector salud:

- Elaborar un plan de control sanitario del agua, así como un monitoreo permanente;
- Ministerio Público. En alianza con el MINSA (Ministerio de Salud), realizar acciones de prevención para evaluar la calidad del agua de uso doméstico.

Eje de participación ciudadana

En este rubro realizamos diversas actividades alguna de las cuales mencionamos a continuación:

- En representación de la Mesa de Concertación para la Lucha Contra la Pobreza participamos en los talleres del Presupuesto Participativo del gobierno local y regional.
- Asistimos como Red a los talleres de Priorización de la agenda social del gobierno regional, basados en cinco objetivos.
- Programamos talleres de sensibilización sobre los Derechos de las personas con discapacidad y, en ellos, la obtención del Documento Nacional de Identidad (DNI).
- Formamos parte de la red de orientadores contra la violencia familiar del Centro de Emergencia Mujer de Utcubamba.
- Participamos como panelistas el 8 de marzo por la celebración del "Día Internacional de la Mujer", en radio "La Voz".
- Desfilamos como organización en el Carnaval Utcubambino que se realiza cada año.

Adicionalmente a los ejes establecidos, se han realizados otras actividades de orientación social, tales como:

- Campaña gratuita de prevención de catarata y glaucoma, aprovechando que existe un convenio entre el Perú y Alemania.

- Campaña gratuita de certificación a las personas con discapacidad, con médico autorizado traído del interior del país, gracias al apoyo de la municipalidad por asumir todos los gastos ocasionados. Se logró certificar a más de 200 personas, las mismas que haciendo uso de esta certificación, solo cancelaron el 50% del costo de las entradas en todos los espectáculos públicos organizados por la municipalidad, así como para el concurso de plazas vacantes convocadas por la misma entidad certificadora.

- Realización del taller de Autoestima, para las personas con discapacidad y familiares, con la participación de Margarito Machacuay.

- Ejecución del taller sobre: "Conceptos y procedimientos para la conformación de la microempresa". Taller dirigido al público en general, especialmente para las personas con discapacidad y sus familiares, a fin de darles todas las instrucciones y facilidades requeridas para que puedan organizarse en microempresas.

- En coordinación con el Instituto Bartolomé de las Casas se realizó el taller: "Elaboración de Proyectos Sociales y Herramientas Informáticas", dirigido al público en general, con el acompañamiento de la Srta. Irma Mariño.

- En el primer trimestre del 2013, en una alianza estratégica con la Municipalidad Provincial de Utcubamba, la Zona de Trabajo y Promoción del Empleo y el Programa del Voluntariado del Instituto Bartolomé de las Casas se trabajó el tema :"Caracterización del mercado laboral en Bagua Grande", con la finalidad de que las instituciones educativas especialmente superiores y las formadoras en temas laborales, sepan qué actividades demanda el mercado, toda vez que se han incrementado las instituciones educativas superiores ofertando carreras técnicas y profesionales, sin un estudio que determine efectivamente qué actividades laborales necesita el mercado laboral.

- Como parte de proyección a la comunidad, paralelo al trabajo de Caracterización del Mercado Laboral en Bagua Grande, durante los días del 04 al 08 de febrero del 2013, la Red de Líderes y el equipo de Voluntarios del Instituto Bartolomé de las Casas brindaron capacitación a 61 catequistas en los temas de: "Organización y Desarrollo Comunal"; "Comunicación y Buena Convivencia"; "Persona y Ciudadanía"; "Participación Ciudadana". A invitación del Padre Castinaldo Ramos García, de la Parroquia Santiago Apóstol de Bagua Grande, quien es miembro de la Red de Líderes y Presidente de la Mesa de Concertación para la Lucha Contra la Pobreza.

Educación comunitaria y ambiental 2011

Cuando asistimos –por primera vez– al Encuentro Nacional de Educación comunitaria y ambiental, no sabíamos de qué se trataba; pero a través de la disertación de Alejandro Cussiánovich Villarán sobre la Conceptualización y caracterización de la Educación comunitaria, íbamos entendiendo y valorando mucho más el tema. Así mismo, con la presentación de las experiencias de representantes de diferentes lugares del país, nos íbamos dando cuenta que ella era parte de lo que veníamos trabajando en nuestras comunidades.

Aún no recuerdo exactamente la fecha en que empezamos a caminar por la hermosa y productiva senda de la educación comunitaria y ambiental, pero como indicáramos anteriormente, el evento organizado por la Dirección de Educación Comunitaria y Ambiental (DIECA) del Ministerio de Educación, marcó un hito en el caminar de las jurisdicciones al interior del país que vienen desarrollando con grandes esfuerzos el sueño de ver crecer la educación comunitaria y ambiental en nuestro país pluricultural y diverso.

Estudiantes de la Institución Educativa Privada "Augusto Salazar Bondy" recibiendo los talleres de prevención de embarazo adolescente.

A grandes rasgos, trataré de mencionar de manera secuencial lo trabajado durante los encuentros a los que hemos asistido. Y, a la vez, enfatizar que como Red de Líderes casi todas nuestras actividades se están enfocando en la educación comunitaria y ambiental.

Entre el 06 y 07 de diciembre del 2011, se llevó a cabo el *IV Encuentro Nacional de Educación Comunitaria por el derecho a la inclusión y el reconocimiento de todas las formas de educación.* En él se trató la siguiente temática: I) Escenarios globales de la Educación Comunitaria; II) Educación Comunitaria Bases para su conceptualización; III) Algunas Características de la Educación Comunitaria; IV) Rol del Estado en relación a la Educación Comunitaria; V) Desafíos del País a la Educación Comunitaria.

Trabajos con chante de plátano.

En *agosto del 2012*, con el ánimo de buscar la promoción, reconocimiento y valoración de la educación comunitaria, desde la DIECA se ha propuesto la conformación de Mesas Comunitarias nacionales y descentralizadas, a fin de que estas aporten al proceso de formación y consulta con los actores directamente vinculados a las experiencias de educación comunitaria del país

Este proceso cuenta con tres fases: Fase I) Comprende el desarrollo de dos Mesas Comunitarias Nacionales realizadas en marzo y mayo respectivamente, en ellas se hizo una indagación sobre las características de la experiencia de educación comunitaria en el país y un primer acercamiento a la construcción de políticas sobre la materia; Fase II) Comprende el desarrollo de 8 Mesas Comunitarias Regionales entre los meses de setiembre y octubre, como parte del proceso de consulta participativo para la formulación de líneas de política de la educación comunitaria para el fomento de comunidades educadoras en ámbitos locales. En esta fase contamos con la Guía Metodológica; Fase III) Comprende trabajos de gabinete con la participación de un Comité Técnico, integrado por representantes de la sociedad civil y del estado. En esta reunión se distribuyeron las 8 mesas comunitarias con la participación de las 26 regiones de todo el país.

Tal como estaba programado y como parte de este proceso, los días 6 y 7 de diciembre del 2012, se llevó a cabo el V Encuentro Nacional de Educación Comunitaria denominado: *"Las Políticas de Educación Comunitaria que queremos las regiones"*, en el que se trabajó la Propuesta de elaboración de Lineamientos de política de Educación comunitaria y el Anteproyecto de Ley de Organización y Funciones del Ministerio de Educación. Y se revisó también la Legislación referida a Educación Comunitaria en el sector educación y la Línea de tiempo de educación comunitaria, entre otros temas de vital importancia.

Exposición de artesanía en malla de coco por personas con discapacidad (Margarito Machacuay Valera, el hombre más grande del Perú).

Teniendo en cuenta el avance del trabajo en educación comunitaria (EC) y considerando a personas e instituciones que desarrollan EC como aliados estratégicos, se incorporaron a nivel nacional: la Red de Municipalidades Urbanas y Rurales del Perú (REMURPE) y la Coordinadora Nacional de Radio (CNR), quienes participaron activamente. Así también, algunos alcaldes motivados por la importancia del tema, emitieron resoluciones de alcaldía, como la Resolución de Alcaldía N° 213-2013-MDCE-A, ciudad de Eten, 29 de marzo del 2013.

Durante los días 21 y 22 de marzo del año 2013, se desarrolló la I Mesa Nacional denominada: *"Reconociéndonos como Comunidades Educadoras"*, con la participación de la Directora de la DIECA, Srta. Aurora Zegarra; el Secretario Ejecutivo Nacional de la Red de Municipalidades Urbanas y Rurales (REMURPE), el Sr. Carlos López; el Director Ejecutivo de la Coordinadora Nacional de Radio-CNR, el Sr. Rodolfo Aquino; y el Coordinador del Área de Educación Comunitaria del Ministerio de Educación (MINEDU), Sr. Jacobo Alva.

En los días del encuentro se desarrolló el siguiente temario:

¿Cómo se ha desarrollado la Educación Comunitaria en el Perú?, tema tratado por Jacobo Alva, donde dio a conocer la trayectoria de la educación comunitaria en el Perú, las tendencias actuales y sus aportes hacia una sociedad educadora.

¿Cómo la comunicación puede ser una experiencia de Educación Comunitaria?, disertación a cargo del consultor en medios de comunicación educativos y comunitarios, Sr. José Arévalo, acerca de la trayectoria en la comunicación comunitaria en el Perú, las tendencias actuales, la radio educativa y la comunicación movilizadora.

¿Cómo las municipalidades pueden promover políticas para el desarrollo local desde la Educación Comunitaria?, abordado por el docente de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Sr. Héctor Béjar, sobre el análisis de coyuntura global, escenario político y políticas para fomentar comunidades educadoras, entre otros.

Experiencia Comunitaria de Salvaguardia del Patrimonio Cultural Afro descendiente, con el expositor Oscar Chambi, sociólogo y fotógrafo del Museo Afroperuano de Zaña (Chiclayo).

Aprendiendo desde la Experiencia de Educación Comunitaria. A cargo del Asesor del Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe–IFEJANT (Lima), Alejandro Cussiánovich V. Dentro de los comentaristas estuvieron reconocidos profesionales como: Grimaldo Rengifo Vásquez y Sigfredo Chiroque Chunga.

También hubo ponencias de varios alcaldes, como las del distrito de Morales (Tarapoto), Chucuito (Puno), Chinchaypujio (Cusco); y algunos miembros de la CNR: Radio Chami (Otuzco) y Radio Yaraví (Arequipa), entre otros.

Después de las disertaciones, pasamos a un diálogo con todos los participantes y luego de compartir experiencias de diferentes puntos del país, se formaron mesas de trabajo y finalmente terminamos en una plenaria.

Como material bibliográfico se nos entregó:

- Brújula del Participante, conteniendo la ruta, objetivos y actividades.
- Experiencia peruana de la educación comunitaria.
- Legislación referida a educación comunitaria en el sector educación.
- Aproximación a una concepción rural andino–amazónica sobre la educación comunitaria en el Perú. Saberes y aprendizajes, Grimaldo Rengjfo V., del PRATEC (Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas).
- Caracterización de la Educación Comunitaria, Alejandro Cussiánovich V.– IJEFANT.
- Ayuda Memoria, Consulta Nacional. La Educación que queremos las Regiones.
- A propósito del Concepto de Sociedad Educadora, Severo Cuba–TAREA.
- Caracterización y Lineamientos de Política para la Promoción de la Educación Comunitaria.
- Informe de la Primera Mesa Comunitaria Nacional: Resumen.
- Acta de acuerdos y compromisos de la Primera Mesa Comunitaria Nacional "Reconociéndonos como Comunidades Educadoras".

Del 16 al 18 de mayo del 2013, en la ciudad de Lima, se realizó el proceso de la *Ruta metodológica de la consulta nacional*. Aquí se recogió la caracterización y los lineamientos construidos por cada sede regional:

1) Mesa Comunitaria Regional Nororiente Amazónico
Lineamiento: Despliega esfuerzos para desarrollar y fortalecer capacidades locales de las organizaciones tomadoras de decisiones respecto a la gobernabilidad local (Gobierno Regional, Gobierno Local, Dirección Regional de Educación, Dirección Regional de Salud, etcétera), con el

propósito de vincular sus acciones en los instrumentos de gestión regional.

2) Mesa Comunitaria Regional Centro Andino Amazónico
Lineamiento: La educación comunitaria es reconocida por el gobierno local, regional y nacional. Promueve y respeta los conocimientos tradicionales y hace dialogar con otras formas de educación, como una estrategia para eliminar la pobreza educativa.

3) Mesa Comunitaria Regional Nororiente Amazónico Andino
Lineamiento: Se constituye en una unidad orgánica con autonomía de la educación comunitaria en la estructura del Estado, con presupuesto propio y organización descentralizada. Promueve la participación del Estado como instancia articuladora de experiencias exitosas (pasantías).

4) Mesa Comunitaria Regional Nororiente Costa y Sur Andino
Lineamiento: Implementa políticas de Educación Comunitaria en el Proyecto Educativo Local, involucrando la participación de la comunidad educativa en la inclusión de los saberes de la comunidad, la afirmación cultural y el desarrollo regional.

5) Mesa Comunitaria Regional Oriente Amazónico
Lineamiento: Promueve la participación de los medios de comunicación en la difusión de los lineamientos de política de la educación comunitaria y pone su atención en el derecho a la educación indígena ancestral, y contribuye a ese propósito.

6) Mesa Comunitaria Regional Sur Andino Amazónica
Lineamiento: Sensibiliza, informa y difunde la educación comunitaria a través de las redes de inter aprendizaje, enseñando y promoviendo el diálogo intercultural.

7) Mesa Comunitaria Regional Costa y Andes del Norte
Lineamiento: Tiene un enfoque territorial, de pertenencia e identidad en relación a diversos espacios locales, provinciales, regionales, macro regionales y latinoamericanos. Incorpora los espacios públicos como lugares de enseñanza–aprendizaje: en la propia comunidad rural y en las zonas urbanas, barrios y vecindarios, locales de organizaciones civiles, calles, parques, locales parroquiales, auditorios municipales, museos, entre otros.

8) Mesa Comunitaria Regional Costa y Andes del Centro
Lineamiento: Realiza acciones estratégicas de incidencia pública respecto a las aspiraciones y demandas de la educación comunitaria porque promueve la participación de todos para el buen vivir.

Estos son algunos de los lineamientos que corresponden a las mesas regionales trabajadas en cada una de sus jurisdicciones. Al término del evento, se concluyó con una ayuda memoria.

Integrantes de la red de líderes y autoridades para el desarrollo de Amazonas en el taller de medio ambiente.

Del 12 al 14 de junio del 2013, se realizó la II Mesa Comunitaria Nacional: *"Construyendo Políticas para la Promoción de Comunidades Educadoras".* Como todos los demás eventos, este fue bastante fructífero. Brevemente señalaré algunas de las actividades realizadas.

En el acto protocolar participaron: Aurora Zegarra. Directora de la DIECA–MINEDU; Carlos López–REMURPE; Rodolfo Aquino–CNR; Jacobo Alva–Coordinador del Área de Educación Comunitaria (AEC).

Se trabajaron, entre otros temas, los Lineamientos del Plan estratégico y el Programa: Promoviendo Comunidades Educadoras.

Del 24 al 26 de junio del 2013, se llevó a cabo la *Segunda Reunión Nacional del Colectivo de Educación comunitaria–Perú (COLEC–Perú),* donde lo trabajado fue: i) Informe de Implementación del Programa Promoviendo Comunidades Educadoras en ámbitos Locales; ii) Organización del Colectivo de Educación Comunitaria–Perú, acuerdos y compromisos; y iii) Diálogo con los participantes.

En setiembre del 2013, se realizó la Mesa Comunitaria Macroregional Nororiente Amazónico Andino, Sede Bagua Grande denominada *"Estrategias para la Promoción de Comunidades Educadoras en ámbitos locales".* Tal como estaba programado se desarrolló su reunión de trabajo en las instalaciones del Río Hotel, con la participación de las siete provincias de Amazonas, las provincias de Cajamarca y los representantes de la Dirección de Educación Comunitaria y Ambiental (DIECA). Contamos con la visita de Alejandro Cussiánovich V. y su presentación despertó bastante interés por la importancia y claridad de su ponencia.

Evento muy significativo por los representantes que asistieron, así como por los contenidos desarrollados y los compromisos asumidos. Participantes que, en su gran mayoría, estaban directamente involucrados en el tema de educación comunitaria y como muestra de ello: trajeron tejidos en lana de oveja, elaborados con sus propios telares ancestrales, exhibiendo trajes de gala, así como para el uso diario, con detalles y muy buenos acabados; presentaron conservas de productos agrícolas propios de su zona muy exquisitos y elaborados con su propio arte culinario, también artesanía, bisutería, etcétera. Por parte de la medicina ancestral, se contó con la presencia de la señora "Manuela", venida de Chachapoyas, quien nos dio muestras de su gran conocimiento del manejo del *pulso cardíaco,* a través del cual diagnostica si está o no embarazada una persona e incluso determina el sexo del bebé, así como el estado de salud de las personas que acuden a ella. Lo impresionante del caso es que la señora "Manuela", nunca fue a la escuela, por lo tanto no sabe leer ni escribir.

Otro caso que nos llamó la atención fue, el de un trabajador del Hospital Santiago Apóstol de Bagua Grande, quien atiende a los pacientes que llegan a este centro de salud –que en algunos casos no pueden ser tratados por la medicina moderna–, en casos como: el "ojo", "el susto", o el "tajsho" (a bebés asustados por el alma de algún muerto) y logran recuperar su salud, sin costo alguno en su gran mayoría, o a uno bastante simbólico. Casos como estos y otros todavía son muy comunes en nuestra zona donde se aplica nuestra riqueza cultural milenaria.

Dado que el presupuesto del Ministerio de Educación para estos eventos se da en función a un número determinado de asistentes, a la región Amazonas nos tocaba solamente dos miembros. Al enterarse de esta situación, los líderes y lideresas de nuestra localidad no querían perderse este importante acontecimiento –único en su género-, por lo que el señor Alcalde Milecio Vallejos Bravo costeó la participación de veinte (20) representantes de Bagua Grande: acontecimiento inolvidable para la comunidad. Dicha actividad despertó una real motivación y todas las provincias pedían que se realice en sus respectivas jurisdicciones. Los alcaldes que asistieron, ofrecieron brindar las facilidades para replicar el evento en su lugar de origen, lo cual era un gran compromiso para el señor Jacobo Alva, Coordinador del Área de Educación Comunitaria y, dentro de ella, el de Raúl Martínez.

Esta jornada nos ha permitido lograr una mejor y mayor articulación entre las dos regiones: Cajamarca y Amazonas. Existe un mejor entendimiento entre ambas, ahora sí sabemos que se trata de Educación Comunitaria.

Se tomaron algunos acuerdos que se detallan a continuación:

1) Reconocimiento del Ministerio de Educación al Comité Macro Regional Nor Oriente Amazónico Andino (Amazonas y Cajamarca), que se adhiere a la Red de Líderes de Amazonas y Cajamarca.

2) Que las líneas de política para promover a la Educación Comunitaria que hemos trabajado, sean consideradas como las pertenecientes a la Macro Región Nor Oriente Amazónico Andino.

Asistentes en el Centro Pastoral de Bagua Grande.

3) Solicitar al Gobierno y al Congreso de la República que se considere a la Educación Comunitaria como una unidad orgánica del Estado con presupuesto y normatividad propia.

4) Elaboración de un Plan de Trabajo que oriente las acciones de la Educación Comunitaria, en el marco de las agendas regionales.

5) Acompañar en el proceso de promoción de la Educación Comunitaria y su comité a los señores Teobaldo Ventura Rodríguez y Justa Vilela Rosas, de la Red de Líderes para el Desarrollo de Amazonas y la Municipalidad Provincial de Utcubamba.

Documento propuesta de los y las participantes II Encuentro Nacional sobre la educación para personas jóvenes y adultas

Benito Fernández Fernández [1]

1. Introducción

Del 04 al 05 de Marzo del 2015, se desarrolló el "Encuentro Nacional de Personas Jóvenes y Adultas" organizado por la Mesa de contrapartes de Perú de la DVV International, conformado por el Equipo de Educación y Autogestión Social (EDAPROSPO), el Instituto de Educación Radiofónica de Fe y Alegría (IRFA), el Instituto Bartolomé de las Casas (IBC), el Instituto de Pedagogía Popular (IPP), TAREA Asociación de Publicaciones Educativas. El evento tuvo el auspicio de la Dirección General de Educación Básica Alternativa del Ministerio de Educación (MINEDU), la DVV International y el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL).

El evento contó con la participación de 147 participantes a nivel nacional, así como con expositores especialistas nacionales en Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA): del MINEDU, CEAAL, UNESCO (Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Cultura, la Ciencia y la Comunicación) y del Colectivo de Educación Comunitaria y sociedad civil.

Benito Fernández Fernández. Boliviano, Licenciado en Filosofía (Valencia, España). Docente titular de la Carrera Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), La Paz. Fundador y miembro del Movimiento de Educadores Populares de Bolivia. Ex Representante y Director de la DVV International en Bolivia y la Región Andina. Actualmente Consultor de la DVV International. Especialista en Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Activista a favor de los Derechos de los Pueblos Indígenas de Bolivia.

1 El presente documento contó con los aportes de la Mesa de Contrapartes de la DVV.

Los objetivos planteados para el evento fueron:

i. Realizar un balance de la Educación Básica Alternativa (EBA);
ii. Elaborar propuestas que orienten la mejora de esta modalidad, la misma que ha sido largamente desatendida por las políticas públicas;
iii. Reconocer los avances puntuales en la materia;
iv. Trabajar propuestas estratégicas para políticas públicas en EPJA.

2. ¿Qué ideas fuerza nos motivan a seguir trabajando?

- La EPJA resulta ser un factor clave, tal como es enfatizado en los encuentros internacionales (Jomtien, Dakar, Hamburgo, Belem do Pará, entre otros) para la reducción de la pobreza y la construcción de un nuevo modelo civilizatorio, no reducido al crecimiento económico, y asentado en el "buen vivir";

- La educación de jóvenes y adultos como un derecho humano fundamental al servicio de la vida que tome en cuenta: la diversidad de sujetos, de contextos, de vulnerabilidad y de proyectos de vida. Asimismo debe considerar y alimentarse de las necesidades personales (sentidas) y al mismo tiempo de las demandas sociales (articulación a los procesos de desarrollo);

- Una visión de la EPJA, que integrando la EBA (Educación Básica Alternativa), va más allá superando su enfoque escolarizado y abriéndose al concepto de "educación a lo largo de la vida", donde se relaciona con mayor claridad a las situaciones de vida de los sujetos educativos y a la transformación del entorno;

- Se asume la educación popular con su perspectiva ética, política y pedagógica, así como iluminadora de los procesos de la EPJA;

- Educación de calidad que integre los conocimientos científicos y tecnológicos con los saberes propios de las culturas que dan sentido al accionar de las personas jóvenes y adultas; una educación intercultural;

- Educación integral que logre aprendizajes desde lo cognitivo, los afectos, las pasiones, el arte, entre otros; y, que desarrolle valores de solidaridad, buen trato, respeto e inclusión;

- Una EPJA flexible que busca conectarse con las personas jóvenes y adultas, asumiendo sus situaciones concretas y reales, así como generando alternativas de aprendizaje presencial, semi-presencial y a distancia.

3. ¿Qué indicadores expresan la crisis de la Educación Básica Alternativa?

- La cobertura de inscritos en esta modalidad sigue siendo muy baja, algo más de 200 mil personas, de un universo potencial de más de 10 millones de peruanos/as que no han concluido la educación básica. Es decir, apenas un 2% de la demanda potencial.

- El ámbito rural está prácticamente desatendido, con apenas 2.000 participantes.

- Son elevados los índices de abandono: falta de interés, de pertinencia de la oferta y de factores de distancia y no adecuación a las necesidades y situaciones concretas que viven los jóvenes y adultos.
- Docentes poco motivados y mal pagados. Proceso de envejecimiento.
- Desinstitucionalización de la DIGEBA (Dirección General de la Educación Básica Alternativa), al no asumir el cierre del PRONAMA (Programa Nacional de Movilización por la Alfabetización) y dejar sin alternativa a niños/as y adolescentes atendidos por el PEBANA (Programa de Educación Básica Alternativa de Niños y Adolescentes), excluidos por tanto de oportunidades de acceso a la educación.
- A nivel de calidad y pertinencia, no se logró, como era deseable, la articulación de los CEBA (Centros de Educación Básica Alternativa) y los CETPRO (Centros de Educación Técnico Productiva), ni el desarrollo de la Educación Comunitaria desde los CEBA, perdiéndose oportunidades de trasformar los CEBA, que siguen manteniendo un perfil altamente escolarizado y tradicional.
- Presupuestos "ínfimos", muy por debajo de los requerimientos de una mejor EPJA.

4. ¿Qué avances se han podido observar?

- Existe mayor información sobre la situación de la EBA a través de estudios regionales (diagnósticos, investigación pedagógica) en Ica y Puno, Ayacucho y Lima, y proyecciones a nivel nacional;
- Inicio en la formación de redes de Directores de los CEBA en las regiones de Ica y de Puno;
- Se han elaborado propuestas curriculares innovadoras que actualmente están en fase de aplicación (Currículo de Educación Intercultural Bilingüe en la región Puno; currículo para la formación de docentes de EPJA, especialidad para docentes que trabajan en situación de cárcel, entre otros);
- Experiencias innovadoras desarrolladas en la EBA y la Educación Comunitaria, con alcances todavía focalizados en cuanto a los sujetos y a los contextos;
- Se asume la EPJA como una construcción social, donde los diferentes actores, estatales y privados, han de jugar un rol fundamental para su desarrollo.

5. ¿Hacia dónde queremos y podemos llegar al 2021? (Horizonte estratégico)

- La EBA en el Perú recupera plenamente el enfoque de EPJA y concretiza el derecho a una educación para toda la vida;
- La EPJA es reconocida y priorizada en las políticas públicas y valorada socialmente;

- Las brechas de acceso han disminuido a través de una cobertura nacional, regional y local con porcentajes de acceso significativos, sobre todo para personas jóvenes y adultas en situación de vulnerabilidad, en base al principio de equidad;
- Reducción al mínimo del analfabetismo en los jóvenes y adultos (2% al 3%);
- EPJA de calidad en los CEBA y programas EPJA, con aprendizajes significativos para el desarrollo local y la participación ciudadana, integrando conocimientos y avances tecnológicos, con saberes propios de las culturas; una educación por tanto intercultural;
- Los CEBA y programas EPJA gestionados participativamente;
- Redes de docentes, educadores, estudiantes, fortalecidas e incidiendo como actores en las políticas educativas, en los niveles nacional, regional y local;
- Presupuesto adecuado al desarrollo de la EPJA y a la dignificación del trabajo docente.

6. ¿Qué hacer? Propuestas estratégicas

Las propuestas están dirigidas a estos campos:

a. La normativa y las políticas públicas

- La EPJA ha de estar visibilizada y posicionada en la normativa y en las políticas públicas, exigiendo el cumplimiento de las leyes ya existentes y presencia en los debates actuales y futuros como el Marco Curricular Nacional, los Proyectos Curriculares Regionales, entre otros;
- Explícitamente en la Ley General de Educación (LGE) N° 28044, Reglamento y otros, se reconoce que la EBA concretiza la aceptación de una educación "que se desarrolla a lo largo de toda la vida..." (Art. 2° de la LGE N° 28044);
- Precisar el inciso (a) del Art. 37° de la LGE N° 28044, en el sentido que se contempla: Población analfabeta, con Educación Primaria incompleta y completa, y con Educación Secundaria incompleta. Es decir, se busca plasmar el mandato de obligatoriedad de la Educación Básica establecida en el Art. 17° de nuestra Constitución, en concordancia con el Art. 12° de la LGE N° 28044 que norma la "universalización de la educación básica";
- Reforzar cuadro de especialistas de EPJA en las DRE (Direcciones Regionales de Educación) y las UGEL (Unidades de Gestión Educativa Local);
- Institucionalizar el programa de alfabetización y reincorporar el PEBANA;
- Normar funcionamiento de los periféricos, mejorando acceso y calidad de la oferta EPJA;
- Abrir y desarrollar espacios de interlocución en los diferentes niveles del sistema educativo;

- La normativa no debe ser rígida, debe ser cuestionada y cambiada cuando contradice las necesidades de estudiantes y docentes;
- Revisar políticas remunerativas que beneficien a los docentes;
- Precisar normativa referida a la evaluación y las funciones de los directores de los CEBA;
- Incorporación a la carrera pública magisterial a los docentes que laboran en educación comunitaria.

b. Los currículos

- En las precisiones que se hace al Marco Curricular Nacional actualmente, debe explicitarse con claridad, la especificidad en los propósitos y aspiraciones de los jóvenes y adultos en su proceso formativo;
- El Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN 2008) debería ser revisado no solamente para superar el carácter centralista y monocultural, que se buscó superar con la política 5.2 del vigente PEN (Proyecto Educativo Nacional); sino para responder a las necesidades y aspiraciones de los Estudiantes de la EBA. En currículos diversificados e interculturales–bilingües, deberíamos reconocer –por lo menos– cuatro situaciones en la real y potencial demanda de la EPJA: (a) Población fundamentalmente de Adultos que desean alfabetizarse por razones puntuales y pragmáticas; (b) Personas primordialmente Jóvenes que desean continuar estudios superiores; (c) Personas jóvenes y adultas que están en Educación Básica, buscando una relación con formación en o para el trabajo; y (d) Personas Jóvenes y Adultas que no estudian, pero que demandan respuestas formativas en la perspectiva de una educación para toda la vida;
- La organización curricular debe contemplar adicionalmente los diversos contextos de los participantes y formas de trabajo (estudiantes en situación de cárcel, jóvenes prestando servicio militar voluntario, trabajando en empresas navieras o de transporte, uso de la modalidad a distancia, etcétera). En esta misma perspectiva, considerar el llamado "currículo universal";
- Siendo los sujetos jóvenes y adultos del centro del aprendizaje, reconocer los saberes y ritmos de aprendizaje de los participantes, y que estos se expresen en el currículo;
- Los currículos deben tomar en cuenta las necesidades sentidas y las demandas sociales, regionales y locales, así como las aspiraciones de continuar estudios superiores y de especialización;
- Integrar curricularmente la EBA, Educación Técnico productiva y la Educación no formal y comunitaria;
- Recoger y trabajar temáticas emergentes: medio ambiente, paternidad responsable, VIH sida, salud materno–infantil, derechos humanos, derechos del consumidor, violencia, inseguridad ciudadana, trabajo, riesgos y desastres, transformación económica, etcétera. Asimismo, implementando la metodología de "proyectos" y "situaciones de aprendizaje";

- Los contenidos deben ser integrales, con énfasis en los valores;
- En contextos rurales indígenas, elaborar y aplicar los currículos por saberes;
- Uso de metodologías participativas, creativas, interculturales, inclusivas y colaborativas;
- Creación y uso adecuado de materiales y herramientas pedagógicas.

c. La formación docente

- Necesitamos maestros capacitados, motivados, innovadores, con capacidad crítica, de escucha activa, comprometidos con sus estudiantes y sus colegas; directores y autoridades líderes pedagógicos que acompañen y asesoren el trabajo docente, impulsores de una gestión participativa y diálogo con otros actores;
- Dar continuidad a la capacitación docente en servicio, pero avanzando a tener capacitadores que promuevan el manejo de la especificidad en el trabajo EPJA;
- Institucionalizar la formación de docentes y educadores de la EPJA, en educación inicial, educación continua y de postgrados, tomando en cuenta la especificidad del trabajo con los sujetos educativos y los contextos de la EPJA;
- Avanzar y enriquecer las propuestas y materiales del diplomado en EPJA ya elaboradas por TAREA, la Universidad Enrique Guzmán y Valle–La Cantuta (especialidad en EPJA en contextos carcelarios y Escuela Profesional de EBA). Trabajar una propuesta de Maestría, coordinando con las Universidades amigas;
- Incorporar a docentes y directores de EPJA a los planes nacional y regionales de formación docente en servicio, tomando en cuenta su especificidad (Artículo 8° de la Ley de Reforma Magisterial);
- Incentivos, reconocimientos y estímulos económicos a los CEBA y docentes de mayor cobertura y mejor desempeño.

d. Los sujetos y niveles en la EPJA

- Atención prioritaria y especializada para los/las adolescentes y la población de personas jóvenes y adultas en situación de vulnerabilidad: indígenas, migrantes, privados de libertad, adulto mayor, personas con diferentes opciones sexuales, familias en situación de calle, personas con algún tipo de discapacidad, etcétera;
- Concretizar la universalización de la oferta de educación básica secundaria para jóvenes y adultos a través de los CEBA;
- Restitución de la alfabetización a nivel nacional; atención de la demanda potencial de personas que no han concluido la educación básica y del requerimiento de educación para toda la vida de los jóvenes y adultos;
- Priorizar la educación secundaria rural;

- Incluir a estudiantes de EBA en programas sociales (vaso de leche, guarderías para las mamás, etcétera);
- Reconocer al formado *Grupo impulsor de la EBA–EPJA*.

e. Las modalidades y ámbitos de la EPJA

- Reconceptualizar lo que es el analfabetismo y una persona alfabetizada;
- Servicio móvil para atender a sujetos y poblaciones apartadas, y escasa o nula posibilidad de acceder a la educación;
- Utilizar y combinar, de acuerdo a sujetos y contextos, las modalidades de educación presencial, semi–presencial y a distancia, incorporando de manera progresiva las TIC (Tecnologías de la información y la comunicación) como herramientas para los aprendizajes.

f. Los recursos

- Exigir un presupuesto de al menos el 7% del destinado a educación;
- Prever, en lo inmediato y en el sector EPJA, un incremento presupuestal para el 2016;
- En ese marco, exigir presupuestos específicos para los CEBA y Programas EPJA para mejorar servicios;
- Uso de espacios y recursos disponibles (norma referida a compartir con la Educación Básica Regular–EBR: infraestructura y equipamiento; presupuesto participativo en los municipios, entre otros);
- Conocimiento y uso de mecanismos de financiamiento al ligar la EPJA con educación para la salud, la vivienda, el agua, etcétera; así como compartir los mismos recursos de la EBR, trabajando con los padres y madres de familia, entre otros.

g. La gestión de la EPJA

- Desarrollar la gestión participativa en los CEBA y programas de EPJA;
- Así como el MINEDU ha realizado un estudio sobre los docentes de la EBR, de igual manera, debe preverse hacer un estudio similar para los docentes de los CEBA en el 2016;
- Implementar la autonomía pedagógica y administrativa de los CEBA;
- Implementar la evaluación, definiendo indicadores propios de la EPJA, como mecanismo de mejorar la calidad y resultados de los aprendizajes;
- Incorporar de forma sistemática la investigación y sistematización de experiencias como herramientas para hacer avanzar la EPJA; un observatorio de la EPJA;

- Fortalecer el trabajo en equipo por parte de los docentes, en la perspectiva de innovar y viabilizar los cambios;
- Impulsar programas masivos acerca de las ofertas de EPJA y sus ventajas, y desarrollar un diálogo permanente con la población (entrevistas, mesas TV/radio, debates, entre otros);
- Promover un *Observatorio virtual de la EPJA* con participación del MINEDU y de la Sociedad Civil.

7. ¿Con qué fuerza social contamos para garantizar incidencia y sostenibilidad?

- Empoderar la EPJA desde las bases (de abajo a arriba, de lo pequeño a lo grande), así como crear y fortalecer redes de los CEBA, docentes y estudiantes;
- Ampliar y cualificar las alianzas a favor de la EPJA entre la sociedad civil y el estado, tomando en cuenta las organizaciones y movimientos sociales;
- Organizar grupos de intelectuales, especialistas en EPJA, líderes, a nivel nacional y descentralizado, comprometidos con la EPJA, con capacidad de interlocución con las autoridades educativas y la cooperación internacional para darle orientación y sostenibilidad al desarrollo de la EPJA (los Talleres propusieron diferentes fórmulas para el Grupo Impulsor Nacional y Redes/Mesas regionales);
- Se sugieren actividades nacionales de intercambio de experiencias y avance compartido, como un Encuentro Nacional de Buenas Prácticas y pasantías. Por ejemplo, se considera que este año debería promoverse un Encuentro Nacional organizado por el MINEDU.

Organizadores:

EDAPROSPO
Equipo de Educación y Autogestión Social

INSTITUTO DE PEDAGOGÍA POPULAR

instituto bartolomé de las casas

tarea
Asociación de Publicaciones Educativas

IRFA PERÚ
INSTITUTO RADIOFÓNICO FE Y ALEGRÍA

Auspiciadores:

PERÚ Ministerio de Educación

ceaal
consejo de educación popular de america latina y el caribe

vhs
DVV International

Con el apoyo financiero de:

BMZ Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo