

Tarea

27

revista de educación y cultura



Jóvenes y Política

Desafíos Actuales de la Educación

Dialéctica y Sistematización

Boletín Bibliográfico Alerta Tarea

tarea 27



Revista de Educación y Cultura
Número 27 de la Edición
Especial de Septiembre
Año 1991

SEPTIEMBRE 1991

Directora de la Revista
María Amalia Palacios

Consejo Director
Manuel Iguarán (Presidente)
Maruja Boggs
José Luis Carbajo
Gloria Helfer
María Amalia Palacios

Cargas, Suscripciones y Distribución:

TAREA Asociación de Publicaciones Educativas
Horacio Urteaga 976,
Lima 11
Apartado postal 2234,
Lima 100
Teléfono 230935
PERÚ

Diseño:
Servicio Titessen

Materiales Fotográficos
Archivo Tarea - Ernesto Jiménez

Foto de cubierta: **CEDHIP**

Impresión:
Asociación Gráfica Educativa TAREA



Las ilustraciones de este número pertenecen a **José Sabogal**

tarea 27

REVISTA DE EDUCACION Y CULTURA

SUMARIO

• **EDITORIAL** Tarea Colectiva **1**

JUVENTUD Y POLITICA

• **La política desde los jóvenes.**
MARTÍN TANAKA **3**

PROPUESTAS EDUCATIVAS

• **Nueva situación del país y desafíos a la educación.**
MANUEL IGUÁÑEZ **12**

• **Objetivos de la educación regional. Propuesta para la Región Nor-Oriental del Marañón.**
JUAN CASTAÑEDA BURGOS **23**

PROPUESTAS METODOLÓGICAS

• **La dialéctica en la sistematización de experiencias.**
ALFONSO IBÁÑEZ **29**

POLÍTICAS EDUCATIVAS

• **Del Plan de Apertura Educativa a la lucha por la educación pública.**
ALBERTO MARTÍNEZ Y ALEJANDRO ALVAREZ **38**

DOCUMENTOS

• **¿Que comienzan las clases ya!** **50**

RESEÑAS:

• **"Las ciencias sociales en la escuela primaria: Propuesta teórico-metodológica"** de Luisa Pinto y Consuelo Pasco,
NORMA REATEGUI **52**

• **"Aprendamos nuestros derechos. Guía metodológica para la educación en derechos humanos."**
ALEJANDRO CUSSIANOVICH **53**

Boletín Bibliográfico **ALERTA TAREA** No. 2 (Suplemento)
Tema: Los Derechos del Niño.

tarea colectiva

Hasta hace poco la opinión pública no incluía a la educación entre los derechos constitucionales menos respetados en el país, quizás porque las múltiples violaciones del derecho a la vida ocupaban la atención nacional e internacional. Este año sin embargo la huelga magisterial -como lo hizo en su momento el cólera con los servicios de salud pública- ha puesto en evidencia como nunca antes la situación caótica del servicio de educación pública, y ha marcado el ingreso de la educación al repertorio de derechos fundamentales atropellados en nuestro país.

Durante los tres meses y medio que duró la huelga ¿qué nos enseñaron sus protagonistas? El Ministro de Educación y autoridades del sector dieron lecciones de peligrosa intransigencia. Todos conocemos de las restricciones fiscales pero el Ejecutivo provocó una prolongación del conflicto al negarse a atender, en la última etapa, las exigencias moderadas del gremio, dejar en suspenso a directores y subdirectores de los centros educativos que no se reintegraban a sus actividades, crear los comités de gobierno y declarar ilegal la huelga. Esta intransigencia del gobierno favoreció también a posiciones como las de Sendero Luminoso que agitan la lucha gremial sólo en cuanto es funcional a su confrontación político-militar. De otro lado en el Parlamento, la alianza Cambio 90-APRA, evitó la censura al Ministro de Educación propuesta por un grupo multipartidario.



La lucha del SUTEP ganó la adhesión de casi la totalidad de sectores sociales y corrientes políticas. La protesta tenía bases reales para producirse: el promedio del salario de los maestros peruanos era de 50 dólares mensuales. La adhesión se fue perdiendo sólo cuando lo prolongado de la huelga empezó a poner en peligro inminente el año escolar para millones de niños y jóvenes. La continuación de la huelga fue respaldada por bases del sindicato. No sólo por las más radicales sino por un sector significativo de maestros decididos a defender su dignidad profesional, duramente maltratada por el Ejecutivo y algunos medios de comunicación masiva. La principal lección para el magisterio consiste en definir más claramente las circunstancias en las que su protesta empieza a vulnerar el derecho a educarse de las mayorías. El gremio debió buscar distintas salidas al conflicto llegado este momento.

La huelga movilizó a los padres de familia y la opinión pública tras una pronta solución. Figuras políticas, eclesiales y profe-

sionales de la educación alcanzaron diversas sugerencias a las partes en conflicto: desde un mayor aporte económico de los padres de familia, hasta el incremento del Impuesto General a las Ventas, la mejora sustantiva de la capacidad de recaudación tributaria del Estado, entre otras. Los padres de familia buscaron sus propias salidas: aquellos con recursos trasladaron a sus hijos a escuelas privadas, otros promovieron asambleas para presionar por el reinicio de clases. Los maestros por su parte complementaron ingresos a través del comercio ambulatorio, clases particulares o formas informales de educación llamada "huelga sucia".

Hoy la población sabe que la elevación de los salarios magisteriales es imprescindible pero a su vez insuficiente para resolver el crítico estado de la educación pública. La huelga de los maestros ha puesto sobre el tapete problemas más de fondo que la propia protesta y la forma de resolverla. Algunos de estos problemas son:

La deserción escolar, **muy alta antes de la huelga y que ahora puede ser mayor. Deserción que de no atenderse tendrá graves repercusiones de largo plazo.**

La deserción de los maestros más calificados **del sistema escolar que también debe haberse incrementado después de la huelga. Para nadie es un secreto que cerca del 50% de maestros del sector público son intitutados. La crisis del sistema educativo estatal está provocando la migración del personal docente y técnico-administrativo más capacitado hacia otras actividades económicas o hacia la actividad educativa en el sector privado.**

El financiamiento de la educación estatal, **el rol del Estado y el derecho a la educación gratuita que algunos han puesto en cuestión, es otro tema. Vinculado a este se encuentra también el de la municipalización de la educación primaria ya anunciada por el Primer Ministro.**

La búsqueda de nuevas formas de lucha sindical **que involucren a los usuarios del servicio cuando este sea el caso para decidir conjuntamente las formas de protesta. Estas alianzas nos parecen necesarias para el caso de los servicios públicos, cuya paralización o mala calidad afecta a aquellos a los que debemos servir.**

Estos temas junto con otros, deben empezar a ser discutidos por todos los interesados en contribuir a salvar la educación nacional de la situación en la que hoy se encuentra. La Revista TAREA aspira a contribuir desde sus páginas a este debate.

Este número incluye dos temas que pueden aportar en este sentido: la reflexión de Manuel Iguíñiz sobre los desafíos de la educación peruana en la situación actual del país y la posición crítica de dos investigadores colombianos, frente a los procesos de privatización y municipalización de la educación puestos en marcha por el gobierno del Presidente Gaviria en Colombia.

Maria Amelia Palacios

JUVENTUD Y POLITICA

La política desde los jóvenes*

MARTIN TANAKA

Sociólogo, Investigador del
Instituto Democracia y Socialismo

En el presente ensayo el autor cuestiona algunos de los supuestos más difundidos respecto a las formas de politización de la juventud popular y remarca el predominio hoy de procesos de individuación y mecanismos de expresión política juvenil, que van más allá de las formas organizativas tradicionales.



* Las ideas que aquí se exponen son en mucho resultado de la investigación que realizamos en el IDS con Osmar Gonzales, junto con Luis Nauca del CIDAP y Sandro Venturo del CEDHIP, sobre la Cultura Política de la juventud popular urbana. Esta es una versión corregida de la ponencia presentada en el Seminario organizado por el Instituto de Estudios Peruanos (IEP) "Problemas de la juventud", realizado el 14 y 15 de febrero de este año.

Para empezar, cabe preguntarse por qué mirar la política desde los jóvenes, o por qué estudiar la cultura política juvenil y no otras de sus preocupaciones como son la afectividad, la llamada "dimensión lúdica", la familia, la recreación o el deporte.

Empecemos por lo último. En general los adultos tienden a tener miradas sumamente estereotipadas de los jóvenes, éstos parecen existir sólo a propósito de problemas de identidad, afectividad, drogadicción y violencia, recreación y deporte, y no otros que podríamos llamar ciudadanos como los relacionados a la política. En otras palabras, se tiende a reducir a la juventud a las *paltas* de adolescente, a la "rebeldía juvenil", o a su "mayor cantidad de energía".

Incluso cuando se trata la cuestión del empleo en los jóvenes, tema más global en tanto se relaciona directamente con el problema del empleo en general, se le tiende a ver de manera segmentada, poniendo énfasis en la necesidad de "políticas de promoción a la juventud" y no en el cambio de las políticas económicas, por ejemplo.

Creemos que aquellas son posturas reduccionistas que estereotipan y limitan el mundo juvenil y sus posibilidades de participación ciudadana. No estamos en absoluto en desacuerdo con trabajos sobre las cuestiones mencionadas, creemos sí que no debemos limitarnos a ellas por ser aparentemente lo específicamente juvenil. Si el 60 % de la población del país es menor de 25 años, es claro que para mirar a los jóvenes es imprescindible mirar al Perú en su conjunto. Y si es cierto que urge que los cambios y avances a nivel social lleguen a expresarse a nivel de la institucionalidad política, entonces es necesario reflexionar sobre las prácticas políticas de ese 60% de población joven.

Los jóvenes son uno de los sectores sociales más golpeados por la cri-

sis y por ello son vistos como un problema y, hasta cierto punto, como una amenaza. Sin embargo la atención política por los jóvenes se justifica fundamentalmente porque a través de ellos podemos entrever privilegiadamente los contornos del país en gestación, llegar a la naturaleza de su parto difícil e incierto. Una de las primeras y principales conclusiones de nuestras investigaciones, es que el tema de la juventud es en realidad el del país en su conjunto.

A través de los jóvenes podemos llegar a las tendencias recientes, y por tanto, a las configuraciones futuras de nuestra sociedad, en la medida en que éstos están más nitidamente marcados por los procesos sociales y políticos en curso, que además, significan un importante quiebre a los tenidos en las décadas pasadas. Muchos autores insisten, y con razón, en que vivimos un *cambio de época*, que pone en cuestión el **sentido** de comprensión y actuación tradicionales frente a la realidad. Urge ponerse a tono con los tiempos. Es razonable suponer que podamos encontrar mucho del nuevo sentido de las cosas (sea cual fuere éste) a través de la juventud. Debemos de superar visiones cortoplacistas que menosprecian la reflexión **política** a partir de los jóvenes en tanto —por ahora— no aparecen con claridad como actores sociales con capacidad de expresarse a nivel político.

Supuestos sobre la relación entre jóvenes y política

La relación entre juventud y política tiende a verse, por lo general, a partir de la relación entre juventud y organización. Existe un supuesto pocas veces explicitado que considera que la organización es la mediación **necesaria** para el acceso a la dimensión política, y que además esta organización es consecuencia de una determinada ubicación en la estructura económico-social. Este supuesto es parte de enfoques más globales sobre las clases populares en general y su relación con la política, lo que mues-



tra otra vez como el tema de los jóvenes es incomprendible sin la referencia a temas más totalizantes.

Así caben y existen dos grandes orientaciones respecto a la relación entre juventud y política. Una que podríamos llamar para simplificar "optimista", que privilegia como objeto de atención la dinámica de organización juvenil y la numerosa presencia de grupos, los valores democráticos que es posible encontrar en ellos, las posibilidades que existen de que sean "gemen" de nuevas prácticas e instituciones sociales y políticas. Otra "pesimista" que más bien enfatiza procesos de *anomia*, desestructuración social, extensión y profundización de la violencia, crisis institucional, límites en las prácticas organizativas, etc. Ambas visiones, en lo aparente diametralmente opuestas, comparten como supuesto de base que la única manera de "alcanzar" la política es expresándose a través de organizaciones medianamente institucionalizadas. Cada individuo en una organización que dé cuenta de su "ser social", los jóvenes a través de las organizaciones juveniles.

Evaluar críticamente estas orientaciones con alguna exhaustividad nos exige:

- primero, estudiar las organizaciones juveniles existentes, sus tipos y dinámicas, sus relaciones con los jóvenes no organizados y sus espacios de socialización alternativos, sus relaciones con las distintas organizaciones y formas expresivas populares en general, así como las percepciones de los jóvenes frente a los actores políticos y estatales.
- segundo, evaluar hasta qué punto es razonable pensar la participación política de los jóvenes a través de las organizaciones juveniles, y
- tercero, reflexionar en torno a qué otros mecanismos participativos existen y son posibles de desarrollar conducentes a superar nuestros viejos problemas de legitimidad y representatividad estatal, y

los retos que plantean estas cuestiones a los distintos actores.

En torno a estos tres puntos es que desarrollaremos el presente ensayo, advirtiendo que las reflexiones sobre el último punto son necesariamente iniciales.

1. Las organizaciones juveniles existentes: Tipos y demandas

Para entender los rasgos básicos de la identidad de los jóvenes y su relación con la política hemos de atender a los procesos más recientes en los que han tenido experiencia directa. Lo que encontramos aquí son dos procesos básicos, aparentemente contradictorios. De un lado la crisis, que no es parte de un ciclo, sino una crisis terrible y final, que revela el agotamiento de un patrón de desarrollo y de lo que podríamos llamar un **sentido** de la vida peruana, cuyos inicios creemos encontrar en los años 20 (el fin del Perú de Haya y Mariátegui). La crisis de los grandes proyectos de transformación, de la democracia y sus promesas y de la política

A través de los jóvenes podemos llegar a las tendencias recientes, y por tanto, a las configuraciones futuras de nuestra sociedad, en la medida en que éstos están más nítidamente marcados por los procesos sociales y políticos en curso.

en general, la violencia terrorista y sus efectos corrosivos...

De otro lado tenemos, aparentemente a contracorriente de lo anterior, un importante pero poco considerado proceso de **consolidación relativa popular** (Tanaka, 1991a), una notable modernización a nivel social, un significativo crecimiento del espacio público, una relativa homogenización e integración culturales a través de patrones de consumo y de la cultura de masas, sostenidamente a lo largo de todos los 80.

Como consecuencia de los procesos reseñados, tenemos un perfil en la identidad juvenil marcado por la búsqueda de salidas concretas y prácticas a la situación de crisis, una estrechez de miras y horizontes por la cual se privilegia el corto plazo, una gran desconfianza frente a los grandes proyectos políticos y las promesas de cambio, así como frente a la institucionalidad democrática y el sistema político y sus actores, un rechazo a la violencia pero una suerte de fatalismo en la medida en que sólo por medio de ella se podrían lograr los cambios requeridos; un fuerte proceso de **individuación** por el cual la acción colectiva deja de tener el peso decisivo que tuvo en décadas anteriores; un alejamiento de lo político y un repliegue hacia lo social y personal; en suma, una suerte de criticidad escéptica, desencantada, marcada por la ausencia total de referentes y proyectos políticos atractivos (al respecto, Tanaka, 1991b, y Gonzales et. al.: *Normal no más: los jóvenes en el Perú de hoy*).

Pese a este cuadro general, aún existen y aparecen nuevas organizaciones juveniles: veamos sus tipos, dinámicas y relaciones con los jóvenes no organizados, que como sabemos, son la gran mayoría.

En primer lugar, hay que señalar que existen varios tipos de organizaciones juveniles populares. En términos globales, tienen dinámicas de auto-formación, realizan actividades educativas, culturales, y de "servicio"

a sus comunidades. Mantienen vínculos, mayores o menores, con el resto de organizaciones populares de sus barrios. En relación a los contenidos que orientan su acción encontramos importantes diferencias. Podríamos clasificar tres tipos de grupos:

a. Las del "izquierdismo radical" que se entienden como vanguardia de un supuesto movimiento más amplio, y cuya tarea es entendida básicamente como de concientización política. Asumen un conjunto de valores que pasan por aquellos sistematizados como la "idea crítica" (Portocarrero/Oliart) y en general por nociones del izquierdismo radical, donde palabras clave para elaborar sus discursos sobre la política son tales como *lucha de clases, fuerza, poder, pueblo, organización*, etc. Su relación con partidos de izquierda "radicales" es clara, siendo muchos miembros de estas organizaciones juveniles militantes de ellos. De otro lado, suelen tener una relativamente estrecha relación y coordinación con las organizaciones barriales más "tradicionales".

b. Las influidas por el discurso de Izquierda Unida y la perspectiva del "protagonismo popular" reciben esta influencia de la "iglesia comprometida" y de ONG, fundamentalmente. Palabras clave para sus discursos sobre la política son *pueblo, organización, protagonismo, proyecto, participación, democracia*, etc. Estos grupos conciben también su trabajo como de concientización, pero para estimular la participación, el compromiso, el protagonismo, el proyecto del pueblo. A diferencia del discurso anterior, que delimita con mayor precisión el campo de la política, éste se mueve dentro de un modelo donde casi todo es política ("cuando hacemos nuestras actividades culturales también estamos haciendo política"), y por lo tanto nada parece serlo en específico. Una concepción, por así decirlo, "aristotélica". La política pareciera jugarse sobretodo en escenarios **sociales** ("donde se construye



Tenemos un perfil en la identidad juvenil marcado por un alejamiento de lo político y un repliegue hacia lo social y personal; en suma, una suerte de criticidad escéptica, desencantada, marcada por la ausencia total de referentes y proyectos políticos atractivos.

la nueva sociedad"), perdiéndose de vista los propiamente políticos. Detrás de la aparente politización hay una suerte de renuncia a la política.

Ambos discursos tienen en común una cierta distancia respecto a "los otros" jóvenes, vistos como *inconscientes, alienados, irresponsables*, etc. A su vez, los organizados suelen ser vistos como "mongos" o "extraños", "raros" por los otros (Tejada, 1990). Se puede afirmar que a mayor ideologización en los jóvenes y sus grupos, mayor también es su distancia del resto, no organizado, mayor también su alienación, por así decirlo. Esto nos parece más claro para el primer tipo de grupos, con lo que su aparente mayor politización se pierde en su aislamiento. Mientras que la política es fundamentalmente articulación y expresión de intereses, agrupación y movilización de voluntades, estos grupos manejan un esquema de la política "vanguardista", hablan y actúan "en nombre del pueblo", son un grupo chico y eficaz que encabeza al resto. De más está redundar en el fracaso de estas concepciones.

Cabe mencionar que muchas veces esta ideologización, lejos de ser castigada con el aislamiento, es recompensada. El manejo del "rollo" está validado por la aceptación de un discurso crítico que tiene el prestigio de un "deber ser" a nivel popular, aunque en términos reales su asimilación sea superficial, porque no se condice con sus prácticas. Es recompensada además por agentes externos, tales como partidos, ONG y el propio estado, que promueven a líderes juveniles (en tanto "cuadros") y los incorporan a una red de relaciones como interlocutores privilegiados. Estas "recompensas" explican en gran medida la persistencia de la "alienación" a la que hacíamos referencia.

C. Están también los grupos poco o no politizados, por ello más cercanos a la mayoría de los jóvenes. La política aparece como disruptiva (ajena a su experiencia y

preocupaciones), aburrida, distante, sucia. No conciben su actividad como política: se trata sobretudo de crear espacios de encuentro y formación, de simplemente "hacer amigos" y de prestar algún "servicio" a la comunidad. La ganancia es el dinamismo grupal y la mayor relevancia social: el costo es la desvinculación de la política.

En los dos primeros tipos de grupos, encontramos que algunos de sus "líderes" bordean los treinta años por lo cual cronológicamente no son jóvenes, siendo su presencia imprescindible en la medida en que son los únicos que manejan los discursos altamente formalizados que caracterizan a sus grupos. En el tercer tipo de grupo, las edades suelen ser menores en promedio, notándose mayor renovación, ya que los más antiguos tienden a salir para insertarse en otras actividades o grupos. Para la existencia de estos grupos no es necesario más que la "buena voluntad" para hacer cosas, así como una institución externa que los guíe y oriente, ciertamente, como iglesia u ONG.

Vistos los distintos tipos de organizaciones juveniles, nos toca explicar cómo coexisten, cuáles son sus dinanismos relativos, cuál su relevancia social y política. En general, se puede observar que los grupos más dinámicos y significativos en la vida de sus barrios son los menos ideologizados, y con menores "barreras" de comunicación con el resto de jóvenes que no suelen manejar códigos tan altamente formalizados. En esos grupos, el nivel de actividad es mayor, la captación y renovación de sus miembros es más frecuente.

Se trata de grupos menos formales y rígidos, con mayor apertura a temáticas más específicamente juveniles como la afectividad y sexualidad, el desarrollo de la identidad en general, con mayor sintonía con los rasgos generales ya mencionados en la cultura política juvenil.

Entonces ¿por qué existen los otros grupos? ¿Qué explica su pre-

En general, se puede observar que los grupos más dinámicos y significativos en la vida de sus barrios son los menos ideologizados, y con menores "barreras" de comunicación con el resto de jóvenes que no suelen manejar códigos tan altamente formalizados.



sencia? ¿Cómo se relacionan con otras organizaciones populares? Responder a estas preguntas nos exige adentrarnos a una discusión más amplia sobre las clases populares en general, al interior de las cuales los jóvenes y sus grupos se ubican.

Existe una tendencia a pensar el "mundo popular" como un bloque homogéneo, o por lo menos, como un bloque sin sustanciales diferencias a su interior. Sin embargo, podemos observar importantes diferencias a partir del estudio de los distintos tipos de organizaciones que existen y sus dinámicas relativas.

Podemos observar que las organizaciones más ideologizadas y que conciben su rol como "concientizador" o de "vanguardia" tienen mayor presencia en barrios poco consolidados, donde cobran mayor importancia las organizaciones barriales tradicionales con las que suelen haber relaciones estrechas. Allí son funcionales a demandas existentes de tipo "primario", es decir, aquellas relacionadas con el acceso a los requerimientos mínimos necesarios para establecerse en el espacio y la economía urbana, así como cursos de acción más colectivos, mientras que languidecen en barrios más consolidados donde existen demandas de índole social más general, reivindicaciones "ciudadanas", cursos de acción más individuales. En este último escenario adquieren mayor relevancia las organizaciones más flexibles. En los barrios poco consolidados tiende a primar lo colectivo y la organización jerárquica, mientras que en los más desarrollados lo individual, la diversidad ...

En las organizaciones juveniles del primer tipo, hay una dinámica más relacionada a lo popular-clasista, a la problemática barrial y sus organizaciones, en el segundo caso hay una mayor apertura hacia temas más específicamente juveniles, vinculados a la dimensión subjetiva (Cánepa, 1990).

La importancia de la organización popular como espacio de desarrollo de los sujetos populares se ve fuertemente cuestionada en los últimos años. Los procesos más recientes a nivel del escenario popular más amplio muestran la pérdida de centralidad de los espacios organizativos para el desarrollo de las identidades populares

**2. La organización juvenil:
¿Mediación necesaria
para el acceso de los jóvenes
a la política?**

Por la crisis que nos agobia, tiende a pasar desapercibido el significativo proceso de "consolidación" popular -aunque parcial y precario- y a primar una visión "miserabilista" de los sectores populares (Sinesio López). De allí que no se haya dado suficiente atención a nuevos tipos de organizaciones y dinámicas sociales, y que tienda a pensarse la vinculación entre sociedad y política, mediada por la pertenencia a las organizaciones "tradicionales". ¿Qué consecuencias tiene todo esto? ¿Qué retos tenemos por delante en la relación entre sociedad y política? ¿Qué otras formas alternativas de vinculación son posibles de imaginar? Si la tendencia apunta hacia la individuación, y las organizaciones más dinámicas tienden a encerrarse en lo social, ¿cómo vincular sociedad y política? ¿Qué observamos al respecto en los jóvenes?

Decíamos que se suele ver a las organizaciones populares como mediación fundamental para llegar a la dimensión política, en tanto en esos espacios se desarrollarían los sujetos populares como tales. Encontramos dos razones fundamentales para ello: en primer lugar, la experiencia histórica de las últimas décadas. El desarrollo de los sujetos populares ha pasado por la formación de identidades y cursos de acción colectivos. Tiene que ver con esto el proceso de democratización social y su llegada hasta los umbrales de la institucionalidad política. Esto supuso una masiva construcción de organizaciones y la aparición de una "sociedad civil" con fuerte "contenido popular" aunque a la vez con fuerte "componente corporativo" (López, 1990).

La segunda razón tiene que ver con esquemas de pensamiento desarrollados en este contexto (en este sentido no son arbitrarios), de un carácter que podríamos llamar "organi-

cista". Según éstos, los individuos se expresarían preferentemente a través de las clases y sus organizaciones u otras corporaciones, como partes de un todo sistémico, orgánico, pero no como individuos; a partir de una ubicación específica en la estructura económico-social de la cual se derivaría una identidad determinada (al respecto ver, entre otros: Stepan, 1978, y Schmitter, 1974). Esto que es válido para el conjunto de los sectores populares, lo es también para los jóvenes y sus organizaciones. Nuevamente encontramos que la cuestión de la juventud es vista al interior de las miradas sobre el conjunto del país.

Esta perspectiva pasa por alto una cuestión fundamental, que es notoria en el caso de los jóvenes: sus organizaciones son sólo de tránsito, no pueden expresarse a través de su "institucionalidad", y tienen motivaciones, más allá de las formales, relativas al desarrollo psicológico, afectivo y de identidad (Cánepa, 1990). Pero el principal problema es que el esquema mismo entra en crisis. Y con él un modelo implícito de acción política, como veremos más adelante.

En efecto, la importancia de la organización popular como espacio de desarrollo de los sujetos populares se ve fuertemente cuestionada en los últimos años. Los procesos más recientes a nivel del escenario popular más amplio muestran la pérdida de centralidad de los espacios organizativos para el desarrollo de las identidades populares. Esto debido, entre otras cosas, a procesos de descomposición de la estructura de clases, informalización, estrategias populares de resistencia a la crisis en las que se transita por distintos espacios e identidades sin identificarse con ninguna de ellas (Sulmont, 1990), crisis económica y debilitamiento de espacios colectivos, significativo desarrollo del espacio público y de la comunicación de masas. Simultáneamente ocurre el proceso de consolidación popular. Todo ello abre un importante espacio para las iniciativas y cursos



de acción individuales que no necesariamente son síntoma –afortunadamente– de descomposición.

Es necesario aquí despejar un posible equívoco: el considerar que el debilitamiento de los espacios organizados es sinónimo de descomposición y anomia. Como ya adelantamos en otra parte del texto, los procesos de individuación no son necesariamente expresión de descomposición social. Exploremos mejor, para evitar el pesimismo y el derrotismo, la existencia de mecanismos de articulación social y expresión política más allá de las formas organizativas populares tradicionales ahora en crisis. Esto debe llevarnos también a una redefinición del espacio de la política y sus relaciones con lo social.

Podemos encontrar que si bien se debilitan los espacios organizados, existen mecanismos de articulación y agrupaciones y espacios de socialización no institucionalizados formalmente, pero con funciones importantes perdidos antes de vista. Pensamos por ejemplo, pese a sus límites, en los espacios públicos, en la cultura de masas, en el espacio ciudadano en general, en distintos grupos de socialización secundarios, así como para el caso específico de los jóvenes, en las agrupaciones deportivas, en las pandillas, manchas, esquinas, etc. La cuestión es que la política sea capaz de recoger esta dinámica social. A nosotros nos parece claro que con esquemas organicistas, corporativos o "participativos" esto es muy difícil.

Si la participación y expresión de los sujetos se da a través de organizaciones muy poco institucionalizadas, por las cuales, además, sólo se transita, se ven muy fuertemente cuestionadas las identidades adscritas a una ubicación específica en la estructura económico-social. Lo que tenemos entonces por delante es pensar cómo recoger, articular y expresar la existencia de múltiples espacios e intereses, por los cuales las gentes formulan demandas que no logran llegar hasta la política.

3. Retos de distintos actores en la redefinición de la práctica política

Creemos provechoso explorar la hipótesis de que nos encontraríamos no necesariamente ante la desestructuración de la sociedad, sino ante una redefinición de la política y sus relaciones con la sociedad. El debilitamiento de los espacios colectivos-organizados y la extensión del espacio individual no tienen sentidos unívocos. Hay que buscar nuevos sentidos, y quizá los límites en esta búsqueda estén más que en la realidad, en las concepciones de carácter organicista a las que hemos hecho referencia.

A partir de estos esquemas se piensa que la identidad y los intereses sociales se constituyen a partir de la ubicación en la estructura, lo que permite la formación de *sujetos* y de expresiones organizativas, institucionalizadas, a través de las cuales éstos se manifestarían. De allí se deriva la importancia de trabajar con organizaciones y promover a sus líderes, a su *vanguardia*, supuestamente representativa del conjunto. La constitución del todo social, la unidad de la diversidad de intereses y demandas se lograría mediante la *centralización*. Implícitamente se asume que la totalidad pre-existe de alguna manera en lo social. De allí se alienta a que sean los sujetos mismos (a través de sus vanguardias) los que produzcan alternativas de solución a sus problemas, como si ellas salieran "espontáneamente" de los sujetos por ser tales.

Creemos que muchas ONG y partidos manejan implícitamente estos esquemas cuando, como ya hemos esbozado, la dinámica social apunta en otro sentido. El tránsito por múltiples espacios obligados por la supervivencia hace que las gentes ocupen múltiples, cambiantes y a veces contradictorios roles, y tengan diversos y contradictorios intereses. Así las identidades de las personas no se expresan por las formas organizativas tradicionales, es decir, éstas

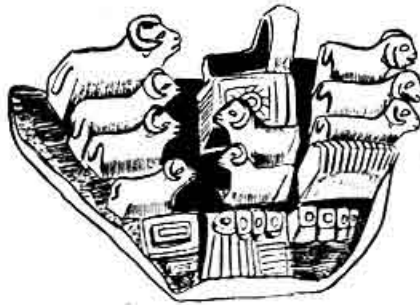


Más énfasis en la formación ciudadana, cívica, en el enfrentar y solucionar problemas concretos, en la afirmación de valores democráticos, en la atención a lo personal, subjetivo y cotidiano. En esas dimensiones es que habría que descubrir lo político.

no dan cuenta de las gentes y los espacios de centralización muchas veces terminan agrupando sólo a los presentes en ellos, formándose una suerte de "casta" dirigencial sin representatividad verdadera. La razón por la cual partidos y ONG terminen en la práctica avalando esto no se debe a oportunismo o mala fe: la razón de fondo está en la crisis de un esquema de trabajo, de maneras de ver la realidad, y la ausencia de alternativas claras.

El reto está en cambiar formas de intervención y acción de actores e instituciones, así como en lograr cambios a nivel de la institucionalidad política, de manera que se pueda recoger y expresar la dinámica social. En este sentido, ir dejando el esquema organicista implica valorar y manejar seriamente las posibilidades y potencialidades de la democracia representativa, que permitan la actuación no sólo de organizaciones y sujetos, sino también de los individuos en tanto **ciudadanos**. Nos parece que en un país como el nuestro, de fuerte tradición autoritaria, patrimonialista y corporativa, la extensión y reivindicación de la ciudadanía tiene un notable carácter progresivo. Supone la igualdad: es democratizador por eso.

A nivel estatal, el reto fundamental es abrir canales para la expresión de los ciudadanos y de los distintos grupos de interés y organizaciones sociales, con convocatorias amplias, específicas y constantes, sobre todos los temas que puedan ser objeto de debate y en los que se jueguen distintos intereses. Ciertamente lo dicho se refiere exclusivamente a qué reglas de juego emplear institucionalmente; el **contenido** específico de las políticas depende de la voluntad de los actores y de sus proyectos específicos. Creemos que esa es la principal manera para empezar a democratizar y darle representatividad y legitimidad al estado, al sistema político y sus actores, requisito indispensable para su actuación y la derrota de las fuerzas de la guerra.



Si bien la política es responsabilidad de todos en general, en específico es tarea sobretodo de los partidos y de instituciones de la sociedad civil más consolidadas, con mayores capacidades de generar propuesta. Pero ellos muchas veces traspasan sus propias responsabilidades a los sujetos.

Cabe agregar que el debate sobre estas cuestiones es de gran actualidad, y se expresa en qué formas de funcionamiento institucional toman los gobiernos regionales. La identidad del estado peruano es la que está en juego.

Los retos para instituciones como ONG no son menos grandes. El trabajo de promoción tradicional también está en serio cuestionamiento. Algo quizá nos pueda enseñar lo que ocurre en el trabajo con jóvenes. Si las identidades no se forman en los mismos espacios ni son reducibles a la ubicación en la estructura, entonces hay que aceptar que se tiene que entender el trabajo de promoción centrado en grupos de conformación siempre diversa, de objetivos cambiantes, según el tiempo y las personas. El trabajo, por así decirlo, no es "acumulativo", y es difícil aspirar a la "centralización" (los protagonistas son distintos). No se pueden formar "cuadros" y luego encasillarlos en tareas determinadas.

De lo que se trata sería de formar algo que podríamos llamar "escuelas de ciudadanía" (Sandro Venturo). Se trataría de recoger, potenciar y dar mayor contenido a las iniciativas que salgan de los propios sujetos, en base a sus necesidades concretas. Menor énfasis en la imposición de temas referidos a la realidad nacional y lo político; más énfasis en la formación ciudadana, cívica, en el enfrentar y solucionar problemas concretos, en la afirmación de valores democráticos, en la atención a lo personal, subjetivo y cotidiano. En esas dimensiones es que habría que descubrir lo político, más cercano a las experiencias concretas. De otro lado, lo gaseoso de estas reflexiones puede hacerse más asible si atendemos a experiencias que de hecho existen en la realidad, que es de donde tenemos que obtener las respuestas a nuestras preguntas.

De lo dicho podría pensarse que nos resignaríamos a una dinámica que se encierra en lo social y personal

y renunciaríamos a lo político. Lo que creemos más bien es que el definir con precisión el *status* de lo social permite definir mejor el ámbito de la política.

No creemos que los sujetos populares y las personas en general "pequen" por "alejarse" de la política y del espacio público, creemos que ese espacio debiera ser ocupado **sobre todo** por los partidos y las "instituciones de la sociedad civil", dentro de las cuales tienen un papel fundamental las ONG. Sin negar que existe un déficit de participación popular en la política, creemos que el problema es flagrante para los actores e instituciones mencionadas. Detrás de la apelación al "protagonismo popular" se esconde una gran falta de voluntad y decisión política de quienes la reclaman.

Si bien la política es responsabilidad de todos en general, en específico es tarea sobretodo de los partidos y de instituciones de la sociedad civil más consolidadas, con mayores capacidades de generar propuesta. Pero ellos muchas veces traspasan sus propias responsabilidades a los sujetos. No es sólo que éstos deban "saltar" a la política, sino que aquéllos deben "bajar" a lo social. Producir la síntesis. Es su responsabilidad específica, no de los sujetos. La totalidad se construye en la práctica, no pre-existe en lo social, de allí no surgirá de manera espontánea.

El reto es dar **orden** a demandas cruzadas y contradictorias que es lo que realmente empata con la dinámica social. Los límites en la actuación de los sujetos populares expresa la necesidad y quizás imposibilidad de estos de elaborar salidas globales, integrales. Esto nos acerca a las necesidades y contexto actual: la solución simultánea de las distintas demandas actuales es imposible dentro del orden existente, por lo tanto, es cuestión de plantear otro, en función del cual reordenar las actuales reivindicaciones. Es **al interior** de este proyecto que los sujetos populares encontrarán realmente cabida.

Todo esto se condice mejor con la necesidad de un nuevo modelo de desarrollo para salir de esta crisis. La conflictividad social actual, que pone en cuestión la viabilidad misma del país, no se juega tanto en los conflictos inmediatos de clase, sino en el **contenido clasista** de las distintas propuestas de nuevos órdenes globales. Por eso, sorprendentemente, podemos encontrar en la crisis elementos que nos conecten con las vías de desarrollo hacia el próximo siglo. Recién entonces la juventud dejará de ser problema y amenaza, para ser posibilidad.

Referencias bibliográficas

- CANEPA, María Angela; "Jóvenes de barrios populares". En: **Páginas N° 102**, 1990.
- GONZALES, Osmar, et. al; **Normal no más: los jóvenes en el Perú de hoy**. IDS, CIDAP y CEDHIP, 1991.
- LOPEZ, Sinesio; "La sociedad civil como respuesta a la crisis y a la guerra". En: COTLER, Julio (compilador) **Estrategias para el**

desarrollo de la democracia: en Perú y América Latina. IEP, 1990.

PORTOCARRERO, Gonzalo, y OLIART, Patricia. **El Perú desde la escuela**. IAA, 1989.

SCHMITTER, Phillippe. *Still the century of corporatism? Review of politics*, vol. 36, january 1974.

STEPAN, Alfred; **The state and society. Peru in comparative perspective**. Princeton University press, 1978.

SULMONT, Denis; "La resistencia popular a la crisis: estrategias combinadas". En: **Paz, tarea de todos**. N° 17-18, Año IV, marzo-junio 1990.

TANAKA, Martin; "Sociopolítica de la racionalidad popular". En: **Apertura NO 2**, abril 1991. "Clase y generación en la década de los 90". En: **Ciudad y cultura** N° 27, Año 9, mayo 1991.

TEJADA, Carmela. "Juventud popular urbana y movimiento barrial". En: CASTILLO, Oscar, et. al.; **Juventud, crisis y cambio social en el Perú**. SUM-IPEC, 1990.



PROPUESTAS EDUCATIVAS

Nueva situación del país y desafíos a la educación

MANUEL IGUÍÑIZ E.
Sociólogo, Vice-Presidente de CEAAL

*Conferencia realizada
por el autor
en febrero de este año,
en la que analiza
cómo ha cambiado el país
y cuáles son entonces
las principales tareas
de los educadores populares.
Destacamos una de ellas:
construir movimiento educativo
con propuesta teórico-práctica
capaz de comprometer a amplios
sectores socio-políticos.*



Este III Taller ubica las prácticas educativas en el proceso de gestar un proyecto socio-político y educativo. Quiero hacer explícita la continuidad entre éste y los dos talleres anteriores¹ todos los cuales buscaron colocar nuestra acción educativa en la reflexión sobre el proceso global del país.

Para hacer el empalme entre los tres talleres hay un conjunto de proposiciones que me parece fundamental retomar. Parto de lo que formulamos en el I Taller de 1989:²

"la crisis tiende a agravarse, esto hará que los costos educativos se incrementen, esto elitizará y hará más discriminatoria y antidemocrática la educación. Frente a esto tenemos que actuar decididamente, no reconocer esto es ponerse de espaldas a la realidad y no actuar consecuentemente"

"la mejoría de la educación debe volver a ser responsabilidad colectiva: individual, familiar, comunal. El protagonismo popular es fundamental en estas circunstancias para la construcción de alternativas de enfrentamiento a la crisis".

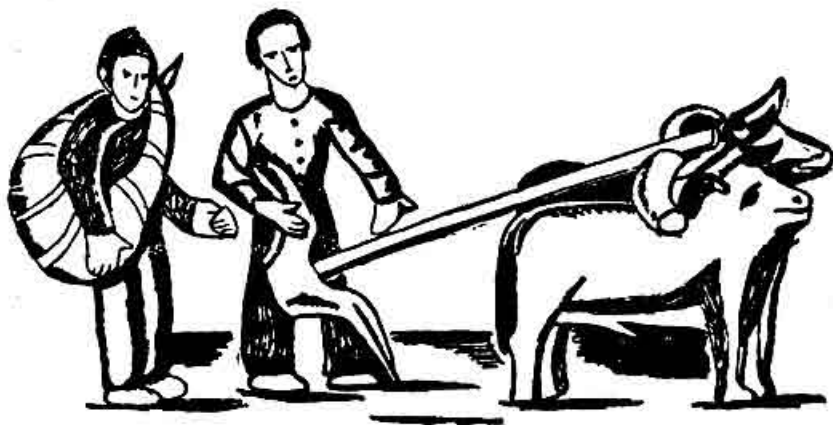
"toda crisis es tensión, ruptura, enfrentamiento de problemas complejos: pero es al mismo tiempo oportunidad y esperanza. Enfrentar y resolver la crisis en todos sus aspectos demanda solidaridad, unidad y consenso. Actitudes y conductas indispensables para cambiar situaciones de profunda injusticia social".

Resalto tres ideas:

- la constatación de una tendencia al deterioro educativo,
- la responsabilidad y protagonismo de los actores, y
- un elemento de "oportunidad".

Resulta un desafío detectarlo con lucidez y con la voluntad de cambiar actitudes y conductas para encarar esos problemas de injusticia social.

En un último párrafo decíamos:



... necesitamos un intenso y profundo diálogo, un provechoso debate, movilización de energías, confrontación de estrategias y señalación de prioridades para ubicar nuestros recursos que no son muchos en los lugares más adecuados".

El I Taller puso el ánimo central en la movilización de energías, en el análisis global de la crisis y en estrategias y prioridades para ubicar nuestros escasos recursos en los lugares más adecuados. El análisis tuvo una unificada intencionalidad teórico-práctica que me parece importante resaltar y marcó puntos fundamentales que deberían animar las reflexiones de este o cualquier evento educativo.

El espíritu de ambos talleres era luchar contra el peligro de autocensurarnos o atemperar las posibilidades de que nuestras prácticas sirvan mejor a sus destinatarios.

Desde el primer evento intentamos ubicar lo educativo en un marco muy claro:

- pensar las exigencias que se derivan de nuestras experiencias,
- pensarlas en relación a la globalidad de los cambios en el país,
- pensarlas en el mediano plazo y como parte de un proyecto educativo, y
- actuar ahora.

I. Los cambios en el país nos conducen a una situación distinta

Propongo la idea de que hemos entrado como país a una situación global distinta. Quisiera decir una situación "nueva" pero dudo, porque cuando decimos que algo es nuevo, tendemos a pensar que es mejor. Pero una situación nueva no necesariamente es mejor. Tampoco quisiera transmitir la idea de una situación estable, probablemente lo mejor es decir que es una situación de transición.

El I y II taller plantearon muy claramente la idea de un país en "crisis global", "crisis duradera". Sin embargo para nosotros la idea de crisis está en cuestión, porque tiene una cierta connotación de coyuntura, de transitoriedad. Suponemos que haciendo reajustes y con un mejor gobierno podemos superarla y volver a levantar cabeza. Decimos crisis porque las palabras nos condicionan, cuando en realidad sentimos que hemos entrado a una situación distinta como país. Seguiremos usando el término crisis con esa limitación mientras enriquezcamos nuestras categorías. Lo más importante es haber partido de la percepción de que esta crisis es global, integral. De allí pasaremos a asumir que vivimos otra situación, y por lo tanto buscaremos salidas distintas.

Es una realidad distinta porque las condiciones en que se desarrolla

la vida y la lucha popular mayoritaria han cambiado. Hoy día vivir y luchar por mejorar o hacer lo mismo, es distinto que hace 10 años. Estamos en un territorio en el que la pobreza dió saltos cuantitativos y cualitativos hasta convertirse en un rasgo ampliamente mayoritario en el Perú.

Esos cambios en la manera de vivir, en las condiciones para reproducimos y luchar, se dan porque han cambiado y están cambiando en el país muchas estructuras en términos sociales, políticos y económicos.

Las fuerzas para transformar este país se han debilitado. Esto marca una nueva situación que va más allá de un problema coyuntural. Porque el debilitamiento de las izquierdas y del movimiento social no son un problema que se va a resolver a corto plazo, especialmente si pensamos en una izquierda capaz de gobernar el país. Este es un problema que no se resuelve con acuerdos entre cuatro gentes, aunque hoy sea vital avanzar en acuerdos concretos. Hay una profunda crisis de representación de la sociedad en la política.

Resalta en este periodo una realidad de desarticulación. Los extremos se manifiestan en las condiciones tan distintas de vida y de ejercicio de la política en las grandes ciudades de la costa y muchas provincias y, en el otro extremo, las zonas de narcotráfico y guerra sucia. Existen así maneras de vivir distintas que nos hablan de varios países al interior del Perú. Por existir muchas gamas entre estos extremos es evidente que -en grados distintos- la vida de todos los peruanos ha cambiado. Inseguridad, miedo, repliegues influyen en la vida institucional y cotidiana.

Estas nuevas condiciones de vida, de lucha, estos factores estructurales, dinámicas y fuerzas transformadoras, componen un cuadro por el cual me permito decir que estamos en una situación distinta. Tenemos una confluencia de nuevos y viejos factores que dan lugar a una nueva situación. Se juntan el problema de la retracción de la inversión producti-

Existen maneras de vivir distintas que nos hablan de varios países al interior del Perú. Es evidente que en grados distintos la vida de todos los peruanos ha cambiado.

Inseguridad, miedo, repliegues influyen en la vida institucional y cotidiana

va con el problema de la expansión de la violencia política en 10 años, y con el anterior proceso de migración y crecimiento de nuestra población. Se suman a esto el **deterioro de los servicios sociales** y la infraestructura básica en el país, desde carreteras, agua, luz hasta los servicios de salud que han entrado en colapso. Colapso de servicios básicos y sociales que nos ha cambiado la vida, puesto que si tuviéramos luz, agua, salud, empleo y carreteras podríamos dedicarnos mejor al crecimiento educativo y cultural o a la inversión productiva. Si fallan estos servicios la vida cambia, tenemos que dedicarnos a resolver los problemas de transporte, salud o pérdidas por robos. Nuestras prioridades en la asignación de recursos se modifican, nuestra manera de vivir va transformándose hasta niveles que no logramos objetivizar pero sí sentir. Un ejemplo visible: la violencia política y delincuencia ha obliga-

do a asignar recursos para seguridad, tanto a las grandes empresas como a la bodega de la esquina.

Otro aspecto de esta misma situación es que la imagen que tenemos sobre nuestro país, sus causas y soluciones también está cambiando. Cambia la percepción que tenemos de nosotros mismos, nuestra identidad. Obviamente la educación tiene que ver con una idea de país. La gente está cambiando su imagen del país y eso lleva a decisiones. El ejemplo más claro por lo contundente es el del que emigra, que tiene una visión del país que no deja de ser sofisticada porque incluye una lógica de futuro: en el exterior hay mejores posibilidades, se puede progresar con el propio esfuerzo. Se mira así al país en relación con el mundo, con los países vecinos, con la tecnología y el deporte; damos opiniones sobre cómo estamos y hacia dónde vamos. Creo que la visión corriente de la situación nacional es en parte más real, pero incompleta también. En todo caso los aciertos de estas visiones así como los escapes subjetivos (es ejemplo el fenómeno de los "sacaosjos"), obligan a mejorar el diagnóstico y las salidas.

Si hay un factor crucial en esta situación es el político. Un artículo de Sinesio López, lo sintetiza bien poniendo el acento donde creo que debe colocarse:

"la situación interna como hemos visto a lo largo de este ensayo, es poco auspiciosa. El contexto internacional es poco favorable. Los últimos cambios económicos y tecnológicos amenazan desplazarlos al tercer o al cuarto mundo. Pero lo más preocupante es la crisis de las fuerzas sociales y políticas que podrían sacar al país del atolladero. Vivimos en una situación política sin centro de gravedad. No existe una fuerza hegemónica capaz de liderar el tránsito hacia el siglo XXI. Esto que es políticamente un defecto, puede ser también una virtud: nos obliga a concentrar vo-

luntades y a pensar colectivamente como comunidad nacional"³.

La situación política es clave: ¿cómo generar fuerzas sociales y políticas que tengan perspectivas de mediano plazo y un proyecto nacional que permita reordenar los inmensos problemas que no podemos resolver a la vez? Si no resolvemos el problema de condiciones para una propuesta política nueva en el país, no resolveremos las muertes que produce la ruta que nuestra economía está tomando.

Están ocurriendo en el país cambios cotidianos que no logramos formular políticamente. Por ejemplo, hemos tenido grandes debates sobre el tema de la concertación nacional. Un debate mal llevado porque era todo o nada, la concertación suponía una política general y cerrada. Hoy aparece más claro que las concertaciones y acuerdos entre distintos ocurren todos los días y se enuncian todos los días puntos de concertación posibles. Lógicamente no pensamos con unanimidad en el sentido estricto. ¿No dicen los especialistas en sindicalismo que los trabajadores soporan la baja del salario para conservar el empleo y concertan con el patrón porque si se hunde la empresa no hay empleo? ¿No hubo una concertación para aprobar la ley de comedores? ¿A quién se le ocurre estatizar hoy? ¿No hay consenso parcial sobre el gas de Camisea? ¿En torno a la regionalización no hay acuerdos? ¿Igualmente contra subsidios indiscriminados?. Yo creo que son acuerdos parciales, pactos tácitos para que nuestra sociedad funcione.

Necesitamos de una propuesta política que englobe. No sostengo que la gente distinta deba darse besitos, deberá luchar, tener conflictos, usar la fuerza, pero también el pueblo requiere de niveles de acuerdo que permitan cambiar la realidad en aquellas tendencias que lo empobrecen y debilitan.

Esta situación distinta está llena de incógnitas pero también tiene ele-

mentos definidos. Después del caos dejado por el alanismo alguien ha empezado a pisar más fuerte. Los ajustes estructurales para estabilizar la economía tienen detrás al Fondo Monetario Internacional. Esta política tiene una cierta vigencia de mediano plazo, con márgenes para correcciones, y detrás (o delante) están los grandes países que avalan al FMI.

Reconociendo que hay hechos nuevos con cierta contundencia como este, tampoco podemos simplificar porque no hay dos ajustes iguales. Los ajustes se aplican según la configuración política de cada país, según sus fuerzas políticas y sociales. La política neoliberal ha adquirido una fuerza que reconocemos y que es un problema de mediano plazo. Los giros que puede dar Fujimori serán menores que los que hizo Alan, ya no habrá estatización bancaria ni reactivación a punta de dólares. Los márgenes en los que se moverá este ajuste, aunque tenga variantes, nos anuncia un proceso largo, tortuoso, terrible de "estabilización".

Sin embargo el futuro no está cerrado, aún en los marcos de estas políticas estructurales. El tipo de país que vamos a tener está, en buena parte, por definirse y en nuestras manos está su perfil más preciso: qué

fuerzas políticas tendremos, qué tejido social, qué relaciones entre los peruanos.

Para quienes rechazamos este orden social con relaciones sociales de explotación, de autoritarismo y discriminación, es fundamental que nos planteemos apuntar al máximo posible de transformación, de justicia y democracia. **El país que seamos y la idea de país que queremos es asunto medular de la educación.** También está en juego el recrear la idea de cambio radical y las fuerzas de ese cambio, partiendo de lo acumulado en experiencia social de lucha, organización, democratización. La capacidad popular de actuar con criterio propio es clara, como lo es su pelea terca por la sobrevivencia y el progreso.

Este proceso nuestro se enmarca en un proceso internacional muy complejo que tenemos que estudiar y por el que estamos todos inquietos. Un aspecto de los cambios internacionales que configuran esta nueva realidad, son los vinculados a la revolución tecnológica. Hoy se habla de la desmaterialización de la producción porque esta requiere cada vez menos de materias primas. Esto nos afecta directamente porque la revolución biotecnológica reemplaza nuestros



Si hay un factor crucial en esta situación es el político. ¿cómo generar fuerzas sociales y políticas que tengan perspectivas de mediano plazo y un proyecto nacional que permita reordenar los inmensos problemas que no podemos resolver a la vez?

productos y permite a los países ricos superar los límites en sus ventajas comparativas prescindiendo de productos nuestros. Ya no podemos vivir de las alzas de precios de nuestras materias primas.

Para cerrar esta parte con un enfoque más global diré que estamos en una crisis de civilización en el mundo. Está en crisis el socialismo, y también lo está el capitalismo, porque si bien ha logrado victorias no es porque solucione los problemas más graves de la humanidad. Un jesuita asesinado en El Salvador reflexionó sobre esto. Recojo la idea de un texto de Xavier Gorostiaga:

"Ignacio Ellacuría, antes que lo asesinen habló de la crisis de civilización. Esta civilización del Norte, del Grupo de los 7, estos 800 millones de habitantes con sus cuotas de consumo, con su tecnología, no es universalizable, no es humanizable al resto de la sociedad del mundo y por tanto está en crisis de civilización".⁴

Los procesos nacionales que vivimos hoy están interrelacionados en parte con esta crisis mundial, con la revolución tecnológica, con la crisis de cultura y de civilización, que se esconde con el tufillo de triunfo de Bush, y que está en la mitológica revolución que nos ofrecen nuestros liberales como Vargas Llosa según la cual el país cambiaría de la noche a la mañana.

II. Tres grandes desafíos para transformar el país

Muy en relación con lo anterior propongo tres grandes bloques de desafíos teórico-prácticos, su complementariedad y especificidad.

1. Recrear fuerzas políticas con proyecto

El subtítulo pelea con la vieja idea de "reconstruir". El desafío es más profundo que reconstruir lo que hubo, es un problema de recrear nueva representación política y definir para qué. Planteo un cambio de acti-

tud, hasta de reacción primaria y de lenguaje hoy extendido frente a la política. Deberíamos decir que las fuerzas políticas "son un bien necesario", un instrumento necesario porque no hay manera de adquirir visiones articuladoras sino están hechas por instancias que tienden a formularlas respecto al país, así como perspectivas de transformación global. Yo creo que los partidos y los frentes, para mencionar lo que tenemos en el país, tienen y deben producir visiones articuladoras y creativas frente al país y al cambio. Ellos articulan elementos de visión global que no articulamos desde la escena sectorial por más que tengamos visión nacional.

Tenemos que replantear un proyecto político de cara al pueblo, considerando lo que el pueblo piensa, quiere y siente y no sólo de cara a nosotros mismos. Cada vez siento más el reto de conocer los cambios en lo que piensan, sino "las mayorías", sí sectores amplios del país. Si es crucial el problema de una fuerza social y política con proyecto propio y de largo aliento, ello exige de nosotros, que estamos en el campo de la educación, la valorización positiva de este problema. Hay que cambiar de actitud frente a la política como actividad específica y no sólo valorar lo que aportamos de diversas maneras desde el campo educativo, al cambio socio-político del país.

El escepticismo frente a la política si bien en mucho nace de la práctica política y evidencia un criterio "realista", es peligroso para encontrar salidas para el país. Si nos afectan maneras dominantes de concepción y estilos de hacer política debemos evaluarlas de cara al destino del país. Hemos tratado muchas veces temas (y no debemos dejar de hacerlo) como la necesidad de renovar estrategias y objetivos de las organizaciones, la necesidad de unidad que aún no tiene cauces; la necesidad de relectura del país y de la política; la necesidad de comprender los cambios en las culturas políticas; la necesidad de trabajar el tema de la democracia que ya entró como tema de la



izquierda; la necesidad de hacer la política más eficaz en función de miles de prácticas sociales y culturales que requieren sin perder su autonomía, moverse en el marco de una propuesta global.

2. Desarrollar los movimientos populares y sociales

La capacidad de los movimientos populares y sociales que hoy tenemos es crucial para el tipo de sociedad que seremos en los próximos años. El peso que le pongamos al desarrollo del movimiento popular y de esta forma al movimiento social, es clave para el tipo de democracia que tendremos.

El nuestro es un movimiento popular muy extenso pero sin suficiente fuerza para encarar los problemas de una política neoliberal que termina imponiéndose. Es fuerte por su amplitud, su diversidad, su flexibilidad, pero por sí solo no puede con las grandes políticas nacionales desde el Estado, con las ideas dominantes y las políticas internacionales. Esta experiencia popular es un acumulado que ha dado carta de ciudadanía a millones de peruanos, que caracteriza nuestro tipo de dinámica social, es un movimiento popular que ha sabido en muchos casos pasar de la sola protesta a combinar protesta con propuesta. Es un movimiento que ha mostrado creatividad y persistencia para defender la vida, que ha hecho que nuestro pueblo no se deje morir en una situación tan prolongada de crisis.

Entonces estamos ante expresiones de protagonismo popular cotidiano muy grandes, en particular en el campo de la emergencia. Estamos ante una situación que impone -a mi entender- una renovación y desarrollo del movimiento popular que es fundamental para encarar la crisis, tener más fuerza y dibujar el tipo de país que queremos.

Estamos en el movimiento popular como actores educativos de muchas maneras. Algunos en el sindicato, otros en movimientos, grupos,

institutos o universidades. Estamos dentro del movimiento popular como movimiento educativo popular y como asesoría y servicio a distintas organizaciones populares. Como personas y como grupos, somos parte de esa primera tarea de construir nueva fuerza política nacional y a la vez de manera directa e integralmente somos parte de este movimiento social.

Por ser la educación una actividad social específica, se expresa como otros movimientos sociales específicos, culturales y políticos autónomos con los cuales interactúa. Somos parte de uno de esos movimientos específicos.

3. Construir movimiento educativo

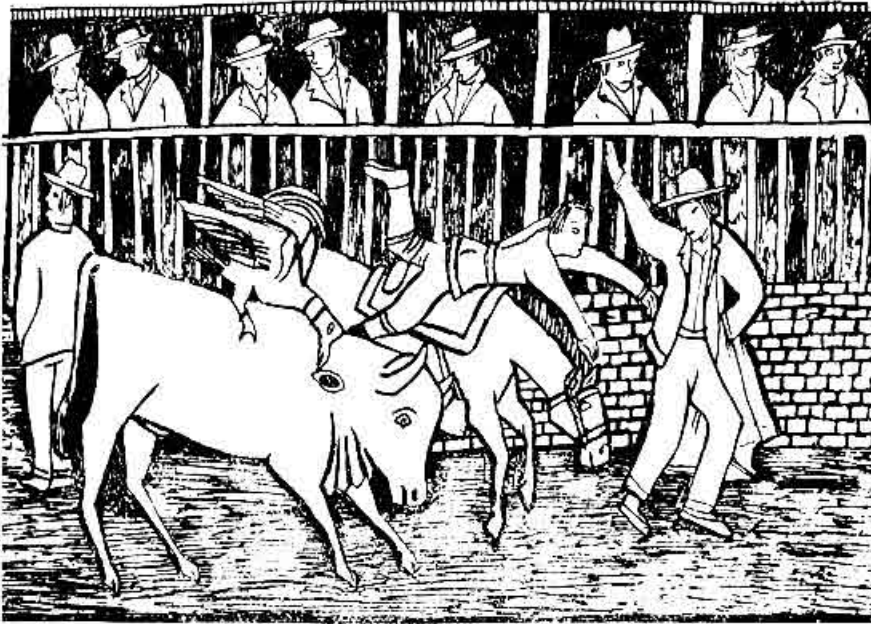
Este término da lugar a muchas reflexiones que ahora no entro a comentar. Pienso en las prácticas tan diversas presentes en esta reunión. Movimiento educativo nacional significa fuerza social organizada en el campo educativo, fuerza que es local y nacional, movimiento social que tiende a la articulación de actores educativos concretos. Movimiento o corriente educativa significa también propuestas teóricas y de políticas educativas. Es entonces teoría, es práctica, es propuesta, es organización.

Tengo la impresión de que ésta es la tarea y que tiene dos maneras de contribuir a los desafíos mencionados anteriormente:

- lo educativo produce organización, o dicho gráficamente da lugar a "contingentes" del movimiento social. Las organizaciones concretas en las que estamos y actuamos son parte del movimiento social. Somos fuerzas de la sociedad organizada que incidimos en el desarrollo de las alternativas políticas y del movimiento social.
- tenemos a la vez una función transformadora de las prácticas políticas y de los movimientos sociales por y desde nuestra especificidad educativa.



Para quienes rechazamos este orden social con relaciones sociales de explotación, de autoritarismo y discriminación, es fundamental que nos planteemos apuntar al máximo posible de transformación, de justicia y democracia. El país que seamos y la idea de país que queremos es asunto medular de la educación.



bre el país, su ejecución y la transformación del país.

El movimiento social se ha ido construyendo como actor nacional. Lo nacional no es patrimonio ni del Estado ni de los partidos, a pesar de que deben cumplir un rol estratégico. La relación entre estos tres campos: movimiento político, social y educativo, son relaciones muy complejas y dialécticas que exigen roles y autonomía de cada cual pero también vínculos indispensables para tener un futuro distinto y no la prolongación de lo presente. En el campo educativo tenemos hoy nuevas posibilidades de confluencia y de avance, de articular más capacidad y fuerza en movimientos educativos, que sería necesario considerar.

III. La educación como campo de intervención sociopolítico

1. La educación con sus especificidades es parte de la nueva situación que se va configurando.

La educación es parte de esta distinta situación del país. Hemos hablado de "crisis global" de la educación y en 1989 augurábamos una "tendencia a agudizarse". A la vez la educación es uno de los logros populares democráticos más masivos. Ello no implica que toda la educación sea democrática, o que toda ella exprese formas de dominación, pero sigue siendo uno de los grandes logros democráticos de nuestro pueblo. Aun cuando se le acepta como un modelo hecho que el pueblo no modifica, respecto a la educación hay una percepción que muchas veces no llega a calar la profundidad de la crisis. Nuestra sociedad tiende a aceptar la situación educativa "mientras los chicos vayan al colegio". Sin embargo también la percepción social de la educación como la percepción social del país, no es tan simple, la gente sabe que la educación "no es como antes". No hay pues una exclusiva aceptación de lo que el sistema educativo ofrece, no obstante la falta de elementos críticos

Lo educativo entonces da lugar a organizaciones y personas que interactúan con otras y tiene una función de transformación de esas prácticas políticas y sociales. El movimiento social no sólo nos enseña, ("se aprende en la lucha"), sino que quienes sistematizamos y tenemos propuestas educativas explícitas y sistemáticas, tenemos que influir en la manera como se desarrolla el movimiento social, en la manera como se construye su dirección, en la manera como se ejerce la democracia y gestión, en la manera como se aprende en el ejercicio de las actividades de la organización, en la manera como se aprende en la vida política. Tenemos una especificidad funcional "global" para abordar los procesos de conocimiento, el aprendizaje que se producen en los procesos de organización y de democracia. Sin exclusivismo alguno nuestro rol democratizador proviene de nuestro propio campo, de nuestra propia "especificidad educativa" en los procesos socio políticos integrales.

Tenemos como parte del movimiento popular y del movimiento educativo, una responsabilidad no solamente "sectorial" sino nacional. Uno de los puntos claves de un proyecto político renovado será pensar

la importancia del Estado y la política para nuestro pueblo. Tenemos además que resolver la relación de vínculo y autonomía del Estado y la política con la organización social. Cito un texto de F. Calderón y Marco R. Dos Santos que pone peso en el rol de los actores socio-políticos en un periodo en que impone la re-estructuración del Estado:

"En América Latina se acaba el ciclo de un patrón estatal organizador del desarrollo. Esto implica un desplazamiento del núcleo de decisiones hacia el conjunto del sistema político. Dicho desplazamiento no es unívoco, pues puede expresarse en un particularismo corporativo o de grupos de interés en la toma de decisiones o, al contrario, en una capacidad de los actores sociopolíticos para asumir tareas globales es decir, nacionales"⁵.

El Estado debe seguir siendo campo de pelea, es clave como espacio de articulación, es clave para un proyecto nacional. Los actores educativos como actores socio-políticos, debemos buscar constituimos en actor fuerte y nacional y con responsabilidad en la elaboración de ideas so-

y el que se le perciba como una conquista, una oportunidad, una experiencia básicamente positiva.

Es necesario diferenciar los impactos específicos que produce una crisis prolongada y un ajuste estructural en las diferentes áreas sociales. ¿Afecta igual a salud que a educación? ¿cuál es la dinámica propia que se crea en el mundo de la educación? ¿cómo opera la educación en etapas de ajuste?. Gloria Helfer decía que hasta el año pasado se mantuvo básicamente la asistencia escolar. ¿Cómo la afectará la recesión en adelante?.

Con el cólera y el rebrote de otras enfermedades y epidemias el deterioro en los servicios de salud pública está llegando al punto del colapso, la gente se muere. En educación hay tiempos que no se recuperan, pero es menos clara la percepción de pérdidas definitivas o irreversibles. La educación dice Reimers es uno de los sectores que más pierde en etapas de ajuste estructural, por su débil capacidad de negociación con el Estado.⁶ El sector educación pierde recursos por esa débil capacidad técnica y política de negociación que no permite pelear arriba, en las "cajas negras": la Bicameral de Presupuesto, el Banco Central de Reserva, el Parlamento o el Ejecutivo. Habría que discutir en qué medida se da esto en el Perú, si aquí el ajuste golpea más o más rápido a la salud, a la infraestructura social y física que a la educación. Es pues asunto clave analizar cómo se comporta la educación en períodos de ajuste, crear una estrategia de contención de la caída y pasar a una fase de reconstrucción.

También necesitamos discutir las estrategias familiares frente a la escuela. Se están multiplicando los actores educativos, la población y los sectores organizados resuelven sus necesidades educativas a través de academias e institutos de lo más variados. Se multiplica la oferta educativa privada, desde centros masivos para computación, hasta institutos especializados gerenciados por gremios empresariales.

2. La educación incide en los procesos sociopolíticos

- a. Desde las prácticas cotidianas locales se está tocando la globalidad, lo nacional.

La educación se propone incidir en procesos sociales concretos específicos y en procesos nacionales. La educación no es sólo reflejo de los cambios socio-económicos. En talleres anteriores se dieron ejemplos de su capacidad de retención y diversificación, a su manera la educación "responde" a la crisis, no siempre potenciando sus posibilidades como forma específica de organización social.

Muchos actores en educación nos proponemos, y en parte lo logramos, ser parte de procesos sociales de significación concreta, local, regional y nacional. Las acciones educativas directas son influenciadas por las políticas y cambios nacionales. Pero también la educación es un terreno específico de acción y no mero reflejo, los actores educativos tenemos niveles de incidencia mayores o menores. Debemos valorar la incidencia de estas acciones específicas, y ello requiere romper con algunos esquemas como los que establecen una separación entre lo micro y la macro. Nunca existe en la realidad una ruptura entre lo micro y lo macro y la educación es una demostración de eso. Los grandes procesos pasan por lo local, allí nos encontramos con el impacto de las políticas nacionales. Esa polaridad nos ha dificultado pensar la interrelación y la autonomía parcial entre lo micro y lo macro. Desde lo cotidiano y lo particular se está tocando siempre con mayor o menor fuerza la globalidad, los problemas nacionales, los problemas estructurales. Más en una etapa de crisis como la que vivimos, cuando esa interrelación se vuelve más directa y las acciones de lucha, organización, construcción de subjetividades colectivas tocan los grandes asuntos nacionales: la violencia, la democracia, la viabilidad del desarrollo, la crisis de representación política.

Movimiento educativo nacional significa fuerza social organizada en el campo educativo, fuerza que es local y nacional, significa también propuestas teóricas y de políticas educativas. Es entonces teoría, es práctica, es propuesta, es organización.



b. La "relación educativa" es una relación con significación social.

La educación también incide en lo nacional cuando trata de transformar la relación educativa directa. El núcleo de la educación es esa relación cotidiana y directa entre educando y educador, y lo seguirá siendo salvo que la computación la reemplace. Mientras seamos un país que mantiene relaciones directas (que todavía creo dominan en el mundo), el núcleo de la actividad educativa será esa relación directa que tiene significación social. En el Taller "Impacto de la Crisis en la Educación" afirmábamos que existen nuevas formas de relaciones humanas más fraternas, más democráticas, más responsables, más colectivas. En "Educación, Crisis y Alternativas de Respuestas..." expresábamos la aspiración a vivir democráticamente y defender el derecho a la vida. (p. 39) La educación se percibe, en la lógica expresada en estos documentos, contribuyendo al país y un proyecto político, desde relaciones educativas democráticas.

Se plantea así mismo en "Impacto de la Crisis en la Educación" (p. 61) que el pensamiento colectivo en la escuela es una experiencia que está en pleito con formas de conocer autoritarias, violentistas. Las experiencias de conocimiento en la escuela no se dan en el vacío, sino en un país en el que existen propuestas que dicen: *¡no piense usted porque ya el presidente Gonzalo pensó por usted, entre a la acción!*.

Las experiencias del Programa "La Escuela Defiende la Vida" han vinculado la nutrición con las políticas nacionales. Han planteado además una vinculación inter-institucional más dinámica. Las propuestas recogidas en los 2 libros que venimos citando, plantean relaciones con el municipio para el programa de salud escolar, relaciones con la organización popular, con la región, con los frentes de defensa, con los centros de promoción. Cuando la educación, según nuestras experiencias, encara problemas de la emergencia tiende

El sector educación pierde recursos por esa débil capacidad técnica y política de negociación que no permite pelear arriba, en las "cajas negras": la Bicameral de Presupuesto, el Banco Central de Reserva, el Parlamento o el Ejecutivo.

(porque le cuesta a la terca escuela vincularse con las organizaciones) a facilitarse la articulación con otros actores sociales.

En nuestras experiencias hacemos articulaciones prácticas con actores sociales distintos. También cuando pensamos en nuestras grandes líneas educativas, empezamos a articular las cosas. Revisen ustedes la p. 61 de "Impacto de la Crisis en la Educación", encontrarán que las acciones planteadas por la Comisión de Educación y Violencia no están estrictamente vinculadas al tema de la violencia, sino que combinan distintas estrategias. Proponen impulsar los consejos estudiantiles, clubes infantiles y juveniles, intensificar el diálogo. Y cuando tratamos el tema de la sobrevivencia (p. 59) hacemos referencia a actores diversos como las ONG, municipios, pero también a la importancia de la formación laboral, las ciencias naturales; las Jornadas Pedagógicas que se proponen dinamizar el desarrollo democrático y la reflexión pedagógica de los maestros. Finalmente en nuestras propias discusiones temáticas, sectoriales o parciales, hacemos la integración, porque la práctica educativa es –permitanme usar este término– una medicina de amplio espectro.

En consecuencia, el ejercicio de la actividad educativa implica, en un enfoque transformador, vincular temáticas particulares con una visión unificadora. Este enfoque está presente en los informes de Comisiones. La Comisión de Democracia, por ejemplo, menciona no sólo las relaciones que se dan al interior de la escuela, sino que se refiere a la violencia, la producción, la tecnología, la formación técnica, todo lo que está presente cotidianamente en nuestras prácticas educativas.

c. Descentralización y regionalización como vínculo entre educación, producción y desarrollo.

La regionalización es otro campo desde el cual la educación entra



a los temas nacionales. En el II Taller hubo una comisión que trabajó este tema. Quiero resaltar un texto respecto a experiencias en la Región Inca: "Estas experiencias muestran interés en vincular educación con región y esto supone vincular educación con producción y desarrollo" (Educación, Crisis y Alternativas, p. 47). Esta articulación que aparece con más dificultad en el discurso global sobre nuestras prácticas, entra más fácilmente cuando tratamos la educación regional, allí la vida obliga a articular democracia, producción y desarrollo. El tema del desarrollo ingresa con legitimidad en las experiencias regionales, porque se vive con mayor crudeza la descomposición y el retraso estructural del país. Por eso el problema de desarrollo no está "ideologizado" sino que es una necesidad vital y cotidiana a ser encarada. Esto que vale para la región, vale también para lo local, donde se vinculan inmediatamente varias esferas de la vida.

3. Desde la experiencia se estimula el cambio de relación con el Estado.

Desde las prácticas también se plantean cambios en la relación con el Estado. Del II Taller recojo la siguiente frase: "aprovechar al máximo, espacios y apoyo del Estado" (Educación, Crisis y Alternativas, p. 37). Es sencilla la frase pero clave teóricamente, significa aprovechar en función de "algo", desarrollando una actitud distinta frente al Estado, que tiene que ver con el nuevo contexto nacional. Somos testigos del deterioro de las condiciones de vida de las masas y su marginación y del casi colapso del Estado. Sabemos que los servicios son vitales para la gente, quienes queremos colaborar con estos sectores somos en cierto sentido los primeros interesados en el Estado y en una estrategia de democratización. Debe darse un debate sobre los significados del Estado en esta etapa y habría que dar un debate sobre el significado de la gestión ministerial en Educación, puede ser útil para sa-



El ejercicio de la actividad educativa implica, en un enfoque transformador, vincular temáticas particulares con una visión unificadora.

car lecciones sobre cómo vemos y actuamos en relación al Estado.

4. Relación entre Educación en la Escuela y Educación Socio-Política en la organización popular.

La relación entre educación popular en la escuela, y educación popular en las organizaciones "fuera de la escuela" está cada vez más presente en nuestros eventos. Hay dos enfoques, uno errado a mi entender, que no es el que está presente en los eventos y libros que tenemos entre manos. Es errado decir que la educación escolar se presta elementos innovadores de las formas no escolarizadas o informales de la educación popular, para integrarlas a su práctica. Como si la tendencia de la educación escolarizada a la rutina y lo sistemático se intentara contrarrestar con la innovación.

Entre nosotros la educación popular no es percibida como un repertorio de técnicas innovadoras a asimilar, eso sólo es parte del asunto. Lo que planteamos es un enfoque unificado de la relación educativa directa y su inserción en el entorno sociopolítico, una búsqueda de propuesta educativa global, que se nutre de la escuela y de experiencias fuera de la escuela. Que se nutre de ambas formas de acción educativa, pensamiento y reflexión y que plantea una relación orgánica en la búsqueda de transformación de las prácticas educativas en cualquiera de los ámbitos. Es una relación, a mi entender, útil a las diversas formas de educación, y es estratégica.

Los debates y los encuentros entre educadores que están en una esfera y otra esfera, en un ámbito y otro, son elementos claves para aportar propuesta educativa con incidencia nacional y propuesta educativa con capacidad transformadora efectiva. Este encuentro creciente que se debate en toda América Latina entre educación popular en la escuela y fuera de la escuela, me parece un tema central. Esa perspectiva unificadora debe ser estimulada en las prác-

ticas y propuestas educativas, locales, regionales, nacional y se asienta en el movimiento pedagógico. Un proyecto educativo local deberá combinar en forma orgánica la acción de la escuela, de las organizaciones populares, de los centros, de los periódicos y las radios. Inevitablemente en la práctica social hacer una estrategia de educación local o regional implica la articulación de esas formas educativas en un espacio educativo mayor. Así creo que este campo es un ejemplo de como la reflexión teórica, el debate se hace más productivo en el encuentro de estos diferentes actores de la educación.

Y sin embargo después de esa insistencia creo que hay que ser cauteloso en no confundir y subvalorar los espacios propios. Es peligroso diluir la escuela con una función social y cultural propia, como también la tienen las organizaciones populares y políticas. No son las mismas funciones específicas las que tiene la escuela primaria, que las que tiene el taller del Sindicato de Luz y Fuerza o el Taller de Formación de Educadores. Todas pueden ser actividades permanentes, pueden durar todo el año y tener profesores pagados pero no tener la misma función social frente al país, y su transformación. No tienen que cumplir las mismas funciones en cuanto a destrezas, conocimientos, habilidades, o formas de vinculación con otras prácticas sociales y políticas.

Para concluir quiero reiterar que las referencias hechas a los talleres anteriores no resumen todos los temas tratados en ellos. Menciono por ejemplo lo referente al magisterio, que combina realidad gremial y rol docente y es organización regional y nacional. He intentado tender un puente con las reuniones anteriores, los invito a revisar los textos para el tratamiento que ahora hagamos de los temas de este III Taller: educación y producción; educación y democracia y educación y pacificación.

Quiero terminar señalando entonces que una situación como la

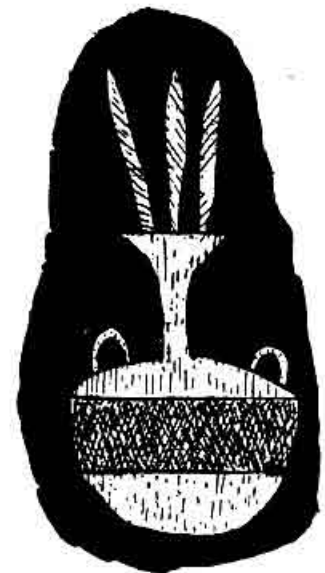
nuestra es efectivamente destructiva, tiene costos irreparables, pero no es una situación lineal, simple, cerrada. Existen diversos campos de acción frente a los retos del país. Tenemos en la educación una pluralidad de espacios teóricos y prácticos, cruciales para encarar una perspectiva nacional de cambio que no subordina, ni subvalora lo que hace el maestro en su aula, en su centro educativo, en su distrito, sino que plantea ligarlo a construir un distinto proceso nacional, desde nuestro campo específico y desde los campos económicos y políticos.

Depende de nosotros que la sociedad valore la dimensión educativa como estratégica para dar un curso democrático al país.

Sabemos que los servicios son vitales para la gente, quienes queremos colaborar con estos sectores somos en cierto sentido los primeros interesados en el Estado y en una estrategia de democratización.

NOTAS

1. I Taller "Impacto de la Crisis en la Educación y Alternativas de Respuesta" (Febrero 1989) y II Taller "Educación, Crisis y Alternativas de Respuesta para un Proyecto Educativo" (Febrero 1990)
2. TAREA, Programa Tinkuy; **Impacto de la Crisis en la Educación y Alternativas de Respuesta**. Lima 1989, p. 67.
3. LOPEZ, Sinesio; *El Perú de los 80: Sociedad y Estado en el fin de la época*. En: ABUGATTAS, Juan (et. al); **Estado y Sociedad: Relaciones Peligrosas**. Lima, Desco, 1990.
4. GOROSTIAGA, Xavier...
5. *Hacia un nuevo orden estatal en América Latina*. En: **Cuadernos del CLAEH N° 54**. Montevideo 1990.
6. REIMERS, Fernando; *Educación para todos en América Latina en el Siglo XXI. Los desafíos de estabilización y el ajuste para la planificación educativa*. Ponencia en el **Taller Pobreza, ajuste y supervivencia infantil**. Lima diciembre de 1990.



Objetivos de la Educación Regional

Una propuesta para la Región Nor-Oriental del Marañón

JUAN CASTAÑEDA BURGOS

Antropólogo, Profesor de la Universidad Nacional
de Cajamarca



En junio pasado la Universidad Nacional de Cajamarca presentó ante los asistentes al II Seminario de Investigaciones Educativas del Norte una propuesta de Proyecto Educativo Regional. Presentamos un extracto de este documento esperando así contribuir al debate sobre la educación regional.



La Universidad Nacional de Cajamarca, a través de su Facultad de Educación presenta ante la comunidad educativa de la Región Nor-Oriental del Marañón, la presente propuesta de "Proyecto Educativo Regional", que nace como respuesta a la nueva coyuntura de descentralización que vive el país y a la necesidad de cambio del sistema educativo regional. Ella ha sido trabajada en base a la consulta y trabajo interinstitucional y multidisciplinario, tanto del sector público como privado.

La Universidad conformó, el 7 de febrero del presente año, una coordinadora integrada por diversas instituciones y personalidades de la Subregión IV¹ con el propósito de elaborar lineamientos básicos para dicha propuesta; así nació la Coordinadora de Proyecto Educativo Regional (COOPER).

Porque consideramos que un Proyecto Educativo debe partir de la situación concreta, de las necesidades y aspiraciones reales y urgentes de la población, es que se planificaron reuniones de consulta, análisis y reflexión con diferentes instituciones, docentes activos y jubilados de todos los niveles y personas conocedoras del tema, a fin de democratizar la discusión.

Los objetivos que nos trazamos al plantear la presente propuesta los podemos resumir en lo siguiente:

- Proponer principios básicos para una educación democrática y de calidad, adecuada a la realidad regional.
- Promover la participación de diferentes agrupaciones sociales en la propuesta educativa regional.
- Enriquecer proyectos educativos que otras instancias propongan para que, por concertación, se

mejore la educación en la región.

- Contribuir a crear las condiciones necesarias para la realización humana y profesional del docente.

El Proyecto Educativo contiene el diagnóstico de la Región Nor-Oriental del Marañón (RENOM) en sus variables más sobresalientes los fines y objetivos de largo y mediano plazo de la educación regional, así como lineamientos de política educativa. Además consideraciones genéricas acerca del rol del maestro y la concepción curricular.

Las acciones que podrían viabilizar los lineamientos de política serán alcanzados por la Universidad, de asumirse esta propuesta.

Este documento, está sujeto a debate y perfeccionamiento a partir de la reflexión y aportes de los maestros de la Región. Sin embargo somos conscientes que su viabilidad depende de:

- a. La voluntad política del Gobierno Regional y del Sector.
- b. La voluntad política del magisterio organizado.
- c. La aceptación social que debe ganarse en base a la consulta y discusión entre los agentes del proceso educativo.
- d. La asignación de mayor presupuesto al Sector.
- e. Una profunda reforma de la Administración Educativa Regional, que paralelamente inicie la moralización en la RENOM.
- f. Una permanente coordinación intersectorial que conlleve al reconocimiento de la COOPER como Organismo Consultivo Regional.
- g. Que Cajamarca sea sede permanente de la Región.

Objetivos de la educación regional

I. Objetivos a largo plazo

1. Contribuir a la transformación de las estructuras económicas, políticas y culturales de la Región, en concordancia con los Planes de

Desarrollo Regional, coadyuvando de este modo al mejoramiento de la calidad de vida de la población.

2. Coadyuvar al equilibrio entre el crecimiento demográfico, los recursos naturales y de subsistencia, de tal manera que se preserve la naturaleza, y el hábitat sea adecuado para la vida y desarrollo de las futuras generaciones que pueblen la Región y el País.
3. Modernizar el Sistema Educativo Regional.
4. Incorporar a todos los sectores productivos, la familia, instituciones públicas y privadas, así como a organizaciones sociales y gremiales de la comunidad al sistema educativo para hacerlo más trascendente, sostenido y democrático.
5. Fortalecer la identidad cultural de la región y del país, contribuyendo de ese modo al desarrollo de la nación peruana.
6. Erradicar el analfabetismo.

II. Objetivos y lineamientos de política educativa a mediano plazo

Los objetivos y lineamientos de política educativa regional, se ubican dentro del marco de la Política Educativa Nacional y responden a los intereses del desarrollo regional; pues, constituyen los hilos integradores que establecen los nexos regionales y nacionales necesarios y suficientes para dinamizar la función social de la educación. Estos a nivel regional son:

Objetivo 1.1: *Crear las condiciones para una educación eficiente, de calidad y a través del trabajo.*

Lineamientos de política:

- Reformar las estructuras curriculares básicas y la tecnología educativa vigente, de acuerdo a los fines y principios de la presente propuesta educativa, a los avances científicos y tecnológicos y a la di-

versidad geográfica, económica y sociocultural de los pueblos de la región.

- Articular los objetivos y contenidos de los diversos niveles y modalidades a partir de currículos en espiral, de tal manera que no sea tan distante el saber de los niveles básicos con los de secundaria y superior.
- Reorientar la formación magisterial, especialmente en la selección y preparación del docente, acorde con las necesidades del desarrollo regional.
- Propender a la constante capacitación, actualización, perfeccionamiento y profesionalización del docente a través de los Institutos Superiores de formación magisterial y de las Universidades de la Región.
- Priorizar porcentualmente los presupuestos regionales del sector educación para servicios educativos, educación, sanitaria, salud, alimentación, mejoramiento de remuneraciones, condiciones de trabajo y bienestar del profesorado.
- Reformar y moralizar la administración educacional regional haciéndola menos burocrática y formalista, más preocupada de lo técnico-pedagógico y de la investigación.
- Expandir y/o crear programas de estimulación temprana como una de las alternativas para contrarrestar los efectos de la pobreza en la región, priorizando las áreas rurales y urbano marginales.
- Fortalecer y capacitar a la familia a partir de la escuela, incentivar el deporte, el folklore, la recreación y el arte en general.
- Priorizar la educación a través del trabajo y con apoyo a la educación técnica en todos los niveles y modalidades.
- Reorientar la investigación educacional hacia la solución de los pro-

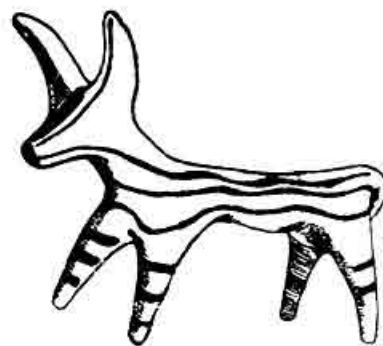
blemas educacionales de la comunidad y la región, y la validación de tecnologías educativas adecuadas.

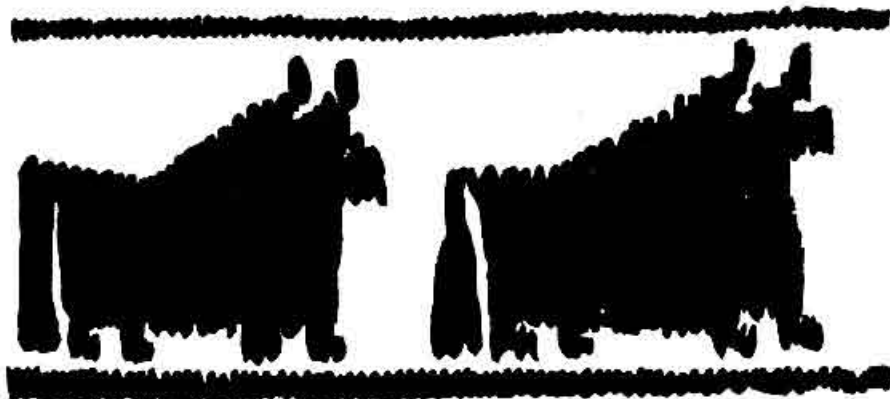
- Adaptar la calendarización del año académico, así como los currículos al calendario festivo y agropecuario, según las condiciones geográficas y climáticas de la región.
- Orientar los medios de comunicación social al servicio de la educación regional.
- Disminuir índices de deserción, repitencia y abandono escolar.

Objetivo 1.2: *Tender a democratizar la educación en la Región.*

Lineamientos de política:

- Promover el respeto al saber, la cultura, las lenguas vernáculas y la experimentación campesina.
- Establecer convenios educativos y de capacitación entre el Sector Educación y otras instituciones de desarrollo que operen en la Región, el país y en el extranjero, priorizando población campesina y urbano marginal.
- Impulsar a través de la promoción comunal la captación de promotores educacionales para su propia comunidad, fundamentalmente en aquellas sin servicios educativos o servidas deficientemente, a fin de cubrir la demanda educativa.





- Ampliar la cobertura educativa, dando énfasis a la atención de niños de 0 a 3 años.
- Democratizar la relación alumno-maestro, en todos los niveles.
- Promover la participación de las instituciones públicas y privadas, de empresas de producción de bienes y servicios de organizaciones sociales y políticas en el proceso educativo regional.
- Generalizar los servicios de educación primaria de menores con énfasis en las áreas rurales y urbano marginales, particularmente de la sierra, ceja de selva y de frontera.

Objetivo 1.3: *Promover acciones para la prevención y detección temprana de la excepcionalidad sub-normal y problemas de aprendizaje; así como para la captación de excepcionales superdotados.*

Lineamientos de política:

- Establecer convenios con diversos organismos para la capacitación de personal ligado a la salud y a la promoción educativa comunal, como medida preventiva de la excepcionalidad sub-normal.
- Enfatizar acciones de detección e intervención temprana de excepcionalidad sub-normal.
- Especializar a docentes de los diferentes niveles y modalidades en problemas de aprendizaje, a través de las Universidades de la Región.

Objetivo 2.1: *Promover, extender y generalizar la educación para la conservación y defensa del medio ambiente, de los recursos naturales y forestales, a todos los niveles y modalidades educativas, así como a las organizaciones sociales, gremiales e institucionales de la Comunidad y la Región.*

Lineamientos de política:

- Celebrar convenios con instituciones especializadas para la capacitación escolar y comunal en la conservación y mejoramiento del medio ambiente.
- Enfatizar a través de los currículos una educación para la defensa y conservación del medio ambiente, los recursos naturales y forestales, en todos los niveles y modalidades.

Objetivo 2.2: *Extender la educación en población a todos los niveles y modalidades, así como a la familia y a la comunidad, dentro del ámbito regional.*

Lineamientos de política:

- Capacitar a través de las Universidades de la Región a docentes de todos los niveles y modalidades para desarrollar los currículos en los aspectos de Educación en Población.
- Celebrar convenios entre el Sector Educación e instituciones especia-

lizadas en asuntos de población, para la capacitación de la familia y la comunidad, con énfasis en atención a la población rural y urbano-marginal de la Región.

Objetivo 3: *Proponer y ensayar estrategias efectivas para iniciar el proceso de modernización del Sistema Educativo Regional.*

Lineamientos de política:

- Validar a través de la investigación y la experimentación los currículos y tecnologías educativas que se elaborarán a partir de la presente propuesta.
- Incorporar tecnologías educativas validadas provenientes de instituciones de educación y capacitación no formales.

Objetivo 4.1: *Abrir la escuela a la comunidad a fin de aprovechar las experiencias productivas agropecuarias, artesanales, industriales y empresariales en la formación técnica de los educandos.*

Lineamientos de política:

- Rescatar la experiencia productiva y tecnológica de la familia y la comunidad para ponerla al servicio de la educación técnica.
- Concientizar a la comunidad e instituciones públicas y privadas que cuenten con espacios, instalacio-

nes y potencial humano, para ponerlo a disposición de la Educación Regional.

Objetivo 4.2: *Incorporar al educando oportunamente a las tareas de producción y servicios de la Comunidad y de la Región.*

Lineamientos de política:

- Revitalizar la educación pre-vocacional y técnica tendiente a la adquisición de una opción laboral.
- Propender a una educación que permita al educando ser gestor de su propio empleo y no preferir un trabajo pasivo y dependiente de otros.

Objetivo 5: *Implementar una política cultural a fin de consolidar la integración de los pueblos que conforman la Región.*

Lineamientos de política:

- Ampliar los servicios de los organismos públicos desconcentrados de la región (INC, IPD, CAMUC, BIBLIOTECAS, MUSEOS, etc.) ligados a la educación y cultura.
- Promover las diferentes manifestaciones culturales de los pueblos de la Región.
- Conservar y proteger el patrimonio histórico y cultural de los pueblos de la Región como parte del patrimonio nacional y universal.
- Adecuar estrategias con participación del Sector y las organizaciones de base, a fin de consolidar nuestra identidad cultural como Región y como Nación.

Objetivo 6: *Disminuir drásticamente el analfabetismo en la Región.*

Lineamientos de política:

- Elevar el índice de escolaridad de la población, principalmente campesina y urbano-marginal.
- Crear las condiciones básicas para evitar el analfabetismo por desuso.
- Apoyar y fomentar las bibliotecas rurales como medios de difusión cultural y capacitación comunal.
- Implementar programas de alfabetización en forma intersectorial.
- Generalizar las experiencias sobre educación de adultos, de los demás sectores públicos y privados.

1. Sub-región que comprende las provincias de Cajamarca, Cajabamba, Celendín, Contumazá, San Miguel, San Marcos y San Pablo



ACTIVIDADES DE TAREA

Alfabetización con video en organizaciones de mujeres

En 1990 TAREA firmó un convenio con el Ministerio de Educación para realizar un programa de alfabetización en barrios populares de Lima, utilizando equipo y materiales elaborados por la Dirección General de Educación de Adultos: videos, guías, textos y cuadernos de trabajo. La primera experiencia se llevó a cabo con 40 mujeres del Frente de Asociaciones de Mujeres de Nueva Esperanza y Aledaños (FAMNEA) en Villa María del Triunfo.

Durante 9 meses las participantes adquirieron o reforzaron habilidades de lecto-escritura además de discutir y atender algunas de sus necesidades de alimentación y salud. Para la conducción del Programa se constituyó un Comité de Gestión integrado por representantes del Municipio, las señoras, los alfabetizadores y TAREA y que tuvo a su cargo la planificación, seguimiento y evaluación de la experiencia.



Inquietudes y posibilidades de los jóvenes

Entre el 10 y el 13 de julio se desarrolló en Villa María del Triunfo el Forum Distrital "Inquietudes y Posibilidades de los Jóvenes" en el que participaron alrededor de 100 jóvenes, entre estudiantes miembros de organizaciones juveniles así como jóvenes representantes de organizaciones deportivas y bibliotecas populares del distrito.

El evento organizado por Tarea y Faena -grupo de dirigentes locales- fue auspiciado por el Municipio de Villa María del Triunfo, y la Cooperativa San Antonio. Los jóvenes compartieron y discutieron con profesionales, pequeños empresarios, educadores y autoridades del distrito: experiencias y propuestas respecto a la práctica Política, la producción y la recreación y los deportes. Los diagnósticos y alternativas presentados se debatieron en comisiones para aportar a la definición de políticas para la juventud.



PROPUESTAS METODOLÓGICAS

La dialéctica en la sistematización de las experiencias*

ALFONSO IBAÑEZ

Filósofo, Profesor de la Universidad
Nacional Mayor de San Marcos.

*Reflexiones compartidas
por el autor
con los integrantes del Taller
de Sistematización de Experiencias
respecto al método dialéctico
y sus posibles vinculaciones
con procesos de reflexión crítica
y sistematización
de experiencias educativas
y promocionales.*



* Este texto ha sido redactado a partir de una intervención oral del autor en julio de 1990.



Con paso firme se pasea hoy la injusticia.
 Los opresores se disponen a dominar otros diez mil años mas.
 La violencia garantiza: "Todo seguirá igual".
 No se oye otra voz que la de los dominadores,
 y en el mercado grita la explotación: "Ahora es cuando empiezo".
 Y entre los oprimidos, muchos dicen ahora:
 "Jamás se logrará lo que queremos".

Quien aún esté vivo no diga "jamás".
 Lo firme no esta firme.
 Todo no seguirá igual.
 Cuando hayan hablado los que dominan,
 hablarán los dominados.
 ¿Quién puede atreverse a decir "jamás"?

¿De quién depende que siga la opresión? De nosotros.
 ¿De quién que se acabe? De nosotros también.
 ¡Que se levante aquel que está abatido!
 ¡Aquel que está perdido, que combata!
 ¿Quién podrá contener al que conoce su condición?
 Pues los vencidos de hoy son los vencedores de mañana
 y el jamás se convierte en hoy mismo.

Bertolt Brecht
"Loa de la dialéctica"

Me han solicitado que exponga mis ideas sobre la dialéctica en la sistematización de las experiencias educativas y promocionales que se llevan a cabo con los sujetos populares. Pero la verdad es que no he tenido ocasión de hacer una reflexión muy elaborada y sostenida al respecto, ya sea del lado de la dialéctica o desde la sistematización misma. Así que lo más conveniente será que proceda por aproximaciones sucesivas, destacando primero algunos de los rasgos que me resultan más significativos de la dialéctica para después aludir más expresamente a su posible relación con la sistematización de las experiencias. Dos intentos que, lógicamente, permanecen abiertos a la discusión y revisión posteriores.

Caracterización de la dialéctica

La dialéctica es, antes que nada, un estilo de pensamiento, un modo de razonar la experiencia de la realidad. Podemos referirnos a ella como un método o un camino, porque la realidad no se da a entender de una manera inmediata, espontáneamente, sino que hay que "hacerla hablar", encontrando su sentido profundo.

Ahora bien, en la perspectiva dialéctica, la realidad es percibida y comprendida en su movimiento, en su proceso de constitución. Un primer rasgo fundamental de la dialéctica es concebir a la realidad desde un enfoque dinámico e histórico, con todo lo que implica el movimiento y los procesos de constitución de la realidad. Esta realidad es también considerada en su riqueza y complejidad, en sus múltiples dimensiones, que pueden ser vistas como instancias, momentos, partes o procesos. Estos son dos rasgos fundamentales del razonamiento dialéctico: entender a la realidad que se quiere conocer en movimiento y en toda su complejidad constitutiva. Además, esta realidad incluye elementos muchas veces opuestos y contradictorios. Por tanto, la dialéctica pone especial atención a las luchas y contradicciones, que son las que explican e impulsan ese movimiento continuo de la realidad. Como dice: Brecht: "Lo firme no es firme. Todo no seguirá igual".

El método dialéctico busca conocer, es decir, "reproducir intelectualmente" esta realidad múltiple, dinámica y contradictoria, en pleno proceso de constitución. Por ello la razón dialéctica se esmera en superar las primeras impresiones generales, lo que Karel Kosik

llama "la pseudo-concreción". Aquello que parece concreto al presentarse como lo más inmediato pero que, en verdad, no es concreto. Usando la terminología de Hegel diríamos que es más bien lo "universal vacío". Lo inmediato es sólo una apariencia. Y como argumentaba Marx, si la esencia y la apariencia coincidieran, no haría falta la ciencia. Luego la razón dialéctica se empeña en analizar todos los aspectos de la realidad, comprendiéndolos en su ligazón interna, en tanto que "unidad orgánica" o unidad de múltiples relaciones. De ahí podemos deducir entonces que el método dialéctico no es un método formal, la mera aplicación de un esquema interpretativo "a priori" y desde fuera de la experiencia misma del conocimiento, como si uno tuviese ya la clave de lectura de todo y únicamente hubiese que aplicarlo en cada caso. Lo cual no ha impedido, por cierto, que algunos lo utilicen de este modo.

Muy al contrario, el pensamiento dialéctico se esfuerza en conseguir la expresión conceptual del automovimiento de la realidad, del contenido en su proceso de totalización. Sucede como si la realidad, en sus diversos movimientos y complejidades, encontrase a través de la dialéctica el canal de su expresión categorial más adecuada. Pero, justamente, tratando de expresarse a sí misma. La dialéctica sería entonces la mediación para lograrlo, y no un método ajeno a la realidad que se quiere conocer, que uno tuviese de antemano y pudiese disponer a su antojo. Es que la forma del conocimiento depende también de lo que se pretende conocer, según una interacción entre el sujeto y el objeto. De ahí lo difícil que resulta hablar de la dialéctica en sí misma. Y los grandes dialécticos han sido, por lo general, muy parcos en ello. Han preferido mostrarnos el despliegue dialéctico en el conocimiento de algún ámbito de la realidad.

Sin embargo, se puede anotar que la dialéctica evita tres maneras de proceder en el conocimiento, que son evaluadas como igualmente abstractas y, por tanto, unilaterales. La dialéctica se opone, en primer lugar, a quedarse fijados en las apariencias, en las sensaciones espontáneas, en la primera impresión o visión de conjunto. Esto es lo que algunos dialécticos denominan la "totalidad abstracta", que a lo sumo constituye un punto de partida en el proceso de conocimiento. En segundo término, la dialéctica se rehusa a permanecer indefinidamente en el estudio o análisis de los aspectos unilaterales, de los momentos parciales de la realidad. Si bien es cierto que hay que descomponer la realidad para penetrarla, uno no se puede quedar en el mero análisis, y menos aún si es de una parcialidad u otra. La dialéctica no se detiene, aspira siempre a la totalidad concreta.

Finalmente, la dialéctica rechaza el ir de frente, de manera apresurada e inmediata, a los resultados fina-

les, a la totalidad, pero sin tener suficientemente en cuenta sus distintos componentes y movimientos de configuración. Precisamente porque la dialéctica reconoce que la realidad es movimiento, también acepta que el conocimiento es un movimiento que se constituye paulatinamente y no un resultado muerto. La dialéctica evita por ello decir: "la realidad es así", porque eso sería proporcionar un listado de resultados y no un verdadero conocimiento. La única manera de conocer es tratar de captar la vida del todo, que abarca su devenir, ya que la realidad es un movimiento de complejización incesante. Motivo por el cual Hegel señala que el resultado escueto, sin sus partes y desarrollo propio, es simplemente "el cadáver que la tendencia deja tras sí".

Simplificando un poco, recurriré a un "modelo triádico", inspirado en la dialéctica hegeliana del conocimiento, que pone de relieve tres momentos fundamentales. El primero es el de la inmediatez indeterminada de la sensación, lo que se puede apreciar a simple vista. El primer momento es lo "universal vacío" o la "totalidad abstracta", que algunos podríamos llamarlo también como el momento de la **tesis**, pues uno comienza por afirmar lo que ve, lo que siente, lo que percibe. Pero el segundo momento del proceso del conocimiento es la negación del anterior; ahí se pasa al análisis de las múltiples determinaciones esenciales que se esconden detrás de las apariencias de las cosas o fenómenos. Ese sería el momento de la **antítesis** del precedente, por medio del análisis y desagregación de las causas o relaciones internas. El tercer gran momento en el proceso dialéctico es llegar a la **síntesis** en tanto que "totalidad concreta". Ello supone la superación de los dos momentos anteriores, que es donde se realiza la resolución de los opuestos. Es la negación de la negación, porque se está negando al segundo momento, que ya negó al primero. Por tanto, se accede a una suerte de síntesis donde sí se puede llegar a resultados satisfactorios: es la "totalidad concreta", reproducida en y por el pensamiento.



La dialéctica pone especial atención a las luchas y contradicciones, que son las que explican e impulsan ese movimiento continuo de la realidad. Como dice: Brecht: "Lo firme no es firme. Todo no seguirá igual"

El método dialéctico se caracteriza, entonces, por el intento de dar cuenta de la "totalidad concreta". Marx dice al respecto que "lo concreto es concreto, ya que constituye la síntesis de numerosas determinaciones, o sea la unidad de la diversidad". Esa unidad de lo diverso exige romper con e ir más allá del mundo de la "pseudo-concreción". Por otro lado, Lukács en "Historia y conciencia de clase" estima que la "totalidad" es la categoría central del método dialéctico. Esto corresponde a la cuestión holística de la dialéctica, a la globalidad. Pero no es una globalidad cualquiera, meramente intuída por ejemplo. Sobre todo, no es una totalidad que no contiene nada, sino que es la totalidad enriquecida de un contenido ya analizado y apropiado críticamente: es la "totalidad concreta". Y que además sabe que la realidad no se agota o acaba con ella, sino que prosigue su curso...

La realidad está pues en movimiento, es movimiento. Implica por ello procesos constantes de desestructuración y de reestructuración. En medio de las contradicciones de lo real el hombre, individual y/o colectivo, se erige en tanto que protagonista, es siempre el sujeto de la praxis histórica. Perspectiva en la cual insisten autores como Gramsci, quien se refiere al marxismo como la "filosofía de la praxis", o Markovic, quien a su vez tematiza una "dialéctica de la praxis". Ocurre que si la realidad sufre procesos de estructuración y desestructuración, al menos en el plano histórico son los hombres, individual o colectivamente, la clave del asunto. Porque son los sujetos que están confrontándose con esa realidad en cualquiera de sus dimensiones, impidiendo o propiciando las transformaciones.

En consecuencia, la dialéctica tiene muy presente no sólo la relación interna de los fenómenos, las conexiones esenciales que entran en juego, sino también las contradicciones que aparecen y que se tratan de resolver conscientemente. Pues los hombres se colocan, en el proceso histórico, como un polo actuante dentro de esas contradicciones de lo real. Y ya que el hombre no escapa a la realidad, siendo un elemento insoslayable de esa realidad en movimiento contradictorio, puede ejercer la libertad orientando la adecuada solución de los conflictos. Como lo expresa poéticamente Brecht: "¿Quién puede atreverse a decir 'jamás'? ¿De quién depende que siga la opresión? De nosotros". De ahí que el conocimiento dialéctico ponga especial cuidado en detectar y preparar los cambios cuantitativos y cualitativos, los momentos de "ruptura", las grandes superaciones dialécticas.

Buscando conocer el todo viviente de lo real, la dialéctica permanece atenta a las nuevas configuraciones, a la producción e invención de más realidad en la historia, en la medida que ésta no está acabada y sigue siendo un movimiento con horizonte abierto. El "principio esperanza" de Bloch encuentra por ello su anclaje en la categoría dialéctica de posibilidad, en ese excedente de realidad que entraña lo "aún-no-acontecido". Resumiendo, el método dialéctico es, sobre todo, un camino de acercamiento a una realidad que no se da inmediatamente, pues la experiencia sensible es engañosa y la sensación es algo global e indiferenciado que no capta las articulaciones internas. Por eso, el proceso de conocimiento descompone la realidad para descubrir su constitución más íntima. Estudia los fenómenos de manera aislada en cada uno de sus aspectos, pero siempre dentro de un movimiento de totalización en el que se van conectando las múltiples correlaciones. De lo superficial se adentra en lo profundo y de ahí emerge de nuevo a la superficie. del nivel sensible, por negación, pasa al analítico y, finalmente, alcanza el momento de la síntesis. Llega así a lo "concreto del pensamiento", que sería la meta culminante, aunque provisional, del proceso de producción de conocimientos dirigido a establecer la praxis creadora de los hombres.



Dialéctica y sistematización

A partir de los rasgos característicos de la dialéctica hasta aquí resaltados, trataré de ver ahora en qué vínculo pueden entrar con los esfuerzos de reflexionar críticamente las diferentes experiencias educativas y promocionales con los sujetos populares en las cuales nos hallamos involucrados. Voy a lanzar, entonces, de forma un tanto atrevida, algunas ideas al respecto, que serían las consideraciones que se me ocurren para la realización de una sistematización dialéctica.

La dialéctica, como señalé antes, es un método que no se puede aplicar mecánicamente. Los educadores populares hablan con frecuencia de "aplicar" la dialéctica, pero yo sostengo que no se la puede aplicar sin más, como si fuese una fórmula ya acabada que sólo habría que "utilizar" para la comprensión de cualquier experiencia. Así se corre el riesgo de empobrecer no sólo la dialéctica sino también, lo que es aún más grave, la comprensión de la realidad. Lo que sí se puede, o lo que hay que hacer, es "recrearla" una y otra vez en el empeño de aprehender conceptualmente una experiencia precisa de la realidad. Justamente porque implica una teoría del conocimiento que se nutre correlativamente de aquello que conoce, habrá tantos movimientos dialécticos cuanto movimientos de conocimiento existan sobre una realidad específica.

El método dialéctico es algo flexible, que se acomoda al dinamismo de la realidad que se conoce, y a esa nada más, expresándola racionalmente. Como subraya Mariátegui, "es un método que se apoya íntegramente en la realidad, en los hechos. No es, como algunos erróneamente suponen, un cuerpo de principios de consecuencias rígidas, iguales para todos los climas históricos y todas las latitudes sociales". Luego no es concebible como un esquema totalmente listo para ser "aplicado" en cualquier circunstancia, al margen de estimaciones de tiempo y espacio. No por gusto Althusser insistía en que el proceso de producción de conocimientos era una "práctica teórica", aunque lo hacía en detrimento de la "práctica práctica" dentro de una visión teorista del mundo.

Ahora bien, las prácticas de educación popular buscan insertarse en los procesos sociales-organizativos de la población, con vistas a la resolución de sus problemas, necesidades y aspiraciones, en un contexto bien determinado. En cualquier caso se pone en marcha, o se impulsa, procesos sociales de acción consciente y organizada, por medio de una reflexión crítica de su situación que permita modificarla en el sentido del proyecto histórico popular. Ello conduce, normalmente, a la elaboración de estrategias político-pedagógicas de intervención, en función del apoyo y potenciación del protagonismo de los distintos sujetos populares.



Estamos, entonces, ante experiencias de la realidad que son susceptibles de ser entendidas y, por tanto, sistematizadas de manera dialéctica. Ya que esas experiencias de educación popular, o de promoción en general, pueden ser leídas o comprendidas como una "unidad rica y contradictoria", plena de elementos constitutivos que se hallan en un movimiento propio y constante. Como vimos, el pensamiento dialéctico trata de aprehender, en su articulación interna, toda esa compleja unidad dinámica. Además, estas experiencias, estos procesos sociales, organizativos y culturales, muy específicos, están a su vez en relación con otros procesos de la realidad que poseen características similares. Luego por ser conjuntos dentro de conjuntos más amplios, en la realidad global, se pueden establecer relaciones dialécticas entre ellos, "recontextualizando" a cada experiencia particular.

Para enfocar dialécticamente esta realidad precisa que llamamos experiencia, estos procesos educativos y políticos, conviene tener muy presente la relación sujeto-objeto que se produce en esta praxis histórica específica. Pues en esta "unidad de experiencia" existen los elementos subjetivos (por ejemplo, los diversos actores con sus proyectos) y los elementos objetivos que se quieren cambiar (condiciones, estructuras, instituciones, etc.). Ambos polos de la relación interactúan y se modifican recíprocamente en el movimiento total. Por eso hay que estudiar los factores subjetivos y objetivos y qué relación tienen dentro de esta unidad de

experiencia. Cada uno sabe cuál es su experiencia y puede localizar esos aspectos subjetivos y objetivos así como su relación, la lucha de contrarios que existen en un movimiento donde mutuamente se van alterando. No es sólo que los sujetos cambien la realidad objetiva, sino que en ese esfuerzo ambos elementos están cambiando permanentemente. Entender la experiencia será entender esos cambios, esas mutaciones a veces insensibles, que se dan en ambos polos de esta relación dialéctica. Claro que para ello no habrá que olvidar tampoco las fuerzas (subjetivas y/o objetivas) que se resisten al cambio.

La sistematización sería el intento de dar cuenta de la integridad de la experiencia hecha o en proceso de realización, poniendo en relación la teoría con la práctica, encontrando el sentido y la coherencia de todo ese conjunto dinámico, o de esa "totalidad concreta", pero siempre partiendo de los casos particulares y de los procesos específicos. La microexperiencias deberán ser situadas por ello en el tiempo y en el espacio, descompuestas en sus diversos elementos constitutivos, en sus distintas iniciativas y dinámicas, sin dejar de apuntar, en última instancia, a ese proceso de totali-

zación. Se trataría de recoger, en su propia lógica de desenvolvimiento, las múltiples dimensiones de esa realidad en su totalidad más plena y rica de contenido.

Según lo ya anotado, la dialéctica no es una lógica formal, sino material. Es una lógica del contenido, de cada contenido específico que se desarrolla y expresa de una manera también peculiar. Por eso habrá que ir "a la cosa misma", en este caso a cada experiencia en su singular movimiento de complejización, yendo desde sus inicios hasta el desarrollo final. Pues estimo que la entrada que se debería privilegiar sería dentro de un enfoque genético y, por tanto, histórico. Luego la sistematización será, en gran medida, narrar o contar la experiencia vivida lo más integralmente posible. Pero no de una forma descriptiva y detallista sino, en lo fundamental, ensayando hacer una "narración explicativa" de sus momentos constitutivos, desde el arranque hasta sus resultados posteriores y finales.

Para ello habrá que establecer, evidentemente, el punto de partida con su diagnóstico inicial, donde se ven los elementos subjetivos y objetivos de esa realidad que se busca modificar. Al respecto habrá que precisar las preguntas que se hicieron a la realidad, las hipótesis de trabajo que se manejaron así como los desafíos que se quiso afrontar. En ese mismo sentido, los objetivos generales y específicos de ese primer planteamiento estratégico. Este punto de arranque es muy importante porque puede servir de "hilo conductor", siguiéndolo después en su proceso de desenvolvimiento, cambios y complejización. Uno puede descubrir, por ejemplo, que al comienzo se pensó que lo más adecuado era plantear el proyecto de una determinada manera, pero a los dos años se dio cuenta de que eso era parcialmente cierto o totalmente errado. ¿Por qué se dio cuenta de ello? Porque la experiencia lo enseñó. La sistematización consistirá en este caso en la reproducción intelectual de ese movimiento que llevó a que los agentes (educadores, promotores o instituciones) modificaran sus planteamientos, a que los matizaran o anularan completamente, comenzando por otro lado y/o de otra manera. Si lo hacemos dialécticamente, buscaremos explicitar los diferentes factores que entraron en juego de modo concurrente.

Además del planteamiento estratégico inicial, con sus "ideas originarias", habrá que analizar los elementos de la planificación y la intervención misma: las líneas de trabajo y las actividades particulares dentro de ellas, los métodos, técnicas, etc. Igualmente, los ciclos, muchas veces repetidos, de diagnóstico, planificación, implementación y evaluación. ¿Qué coherencia o incoherencia tienen o tuvieron? ¿Cómo se modificaron? ¿Qué se descubrió o se dejó de lado? ¿Qué es lo que enseñó el sujeto popular o la realidad más compleja del lugar o del país? ¿Cuáles son las adquisiciones más importantes de los educadores o promoto-



Porque la dialéctica reconoce que la realidad es movimiento, también acepta que el conocimiento es un movimiento que se constituye paulatinamente y no un resultado muerto. La dialéctica evita por ello decir: "la realidad es así", porque eso sería proporcionar un listado de resultados y no un verdadero conocimiento.

res populares y cómo se concretizan sus estilos de trabajo? Todo eso deberá ser abordado en su momento oportuno, aquí sólo lo indico como elementos a ser integrados dentro de esta manera de razonar. Porque, a fin de cuentas, habrá que estudiar el desenvolvimiento, de la experiencia en su máxima complejidad. Se verificaron o no y de qué manera los primeros supuestos; qué dificultades surgieron en el trayecto; qué deslizamientos tácticos suscitaron; qué logros y/o errores se hicieron; qué otros procesos se descubrieron o lanzaron, etc.

Una clave interpretativa de la experiencia puede ser también el concentrarse en la relación educadores-educandos o promotores-promovidos, mediatizados por la realidad que se quiere modificar. Esta es la "situación dialéctica" por excelencia, que Paulo Freire presenta en su singular dinamismo en muchos de sus escritos. El insiste en que la dialéctica educativa supone la relación entre sujetos que interactúan (los educadores y los educandos), pero en el contexto o mediatizados siempre por la realidad que buscan afrontar y cambiar. En el transcurso de la experiencia uno se dará cuenta de que hay cambios constantes por el lado del sujeto popular pero, al mismo tiempo, se producen alteraciones en el educador-promotor que está en relación con ellos, todo eso muy condicionado por las relaciones sociales y estructurales en las cuales actuamos y nos movemos.

Como el desarrollo de la experiencia incluye cambios objetivos y subjetivos (que a su vez acarrea la revisión y el replanteamiento de las hipótesis iniciales), me parece crucial el llegar a detectar esos "momentos de ruptura", los giros del proyecto. La dialéctica estará muy atenta a seguir ese movimiento con sus altibajos, con sus idas y venidas, con sus tropiezos y vacilaciones, pero también con sus momentos de claridad y de virajes, cuando hay afirmaciones fuertes. Cuando eso sucede, se dice que hemos descubierto que por acá va la cosa, que se rompe con el pasado y se reorganiza todo, se reestructuran los equipos y se modifica la planificación. Pero después de un tiempo uno se puede preguntar: ¿Por qué fue así?, ¿cómo ocurrió?, ¿qué factores intervinieron?, ¿qué sentido tuvo? y, finalmente, ¿tuvimos razón o no?

Estos "giros" de los proyectos, estas rupturas, pueden llevar a periodizar la experiencia, pero no de un modo simplemente cronológico, según el almanaque o calendario, sino en función de la propia lógica de desarrollo y desenvolvimiento. La secuencia de esos "momentos fuertes" que se pueden hallar y señalar, deberá ser recogida en su propio devenir, pero a su vez como un componente central del proceso de totalización. Esto lo digo enmarcado en la única vez que tuve ocasión de hacer la sistematización de una experiencia en SEA El Agustino. No tenía muchas ideas al respecto, pero para mí lo lógico era pensar históricamente: cuándo nació esa experiencia, por qué lanzaron el proyecto, qué pasó después. Comencé a interrogar a las diversas personas que intervinieron, desde el director hasta los participantes de los curso y actividades. Así detecté que había diferentes etapas según la lógica interna de la experiencia. Esto resultó fundamental en la elaboración de un hilo de lectura que, en conformidad con una metodología dialógica, discutía y corregía con los que habían protagonizado la experiencia, hasta obtener una versión sistemática más afinada.

La periodización de la experiencia fue muy importante en este caso, pero no quiere decir que siempre será igual. A mí me sirvió para detectar los "momentos fuertes" y apreciar como se iban articulando entre sí en el proceso de enriquecimiento y totalización. Habrá que examinar, por otro lado, si las experiencias que realizaron de manera coherente, según una concepción integral y dialéctica del trabajo, especialmente en lo que concierne a tres cuestiones medulares: la producción de conocimientos, actitudes y valoraciones; la consolidación de los procesos organizativos de distinto tipo; así como las estrategias político-pedagógicas en los procesos educativos en cuanto tales. Sobre este punto remito a las consideraciones que he hecho en una reflexión referida a los "alcances políticos y culturales de la educación popular", y que espero se pueda consultar con algún provecho.¹

Las experiencias habrá que entenderlas en su propia lógica, según su significación más honda en términos pedagógicos, políticos y culturales. Luego habrá que ubicar esa comprensión en coordenadas espacio-temporales más amplias y complejas, que rebasan a la misma experiencia pero que le otorgan una explicación mayor con respecto a los movimientos estructurales a nivel local, regional, nacional e internacional.

futuras. Por eso importa tanto el que se llegue a recapitular los resultados finales de las experiencias vistas como una "totalidad concreta", aunque ésta permanezca abierta a nuevos despliegues. Precisamente porque se trata también de tomar conciencia de lo "aún-no-consciente" que, como advierte Ernst Bloch, es el correlato dialéctico de lo "aún-no-acontecido".

Finalmente, estas consideraciones sobre la dialéctica en la sistematización de las experiencias educativas y promocionales quedarán un poco sueltas, no sólo por mis propias limitaciones en la tematización, sino también por la "naturaleza" del asunto en cuestión. Pues como reitero una última vez, no creo que el método dialéctico nos proporcione una "formula mágica" o un recetario a ser "aplicado" de modo automático en cualquier sistematización. Más bien constituiría una forma de razonar que puede servirnos de pauta general en la aprehensión y conceptualización de nuestras experiencias específicas. Y que, en todo caso, deberá recrearse originalmente en el intento de reflexionar, expresar y comunicar la experiencia hecha colectivamente.

1. **Documentos de trabajo N° 5.** Escuela de Formación de Promotores · Desco, Lima 1991.

Ahora bien, para no quedarnos fijos y encerrados en nuestras experiencias chiquitas por más valiosas que sean éstas, y siguiendo ciertas observaciones heurísticas de Lucien Goldmann, tal vez sea pertinente distinguir entre la "comprensión" y la "explicación" de las experiencias. Pues primero habrá que entenderlas en su propia lógica, según su significación más honda en términos pedagógicos, políticos y culturales. Luego habrá que ubicar esa comprensión en coordenadas espacio-temporales más amplias y complejas, que rebasan a la misma experiencia pero que le otorgan una explicación mayor con respecto a los movimientos estructurales a nivel local, regional, nacional e internacional. Porque de todas formas, la sistematización permite hacer una segunda lectura, es un acto segundo. antes hay que lanzarse al agua y vivir intensamente la experiencia, después de la práctica viene el momento de la reflexión crítica y de la sabiduría.

Sólo entonces se estará en condiciones de calibrar el sueño colectivo, la consistencia de la utopía realizada, ya que únicamente tendiendo hacia lo imposible es como se puede avanzar efectivamente en el sentido de lo realmente posible en cada coyuntura. Y la sistematización se hace con miras a construir una interpretación de conjunto, que facilite la apreciación de los diferentes elementos constitutivos, de los éxitos y fracasos, así como de las potencialidades y perspectivas

Referencias bibliográficas

- ALTHUSSER, Louis; **La revolución teórica de Marx.** Siglo XXI, Buenos Aires, 1971.
 BLOCH, Ernst; **El principio esperanza.** Aguilar, Madrid, 1977.
 FREIRE, Paulo; **Pedagogía del oprimido.** Centro Federado de Educación de la UNMSM, Lima, 1971.
 GOLDMANN, Lucien; **Marxismo y ciencias humanas.** Amorrortu, Buenos Aires, 1975.
 GRAMSCI, Antonio; **El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce.** Juan Pablos Editor, México D.F., 1975.
 HEGEL, J.G.F.; **Fenomenología del espíritu.** Instituto Cubano del Libro, La Habana, 1972.
 KOSIK, Karel; **Dialéctica de lo concreto.** Grijalbo, México D.F., 1967.
 LEFEBVRE, Henry; **Qu'est-ce que penser?.** Publisud, Paris, 1985.
 LUCKACS, Georg; **Historia y conciencia de clase.** Grijalbo, México D.F., 1969.
 MARKOVIC, Mihailo; **Dialéctica de la praxis.** Amorrortu, Buenos Aires, 1972.
 MARX, Carlos; **Fundamentos de la crítica de la economía política.** Instituto del Libro, La Habana, 1970.

ACTIVIDADES DE TAREA



La III Semana de Bibliotecas Populares agenda para el trabajo y la esperanza

Se realizó del 5 al 10 de agosto, congregó a bibliotecarios de Cusco, Ilo, Ica, Arequipa, Cerro de Pasco, Huancavelica, Chimbote, Trujillo, Chiclayo y Piura, y contó con la participación de jóvenes del Comité de Bibliotecas Populares de Bogotá y del Centro Vasco de Quiroga de México. La III Semana comprendió tres actividades: a. el seminario "Bibliotecas Populares: vigencia y proyección en el Perú de los noventa"; b. visitas a las bibliotecas y grupos culturales más destacados de los distritos de Lima Metropolitana; y c. un taller interno, espacio de reflexión de los asistentes, cuyo eje fue los aportes de las bibliotecas a las políticas de promoción de la juventud. En general la asistencia fue significativa y diversa, tanto en la calidad de quienes participaron en los distintos momentos del evento, como en las visiones y propuestas que dan cuenta de la vitalidad y proyección de estas experiencias, las que se encaminan a establecer mecanismos de comunicación y relación a nivel nacional e internacional.



Taller de Educación en Derechos del Niño

El objetivo del Taller Permanente es impulsar desde la escuela una educación en derechos del niño, que haga posible la vivencia de valores básicos en favor de una cultura de respeto y cariño por los niños, que asegure su pleno bienestar físico, su desarrollo afectivo, intelectual, personal y social.

Esta actividad tiene ya tres años de aplicación a lo largo de los cuales hemos ampliado la cobertura de atención, ámbitos de influencia y la producción y difusión de materiales educativos tales como: Una Guía Metodológica para el Uso en el Aula de la Historieta "Piolita y los Defensores del Niño" y "Desde la Voz de los Niños".

Se está trabajando en 40 centros educativos ubicados en diferentes localidades de Lima y de la Región Avelino Cáceres, y con alrededor de 10,000 niños y sus maestros. Actualmente estamos promoviendo en coordinación con COTADENI, el "Concurso Nacional de Cartas e Historietas" a realizarse el mes de agosto de este año.



POLITICAS EDUCATIVAS

Del Plan de Apertura Educativa a la lucha por la Educación Pública*

ALBERTO MARTINEZ

Investigador del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica de Colombia.

ALEJANDRO ALVAREZ

Profesor de la Universidad de Colombia

Análisis crítico -compartido por la Federación Colombiana de Educadores- sobre el Plan de Apertura Educativa recientemente aprobado por el gobierno colombiano. Plan que se basaría en una estrategia con dos propósitos: la municipalización y la privatización de la educación pública.



* Tomado de Educación y Cultura N° 23. Revista del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores. Bogotá, junio de 1991.

Nunca antes como ahora un Plan de Política Educativa se había propuesto dismantelar en forma definitiva lo que hasta hoy se ha reconocido como educación pública en Colombia.

El Plan de Apertura Educativa (PAE) redefine en unos casos y reafirma en otros una estrategia con dos propósitos. En lo político, aumentar el control, y en lo económico acrecentar el proceso de privatización.

Se trata de un conjunto estratégico que en su multiplicidad pretende desarticular lo que quedaba de educación pública para ubicarla definitivamente como sistema educativo.

Ubicar la educación como sistema es lo que permite racionalizar los procesos administrativos para afinar el control de la población, pero por otro lado optimizar la inversión sin necesidad de aumentarla dándole cada vez más participación al sector privado y a la autofinanciación. Al fin y al cabo el sistema se funda sobre la existencia de subsectores donde el crecimiento de uno de ellos, el privado, no impide que el sistema funcione, antes por el contrario agilizaría su funcionamiento.

Hablar hoy de sistema educativo es referirse a su organización, a su administración y a los mecanismos de su control. Pero eso no necesariamente hace referencia a la educación pública, por cuanto ésta abarca un espectro más amplio que tiene relación con un proyecto cultural, con los problemas del pensamiento y de la democracia.

Pues bien, a lo que el PAE apunta es precisamente al sistema, el cual propone privatizar casi por entero y afinar, de otra parte los mecanismos de control.

Con este plan se intentan replantear las política educativas anteriores utilizando nuevos medios que permitan corregir los desajustes que se hayan presentado en el pasado, en donde la nueva función del Estado será la de trazar los lineamientos políticos sin que por ello signifique asumir los gastos de su financiación.

La definición de esta política tiene distintos alcances y proyecciones, hacia la: Administración, Financiación, Expansión, Calidad.

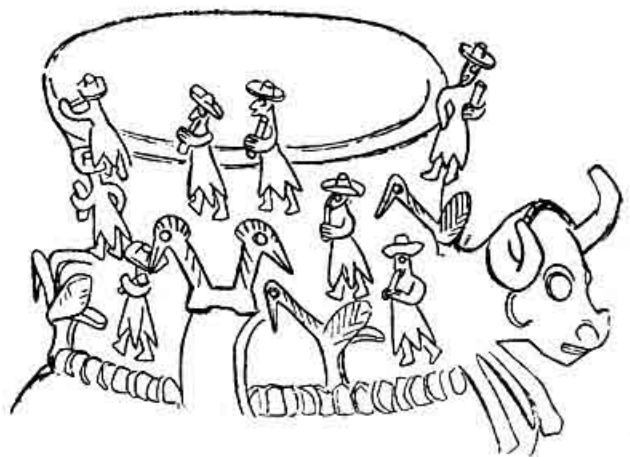
1. Administración: Aquí el plan se propone entregarle a los municipios una serie de funciones administrativas que no tocan las decisiones políticas fundamentales. Esto quiere decir que los municipios deben responsabilizarse de los costos de la educación y del control sobre su funcionamiento, pero la función política se centraliza aún más en el gobierno nacional. Este proceso de aumento del poder central y desconcentración de funciones en instancias administrativas regionales es lo que en el plan se nombra como **descentra-**

lización y que ya está en marcha a través de la Ley 24 de 1988 y la Ley 29 de 1989.

2. Financiación: Si a la definición de la política el Estado no renuncia, en lo financiero su responsabilidad sí es distribuida. La primera estatal se le entrega a los municipios. La Educación Secundaria y la Superior a los particulares y a la autofinanciación. La Educación Técnica al SENA. Además se libera de la función de dotar de recursos a las instituciones, dejándolas a merced de sus capacidades individuales de negociación para obtener fuentes de financiación en el mercado de capitales o en la comunidad misma. Lo que se busca es que la educación costada por el Estado sea cada vez menor. Es decir que la educación gratuita tienda a desaparecer en Colombia.

3. Expansión: Aquí el plan acentúa la política de escolarización, particularmente en aquellas zonas donde la población es más susceptible de salirse del control directo del Estado. Es el caso de aquellas zonas deprimidas donde hay mayor peligro de agudización de los conflictos sociales. Esa ampliación de la cobertura se apoya en la privatización de la educación.

4. Calidad: La calidad de la educación es entendida en el plan exclusivamente como el aumento de la eficiencia interna del sistema, disminuyendo las tasas de deserción y repitencia escolar. El propósito de hacer rentable la inversión en educación está acompañada de la necesidad de escolarizar a la población, esto es, de garantizar, a través del modelo curricular, la disciplina social que la haga gobernable.



Se instaura una mirada de contabilidad sobre la enseñanza que genera un énfasis en la medición de los logros.

En síntesis, las proyecciones de la política son:

- Administrar a través de la municipalización, para aumentar el control del sistema.
- Financiar para privatizar ampliando la autofinanciación, el crédito y el endeudamiento.
- Expandir para escolarizar por la vía de la homogenización de la población.
- Calidad como curriculización de la enseñanza para garantizar los aprendizajes mínimos.

Si en algún momento algunos sectores de la educación estatal pudieron asimilarse a la educación pública, con esta política se derrumba cualquier posibilidad de que mantenga ese carácter. La educación pública no la entendemos como la sumatoria de intereses particulares sino como aquella que articula prioridades de la Nación y da lugar a las múltiples manifestaciones de la cultura, el pensamiento y de la democracia, garantizada en su totalidad por el Estado.

Educación y cultura

El PAE recoge y le da sentido a ese conjunto estratégico. Ahora bien, dicha estrategia no nace de golpe, se venía gestando algunos años atrás, pero adquiere a partir del plan una coherencia que le permite alcanzar, en el orden de lo político, una mayor eficacia para su implementación.

1. 30 años educando para el desarrollo

Las condiciones propicias para llevar a cabo el plan están dadas por proyectos surgidos en instancias diferentes pero articuladas por el Plan:

- El modelo neoliberal del desarrollo.
- La política del Banco Mundial sobre educación para el mundo.
- La Apertura Económica.

Proyectos que recoge el Fondo Monetario Internacional para garantizar la realización y el cobro efectivo de la deuda externa.

Pero este plan no es simplemente un proyecto de Estado. Aunque sea él quien se, propone impulsarlo, representa una estrategia de poder definida desde múltiples instancias. Disciplinas sociales, valores colectivos, intereses políticos o económicos, prácticas institucionales, fueron constituyente desde hace más de 30 años una época que identifica un modelo particular de funcionamiento del poder en la actualidad. Nos referimos a la época del desarrollo. Allí, en la "necesidad" del desarrollo es donde debemos buscar las complejas relaciones de poder que se articulan para propo-

ner una política de privatización y municipalización de la educación como la que analizamos.

Aunque ahora la escolarización se busque por la vía de la privatización y municipalización, ésta ya era una necesidad creada por el Desarrollo. Hoy en día escolarizar es un requisito y una condición *sine qua non* de su modelo de Desarrollo.

Escolarizar desde hace más de 30 años, ya no tiene nada que ver con la formación de ciudadanos; ahora se trata de formar el recurso humano que requiere la economía para garantizar el crecimiento sostenido de la producción; se trata de acumular el capital humano suficiente para competir con ventajas comparativas en el mercado internacional. Todos los demás aspectos de la educación pasan, en esta época, a un segundo plano.

Si la población es un recurso, entonces es una riqueza y en cuanto tal es susceptible de ser convertida en capital. La educación pasa así a ser el proceso a través del cual ese recurso se transforma en capital. Asimilada la población al capital, se convierte en un factor decisivo en el aumento de la producción. Pero para ser efectivo este paso de la educación del ámbito de la economía se necesitaron tres mecanismos:

- La tecnología educativa
- La curriculización
- La Planeación Educativa.

El plan se propone entregarle a los municipios una serie de funciones administrativas que no tocan las decisiones políticas fundamentales. Esto quiere decir que los municipios deben responsabilizarse de los costos de la educación y del control sobre su funcionamiento, pero la función política se centraliza aún más en el gobierno nacional.



Con ello se cumpliría el propósito escolariza, pues siempre que la población escolarizada ingresó al aparato productivo en forma de capital, esto es: disciplinada socialmente, sumisa políticamente y adiestrada laboralmente, el crecimiento económico se garantiza.

*“La educación tuvo un impulso muy significativo en la época del Frente Nacional... la cobertura de educación primaria se amplió hasta 84%... sobra anotar que esta fuerte expansión educativa estuvo asociada con la celebración del crecimiento económico del período”.*¹

Pero para lograr esto, no basta con la ampliación de la cobertura. No se trata de expandir cualquier educación. Lo que se procura es generalizar una educación curricularizada, es decir, una educación que objetiva la enseñanza convirtiéndola en una tecnología más y sometiéndola a una planificación que aumenta la eficacia y el rendimiento. Estos mecanismos de curricularización, tecnologización y planificación, son los que van a garantizar la disciplina social que procura el nuevo modelo educativo.

Entendida así, la educación tiene un doble propósito:

- Alcanzar altas tasas de rentabilidad privada y social en la inversión del proceso educativo, y
- Obtener la eficiencia interna necesaria para conseguir los objetivos políticos esperados.

Esto es, se busca la calidad de la educación para hacerla rentable y eficiente, de tal manera que la inversión se recupera y se obtenga el recurso humano que necesita el desarrollo. Así fue como la educación se convirtió en un sector objeto de la planificación global que comenzaron a hacer los gobiernos desde finales de la década del 50.

En 1975 se dispuso un plan de mejoramiento cualitativo de la educación (la reforma curricular) para resol-

ver el problema de la eficiencia interna, pues entendieron que la masificación sin currículo es un negocio poco rentable. El problema se redujo casi exclusivamente a las posibilidades de retención que ofreciera el aparato escolar:

*“Los estudios sobre calidad de la educación han destacado el bajo nivel de la primaria en Colombia, que presenta un alto índice de fracaso escolar y deserción prematura, poca pertinencia de los currículos e insuficiente tiempo efectivo de clase para los estudiantes... En la actualidad, el reto consiste en garantizar su retención”.*²

Cobertura y curricularización son pues las dos exigencias que el desarrollo le hace a la educación. Bajo estas dos premisas se logra que *“la acumulación de capital humano contribuya a la expansión económica en forma cuantitativamente comparable a la acumulación de capital físico tradicional”.*³

Esta característica de la educación adoptada a partir de la segunda guerra mundial, forma parte de la condición internacional que adquirió el capital en su nueva fase acumulación. Entonces, las relaciones entre los países cambian, ya no se trata de la dominación de unos sobre otros, sino del circuito internacional que recorre el capital. El poder se universaliza, el mundo tiende cada vez más a ser un solo bloque interdependiente.

Así, cuando el Banco Mundial traza una política, no es una decisión que se impone, sino una necesidad del poder que pasa por el ajuste de medidas en uno u otro bloque continental o en uno u otro país. De esta manera los planes de desarrollo de nuestros países van a coincidir puntualmente con las políticas del Banco Mundial.

Particularmente el Plan de Apertura Educativa recoge disciplinadamente los lineamientos de la UNESCO,

el Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial,⁴ pero lo que plantean estos organismos no son imposiciones, sino necesidades de quienes orientan las políticas del Estado, pues...

"El programa de apertura económica que ha puesto en marcha el presente gobierno está orientada fundamentalmente a reorientar la economía colombiana por la senda del crecimiento sostenido y la eficiencia... y en esta perspectiva, la educación juega un papel primordial. Mayor educación para la población trabajadora representa mayor capacidad productiva para todo el sistema económico".⁵ (Subrayado nuestro).

He aquí de manera cruda y contundente el sentido que adquiere hoy en la educación. Sin duda educar en esta perspectiva no tiene nada que ver con la posibilidad de potenciar el pensamiento, el arte y la cultura.

En conclusión: El desarrollo redefinió el papel de la educación y le planteó la necesidad de formar el capital humano requerido para el crecimiento sostenido y la eficiencia del aparato productivo. Así, la estrategia de la escolarización significó dos cosas: Ampliación de la cobertura y Curriculización.

Esto es, escolarizar para disciplinar y adiestrar a toda la población de acuerdo a las demandas del nuevo orden mundial, pero de manera eficiente, para lograr altas tasas de rentabilidad privada y social, lo cual significa también la obtención de beneficios políticos para la nueva estrategia del poder.

Lo que se procura es generalizar una educación curriculizada, es decir, una educación que objetiviza la enseñanza convirtiéndola en una tecnología más y sometiéndola a una planificación que aumenta la eficacia y el rendimiento.

2. La redefinición del proyecto

Desde finales de la década del 90 asistimos a la redefinición mundial del modelo de desarrollo. Se trata de la política neoliberal que busca darle nuevas funciones al Estado para garantizar la libre circulación del capital, sometiéndolo únicamente al "libre" juego de la oferta y la demanda. Para ello el Estado debe renunciar a su viejo papel de benefactor y regulador de la economía (modelo Keynesiano) donde debe garantizar la inversión en infraestructura social y adoptar los medios necesarios para que el crecimiento económico sea equilibrado.

El desmonte del Estado benefactor significa para nuestro caso, en el orden económico:

- Privatización de las empresas estatales y de los servicios públicos.
 - Reforma laboral que recorte derechos individuales, colectivos, salariales y prestacionales.
 - Eliminación de barreras arancelarias para la penetración del capital extranjero y la libre comercialización de los productos de las multinacionales.
 - Liberación de restricciones a la fijación de los precios en el mercado.
 - Reforma fiscal y monetaria.
- En el orden político:
- Fraccionamiento de las responsabilidades administrativas del Estado.
 - Concentración de sus funciones directivas a través de la unificación de las tres ramas del poder público.
 - Afianzamiento de las funciones policivas y represivas de todo el aparato estatal. Reforma de la justicia.

Con estas medidas el Estado no desaparece sino que afina sus mecanismos de control político y social, dispersando administrativamente el poder para hacerlo más eficaz.

En otras palabras, se trata, para nuestros países, de la adopción del modelo neoliberal, como respuesta a la más reciente crisis del capitalismo. Cuando el modelo de acumulación internacional entran en crisis los estados del Tercer Mundo deben abandonar su política social, pues ella significa restricciones a la libre expansión del capital. Es el retorno al ciclo de ajustes al trabajo donde el capital pueda obtener mayores niveles de ganancia sin controles estatales que le exijan la redistribución del ingreso.

En la lógica neoliberal la abolición de la función social del Estado debe servir para expandir el sector productivo, con lo cual habría más empleo y así más oportunidades económicas.⁶

Parecería que se trata solamente de una política económica, pero en realidad lo que está en funcionamiento en una forma de existencia de la guerra, por

la vía de la economía, que hace aparecer esa política como un simple ajuste del aparato productivo. Lo que se plantea de hecho es una estrategia que en lo político se apoya en la coerción y en lo educativo en el desmembramiento de cualquier movimiento social y cultural que atente contra sus intenciones. Para eso se proponen golpear mortalmente la educación pública, en cuanto pudiera identificarse en algún momento con intereses populares.

Con la nueva política educativa se intenta hacer gobernable la población a toda costa; por allí pasa este proyecto educativo, inscrito en una política social más amplia.

Pero, ¿cómo lograr todo esto?

El Plan de Apertura Económica apunta fundamentalmente a un propósito: "La desestatización" de la Educación.

Este es el viraje y esta es la nueva política. Aquí radica lo novedoso, pero al mismo tiempo lo peligroso del Plan. Con él no sólo se intentan hacer viables los propósitos de la educación para el Desarrollo (Formación de capital humano), sino que destruye cualquier posibilidad para la educación pública en Colombia.

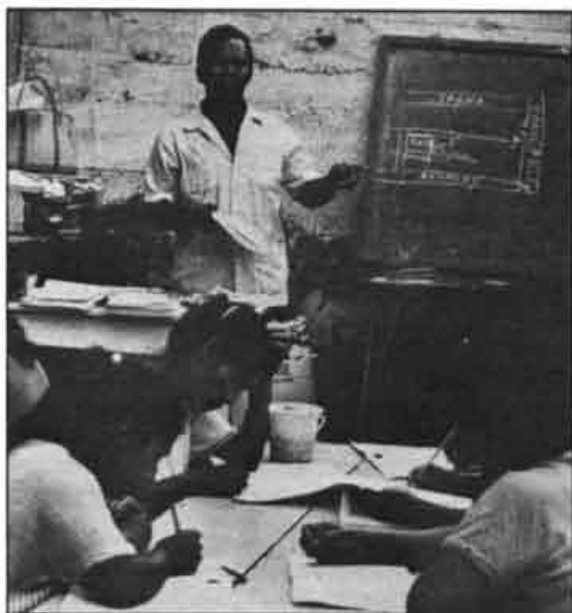
Dicho propósito se propone conseguirlo a través de dos caminos: La municipalización y la privatización.

3. La municipalización

Tanto el documento del Banco Mundial como el PAE ubican como responsable del fracaso de las políticas educativas de los últimos 30 años (la cobertura y la calidad no alcanzaron los niveles esperados), al Gobierno Central, por su excesivo intervencionismo tanto financiero como administrativo, con lo cual justifican las nuevas medidas.

"Habida cuenta de que los gastos del sector de educación imponen una carga excesivamente pesada al presupuesto fiscal ordinario, otro punto importante es que el país debe hallar otras fuentes de financiación tanto públicas como privadas para el sector..."⁷ "Para alcanzar las metas en educación primaria y secundaria de la presente administración, se requiere revisar la actual estructura de asignación de los recursos del sector y someter el presupuesto de funcionamiento a un proceso de planeación descentralizada, que coloque la responsabilidad de evaluar, controlar y ejecutar el gasto en manos de los municipios y departamentos."⁸

Para resolver el problema financiero se proponen buscar la participación del sector privado y descentralizar el gasto público para garantizar mayor eficiencia en la inversión.



El problema administrativo lo plantean así:

"El Ministerio de Educación debe reforzar sus niveles directivos y transferir funciones ejecutivas a los departamentos... de este modo las unidades más pequeñas estarían en condiciones de realizar funciones de evaluación y supervisión".⁹

*"Con la Ley 24 de 1988, se estableció un cuerpo jurídico para solucionar algunos de los problemas administrativos del sector y comenzar a dismantlar el centralismo exagerado y desordenado de la educación pública colombiana. **Se aumenta la capacidad de dirección del Ministerio de Educación como ente rector y definidor de políticas, fortaleciendo las funciones de planeación, diseño, evaluación y control del sistema educativo...** En el futuro, es necesario trasladar al nivel local las responsabilidades de administración, el manejo autónomo de los recursos financieros y, además, la posibilidad de crear nuevas fuentes de financiación para la educación"¹⁰. (El subrayado es nuestro).*

He allí diseñada la estrategia; para llegar a los niveles de eficiencia interna y de rentabilidad no alcanzados en los 30 años anteriores, para recuperar el ritmo de la expansión educativa y recoger los frutos económicos y políticos de este crecimiento, es necesario modificar el esquema: La administración debe desconcentrarse asignándole las funciones de ejecución y evaluación a los niveles locales, para concentrar la planificación y la toma de decisiones en el Ministerio de Educación Nacional. Al mismo tiempo se le entrega la responsabilidad financiera a los municipios, delegando en ellos la función de buscar nuevas fuentes de recursos a tra-

vés del endeudamiento, la inversión de particulares, los impuestos, etc.

Esto es lo que se entiende en el gobierno por descentralización: centralizar las decisiones políticas y des concentrar las funciones ejecutorias.

Las repercusiones inmediatas para los maestros son graves, pues tiene que ver con lo que denominan "la administración de los recursos humanos".

El Estatuto Docente, promulgado en 1979, era un instrumento bien concebido de administración de la carrera docente que establecía incentivos para mejorar el desempeño profesional; en la práctica ha sido aplicado arbitrariamente y no como instrumento de administración. Entre los abusos se ha incluido la utilización de una costosa capacitación de los maestros únicamente como medio para que éstos reúnan requisitos para recibir sueldos más altos.¹¹

Según esto, el Estatuto Docente debía servir como mecanismo de administración para disciplinar al maestro, pero por falta de control devino en desangre del presupuesto para la educación.

La solución propuesta es la siguiente:

"...Los docentes nuevos de la primera se proveerán mediante acuerdos (contratos de gestión) entre la Nación y los municipio para ampliar la planta docente municipal. De manera similar, se crearán mecanismos para transferir los docentes rurales contratados bajo el sistema 'soluciones educativas', que hoy paga la Nación, a la planta docente municipal. El Gobierno Nacional transferirá recursos a los municipios para financiar estos docentes, en los tres primeros años, sin asumir responsabilidades laborales con ellos. A partir de entonces el municipio se responsabilizará de la financiación con sus propios recursos... Se promoverá la reforma de la legislación docente para adecuarla a los procesos de descentralización".¹²

Los maestros, pues deben recibir el tratamiento propio de un recurso humano. Para eso hay que buscar los mecanismos legales para corregir los desniveles que hay entre su preparación y las necesidades de reales de la educación (según su modelo), y entre su ubicación, su salario y las arcas municipales (según sus cuentas). En últimas lo que necesitan es un recurso flexible para que el Ministerio pueda planificar con certeza las políticas educativas, sin que la voluntad de los maestros se interponga y para que los alcaldes puedan ejecutarlas sin problemas.

De esta manera estarían creando las condiciones para la eliminación del Estatuto Docente, con lo cual apuntan al desmembramiento total de la educación estatal, esta vez, eliminando el carácter nacional del magisterio sus luchas.

En síntesis, disminuyendo el peso del Estado en su responsabilidad financiera, desconcentrando funciones y flexibilizando el recurso humano, se lograría mayor eficiencia interna y un manejo racional de los recursos, con lo cual obtendrían los beneficios económicos y políticos de la educación.

Este proceso de descentralización administrativa ya está en marcha por la vía de la municipalización.

Obviamente este proyecto no tiene nada que ver con lo que los maestros buscan a través de sus luchas sindicales y del Movimiento Pedagógico; no tiene nada que ver con la búsqueda de mayores niveles de participación ciudadana en el diseño de las políticas educativas, ni con la construcción de proyectos pedagógicos alternativos que formen ciudadanos para la democracia, capaces de pensar y decidir desde las localidades y las regiones. En este sentido FECODE ha propuesto una **Descentralización** de carácter democrático, donde las instancias locales y regionales puedan decidir colegiada y autónomamente sobre las políticas, la administración y la financiación de la educación.

El modelo descentralizador del gobierno es el modelo de la multiplicación de las redes de control y de la dispersión de las responsabilidades para golpear la configuración de un movimiento cultural que podría perfilarse en el horizonte social como protagonista de un nuevo orden institucional.

Pero esta crítica no supone una defensa al modelo anterior. Al contrario, el exceso de centralismo en la administración y la falta de coordinación y de eficiencia en el manejo de los recursos, han sido siempre cuestionados por el FECODE; por eso debemos distinguir de una vez por todas entre educación estatal y educación pública. Es la educación estatal que se ha acomodado a las estrategias del desarrollo, es esa educación la que se compromete irrestrictamente con los intereses del capital, es ella la que ha contribuido al sometimiento político del pueblo y la que ha impedido la construcción de proyectos pedagógicos que potencien las capacidades para encontrar otra vía distinta en la superación del atraso y la pobreza.



El Plan de Apertura Económica apunta fundamentalmente a un propósito: "la desestatización" de la educación. Este es un viraje y esta es la nueva política. Aquí radica lo novedoso, pero al mismo tiempo lo peligroso del Plan.

La educación pública impulsada por el magisterio nunca se ha casado con el modelo estatista y desarrollista que se impuso desde la década del 50. Dicha educación, por el contrario, significa pluralismo cultural, autonomía pedagógica, búsqueda y construcción incesante de nuevas prácticas culturales que potencien el trabajo productivo y lo coloquen al servicio de todos, significa hacer uso del presupuesto público nacional para financiar los procesos locales y regionales de gestión educativa. Lo público, aquí, significa el derecho legítimo de velar por los intereses de todos los colombianos sin distinción alguna. Esa debe ser la verdadera función del Estado: Garantizar el cumplimiento del interés nacional a través de política que correspondan con él, sin discriminaciones.

4. La privatización

La segunda fórmula para resolver el problema que se presentó en las tres décadas pasadas y por el cual no se pudieron alcanzar los resultados esperados de la escolarización, es la privatización.

Como ya habíamos dicho, la educación representa un gasto muy elevado, razón por la cual hay que buscar nuevas fuentes de financiamiento. Estos son, según el plan:

- Préstamos externos
- Inversión
- Autofinanciamiento

Tres vías distintas que reafirman el proyecto de privatización, punto de apoyo central en el proceso de desmembramiento de la educación pública.

1. La Educación Primaria

Lo que tiene que ver con la Educación Primaria es, a juicio de los diseñadores de la política, responsabilidad financiera del Estado. Es fácil sospechar por qué el Estado aún se siente responsable de este primer nivel educativo. De cualquier manera el aparato productivo no se beneficia directamente con la educación de los niños, pues no representan nada como fuerza de trabajo. Sin embargo para los planes del desarrollo es indispensable este nivel de escolaridad para garantizar éxitos futuros en los procesos de acumulación de capital humano, núcleo primario para la escolarización de la población.

A tal punto valoran este momento que han dispuesto crear el año en todas las escuelas del país. Con él esperan:

"disminuir la repitencia en primaria y sentar las bases para elevar la calidad en los niveles superiores de educación, al mejorar la capacidad de aprendizaje de estudiantes".¹³

En general aspiran a reorientar programa de Universalización de la Educación Básica Primaria creando 200 mil nuevos cupos.

Esto se logrará construyendo nuevas escuelas exclusivamente en las zonas marginadas, en el sector rural y en las dos costas; pero sobre todo mejorando la eficiencia, esto es, evitando la repitencia escolar en zonas deprimidas. Un niño que repite es un costo muy alto pues restringe la posibilidad de ingreso de otro niño y baja la proporción de niños por maestro (el maestro del año siguiente se queda con un niño menos). Este problema que parece insignificante, se ha convertido, según las cuentas, en uno de los más graves en términos de costos y de eficiencia. Para solucionarlo se proponen extender el programa Escuela Nueva a todas zonas rurales del país... *"con ello se disminuiría las tasas de deserción y repitencia garantizando la permanencia hasta 50 grado de toda la población escolar rural".¹⁴*

El problema de la calidad es un problema de eficiencia interna, esto es, un problema de costos y de éxito en la preparación del mayor número de individuos (ojalá todos) para el desarrollo...

"Las inversiones con probabilidades de aumentar la calidad de la instrucción primaria mejorando las proporciones de los factores (número de alumnos por maestro) no sólo mejorarían el producto del sector, sino que representarían además una trayectoria de crecimiento de bajo costo en la medida en que las tasas de repetición se redujeran como consecuencia de ellas".¹⁵

Con todo, este programa de Universalización de la Educación Básica Primaria no lo va a asumir financieramente el Estado a través del gasto público, sino a través del endeudamiento externo. Para ello se ha contratado con el Banco Mundial un préstamo por \$35,000 millones. Las consecuencias del endeudamiento externo ya las conocemos, y también sabemos quién termina pagándola finalmente.

La calidad de la educación también pretende mejorarse extendiendo a las zonas urbanas al fracasado método pedagógico de la "Escuela Nueva".

2. La Educación Secundaria

En este nivel la privatización aparece en toda su extensión y contundencia. Para aumentar la oferta de cupos en la educación Secundaria se siguen varios caminos. De una parte, a través del *préstamo-beca*, se proponen garantizar 165 mil nuevos cupos.

La financiación de esto se hará de manera compartida entre los municipios y el gobierno central. De otra parte *"para incentivar a los particulares y a los municipios a ampliar o fundar nuevos colegios se crearán líneas especiales de crédito en el sistema UPAC y en la FINDETER, con plazos largos"*¹⁶. Con esta fórmula se aspiran cubrir 435,000 nuevos cupos.

Es en este nivel donde el plan establece su prioridad, entre otras cosas porque comparte el criterio de que *"la Educación Secundaria es justamente la que tiene un efecto más significativo sobre la distribución del ingreso y la productividad de la economía"*¹⁷.

Lo que no alcance a cubrirse por la vía de la privatización se hará optimizando la utilización de la infraestructura física y de los recursos docentes existentes.

La educación técnica se fortalecerá, pero pasará a ser liderada, en el sector oficial, por el SENA. Las instituciones privadas de formación profesional adecuarán los mecanismos necesarios para garantizar capacitación para el trabajo a los nuevos jóvenes que lo requieran. De nuevo se combina aquí, bajo el mismo sistema, la función del sector oficial con el de los particulares.

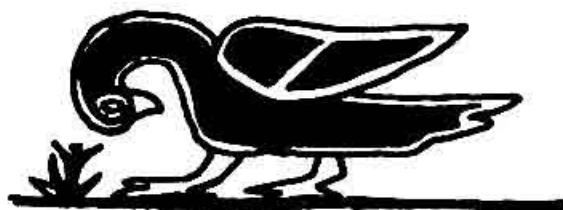
Se trata de estimular al sector privado para que expanda la oferta de cupos, eliminando el desestímulo del control de precios a través de la liberación de las matrículas en los colegios privados.

Si aquí en este nivel se concentra la prioridad del Plan, también se concentra el proceso de privatización.

3. La Educación Superior

El principal obstáculo que tiene la Educación Superior, según el Plan, es el sacrificio que deben hacer

Se le entrega la responsabilidad financiera a los municipios, delegando en ellos la función de buscar nuevas fuentes de recursos través del endeudamiento, la inversión de particulares, los impuestos, etc.



quienes aspiran a ella al renunciar a los ingresos que les proporcionaría vincularse al mercado laboral. El problema pues, sería la financiación de las matrículas.

En el caso de la Universidad Pública la matrícula cubre solamente el 5% de los costos de funcionamiento. Se trata entonces de que por este concepto se cubra el 33%, mediante *"un proceso de incremento real en las matrículas y demás derechos académicos de los nuevos estudiantes de las Universidades Públicas"*¹⁸.

Se complementa el proceso de privatización a través de la financiación de las matrículas mediante créditos que otorgará la banca privada. Durante los tres primeros años estos créditos serán para quienes deseen ingresar a la Universidad Pública, pero luego se extenderá a las Universidades privadas. Con esta medida se apunta a debilitar aquellas universidades públicas que no posean los recursos y la infraestructura suficiente para competir con las privadas.



Conclusión

El PAE es el nuevo reto que los maestros colombianos deben enfrentar. No sólo para resistir al golpe final que se le da a la Educación Pública, sino para cubrir todo un amplio espacio social y político que potencie al Movimiento Pedagógico de tal forma que sea punto de encuentro de lo político y lo sindical. Este Movimiento adquiere una dimensión nueva en tanto coloca en el centro del debate la lucha por la Educación Pública. Lucha de doble dirección, como resistencia al proyecto de privatización y consolidación del sistema, pero también como definición de una nueva comprensión de la Educación Pública. La Educación Pública va más allá de la Escuela Estatal, por eso no es un servicio como cualquier otro objeto de control y de privatización.

El Movimiento Pedagógico entiende la Educación Pública en el amplio espacio de la cultura. En cuanto tal, es el lugar donde se posibilita el pensamiento, se recrea la lengua materna y se pone en ejercicio la democracia como una forma de vida.

Se trata de que los maestros, frente al proyecto del Estado, levanten un programa de cara a la sociedad civil que articule en la lucha por la Educación Pública tanto los problemas del orden pedagógico como los que tienen que ver con la dimensión política de su quehacer.

Esto significaría dotar de sentido y ampliar el escenario de la práctica pedagógica, poniendo en debate el carácter público de la educación y convocando las distintas fuerzas que intervienen en ella.

1. La política educativa debe ser discutida y definida por todas las instancias de la población que tienen que ver con ella. No podemos permitir que se sigan diseñando e imponiendo a espaldas de las comunidades las políticas, planes y programas educativos.

2. La financiación de los gastos del personal docente deben quedar a cargo de la Nación, con la concurrencia de los Municipios y Departamentos en la responsabilidad de construir, mantener y dotar los establecimientos educativos oficiales.

La administración debe concebirse dentro de un Sistema Nacional de Educación con responsabilidades y funciones definidas para la Nación, los Departamentos y los Municipios en forma colegiada y sobre la autonomía de los establecimientos en manos de los maestros para definir la elaboración de los programas educativos.

Se trata de estimular al sector privado para que expanda la oferta de cupos, eliminando el desestímulo del control de precios a través de la liberación de las matrículas en los colegios privados.

La educación pública va más allá de la escuela estatal, por eso no es un servicio como cualquier otro objeto de control y de privatización.

FECODE ha propuesto una descentralización de carácter democrático, donde las instancias locales y regionales puedan decidir colegiada y autónomamente sobre las políticas, la administración y la financiación de la educación.

Esta nueva tarea pasa por un proyecto más grande que nos compromete con la vida misma. Luchar por la vida en un país como el nuestro es todo lo que nos queda, pero en ella nos jugamos todo lo que soñamos.

Comparten el Documento los siguientes miembros del Comité Ejecutivo de FECODE:

Jaime Dussán Calderón, David Zafrá Calderón, Carlos F. Arroyo, Orlando Zambrano, José Amulfo Bayona, Rafael Cuello R., David Moreno, Ernesto Romero, Edgar Zambrano.

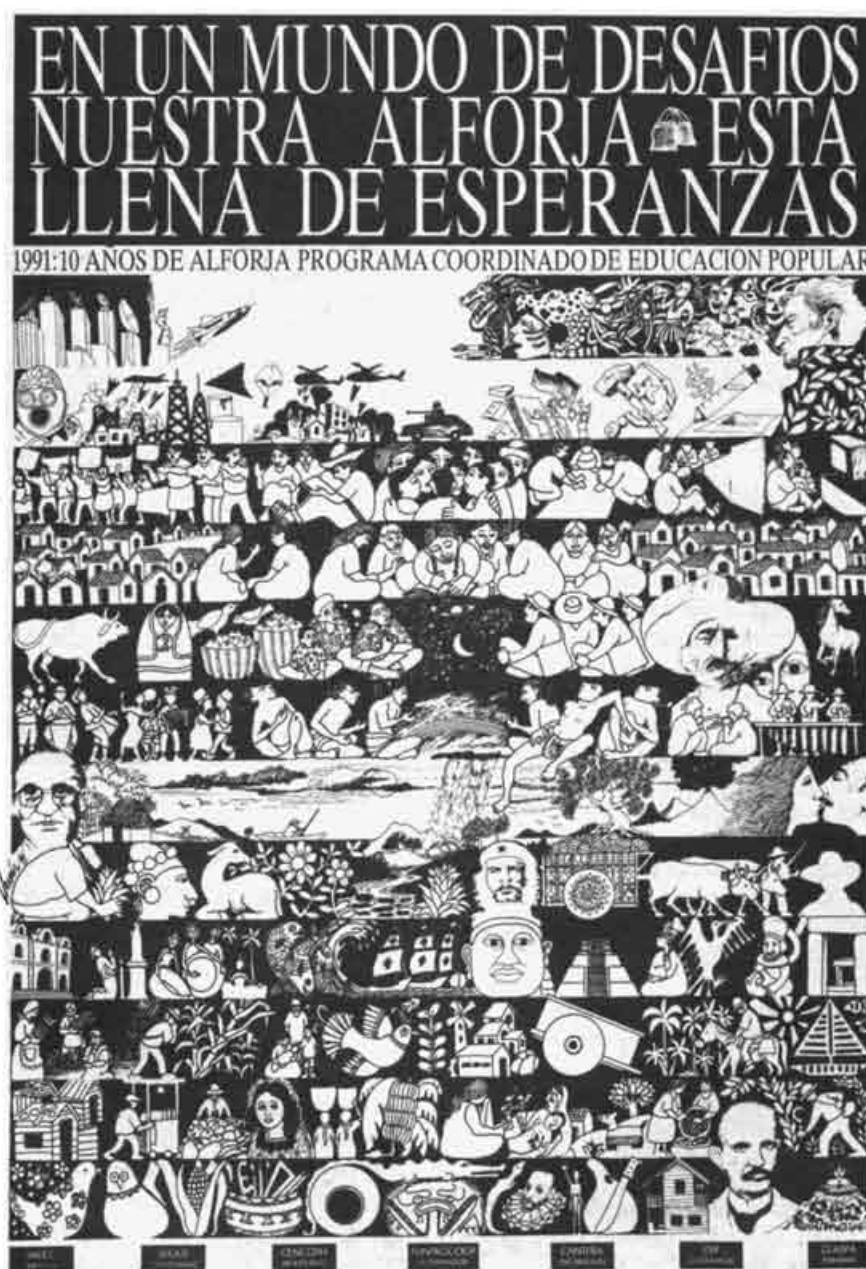
NOTAS:

1. Departamento Nacional de Planeación, Plan de Apertura Educativa, 1991-1994, Documento MEN - D.N.P. - UDS - DEC - 251, marzo 19 de 1991, págs. 3 y 4.
2. Departamento Nacional de Planeación, op. cit., pág. 9.
3. *Ibid.*, pág. 1.
4. A partir de la mundialización de la educación el Banco Mundial crea una oficina para atender específicamente los asuntos relacionados con este "sector". De allí previenen las orientaciones que "recomiendan" seguir a Colombia, recogidas en el documento titulado: "Memorando sectorial del 7 de abril de 1987". Este trabajo, de carácter confidencial y para uso exclusivamente oficial, fue preparado por el Departamento de Proyectos de la Oficina Regional de América Latina y el Caribe. El Plan de Apertura Educativa sigue paso a paso cada una de las "recomendaciones" allí expuestas. También sigue los lineamientos planteados en Tailandia en el Congreso Mundial sobre "Educación para todos", evento preparado por el Banco Mundial y la Unesco en 1990. Este Congreso define para el Tercer Mundo una estrategia para que la población adquiera el aprendizaje mínimo que necesita el desarrollo.
5. *Ibid.*, pág. 1.
6. *Ibid.*, pág. 1.
7. Banco Mundial. Colombia, Financiamiento y Eficiencia del Sector de Educación. Memorando sectorial. 7 de abril de 1987. Informe N° 6587 - CO. pág. 1-4.
8. D.N.P. op. cit. pág. 24.
9. Banco Mundial, op. cit., pág. VIII y IX.
10. D.N.P., op. cit., pág. 19-20.
11. Banco Mundial, op. cit., pág. 24 y 28.
12. D.N.P., op. cit. pág. 20-31 y 40.
13. D.N.P., op. cit., pág. 30.
14. *Ibid.*, pág. 30.
15. Banco Mundial, op. cit., pág. 36.
16. D.N.P., op. cit., pág. 33.
17. *Ibid.*, pág. 32.
18. *Ibid.*, pág. 39.



Este año el **Programa Regional Coordinado de Educación Popular ALFORJA** cumple una década, Tarea al saludar este aniversario ha creído conveniente reproducir el afiche y la opinión que de él tiene el Coordinador Regional del Programa Oscar Jara.

“Con motivo de este aniversario, el equipo panameño de CEASPA, aportó un afiche realizado bellamente por su artista gráfico Heriberto Valdés, en el que se expresan situaciones, temas, afirmaciones y retos que estamos dispuestos a asumir como programa coordinado de educación popular. Queremos compartir con ustedes estos contenidos, que más que servir de recordatorio de una fecha, busca incentivar la reflexión crítica y la voluntad de compromiso vital con las aspiraciones profundas de las mayorías de nuestro continente”.



DOCUMENTOS

El padre Ricardo Morales Basadre, director del Colegio La Inmaculada, encabezando a un grupo de personalidades de la educación nacional, directores de centros educativos católicos, representantes de la Iglesia y ONGs, presentó a la opinión pública un conjunto de propuestas para mejorar los salarios de los maestros, recuperar las clases perdidas por la huelga magisterial y recuperar a los alumnos que no se matricularon en abril. El siguiente comunicado, aparecido en los diarios el 4 de agosto, resume estas propuestas.

¡Que comiencen las clases ya!

Nos dirigimos a nuestro pueblo, a su gobierno, a sus representantes en el Parlamento, al Magisterio Nacional y a la Iglesia cuya vocación es servir, inspirada por el Evangelio: **no debemos permitir que a más de siete millones de niños y jóvenes, se les despoje este año del derecho a educarse.**

Si bien el gobierno trata de afrontar algunos de los problemas más serios por los que atraviesa el país, es evidente que su extremada preocupación por las medidas que permitan reinsertar al país en el sistema financiero internacional ha hecho que la atención a los más pobres, a las principales víctimas de la violencia y de la emergencia nacional, no sea lo más eficaz de la política gubernamental.

Las soluciones a los graves males que aquejan a nuestro país no son sólo de orden económico, sino sobre todo de orden humano. Sería históricamente equivocado pretender arreglar los desequilibrios sociales por los que estamos pasando, obedeciendo a criterios puramente técnicos, desconociendo la dimensión humana y ética que debe inspirarlos e ignorando el costo social que implican estas decisiones.

Ha llegado el momento de concertar voluntades y esfuercos para salvar al país, dejando de lado discusiones estériles e intereses puramente partidarios. No es posible desconocer una de las demandas más preciadas de nuestro pueblo: el derecho a educarse para mejorar sus condiciones de vida.

La huelga que afecta a la educación pública nacional y a través de ella a todo el país, tiene ya más de 75 días de duración y las partes, es decir, el Ministerio

de Educación y el Sindicato Magisterial parecen haber agotado las posibilidades de entendimiento.

Por otro lado, las recientes medidas adoptadas por el Sector Educación (D.S. 0015-91 ED y D.S. 0016-91-ED) han endurecido la posición del gobierno, alejando las posibilidades de llegar al acuerdo armonioso que el país reclama cada vez con más fuerza.

Esta situación pone ahora, ya perdido el primer semestre del año escolar, en riesgo el segundo semestre y, por consiguiente, el año escolar completo.

El sueldo promedio de los maestros es de 50 dólares mensuales. El incremento ofrecido por el gobierno es de 100%. Este aumento toca el fondo de la capacidad de la caja fiscal. Sin embargo, es de reconocimiento unánime que se trata de cifras absolutamente insuficientes para que el maestro pueda cubrir sus necesidades básicas.

Caminos de solución

Con humildad, pero con firmeza, sugerimos caminos de solución a la insostenible situación de la educación nacional.

1. Recuperar el salario magisterial

Es claro que las soluciones pasan por encontrar alternativas viables para mejorar la capacidad económica del Estado. Evidentemente sería posible negociar la reducción de los montos programadas por el gobierno para el pago de la deuda externa, pero esta no es la única salida.

a. A pesar de las evidentes limitaciones fiscales creemos que el país está en condiciones de encontrar,

recursos por la vía de una mejor **recaudación tributaria** que apenas representa actualmente un 4.5% del PBI, cuando en América Latina llega a un promedio de 18%. El que la presión tributaria se encuadre en niveles tan bajos constituye una seria distorsión en la estructura económica que debe ser corregida a corto plazo, pues impide al Estado financiar servicios prescritos constitucionalmente y cumplir con la función compensatoria que le compete.

Particularmente baja es la recaudación proveniente del IGV que llega a 1.75% del PBI, muy por debajo del 7.5% que alcanza en los países sudamericanos. A la propuesta presidencial añadimos que **una recaudación más eficiente del IGV controlando los evasores, fiscalizando y sancionando severamente a los mismos, puede ser la herramienta fundamental que el Estado tiene que hacer eficiente este tributo a corto plazo.** Para el logro de este objetivo, **el magisterio puede ser el generador de una campaña nacional sobre la responsabilidad tributaria de todo ciudadano.**

- b. Aceptando que el gobierno no está en condiciones de resolver el problema de remuneraciones del magisterio de forma inmediata, consideramos imperativo que se llegue a acuerdos de mejora gradual conforme a un **programa preciso de recuperación salarial** que apunte a llegar en un plazo determinado, al nivel de la canasta familiar.
- c. Apoyamos las iniciativas que proponen **la creación de impuestos dirigidos específicamente a la educación pública y que darían origen al "Fondo de Desarrollo de la Educación".**

2. Recuperar las clases perdidas

Hay que evitar también por todos los medios, que se pierda este año lectivo. Para ello es necesario adoptar inmediatamente un conjunto de medidas orientadas a recuperar el tiempo perdido.

- a. Una primera acción se refiere a **reprogramar los contenidos curriculares**, asegurando los objetivos esenciales, evitando repeticiones, dando de baja conocimientos obsoletos y actividades poco significativas. Quizás la situación de emergencia que vivimos, nos ayude a aligerar nuestro sistema educativo de lastres y de un exceso de objetivos y cursos, reduciendo su aporte pedagógico a la formación social, la capacitación intelectual y a la internalización de valores.
- b. Será necesario en segundo lugar, **replantear el calendario escolar.** El año lectivo debe iniciarse

en agosto y extenderse hasta el 15 de enero. En marzo deberán iniciarse las clases ampliando la duración del año escolar '92. Esta recalendarización debe ser flexible y tomar en cuenta la diversidad local y regional.

- c. En tercer lugar será necesario **producir materiales educativos y comprometer la participación de los medios de comunicación masiva en su difusión** para que continúen desarrollando una campaña educativa que complementa los esfuerzos que los maestros hacen desde sus aulas.

3. Recuperar a los alumnos no matriculados

- a. Es por todos conocido que, en cifras oficiales, 1'300,000 alumnos no se matricularon en el mes de abril. Se hace necesario pues **reabrir la matrícula en agosto con la finalidad de recuperar a los niños y jóvenes que no acudieron a la escuela este año.**
- b. Aún cuando el número de clases perdidas no sean significativamente mayores a las de los alumnos que iniciaron sus clases en abril, consideramos necesario **incorporar a los alumnos que recién se matriculen a programas de recuperación escolar ad hoc**, donde se tome en cuenta su problemática.
- c. Conviene también como parte de esta campaña para recuperar y retener a todo el alumnado, relanzar el programa de alimentación y salud escolar.

Es evidente que si no entendemos la educación como una "tarea de todos" no saldremos adelante. Es la sociedad en su conjunto la que puede aunar esfuerzos e inventiva para poner en marcha una verdadera movilización por la educación de nuestro pueblo. Los medios de comunicación, las empresas, los municipios, las parroquias, las asociaciones de padres de familia, los sindicatos, en una palabra, **todas las fuerzas vivas del país, deben ser convocadas para restituir a nuestros niños y jóvenes su derecho a estudiar, pues son ellos los llamados a hacer posible el Perú de mañana.** Nos ofrecemos a ser parte de las soluciones, porque es necesario superar la mera denuncia que no aporta alternativas.

Julio 30, 1991

R.P. Ricardo Morales, Felipe Mac Gregor, Grover Pango Vildoso, Gral. Juan Mendoza, Dra. Gloria Helfer, Dr. Mauricio San Martín, Dr. Leopoldo Chiappo, R.P. Gustavo Gutiérrez, Jorge Capella, Raúl Gonzales M., Jesús Herrero, Gastón Garatea, María Mujica, Fanny Cebrenos, Irene Díaz, Dolores Peralta, Emma Rioja, Rosa Mujica, María Palacios, Josefina Huamán, Milagros Brondy...

RESEÑAS



Las Ciencias Sociales en la escuela primaria: Propuesta Teórico-Methodológica.

Luisa Pinto y Consuelo Pasco.
Lima, Tarea, abril 1991. 96 pp.

Abordar la enseñanza de las ciencias sociales de manera integrada y participativa resulta una tarea difícil, sobre todo por la complejidad del objeto de estudio, este es, la realidad y el entorno social presente y pasado que nos compromete y afecta cotidianamente.

Casa Nuestra asume este reto y lo hace a través de un grupo interdisciplinario de profesores, bajo la conducción de Luisa Pinto y Consuelo Pasco. La propuesta que nos presentan es realista, en la medida que recoge las experiencias pedagógicas de varios grupos de docentes que están trabajando desde formas pedagógicas alternativas, estrechamente vinculados y comprometidos con el cambio social.

El material propone dos núcleos de desarrollo temático claramente diferenciados, el primero lo consideramos teórico y comprende los dos primeros puntos del índice, el segundo corresponde al metodológico propiamente dicho y es desarrollado en los puntos siguientes.

En el aspecto teórico, es importante resaltar la posición que se asume frente a la educación y a la escuela como agentes de socialización y transmisión de valores, esta se hace contrastando la postura

tradicional rígida y vertical, frente a la postura moderna dialógica, horizontal y participativa ubicándose en esta última. El núcleo teórico del trabajo consideramos, se ubica en el punto referido a los "Objetivos básicos de la educación primaria en ciencias sociales", se explicitan y desarrollan cinco objetivos básicos, en el que se encuentran implícitos los puntos de vista teóricos, referidos al objeto de estudio de las ciencias sociales y al sujeto que recibe este contenido. Se desarrolla este a partir de una concepción del sujeto, en este caso del niño, dentro de un modelo evolutivo genético que implica interacciones constructivas del potencial psicológico que hace posible la comprensión, reflexión y transformación de la realidad social, de la cual se nutre. Este desarrollo va de niveles próximos concretos a distales abstractos.

En el aspecto metodológico consideramos esta el mayor aporte del trabajo, ubicamos como el más significativo, el punto que se refiere a "Definición de actividades a través de las cuales se desarrolla el proceso de enseñanza - aprendizaje", en esta se propone lo que a nuestro juicio es la secuencia didáctica propiamente dicha, es decir donde lo seleccionado, lo secuenciado y lo planificado se concreta en la acción y la práctica.

Aquí se ubica la evaluación que es uno de los aspectos más difíciles de abordar desde una postura como la asumida en la propuesta, resultando quizá el punto más débil del material. Se propone una evaluación de carácter tecnológico, que no es el más adecuado, sobre todo por la evaluación cualitativa que se sugiere, sin embargo el haberla considerado dentro de los aspectos metodológicos, en sí ya es un logro significativo para el trabajo pedagógico en ciencias sociales.

En el último punto de la propuesta se presenta un modelo de programación curricular donde se logra la integración a partir de las características psicológicas y socioculturales del niño que es denominado aquí "sujeto de la educación".

La propuesta comentada a nuestro juicio, es un esfuerzo valioso que dentro de la apertura y flexibilidad del grupo de trabajo de Casa Nuestra, seguirá siendo objeto permanente de validación y contrastación con las diversas realidades donde se le implementa el desarrollo.

Norma Reátegui

Psicóloga Educacional, Profesora
de la Pontificia Universidad Católica del Perú.



Aprendamos nuestros derechos. Guía metodológica para la educación en Derechos Humanos con niños de 5 a 8 años.

Lima, Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz, 1991. 4 folletos ilustrados.

Esta Guía recupera tres dimensiones. Una es que no puede haber construcción de identidad del niño si no hay un desarrollo de su autoestima y de su confianza básica. Alguien que no se autoestima y no tiene confianza en sí mismo, difícilmente podrá decir que es persona y más difícilmente podrá decir que le importa alguien cuando ni se importa a sí mismo. ¿Cómo lograr entonces desencadenar un proceso en el cual cada niño con el que entramos en contacto directamente, en el aula, fuera de ella, en la casa o donde sea, puedan sentir que los otros somos un factor constructivo de su propia autoestima y de su propia confianza fundamental y sustantiva? La Guía está revelando que el tema de la identidad del niño no es algo que fabricamos los adultos sino que es un proceso de identificación al que los mismos niños van aportando novedades, acentos y dimensiones que de repente los educadores no hemos clasificado en nuestros esquemas pedagógicos, ni las han recogido los psicólogos. Quizás los que mejor los han recogido son los mismos niños y aquellos que han tenido capacidad de escuchar a través de sus expresiones toda la música nueva y de fondo que realmente transforma nuestra manera conceptual de decir qué es un niño y cómo es la construcción de su identidad. El cuento que habla de una niña

invisible, de un pueblo que pierde a sus niños, nos está indicando que la tarea de construir una identidad colectivamente es una tarea en la que los educadores tenemos una participación a la que no podemos renunciar. Aquel objetivo que dice que el niño tiene derecho a ser niño todavía abre un debate entre nosotros: ¿Qué es ser niño en este país? A nosotros se nos puede hacer difícil saberlo, los niños saben como ser niños; los niños saben perfectamente lo que a ellos los identifica como tales.

Un segundo elemento que me parece muy importante es el de la responsabilidad. Más que hablar de derechos y de deberes los niños desarrollan un gran sentido de responsabilidad de sí mismos y por otros. Desde muy tiernos estos niños pueden saber que todo derecho implica una responsabilidad social, que de una u otra forma no es sólo en función de uno mismo. Si esto no se supera el niño no crece, no madura, no desarrolla, pierde capacidad de reírse como dice uno de los cuentos también. Tengo la impresión de que el niño desarrolla un camino metodológico distinto, se siente responsable de lo que él hace y es por eso que reconoce que tiene derechos.

Algo que merece ser recogido es que el niño no solamente quiere ser protegido,

los adultos tendemos a partir de un esquema proteccionista. Pero es en el riesgo donde los niños justamente desarrollan muchas de sus propias habilidades, están dispuestos a experimentar con mayor libertad, con mayor capacidad de dejarse impactar e impresionar.

Una tercera cuestión que me parece importante de esta Guía es la centralidad de la alegría como elemento fundamental para construir identidad personal e identidad social. No se puede defender la vida si uno no experimenta la alegría de vivir, no se puede desarrollar identidad personal si no se siente la alegría de ser lo que uno es, no hay modo de hablar de amistad entre los niños si no es porque es fuente de alegría y no hay camino a la solidaridad entre los niños sino es vía la amistad y la alegría. Si no existe esa tonalidad de alegría todos nuestros discursos sobre Derechos del Niño corren el riesgo aparecer intragables, y casi niegan la experiencia misma. Uno de los cuentos dice bien que no todos los niños están alegres, no todos son como los niños que viven en los cuentos. Esta es una alegría que no es ajena a experiencias de sufrimiento y de desgarramiento. Somos una sociedad que necesita que los niños nos sigan haciendo cosquillas para que podamos ser capaces de creer que la sonrisa, la alegría, es también una expresión de nuestra seguridad y de nuestra esperanza.

Tengo tres observaciones a la Guía. Una primera, estamos poco preparados para dar una respuesta a la relación entre lo simbólico y lo imaginativo en los procesos de formación de un niño. Nos quejamos que no existen suficientes estudios sobre la idiosincracia del niño peruano, del niño campesino, del niño de pueblo joven, del niño trabajador, de la niña vendedora, que no existen suficientes estudios exploratorios sobre cómo adquieren la visión del mundo, la visión de la sociedad, como adquieren las ideas sociales y las ideas de la física, la matemática, etc. Yo no creo que exista una forma ni de inteligencia ni de proceso de conocimiento sino que cada cual trae el que tiene ¿cómo recogerlo y articularlo? Esta Guía metodológica nos coloca ante el desafío de una mayor profundización de lo que es el mundo de la imaginación, de la fantasía, de lo simbólico. Yo pensé que el principal derecho que iba a reivindicar la Guía era el derecho a la imaginación, pero me he dado cuenta que es más bien un recurso didáctico y creo que la capacidad de imaginar, de soñar, es un derecho que debe estar.

Mi segunda observación es a la entrada de esta Guía metodológica: ¿qué pasa con los niños en el Perú? Yo habría empezado con ¿qué es lo que están haciendo los niños por su propio país? No se condice esta introducción con los cuentos. Me explico: los cuentos nos levantan y la introducción nos habla del 50% de niños que se nos mueren antes de tiempo. No es mentira pero hay que combinarlo con lo que otros niños de este país están haciendo y no solamente con lo que están padeciendo. No podemos alimentar en nosotros los maestros una visión que termine en un cierto pietismo frente al niño. Mientras tengamos una visión pietista de lo que padece el niño, difícilmente podremos abrir la imaginación y expandir nuestra capacidad de fantasía para pensar las cosas y este país, desde otro lado. Se requiere complementar la entrada para que los maestros se enteren de las pocas pero hermosas cosas que los niños son capaces de hacer, niños de todos los medios sociales, para responder a sus propios problemas.

Finalmente, creo que la Guía debe complementarse no solamente con el Decálogo de los Derechos del Niño sino con lo que la Convención sobre los Derechos del Niño ha aportado ultimamente. No sólo porque es poco difundida sino que esta Convención habla del niño como un sujeto social, como niño que tiene derecho a una identidad en su nación, y algo muy importante, que los niños tienen derecho a opinar y a que su opinión tenga peso jurídico.

Una herramienta como esta no solamente es bienvenida para los maestros sino que nos debe permitir renovar nuestra fe y confianza en que los niños son capaces de imaginar y de alegrarse, son capaces todavía de luchar para que este pueblo no se quede sin niños y porque no haya ninguna niña o niño invisible en la sociedad. Hay que repensar también la nación desde donde la están pensando nuestros propios niños y niñas.

Alejandro Cussiánovich
Educador, Director del Instituto
de Pedagogía Popular

**Tarea saluda
al Grupo Cultural
Yuyachkani
por sus 20 años de trabajo
en la promoción
y creación de cultura popular.**

Grupo Cultural Yuyachkani
Año del XX Aniversario

Temporada de re-estreno
del 12 de set. al 26 de oct. - 8.00 pm.

“Encuentros de Zorros”
viernes y sábados

“Los músicos ambulantes”
Jueves

Casa de Yuyachkani:
Tacna 363, Magdalena del Mar
(altura cdra. 40 Av. Brasil)
Teléfono 619597





**Socialismo
y Participación 54**

Junio 1991

- Clases populares, cultura política y democracia / *Walter Alarcón*
- Políticas económicas versus políticas sociales: viejos odres para nuevo vino / *Antonio Romero*
- Deuda externa, transnacionalización y el fin del ideal del desarrollo en América Latina / *Conzalo Rivas*
- La herencia ibero-católica y la esfera político-institucional en América Latina / *H.C.F. Mansilla*
- El desarrollo local y la práctica de la educación de adultos / *José Rivero H.*
- Japonerías / *Hugo Neira*
- La pequeña y microempresa en el primer año del gobierno de Fujimori / *Eliana Chávez O'Brien*

Informes:

Ediciones Socialismo y Participación
 Av. José Faustino Sánchez Carrión 790. Lima 17
 Teléfonos: 629833 - 623848 - 630099
 PERU

Ya es tiempo de leer



ideele

Si usted quiere conocer las alternativas de pacificación en el Perú, compre IDEELE la única revista especializada en violencia y pacificación.



Publicada por el
 Instituto de Defensa Legal.

De venta en las principales librerías y en el mismo instituto. Suscripciones:

TORIBIO POLO 248 - MIRAFLORES - TELFS: 41-0192 - 42-4037
 Sale la primera semana de cada mes

Distribuye DISELPESA

Publicación dirigida a los profesionales de la Salud



MEDICAMENTOS y SALUD POPULAR

SERVICIO DE MEDICINAS PRO VIDA

Informes: General Garzón 2170, Lima 11
Teléfonos: 633911 - 635990
PERU



Informes:
Horacio Urteaga 976, Lima 11
Teléfono 230935



Informes: Senda Celeste 101, Lima 21
Teléfono 617422
PERU

el camelo

REVISTA DE DESARROLLO LOCAL

Av. Portales 3020 Casilla 2-D, San Bernardo Chile. Teléfonos: 8593262-8593713-8594707 Fax: 8591405.

MATERIALES PARA LA EDUCACION POPULAR

Pedidos: Horacio Urteaga 976, Lima 11 Teléfono: 230935



Juegue con la Pala Abra

"Jugando y sólo jugando, el individuo, ya sea niño o adulto, es capaz de ser creativo, y de usar toda la personalidad, y sólo siendo creativo el individuo descubre el sí mismo"

Winnicott

Juegue con la pala abra / Daniel Mathews - Lima: Tarea, 1991. - 86 p.



desde la voz de los niños

Esta obra es el resultado de una experiencia, con la participación de más de 10000 niños y sus maestros en un trabajo cotidiano en el aula, llevada a cabo en Centros Educativos de zonas urbano maginales de Lima. Esta propuesta educativa implica el uso de la historieta como recurso metodológico, busca alentar la creatividad, desarrollar habilidades y actitudes que promuevan la autoestima. Se incluye toda una gama temática de las historietas hechas por los niños participantes, la Convención de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, y una Bibliografía actualizada.

Desde la voz de los niños / Nélida Céspedes (et.al.) - Lima: Tarea, 1991. - 96 p.

Los discursos de la educación popular

La finalidad de este trabajo es sugerir algunas líneas de reflexión crítica sobre el discurso de la educación popular en el Perú. Para ello, el educador, Luis Sime Poma, nos propone en la primera parte un análisis sobre los discursos fundacionales de la educación popular, para luego presentarnos un esbozo sobre los nuevos discursos.

Este sugerente ensayo es complementado por cronologías y memorias de algunos eventos de educación popular, fuentes permanentes para reflexión del autor.

Los discursos de la educación popular. Ensayo crítico y memorias / Luis Sime Poma - Lima: Tarea, 1991. - 260 p.

BIBLIOTECA DE EDUCACION DE ADULTOS

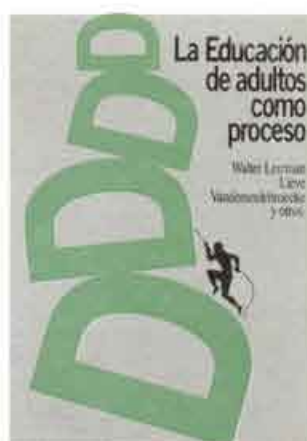
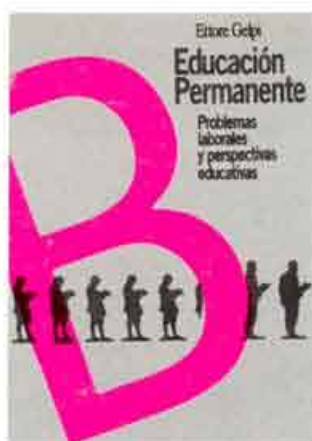
El Analfabetismo Funcional



Un nuevo punto de partida

Una rigurosa elaboración del concepto del analfabetismo funcional a partir de cinco núcleos temáticos: concepto, características, impacto, tendencias y perspectivas futuras. Pequeñas ponencias sobre temas específicos. El analfabetismo funcional, un obstáculo para el desarrollo cultural y socioeconómico de nuestros pueblos. Imprescindible actuar sobre él y continuar la reflexión.

El analfabetismo funcional. Un nuevo punto de partida / L.O. Londoño - Lima: Tarea, 1991. 208 p.



En prensa

SUSCRIBASE

Informes: Horacio Urteaga 976, Lima 11. Teléfono 230935