


tarea

 Gestionar la calidad: desafíos de las reformas en educación



Números con ustedes

 Educar para la diversidad

 Educación de niñas y adolescentes rurales

CONTENIDO CONTENIDO

1

Editorial

3

Políticas educativas

- 4 Un nuevo consenso descentralista para el siglo XXI / *Manuel Dammert Ego Aguirre.*
- 7 Descentralización educativa y gestión escolar: consideraciones para el desarrollo de modelos de gestión institucional desde los actores de la escuela / *Severo Cuba Marmanillo.*
- 11 Gestionar la calidad: desafío de las reformas en educación / *Sonia Lavín Herrera.*
- 16 Hacia una propuesta educativa integral. Agenda educativa: reflexiones y propuestas / *Idel Vexler.*
- 21 Educación de niñas y adolescentes rurales / *Blanca Fernández.*
- 22 La descentralización requiere el fortalecimiento político de las instancias locales / *Entrevista a Manuel Iguiniz.*
- 24 3000 voces desde América Latina / *Rosa María Torres.*
- 27 Pronunciamento latinoamericano por una Educación para Todos.

31

Pensamiento pedagógico

- 32 Ética de los derechos humanos y escuela / *Jorge Osorio Vargas.*
- 35 La fascinante y difícil tarea de educar para la diversidad / *Abraham Magendzo.*
- 40 Revistas pedagógicas de Ecuador, Argentina, España y Perú.

Experiencias educativas

- 46 La experiencia de expedición pedagógica y las redes de maestros: ¿otros modos de formación? / *Pilar Unda, Alberto Ramírez y Marta Medina.*
- 52 Encuentro de zorros en Ayacucho / *José Arana.*
- 57 Voces y sentires de estudiantes ante el 11 de setiembre / *Nélida Céspedes.*

63

Cultura

- 63 Consciencia del cuerpo, del movimiento, del placer y de la salud / *Sergio Barrio y Thomas Rouzer.*

Reseñas

Directora de la revista:
Nélida Céspedes Rossel.

Consejo editorial:
José Luis Carbajo Ruíz.
Nora Céspedes García.
Severo Cuba Marmanillo.
Nélida Céspedes Rossel.
Julio Del Valle Ramos.
Gustavo von Bischoffshausen.

Corrección:
Hernando Burgos Cabanillas.

Ilustraciones:
Roger Galván Manrique.

Fotos:
Archivo de Tarea.

Diseño y diagramación :
Gonzalo Nieto Degregori.

Impresión:
Tarea asociación gráfica educativa.

Suscripciones:
Jessica Enzian Castañón.
jessica@tarea.org.pe

©

tarea

ASOCIACIÓN DE PUBLICACIONES EDUCATIVAS.
Parque Osoreo (antes Borgoño) 161,
Pueblo Libre.
Apartado 2234, Lima 100.
Telefaxes: 424 0997 • 424 2827.
Correo: postmast@tarea.org.pe
Internet: <http://www.tarea.org.pe>
PERÚ

I.S.S.N.: 0252-8819
Depósito Legal: 95-0815

ALERTA TAREA N° 26
Descentralización
educativa

Han culminado los iniciales momentos de la fiesta democrática y ahora diversos sectores de la sociedad exigen el rápido cumplimiento de las promesas electorales, que auguraban una rápida reactivación de la economía junto a una política sostenida de creación de puestos de trabajo para enfrentar así la pobreza.

En educación se prometió destinar el 6% del PBI, modernizar la educación, mejorar los sueldos de los profesores como camino para revalorar la carrera docente. En el marco de las políticas con equidad la atención prioritaria a los sectores rurales y el lanzamiento del Plan Huascarán se levantaron prioritariamente.

Desde el Legislativo el compromiso se orientaba a dar los pasos necesarios en la elaboración de la tan ansiada ley general de educación, la ley del profesorado, junto a la de universidades y la ley de la educación privada. Políticas fundamentales para enfrentar las grandes deficiencias de la educación peruana.

Somos conscientes que desatar un cambio socio-educativo tiene varias condiciones: demanda una férrea voluntad política, un determinado tiempo para ejecutar lo prometido, *i m p l i c a* alianzas al

interior del propio sector y entre los sectores. La coherencia entre lo prometido y lo que se va ejecutando es una condición básica, más aún cuando diez años de fujimontesinismo exige instaurar una nueva cultura de relaciones basadas en la confianza y la transparencia.

A 120 días del establecimiento del nuevo gobierno reconocemos valiosas iniciativas lanzadas desde el Ministerio de Educación, su voluntad política para concertar con la sociedad civil, algunas veces no tan cuajada con el gremio de maestros, así como sus iniciativas para enfrentar la exclusión, especialmente en las zonas rurales.

Por ello saludamos la aprobación de la Ley N° 27558, de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales, promovida por la Red Florecer, que desde una perspectiva de género promueve la universalización de la educación para este olvidado sector. Esta ley deberá ir acompañada no sólo con la capacitación de los docentes, sino también con políticas de educación de adultos rurales. Asimismo, con una gran cruzada cultural que comprometa a los medios de comunicación y que permita que los padres de familia y la comunidad en general revaloren a la niña como una auténtica ciudadana con derechos.

Otro acierto es la constitución del Consejo Nacional de Educación de Adultos – mediante R.M. N° 298-2001-ED, del Ministerio de Educación–, así como su conformación plural con la participación de la sociedad civil. Propiciar políticas públicas para este sector que contribuyan a elevar su calidad, es un objetivo fundamental que debe de articularse al desarrollo humano y sostenido del país.

Un asunto importante es aquel que tiene que ver con el anuncio de una educación secundaria renovada. Si bien el enfoque educativo de la propuesta del bachillerato se ha considerado valiosa, el régimen fujimontesinista buscaba en realidad recortar el quinto año de secundaria como forma de ahorro del gasto público en educación. La pertinencia de una secundaria de calidad y de políticas de acceso, retención y éxito de los y las estudiantes de educación



secundaria es decisiva. Entendemos las urgencias, pero el debate abierto con expertos de la sociedad civil sobre su sentido hubiera sido lo deseable.

En el campo del magisterio las medidas han sido contradictorias. El aumento de 50 soles fue objeto de duras críticas, por comparación con los que se asignaron al Poder Judicial.

En cuanto al nuevo Reglamento de Nombramiento de los Docentes para cubrir 35 mil plazas, se ha señalado que se valorarán los méritos, los años de servicio y las calificaciones profesionales. Con relación a las políticas para revalorar la carrera docente desde aquí hemos propuesto que éste debe ser reconocido como un profesional investigador de la educación, un planificador con capacidad de gestión, preparado para elaborar, desarrollar y evaluar proyectos de desarrollo institucional en el ámbito de centros educativos y regiones, con una probada aptitud para proponer estrategias innovadoras de acuerdo a las exigencias de su entorno



socioeconómico, político y cultural, competente para reflexionar sobre su propio quehacer. Es desde esta perspectiva renovadora que debemos de entender la evaluación del docente como un innovador de la educación. Un asunto crucial para fortalecer el profesionalismo docente es discutir el reglamento con el gremio magisterial, sólo así será posible ir construyendo esa cultura democrática tan necesaria para la educación y el país.

Con el objetivo de seguir aportando en

la construcción de políticas y propuestas socio-educativas, la sección Políticas Educativas de la edición 50 de la revista presenta como tema central opiniones sobre la descentralización del país ligada a la descentralización de la educación. Este último tema es polémico, pero la intención democrática de distribuir el poder y generar una mayor responsabilidad en los asuntos públicos es fundamental. Hemos incorporado también, el Pronunciamiento Latinoamericano de Educación para Todos, ya que es urgente asegurar nuestra integración y el enfrentamiento a situaciones comunes que mellan

la educación, nuestras identidades y desarrollo autónomo. Debe ser un reto sentirnos partícipes en la construcción de una educación de calidad para nuestros pueblos.

En la sección Pensamiento Pedagógico educadores latinoamericanos plantean el sentido de la educación desde los derechos humanos y la educación en la diversidad. Revistas educativas de Argentina, Ecuador, Bolivia, Argentina, España y Perú reflexionan acerca de su incidencia en políticas públicas para la innovación de la educación.

En la sección Experiencias Educativas incidimos en estrategias para la formación docente. Y a propósito de los críticos hechos ocurridos en Nueva York tratamos el tema de la paz desde la voz de estudiantes de educación secundaria de Ayacucho y Lima. La paz es garantía para la democracia y la justicia, debemos construirla desde el ámbito de la escuela.

En la sección Cultura se aborda la importancia del cuerpo como principal camino para una comunicación placentera y lúdica, retando a la escuela racionalista y acartonada.

A nuestros lectores hemos querido entregarles este número que, desde diversas entradas, afirme los componentes fundamentales de cómo se van tejiendo las políticas y propuestas de una educación de calidad.

Nélida Céspedes Rossel

**Políticas educativas
sobre la descentralización
del país
y el Pronunciamiento
Latinoamericano por una
Educación para Todos**

Un nuevo consenso descentralista para el siglo XXI

L
Manuel Dammert Ego Aguirre

Integrante de la Secretaría Técnica para la Descentralización del MIPRE.

Reforma democrática pendiente

La transición de la democracia, tras una dictadura mafiosa como la que hemos padecido entre 1992 y 2000,¹ requiere un nuevo nivel de consenso sobre asuntos básicos del desarrollo del Perú en el mundo globalizado. Uno de estos aspectos es el de la descentralización.

La descentralización es una mega tendencia del mundo globalizado. Se la asume en términos generales pero existen diversos conceptos respecto a ella. El sentido básico es entenderla como una forma de distribuir poder a más personas, de acercar el Estado a la sociedad, por lo que se sustenta con la extensión de la democracia.

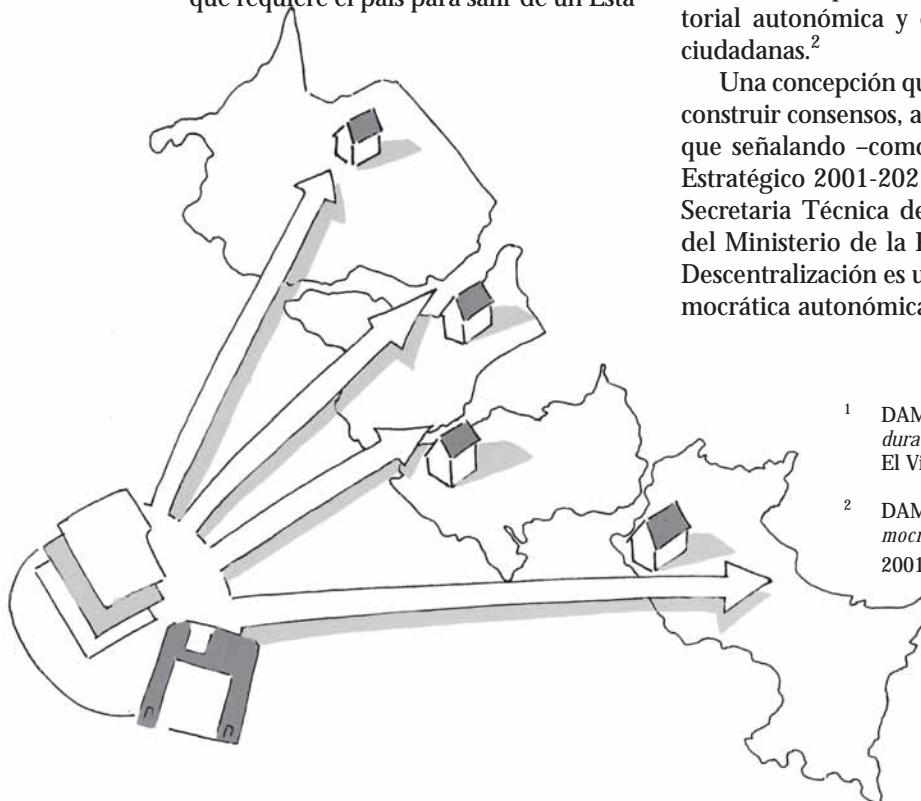
Es la principal reforma democrática que requiere el país para salir de un Esta-

do autocrático, mafioso e hipercentralista, y pasar a construir un nuevo Estado en el cual la descentralización sea garantía de una democracia estable, duradera y que promueva el progreso y el bienestar de los ciudadanos.

La democracia territorial: autonomías y territorios

La concepción que planteamos integra diversos aspectos –como la necesidad de reorientar los gastos del Estado, la importancia de la dinámica del mercado y del sector privado en los territorios, la necesidad de un cambio modernizador en la administración, la importancia de la regulación normativa–, pero los reformula, superando la unilateralidad, en función de una concepción de democracia territorial autónoma y de potencialidades ciudadanas.²

Una concepción que se abre paso para construir consensos, afirma nuestro enfoque señalando –como lo recoge el Plan Estratégico 2001-2021 formulado por la Secretaría Técnica de Descentralización del Ministerio de la Presidencia– que la Descentralización es una distribución democrática autónoma del poder social y



¹ DAMMERT, Manuel. *Dictadura mafiosa*. Lima: Ediciones El Virrey, 2001.

² DAMMERT, Manuel. *La democracia territorial*. Lima, 2001.

estatal en los territorios, para liberar sus potencialidades a fin de construir una comunidad nacional de derechos de individuos libres y solidarios. Veamos sucintamente estos conceptos.

a. Estado con autonomías: distribución autonómica del poder estatal.

El Estado en el Perú fue definido desde los inicios de la República como un Estado unitario, pero descentralizado. En la relación de estos conceptos se produce gran parte del drama y la tragedia con relación al descentralismo.

Se ha concebido en general al Estado unitario como uno de poder centralizado, que concentra para el gobierno central las facultades constituyentes, político-legislativas y administrativas, y distribuye solo algunas competencias administrativas-reglamentarias y escasas rentas. De este modo, a la descentralización se le ha cercenado su contenido autonómico. No estamos por un estado federal que distribuya soberanía y facultades constituyentes entre varios poderes territoriales. Pero la superación efectiva del Estado centralista exige darle plena vigencia y sentido real al carácter autonómico del Estado unitario. Esto es, a la necesidad de que existan, sobre una misma base unitaria soberana y constituyente, múltiples centros de poder; los famosos tres niveles de gobierno nacional, regional y municipal, con atribuciones decisorias, político-legislativas, en competencias distribuidas constitucionalmente, para



normar los asuntos que les corresponden.

b. La construcción social de los territorios y sus potencialidades

El territorio es mucho más que la geografía y comprende muchos más aspectos que la sola demarcación jurídica administrativa. El territorio es una unidad construida socialmente, en la que existen articulaciones en espacios habitables geo-económicos. Las poblaciones se articulan en estos espacios habitables en comunidades humanas, a las que es posible analizar y desarrollar en sus potencialidades de capital social, físico, y cultural.

La descentralización sustenta el desarrollo de los territorios al distribuir poder para liberar sus potencialidades de recursos naturales y humanos, incorporando de manera sostenida las

capacidades de innovación como el núcleo para su desarrollo.

c. La democracia territorial

La democracia ha sido concebida como un régimen en el cual los derechos de los ciudadanos son respetados porque estos participan en los asuntos públicos y en la formación democrática de sus órganos de poder. Esos órganos están equilibrados con contrapesos entre sí en sus funciones ejecutiva, legislativa y judicial.

Los avances de los derechos de los ciudadanos y la densidad de las sociedades en las que el poder comunicacional y socio-cultural adquiere mayor relevancia, han enriquecido los regímenes políticos democráticos. Este es el sustento de las propuestas de las democracias participativas, uno de cuyos vértices es la descentralización.

Con el pase de la humanidad a las denominadas sociedades de la información, que conlleva a la globalización planetaria, la democracia ha dado mayor contenido sustantivo a su dimensión territorial.

En las sociedades de la información el individuo adquiere mayores márgenes de soberanía personal, actuando en la reconstrucción constante de su biografía ante entidades sistémicas, manejadas por expertos, que influyen en todos los aspectos de su vida incluso cotidianos. Se ha reformulado la relación entre lo público y lo privado, impulsándose la existencia de espacios públicos no estatales para atender intereses locales, regionales y nacionales, e incluso aspectos de dimensión internacional.

Se ha reformulado la relación entre lo global y lo local. Para los países industrializados, lo territorial es cada vez más difuso en los flujos de la información. Para los países del sur, para los que luchan por abrirse un sitio en el mundo globalizado, su territorio –y sus potencialidades– es un arma estratégica para construirse un futuro.

Esto es lo que ha dado condición sustantiva a la descentralización como expresión de la democracia territorial. Para que los derechos de los ciudadanos sean defendidos y sus potencialidades liberadas se requiere que el poder tenga también contrapesos territoriales y no solo funcionales. De ahí que además de la clásica división de poderes ejecutivo, legislativo, judicial, es que en todas las democracias, sobre todo en las del sur del planeta, se plantea la imprescindible redistribución del poder en niveles territoriales de gobierno como expresión y garantía de la participación ciudadana en asuntos públicos.

**la
descentralización es
una distribución
democrática
autonómica del
poder social y
estatal en los
territorios**

Estrategia de asignación de competencias y la descentralización en educación

Uno de los aspectos cruciales del consenso actual es este tema. Al respecto es necesario asumir que la asignación de competencias del gobierno nacional a los gobiernos regionales y locales, se efectúa gradualmente tomando en cuenta criterios concordados:

- a) Evitar la duplicidad y la superposición en la asignación de funciones, aplicando los principios de subsidiariedad, costo-efectividad, la relación costo-beneficio, mayor participación ciudadana y equidad.
- b) La equidad en el desarrollo social territorial, atendiendo las zonas de mayor pobreza y fragilidad institucional, acompañando y priorizando una mayor asistencia en el desarrollo de las capacidades
- c) La asignación de los recursos económicos necesarios y suficientes para el debido cumplimiento de las funciones y competencias asignadas, incluyendo mecanismos de co-participación
- d) La progresividad de la transferencia de competencias, empezando con las relativas a inversión pública local y regional

y la ejecución del gasto social.

- e) Los resultados de la evaluación de los casos piloto en la asignación de competencias
- f) Las capacidades de gestión existentes en los órganos de gobierno descentralizados.
- g) La calidad del desempeño en el ejercicio de la competencia asignada, la misma que será monitoreada y evaluada para garantizar la sinergia entre gestión, capacidades y recursos.

A partir de estos criterios es posible construir los consensos en los temas siguientes: política territorial; cambios en el gobierno nacional; afirmación del nivel regional de gobierno; los gobiernos municipales como ejes del desarrollo local participativo; el planeamiento estratégico nacional-local; el nuevo pacto fiscal descentralista para pasar del actual 3,7 % al 35 % del gasto a cargo de gobiernos regionales y municipales; la descentralización funcional: en salud, educación, y servicios urbanos.

La descentralización en educación es, sobre estas bases, uno de los temas fundamentales para darle futuro a nuestra nación. Debe hacerse construyendo un amplio tejido social de responsabilidades; liberando potencialidades de las comunidades educativas locales y regionales; garantizando la gratuidad de la enseñanza y, por tanto, el financiamiento de la escuela y la universidades públicas; elevando sustancialmente el acceso y al mismo tiempo la calidad; haciéndola el eje de la construcción de innovaciones sostenidas para el desarrollo de los territorios; distribuyendo competencias entre los niveles de gobierno con autonomía, y garantizando la participación ciudadana efectiva en la gestión y el control.

Descentralización educativa y gestión escolar:

Consideraciones para el desarrollo de modelos de gestión institucional desde los actores de la escuela

I. El marco de la descentralización

Un proceso complejo de carácter político y cultural

U

Severo
Cuba
Marmanillo

Educador de
TAREA

na política de descentralización educativa tendría que consistir en un "conjunto de orientaciones y medidas que desencadenen procesos de empoderamiento de los actores locales y que creen las condiciones para hacer de las escuelas, eslabones de desarrollo humano sostenible en los ámbitos locales de cara a la integración nacional".¹

"El concepto de empoderamiento está referido a la capacidad y posibilidad de los sujetos para determinar, por sí mismos, metas y estrategias para su desarrollo e integración al conjunto de la sociedad. Se trata de un proceso que advierte que existe, en los sujetos, una capacidad intrínseca para actuar sobre sí y su entorno y que toda política debe descansar y potenciar tal capacidad. Por ello es que, más que un asunto administrativo, se trata de la necesidad de propiciar procesos sociales en el nivel local y nacional".²

De esta manera, se trasciende la reducción de la descentralización a su dimensión técnico administrativa y se en-

frenta la tentación de normar el proceso. Dicho de otro modo, lo administrativo-normativo se produce en el proceso descentralizador como un resultado de la acción político-educativa de los diferentes actores.

Diversidad, equidad, calidad y democracia

En el fundamento de la descentralización hay un principio de reconocimiento de la diversidad. En ese sentido, podemos entender la descentralización como

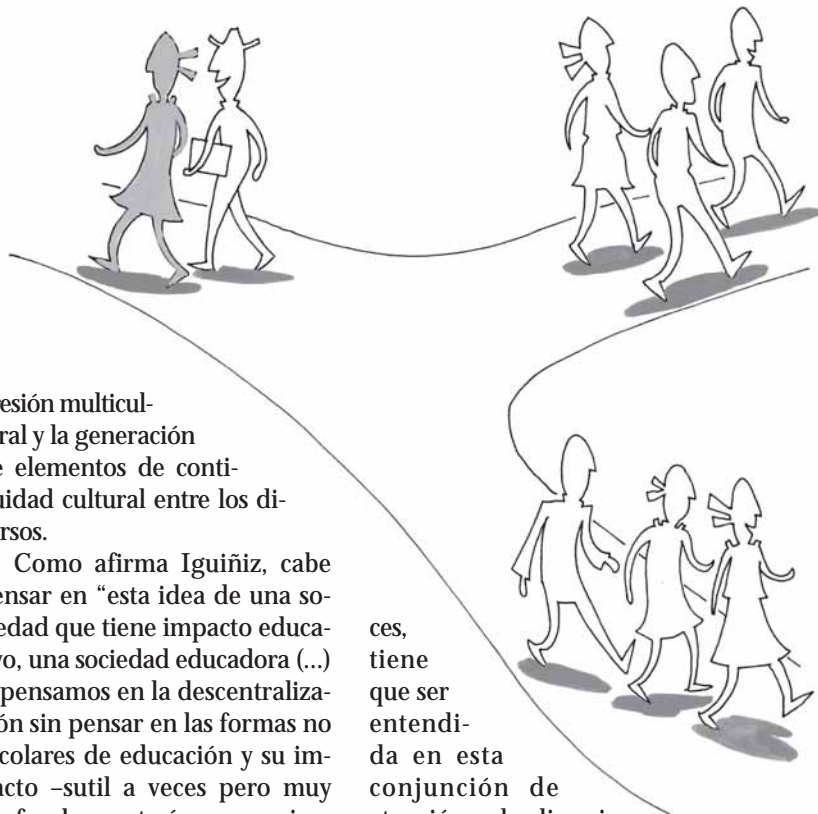
un proceso de negociación cultural entre las diversas demandas, intereses y percepciones valóricas existentes. Una perspectiva intercultural atraviesa el trabajo en descentralización.

El reconocimiento de la diversidad nos abre a su dimensión cultural, constituye una necesidad en la configuración de las identidades culturales, de las visiones que podemos construir como nación desde el acto mutuo de reconocimiento. Con la descentralización, lo local adquiere relevancia en el marco de lo global posibilitando la ex-



¹ CUBA MARMANILLO, Severo, "La descentralización educativa: proceso de empoderamiento de los actores locales", en *La descentralización de la educación (un análisis urgente)*, Lima: Tarea, 2000 (Materiales para la Discusión. Avances).

² Ídem.



presión multicultural y la generación de elementos de continuidad cultural entre los diversos.

Como afirma Iguñiz, cabe pensar en “esta idea de una sociedad que tiene impacto educativo, una sociedad educadora (...) si pensamos en la descentralización sin pensar en las formas no escolares de educación y su impacto –sutil a veces pero muy profundo–, estaríamos equivocando el perfil. Se producen elementos de aprendizaje en la experiencia política y de los estilos de gobierno, en el trabajo, en la familia, en el contacto con los medios de comunicación, en las actitudes frente al medio ambiente”³.

Al sentido de la diversidad le acompaña el sentido de equidad, “en educación interesa enfrentar las desigualdades incorporando las diferencias culturales y sociales que portan los educandos, su problemática específica, sus inquietudes. Incorporar la particularidad y la diversidad al seno de la escuela pero para enfrentar la desigualdad”⁴. En esta afirmación subyace la convicción de la educación como derecho y de la responsabilidad del Estado y la sociedad en garantizar al conjunto de la población la participación en sus beneficios.

La calidad educativa, enton-

ces, tiene que ser entendida en esta conjunción de atención a la diversidad y la desigualdad. El proceso descentralizador aporta aquí señalando que la atención eficaz y eficiente a ambas exige un proceso político de devolución del poder a los ciudadanos, y la promoción de sus diversas formas de ejercicio en el ámbito institucional y local. En suma, una acción que permita “recolocar parte del poder en instancias sociales o estatales que no emanen del gobierno central y, también un traspaso de cuotas de poder a los ciudadanos”⁵.

El papel del Estado

Iguñiz afirma que “a medida que se van desconcentrando y descentralizando los sistemas, los Estados Nacionales adquieren más iniciativa a través de leyes, reformas, convocatorias a diálogos nacionales y comisiones de expertos, planes decenales y nuevas propuestas curriculares. (...)

Un aspecto clave entonces es que cuando se dan procesos de descentralización es necesario que el Estado central sea más fuerte en iniciativas”.

Esta tarea implica roles diferentes en los niveles micro y macro. Junto al liderazgo de las instancias centrales y fruto del diálogo que implica el proceso, se configuran liderazgos locales, institucionales.

El papel del Ministerio de Educación es la creación de condiciones para la aparición y desarrollo de estos liderazgos y la iniciativa en la promoción de una cultura democrática y de las responsabilidades de las sociedades locales. En ese sentido, la descentralización implica una educación y una escuela para la democracia.

II. Estrategias de desarrollo local e institucional

Democracia local y rol de la escuela

En la educación a escala local su carácter democrático le viene de la experiencia social que da forma a su institución representativa: el gobierno local. Éste ha surgido de una elección en el contexto de un proceso democrático fundado en la condición ciudadana de la población de un territorio.

Esta experiencia de la sociedad local plantea a la escuela una reflexión acerca de la misma – acerca de su naturaleza democrática y de formación de ciudadanos–, para la continuidad y la recreación de la misma.

Esta es una tarea de gran

complejidad y es necesario que la sociedad local sopesa lo que significará para los educadores y para la institución escolar llevarla a cabo.

Para ello es necesario el reconocimiento de la especificidad de la escuela, en tanto espacio autónomo para el desarrollo del pensamiento sobre la vida social y en particular del saber pedagógico.

La autonomía escolar se establece en la confluencia con las familias y otros actores en la socialización de nuevas generaciones. Medios y organizaciones sociales y culturales son agentes en mayor o menor grado en los procesos formativos de niños y niñas. Los procesos formativos se dan en el contexto de los procesos culturales existentes en una comunidad. La escuela es un espacio dentro del conjunto de espacios educativos de un territorio.

Configurando un gobierno educativo territorial

a. Construir visiones locales desde los actores

Se trata de generar dinámicas donde los actores se expresen y retrabajen los imaginarios sobre la educación, la escuela y las demandas sobre lo educativo. Asimismo, es indispensable construir visiones prospectivas y formular iniciativas de trabajo educativo y cultural en los territorios, comprometiendo a instituciones comunitarias y a las escuelas.

Diversas experiencias de mesas de concertación, de comités zonales de carácter intersectorial posibilitan abrir a las escuelas y las comunidades al

comunidades docentes que les permiten poner en juego todas sus capacidades para responder desde la pedagogía a las circunstancias específicas de una población

horizonte del desarrollo educativo local y poner en marcha acciones frente a problemas educativos concretos o diseñar metas de educativas de corto o mediano plazo. Aquí se pone en juego un criterio de complementariedad entre las escuelas, diferente del discurso de competen-

cia entre ellas, a fin de garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes del territorio.

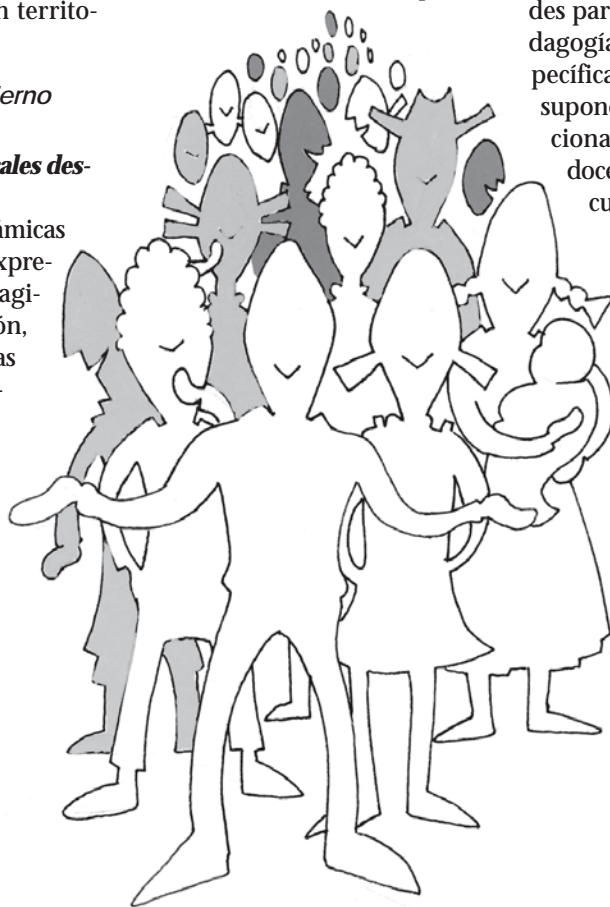
b. Promoción de las comunidades docentes

Un actor central en el proceso descentralizador es el magisterio. La sociedad requiere de maestros que piensen la educación que realizan. La experiencia en América Latina y en nuestro país da cuenta de la gran capacidad de respuesta de la docencia para brindar educación y sostener un sistema educativo en un marco de carencias sociales graves.

Un punto central del desarrollo educativo local es la promoción de comunidades docentes, formas diversas de organización pedagógica autónoma de los maestros, que les permiten poner en juego todas sus capacidades para responder desde la pedagogía a las circunstancias específicas de una población. Esto supone medidas de política nacional que reconozcan en la docencia un rol productor del currículo.

c. Carácter preminente de lo pedagógico y lo social

En el sistema educativo, las decisiones están más en manos de la administración y menos en la pedagogía. La selección de personal, la ubicación de un docente en determinado grado, las reasignaciones, los destacados, etc. no



³ IGUIÑIZ ECHEVERRÍA, Manuel, "Propuestas sobre la descentralización educativa", en *La descentralización de la educación (un análisis urgente)*, Lima: Tarea, 2000 (Materiales para la Discusión. Avances).

⁴ Ídem.

⁵ Ídem.



son decididos de acuerdo a consideraciones educativas sino administrativas o de otra índole. Se trata entonces de que las escuelas –y particularmente sus educadores (docentes y directivos)–, en concertación con las familias, tengan mayor ingerencia en las decisiones que afectan su trabajo.

d. Proceso social de configuración de un gobierno educativo territorial

Se trata de promover desde el encuentro y la negociación cultural en un territorio:

- El reconocimiento de espacios de concertación a partir de los cuales se formen instancias de gestión educativa.
- La identificación de liderazgos educativos que sean la fuente de las instancias de gestión local, lo que aporta legitimidad social y preeminencia a lo pedagógico y social.
- La reducción del aparato administrativo intermedio y su puesta al servicio de las instancias educativas.

Más que un modelo, de lo que se trata es de posibilitar las condiciones para un proceso de

esta naturaleza, y legislar desde lo que las experiencias brinden como pistas para el diseño de la diversidad.

En todo caso, se aspira a un “modelo” donde lo estatal-burocrático está atravesado por lo pedagógico social, y aquel no pretende contener a éste.

e. Configurando la nueva escuela

Desde 1995 se lanzó desde el Estado la propuesta de los PDI, en la perspectiva de una reconfiguración global de la escuela. El sistema se ha resistido de muchas maneras a este proceso.

Los PDI fueron adscritos a ese carácter prescriptivo de la norma, asimilados a la dinámica burocrática del sistema, no han consistido en procesos participativos, de constitución de comunidades y transformación de las escuelas.

El problema central ha sido no reconocer su carácter pedagógico y político, la preeminencia de los sujetos en su construcción y, por supuesto, la ausencia de un contexto descentralizador en el ámbito educativo y del Estado. Los saberes que los docentes y directivos, educadores to-

dos, pueden poner en juego no han sido suficientemente convocados. Donde ha habido desarrollos importantes quienes lideraron esos procesos actuaron con lógicas de mucha participación, flexibles y de descentramiento del poder en la escuela. Mas de liderazgo y menos de autoridad.

Otra cara del problema es que se ha considerado que los manuales, también saberes prescriptivos, son el saber adecuado que la docencia debe incorporar para cumplir con la elaboración de los PDI, los PCC y el desarrollo de modelos de organización al interior de la escuela. El rol de los órganos intermedios generalmente ha ido a contracorriente de un esperado liderazgo educativo en estos procesos.

Entonces se trata de considerar un conjunto de elementos para el desarrollo de los proyectos de escuela:

- No es posible plantear tiempos y procesos uniformes para la elaboración de los PDI y los relativos al currículo y la gestión institucional. Son procesos de aprendizaje de las comunidades docentes.
- Habría que apostar por formas colectivas de toma de decisiones en la escuela. En la experiencia de la participación y el compartir responsabilidades puede surgir el saber que permita modelar una organización específica.
- Las pautas que, en su rol de asesoría, el Ministerio de Educación acerque a los educadores en las escuelas y los territorios no debieran tener carácter normativo. Tendrían que incidir más en procesos de pensamiento dejando de lado la lógica según la cual los grupos de educadores tienen que seguir pasos específicos.

Gestionar la calidad: **Desafío de las reformas en educación**

S

**Sonia Lavín
Herrera**

Investigadora del
Programa
Interdisci-
plinario de
Investigacio-
nes en
Educación de
Chile (PIIE).

Reforma y proceso de descentralización

ituarse desde el ámbito de la gestión educativa en el contexto de la Reforma de la Educación en Chile exige revisar, aunque sea muy brevemente, el proceso de desconcentración y descentralización de la educación chilena que operó a partir del gobierno militar.

Este se concretó en 1982 mediante el traspaso de la administración de los establecimientos de educación básica y media a los municipios y el fuerte impulso a la privatización de la educación vía sistema de subvención, que se hizo extensivo a escuelas particulares.

El proceso de desconcentración se dio en forma brutal, dejando a los docentes y

descentralización que desreguló normativamente la estructura y la gestión del sistema educativo, manteniendo el control sobre los actores.

Así, a inicios de los 90 el proceso de descentralización de la educación se caracterizaba por una tensión. En una parte estaba un Estado subsidiario. En la otra, la lógica emergente de ese mismo Estado que, de un lado, pretendía dar cuenta de la creciente necesidad de regulación de la acumulación de la producción y del consumo, y del otro, de la necesidad de legitimación –a través de la integración de un nuevo imaginario cultural–, en el complejo contexto de una creciente heterogeneidad de demandas, necesidades, intereses y expectativas de la sociedad con respecto a la educación.

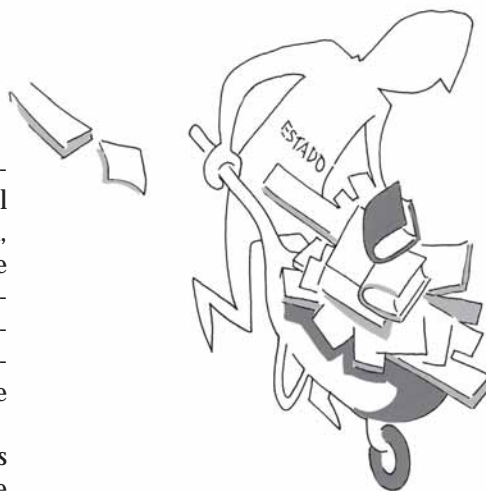
Esto planteaba al sistema educativo un doble desafío:

- La gestión de la equidad, en términos de desarrollar una nueva capacidad de gestión de la heterogeneidad, mediante mecanismos que favorecieran la permeabilidad de las instituciones a las necesidades y demandas diversas de la sociedad; y,
- La gestión de la calidad –ineludible-



directivos de las escuelas en estado prácticamente de indefensión. Al derogarse el Estatuto Docente los profesores quedaron, en muchos casos, al arbitrio del alcalde de turno, o bien de sostenedores inescrupulosos que teniendo en perspectiva predominantemente razones de lucro, impusieron condiciones laborales precarias e inestables.

El gobierno democrático heredó las contradicciones propias de un proceso de



mente ligada a la anterior— mediante el logro de aprendizajes que dieran cuenta de un proceso de formación de los ciudadanos que el país pretende formar.

La situación a fines de los 80: el desmantelamiento de la educación pública

Los primeros estudios realizados a inicios de la década dieron cuenta del grado de desmantelamiento que había sufrido la educación pública en Chile. El abandono de las instalaciones, el deterioro de las condiciones laborales, junto con la conculcación de los derechos de expresión, habían instalado predominantemente un estilo de relación regido por el temor, la desconfianza y el individualismo, pero en algunos casos había provocado también el establecimiento de lazos de apoyo y solidaridad entre los pares.

En esos acercamientos logramos identificar tres tipos de condicionamientos que inciden en la calidad de la gestión educativa de la escuela:

- los atribuibles al contexto socio económico del territorio donde está instalada la escuela;
- los interinstitucionales, relativos a las regulaciones e iniciativas centrales y locales que afectan la gestión escolar; y,
- los intrainstitucionales, que son propios de la dinámica interna de cada establecimiento y que tienen relación con las formas a través de las cuales la comunidad escolar enfrenta la situación de innovación.¹

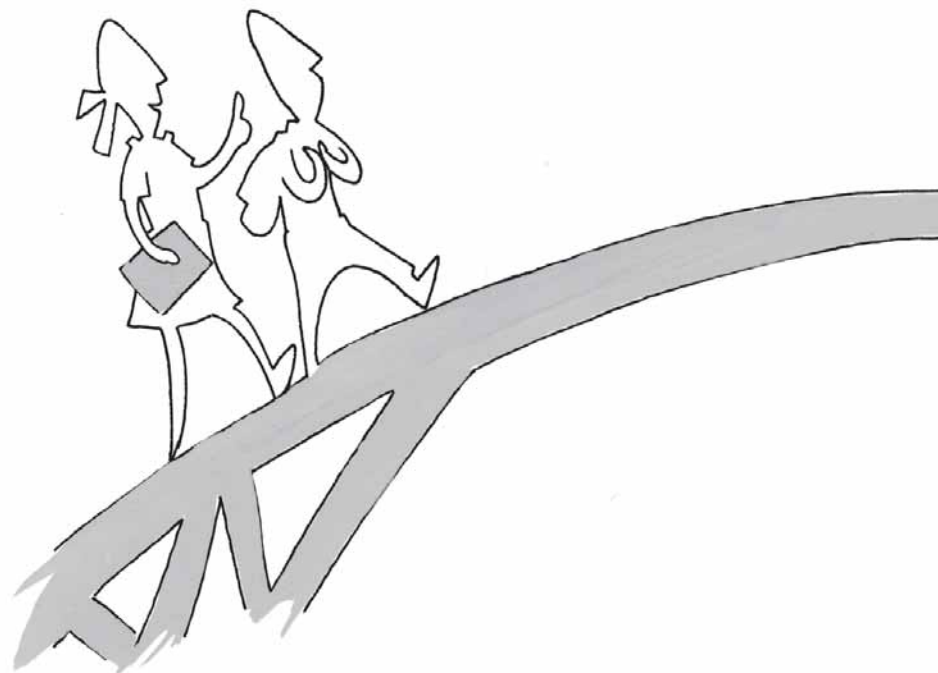
En un primer estudio se observó que la situación de pobreza permeaba todos los ámbitos y prácticas de la escuela e introducía elementos diferenciales de

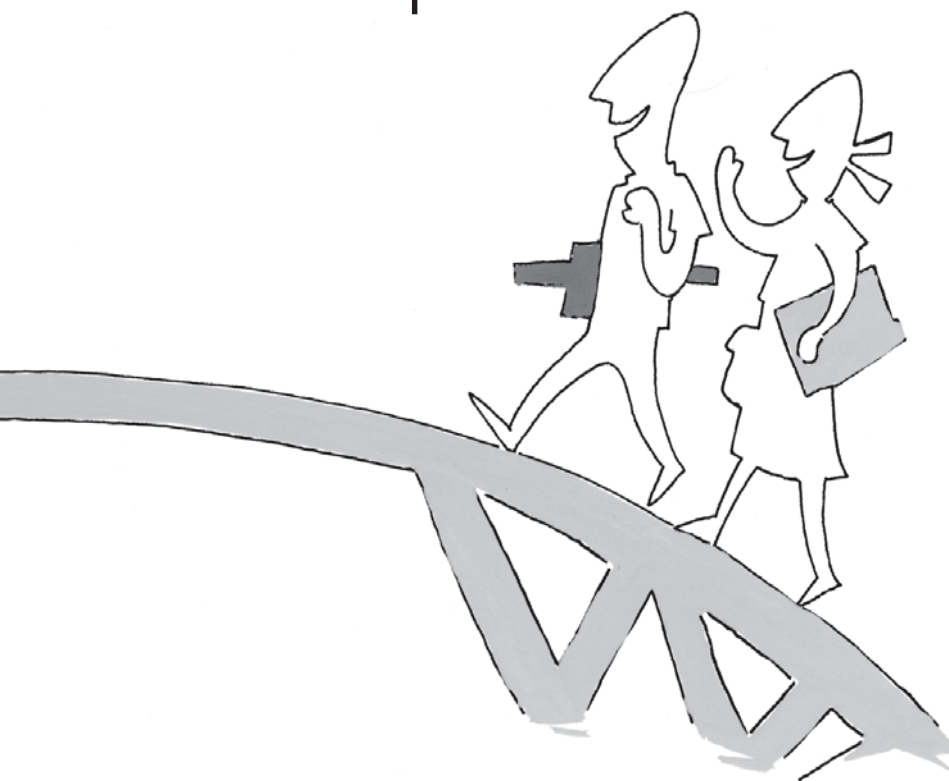
gestión escolar: las condiciones laborales desfavorables impedían contar con un cuerpo docente profesional y estable. Las exigencias académicas se reducían, haciéndose uso de la “flexibilidad” curricular para supuestamente “no perjudicar” a los “pobres alumnos pobres”. La organización escolar, marcada por la subvención por alumno “presente” —de la cual dependía, y aún depende, la subsistencia de la escuela— adquiría una centralidad que desplazaba la preocupación pedagógica por la económica. En cuanto a los condicionantes interinstitucionales, mostraban que la dicotomía que se establece entre funciones técnico pedagógicas y administrativas imponían prácticas yuxtapuestas que favorecían la incomunicación y la ausencia de complementación, creando duplicidades y restando eficacia a la gestión escolar.²

Política educacional del Gobierno de Transición a la democracia

En 1990, la llegada del gobierno democrático, en el marco de un proceso político de transición, se decide mantener la estructura descentralizada de los servicios públicos de educación y salud, y se centra la política educativa en cuatro ámbitos: reforma curricular; mejoramiento e innovación; fortalecimiento de la formación y profesión docente; y extensión de la jornada escolar.

Esos lineamientos de política se tradujeron en un proyecto de descentralización pedagógica, a través de la Ley Orgánica de Educación; la restitución de los derechos laborales, que se concretó a través de la aprobación del Estatuto Docente; el desarrollo de un programa de discriminación positiva, llamado el Programa de las 900 escuelas, destinado a apoyar





prioritariamente a aproximadamente el 10% de las escuelas básicas que se encontraban en situación de alta vulnerabilidad; y el desarrollo del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación para apoyar, por etapas, a la educación rural, a la preescolar, básica, media y superior y, recientemente, a la educación permanente destinada a jóvenes y adultos.

En este marco se han desarrollado diversas estrategias de innovación (muchas de ellas exitosas) tales como: los Proyectos de Mejoramiento Educativo, orientados a incentivar la autonomía de la escuela; el Programa Montegrande, destinado a apoyar el desarrollo de liceos de anticipación; el Programa Enlaces, que comunica actualmente a la mayoría de las escuelas mediante una red electrónica en todo el país; y otras iniciativas

que ponen el acento en la participación de la comunidad tales como los Talleres de Aprendizaje y los Proyectos de Mejoramiento de la Infancia.³

Fracturas de la gestión escolar

La instalación de múltiples proyectos de innovación a lo largo del proceso de reforma ha esta-

La escuela no sólo es más compleja hoy por su tamaño. Es compleja por el desafío de responder a demandas heterogéneas

blecido un extraordinario potencial para desatar un proceso de transformación tendiente a mejorar la calidad de la educación de las escuelas. Pero, asimismo, ha provocado una fractura de la gestión tradicional del establecimiento escolar, ya que cada proyecto transferido desde el nivel central ha llegado con su propia lógica de funcionamiento.

A ello ha contribuido una descentralización inicialmente truncada a escala comunal, que incipientemente comienza a trascender al centro educativo. Ello se demuestra en las prácticas de gestión financiera y administrativa de los establecimientos municipalizados, donde a menudo los directivos ignoran incluso el monto y los mecanismos presupuestarios de su escuela, lo que implica des-responsabilizar al centro escolar de la eficiencia en el uso de los recursos. Se constata aún una gestión "bífida" del sistema educativo, donde los di-

¹ LAVÍN H., Sonia y Doris ERLWEIN. *Autonomía, gestión escolar y calidad de la educación: estudio de casos de escuelas municipales y particular subvencionadas en Chile*. Santiago de Chile: OREALC/PIIE, 1993

² En ese estudio se identificaron como factores que favorecen la autonomía y la generación de procesos de calidad en la escuela: a) la presencia de espacios de interlocución; b) la existencia de funciones claramente delimitadas y legitimadas para una efectiva toma de decisiones en el ámbito de su incumbencia; c) todo ello asociado a un "proyecto educativo" (todavía posiblemente sin nombre ni apellido, ni con visión y misión formalmente estipulada, pero sí apropiada y vivida), que tenía la capacidad de articular los distintos campos de acción.

³ Ambos proyectos fueron gestados y desarrollados durante la dictadura por el PIIE, con el apoyo de la cooperación internacional. En los años 90 fueron integrados a las políticas de gobierno y están extendidos actualmente en el ámbito nacional.

rectivos y docentes deben responder a “dos patrones”, como ellos mismos lo señalan. Esto debido a la dicotomía que se establece entre funciones “técnico pedagógicas”, propias del Ministerio de Educación, ejercidas a través de las instancias provinciales por los cuerpos de supervisores, y “funciones administrativas”, propias de los órganos de administración municipal.

Las fracturas en la gestión de la escuela provocadas por las inercias centralizadoras aún operantes, se ven reforzadas por los cambios culturales a los cuales está sometida, así como por la consecuente y creciente complejidad de la tarea del educador. La escuela no sólo es más compleja hoy por su tamaño. Es compleja por el desafío de responder a demandas heterogéneas, porque el conocimiento necesita ser comprendido desde una perspectiva transdisciplinaria, y porque los padres, los alumnos y los propios docentes requieren y demandan un mayor protagonismo en las decisiones de qué y del cómo enseñar.

Una nueva forma de comprender la gestión educativa
Reformar la educación no comporta solamente un cambio en los planes y programas de estudio o un cambio de metodología en la enseñanza. Reformar la educación implica el reconocimiento de un nuevo rol de la educación en la sociedad y ello conlleva, ineludiblemente, un profundo cambio cultural en la escuela.

Ese cambio no se da por decreto, requiere ser promovido y por lo tanto “gestionado”, para que un conjunto de innovaciones prenda y se haga carne en aprendizajes más relevantes y más significativos para los alumnos. Se requiere dotar de intención y

fortalecer la gestión interna y externa del establecimiento para que ésta se transforme en el hilo conductor que enhebre tanto la organización como los recursos en torno a los aprendizajes de los alumnos.

A partir de los profundos cambios que han operado en las organizaciones, la idea de gestión ha transitado desde un concepto restringido al campo de la administración hacia un enfoque sistémico de la organización. La escuela, finalmente, ha sido reconocida como una organización compleja y la forma de gestionarla, como la clave de una educación de calidad. López Rupérez⁴ señala que “(...) la noción de calidad escolar nos remite, necesariamente, a la correspondiente aproximación global o integral en la forma de gestionarla. La gestión de la calidad en los centros docentes ha de ser, pues, global, incidiendo sobre las personas, sobre los recursos, sobre los procesos y sobre los resultados; promoviendo sus acciones recíprocas y orientando el sistema, en su conjunto, hacia ese estado cualitati-

vo que caracteriza las instituciones educativas excelentes”.

Desde nuestra experiencia, y ante la necesidad de connotar la complejidad del proceso de gestión del centro educativo, hemos acuñado la noción de *gestión escolar integral*.⁵ Entendemos por tal aquel proceso que articula las múltiples instancias de la vida escolar con un propósito: lograr aprendizajes significativos. Gestionar implica enhebrar, hilvanar, entretejer todo aquello que acontece diariamente en el cotidiano de la escuela con miras a un fin, una meta a lograr, que es una educación de calidad. Gestionar, por ello, es hacer posible el logro del propósito de la institución.

Hacia una gestión estratégica de la calidad de la educación

Creemos que la calidad de la educación se gesta desde la base del sistema hacia la cúspide, más que a partir de los grandes planes diseñados e implementados desde el centro. Apostamos a que ella se irá concretando en la medida que la escuela sea capaz de poner en interacción los distintos ambientes de aprendizaje que allí confluyen. Postulamos que la calidad de la educación se gestiona, además, desde dentro hacia fuera en un continuo dialéctico: en el centro están los niños, niñas y jóvenes como protagonistas privilegiados de ese proceso, en interacción constante con el docente como articulador del proceso pedagógico que sustenta la formación. En este proceso, el docente también es modificado en sus estructuras cognoscitivas y afectivas, en la medida que interactúa con sus alumnos y con sus pares. Concebimos, así, que la gestión de la calidad de la educación se asien-

el centro de desarrollo educativo –a diferencia del “establecimiento”– se vislumbra como una organización con historia, en un contexto y con un proyecto de institución

ta y se potencia en las mediaciones que se engranan en el proceso educativo, donde un colectivo se pone en interacción intencionada con una multiplicidad de ambientes de aprendizaje.

Concebimos el aula como el primer ambiente de aprendizaje, pensada no como el ámbito físico sino como un espacio virtual de carácter colectivo de aprendizaje. En ella los niños, niñas y jóvenes abren las compuertas de su necesidad de conocer y establecen puentes con su entorno, en tanto que el profesor, a través de un proceso intrínsecamente pedagógico, detecta y tiende los puentes de conocimiento entre el saber elaborado y el saber cotidiano, contextualizando y construyendo sentido en torno al conocimiento.

El centro educativo, concebido como un segundo ambiente de aprendizaje, es el lugar donde a través de las relaciones de convivencia se concreta el currículo, tanto explícito, como invisible, constituido por las prácticas sociales y culturales que allí predominan.

El entorno familiar, ambiente privilegiado de aprendizajes, constituye el medio donde se produce la socialización primaria, y donde el niño se forma a través de prácticas social e históricamente construidas.

El entorno comunitario y societal más amplio es donde los saberes cobran sentido en contacto con otros sujetos, organizaciones e instituciones.



Por último, y con importancia creciente, se perfila el quinto ambiente, el macro entorno comunicacional global, de carácter virtual, representado por los medios de comunicación masiva, frente a los cuales la escuela, lejos de sentirse amenazada, debe reconocer un aliado en el proceso de formación de personas que es lo propio de su naturaleza.

Por lo tanto, la gestión de la calidad de la educación se podría concretar como el eje articulador de un *Centro de Desarrollo Educa-*

tivo, concebido como un colectivo de aprendizaje plural en interacción con el mundo externo constituido por varios anillos concéntricos: familia, microentorno, mesoentorno y macroentorno.

Entre estas instancias se encuentra la estructura de soporte institucional –la gestión organizativa y la propiamente administrativa– que hace posible que se generen las condiciones para la conexión entre los mundos donde circula el conocimiento. La forma a través de la cual seamos capaces de articular estos espacios será la medida en la cual logremos una educación de calidad.

El centro de desarrollo educativo –a diferencia del “establecimiento”– se vislumbra como una organización con historia, en un contexto y con un proyecto de institución, es decir, una organización cultural, por lo tanto, viva, con capacidad de integrarse a la corriente de circulación del conocimiento para cumplir con su propósito central: la formación del ciudadano.

Santiago de Chile, noviembre de 2001.

⁴ LÓPEZ RUPÉREZ, Francisco *Gestión de calidad en educación. Hacia unos centros educativos de calidad*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, 1999.

⁵ LAVÍN H., Sonia y Silvia DEL SOLAR. *El Proyecto Educativo Institucional como herramienta de transformación de la vida escolar*. Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación PIIE /Editorial LOM Enfoques Pedagógicos, 2000.

Hacia una propuesta educativa integral

Agenda educativa: reflexiones y propuestas

L

Idel Vexler

Directivo de Foro Educativo. Fue Viceministro de Educación del Gobierno de Transición e integrante de la Comisión para un Acuerdo Nacional por la Educación.

a mayoría de educadores, especialistas e instituciones vinculadas al quehacer educacional sostienen que es conveniente la construcción de un proyecto educativo nacional que sea fruto del debate plural, del consenso y de acuerdos participativos. Es en esta perspectiva que me permito formular algunas reflexiones y propuestas sobre temas de actualidad que provienen de iniciativas del Estado y de demandas de la sociedad civil, las cuales constituyen –a mi juicio– parte de la agenda educativa en el país.

Sentido de la educación

Una de las grandes cuestiones que es indispensable definir es cuál debe ser el sentido de la educación peruana. Existen diversos planteamientos válidos. Sin embargo, hay opiniones coincidentes que sostienen, sobre la base de la lectura de las tendencias y demandas de la época actual, que la educación debe ser moderna pero también humanista. Humanista porque su razón de ser es la persona humana, es decir, los diferentes grupos étnicos en sus respectivos entornos socio-culturales y económico-productivos. Moderna porque para el desarrollo humano pleno es importante que la persona –acompañada afectiva y cognitivamente por sus maestros– pueda acceder y apropiarse significativamente de los co-

nocimientos científicos, humanísticos y tecnológicos en permanente cambio. Todo ello, en el marco de una educación que consolide identidad, ciudadanía y desarrollo profesional.

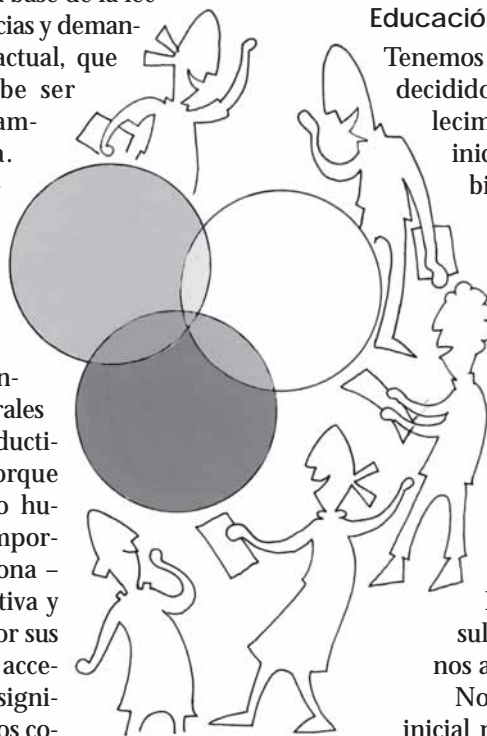
Por eso, es importante que la nueva política educacional defina su misión –de modo que nos permita tener claridad sobre el sentido de la educación–, así como los objetivos estratégicos para los próximos años y un plan de prioridades en el corto y mediano plazo. Es más, al Estado, y especialmente al Ministerio de Educación, no solo le corresponde formular y desarrollar lineamientos de política sobre la educación escolar y profesional sino también sobre cultura, artes, deportes, ciencia y tecnología, etc., en el marco de una propuesta sectorial que se sustente en un plan nacional de desarrollo del país.

Educación inicial

Tenemos conocimiento que se ha decidido continuar con el fortalecimiento de la educación inicial que comenzó el gobierno de transición.

Sobre el particular, es necesario destacar que este nivel es el más sólido del sistema educativo peruano por su estabilidad y continuidad en el tiempo. A esto se suma el programa de articulación 5 años, 1º y 2º de primaria, que viene desarrollando la DINEIP con buenos resultados desde hace algunos años.

No obstante, la educación inicial no solo tiene el reto de

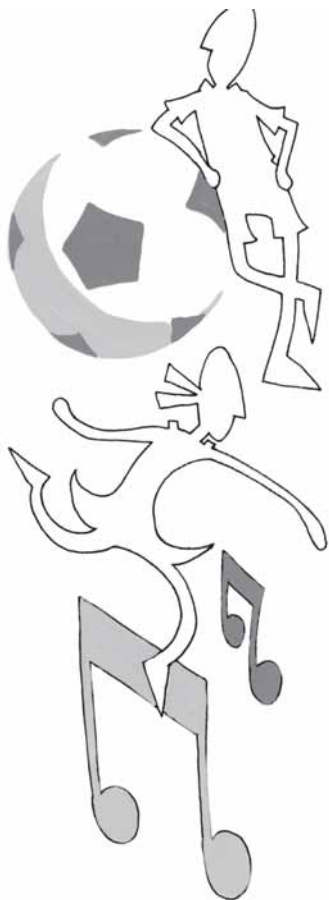


universalizarse a los niños de 4 y 5 años, sino de desarrollar una cultura de crianza oportuna y una educación pre-escolar que tome en cuenta, por ejemplo, lo siguiente:

- La activación -ni temprana ni tardía- de las potencialidades y/o capacidades mentales y motrices, así como la confianza, la autonomía y la iniciativa de los niños y niñas desde su nacimiento;
- Dejar de lado el aprestamiento como un adiestramiento mecánico, por una propuesta que se sustenta en la internalización de la estructura corporal en relación armónica de los niños con el espacio donde interactúan;
- Reconocer que muchas de las dificultades que presentan los alumnos en su desenvolvimiento cotidiano no siempre obedecen a causas orgánicas y psico-cognitivas sino, en muchos casos, a razones de tipo psico-afectivo que pueden originarse desde su nacimiento, pero que aparecen comúnmente como resultado de sus experiencias de socialización.

Educación primaria

No se viene tratando, en los distintos foros educativos, el tema de la educación primaria. Es más, el Ministerio de Educación está priorizando otros niveles y modalidades en sus lineamientos de política para los próximos años. Esto tiene una explicación: la primaria es uno de los niveles educativos que -a pesar de sus dificultades y deficiencias- se ha trabajado más orgánicamente en los últimos años, a nivel de currículo, materiales educativos evaluación y capacitación. Sin embargo, sin desconocer los avances obtenidos, debe seguir-



se trabajando la educación primaria, a la luz de que en el aula existen problemas, por ejemplo, en los aprendizajes de los niños en matemática, comunicación, desarrollo corporal, educación artística.

Bachillerato y nueva secundaria

El bachillerato y la recortada secundaria de solo 4 años han sido experiencias pedagógicas que se diseñaron y ejecutaron por decisión del gobierno fujimorista.

Mucho se ha dicho sobre estas controversiales medidas desde su génesis hasta la actualidad, especialmente, cuando el doctor Nicolás Lynch, Ministro de Educación anunció la no generalización del bachillerato, así como el diseño y ejecución de una reno-

vada secundaria de 5 grados.

En lo referente al diseño de la nueva secundaria de adolescentes quisiera proponer lo siguiente:

- Este nivel educativo debe concebirse teniendo en cuenta las peculiaridades y necesidades de los adolescentes peruanos en sus respectivos entornos.
- Sobre la base de su desarrollo afectivo y cognitivo debe organizarse en dos ciclos: a) el secundario básico, de tres grados de duración, que corresponde aproximadamente a la pubertad y es transicional entre el desarrollo operacional y el tránsito al pensamiento formal y abstracto; y, b) el secundario medio, de dos grados, que desarrolle plenamente el pensamiento formal, la abstracción, las relaciones entre enunciados teóricos, los modelos, las teorías, los principios etc. Se trata de un ciclo diferenciado del anterior que, además de desarrollar nuevos saberes y afianzar competencias de empleabilidad, desarrolle módulos laborales significativos y una cultura emprendedora.
- Debe ser moderna y brindar una sólida formación, humanística, científica y tecnológica, en la perspectiva del desarrollo humano, que permita el acceso en las mejores condiciones a la educación superior y la universidad, así como a la vida activa como buenos ciudadanos con competencias laborales de la más amplia empleabilidad.
- El currículo debe conservar la orientación por competencias que presentan los currículos de inicial y primaria, y desarrollarse por áreas de desarrollo educativo que agrupen

aprendizajes en campos diferenciados tales como: desarrollo lógico-matemático, desarrollo corporal, sensibilidad y expresión artística, desarrollo personal-social, ciencias sociales, idiomas indígenas, inglés, procesos productivos y empresariales, comunicación integral e informática, formación religiosa, ciencia y ambiente. La intención de reducir la Educación Física y la Educación Artística como simples componentes de un área académica denominada Formación Personal, a mi entender, sería un grave error. No olvidemos que no dar importancia debida a estas áreas instrumentales y formativas ha sido una decisión muy criticada en la gestión pedagógica de la década pasada.

- Mantener la tutoría como un servicio de acompañamiento integral a los alumnos, que está íntimamente ligado a todo el currículo y al desarrollo humano por su carácter preventivo y formativo. En la tutoría deben participar todos los agentes educativos y no debe circunscribirse solamente a una ó dos horas de trabajo en el aula.

Educación profesional técnica

Este es un tema polémico porque usualmente todos los conglomerados humanos aspiran a tener un colegio de variante técnica, un centro de educación ocupacional, un instituto tecnológico superior, un instituto pedagógico e inclusive –en muchos casos– una universidad. Esto ha determinado que el crecimiento de instituciones de formación profesional, públicas y privadas, sea generalmente en función de demandas sociales y políticas y

no siempre de acuerdo a los requerimientos del mercado laboral del país. Es más, muchos de estas instituciones no necesariamente son competitivas para brindar un servicio educativo de calidad.

Sugiero para el debate y la reflexión educativa lo siguiente:

- Promover en la educación inicial y primaria una cultura que valore el trabajo y active oportunamente capacidades procedimentales y actitudes vocacionales;
- Convertir progresivamente los centros con variante técnica en colegios tecnológicos de calidad;
- Desarrollar en los centros de educación ocupacional e institutos tecnológicos superiores una formación basada en competencias específicas más profesionalizadas. De igual modo, diseñar, elaborar y aplicar un sistema de acreditación que los diferencie y que permita identificar a los que constituyen una opción favorable para los jóvenes y adultos peruanos.

Educación rural

Existe un creciente consenso en entender y atender con prioridad a la escuela rural. También a las niñas y adolescentes rurales de las zonas indígenas, tanto andinas como amazónicas. Por ello, resulta oportuna la decisión del ministerio de reestructurar las acciones dispersas de educación rural bilingüe intercultural en una oficina de coordinación que contribuya a la disminución de la brecha existente entre la educación rural y urbana. Igualmente, constituye un acierto la reciente dación de la Ley N° 27558 de fomento de la educación de las niñas y adolescentes rurales.

En estos centros es conveniente que se trabaje la calendarización flexible y la diversificación curricular en función a las diferentes realidades rurales. Por ello, me parece que sería inadecuado que la sede central y/o las direcciones regionales fijen un calendario y un currículo rural estandarizado.

La organización del tiempo escolar en los centros rurales no necesariamente debe estar concebida para que los alumnos asistan todos los días al centro educativo ni tampoco para tener vacaciones –como es usual– en el verano. Estas últimas más bien podrían coincidir, por ejemplo, con la época de cosecha, para que los alumnos no pierdan clases porque tienen que ayudar a sus padres en tareas del campo. Lo importante es que los estudiantes tengan las horas mínimas efectivas de clases establecidas, en las cuales los aprendizajes sean desarrollados según las particularidades y necesidades de los alumnos y alumnas, en los entornos rurales donde interactúan.

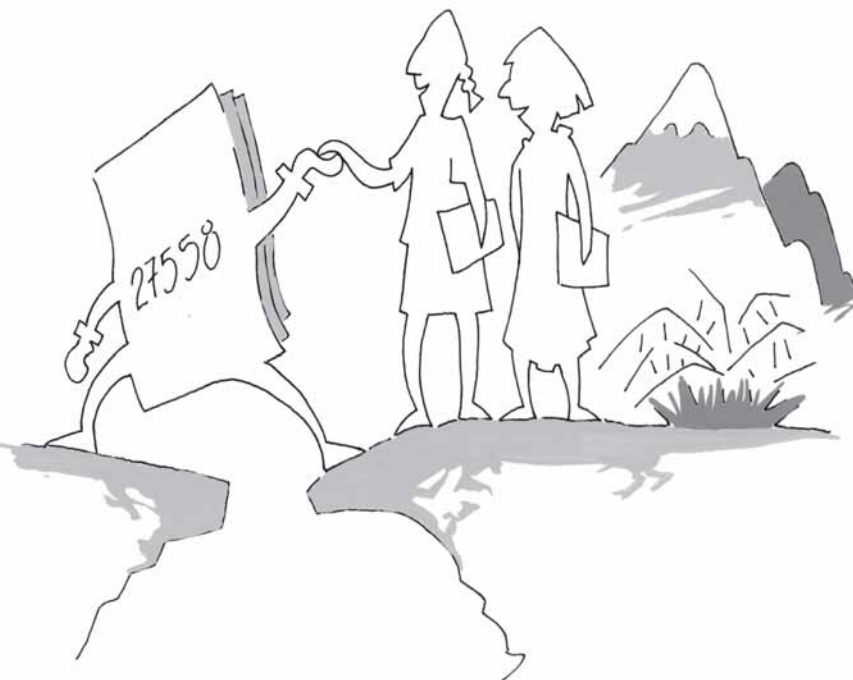
***la educación
inicial no solo tiene
el reto de
universalizarse a
los niños de 4 y 5
años, sino de
desarrollar una
cultura de crianza
oportuna***

El Proyecto Huascarán

El acto de lanzamiento del Plan Huascarán es muy importante porque expresa la voluntad política del gobierno de incorporar el uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el mejoramiento de la calidad educativa, en un contexto de rentabilidad y equidad social que incluye no solamente a escolares de zonas urbanas sino también de zonas rurales.

De lo que se trata, según informaciones del ministerio, es que progresivamente cerca de 5000 centros educativos, que atienden aproximadamente a dos millones de alumnos, puedan ingresar a redes educativas, portales pedagógicos y servicios de educación a distancia, donde los medios tecnológicos permitan a los niños construir nuevos saberes, desarrollar capacidades y actitudes para operar computadoras, ingresar a Internet, usar correos electrónicos, así como utilizar programas educativos y de productividad.

Para tal fin, el Ministerio de Educación hace bien en diseñar e iniciar la ejecución del Proyecto Huascarán teniendo como base los actuales colegios de EDURED que viene funcionando hace algunos años, los 101 centros piloto de educación a distancia que se han potenciado durante este año, así como el portal pedagógico peruano que se inauguró durante la gestión del doctor Marcial Rubio. De igual modo, me parece una decisión acertada la creación oficial de este proyecto como ór-



gano desconcentrado del Ministerio de Educación, dependiente del viceministerio de gestión pedagógica.

Para que este plan sea viable el ministerio debe poner atención en:

- Resolver el tema de las tarifas de conectividad telefónica (costo cero) y energía eléctrica;
- Garantizar el financiamiento para la adquisición y mantenimiento del hardware, la plataforma satelital y los módulos completos en centros rurales;
- Asegurar –sin costo– las licencias para la utilización del software respectivo;
- Desarrollar un programa de capacitación continua a los docentes;
- Poner en marcha un programa de adquisición –a bajo precio– de computadoras para el magisterio nacional.

Pero lo más importante es tener cuidado para que este valioso proyecto no sea descalificado por falta de información so-

bre su viabilidad o por apresuramientos inconvenientes.

Descentralización y gestión

Sobre la descentralización de la educación me parece que es conveniente entenderla como un proceso integral, en el marco de una reforma del Estado, la construcción de la ciudadanía y el fortalecimiento de la democracia.

Es necesario que el debate de los próximos meses responda, entre otras, a las siguientes interrogantes: ¿El empoderamiento será en el ámbito de gobiernos regionales o municipios? ¿Debe ser gradual y con enfoques diferenciados? ¿El gobierno central renunciaría a su responsabilidad de mejorar la calidad del servicio educativo? ¿Se desarrollará un programa de compensación a las regiones y/o municipios más débiles para evitar que las desigualdades educativas se agudicen? ¿Se respetará y mejorará la carrera pública magisterial? ¿Se fortalecerá la autonomía institucional y pedagógica de los cen-

tros y programas educacionales? ¿Qué roles jugarán los órganos intermedios y la sede central del Ministerio de Educación?

En lo referente a la gestión educacional es recomendable consolidar los cambios que inició el Gobierno de Transición y que se encuentran normados en el DS N° 007-2001. En el área institucional debe continuarse promoviendo, por ejemplo, los consejos escolares consultivos, la calendarización flexible del año escolar, la simplificación del diseño del Proyecto de Desarrollo Institucional, la desburocratización de los órganos intermedios. En el área pedagógica es necesario fortalecer la tutoría como un servicio preventivo y formativo, la diversificación y el tercio curricular electivo en el ámbito de los centros educativos, el desarrollo mínimo de 1000 horas



efectivas de clases en primaria, 1170 en secundaria y 850 en primaria y secundaria de adultos, etc. Todo ello en el marco de un sistema de gestión descentralizado ético-valorativo, democrático, eficiente confiable y creativo que tenga como razón de ser el logro de un servicio educativo con calidad y equidad.

Consejo Nacional y Proyecto Educativo Nacional
Foro Educativo, el Sutep y la Comisión para un Acuerdo Na-

cional por la Educación, entre otras instituciones, coinciden en la necesidad de construir un proyecto educativo para el país y un Consejo Nacional por la Educación.

Es recomendable que este consejo sea conformado de manera plural por profesionales y personalidades vinculadas con la educación.

Su creación, con carácter autónomo, es una demanda urgente de la comunidad educativa del país. Existe la certidumbre que contribuirá a garantizar la vigencia y continuidad de una política integral de Estado que sea resultado de un trabajo convergente entre el Congreso Nacional y el Poder Ejecutivo, que desde luego traiga consigo –lo antes posible– una nueva legislación educacional.

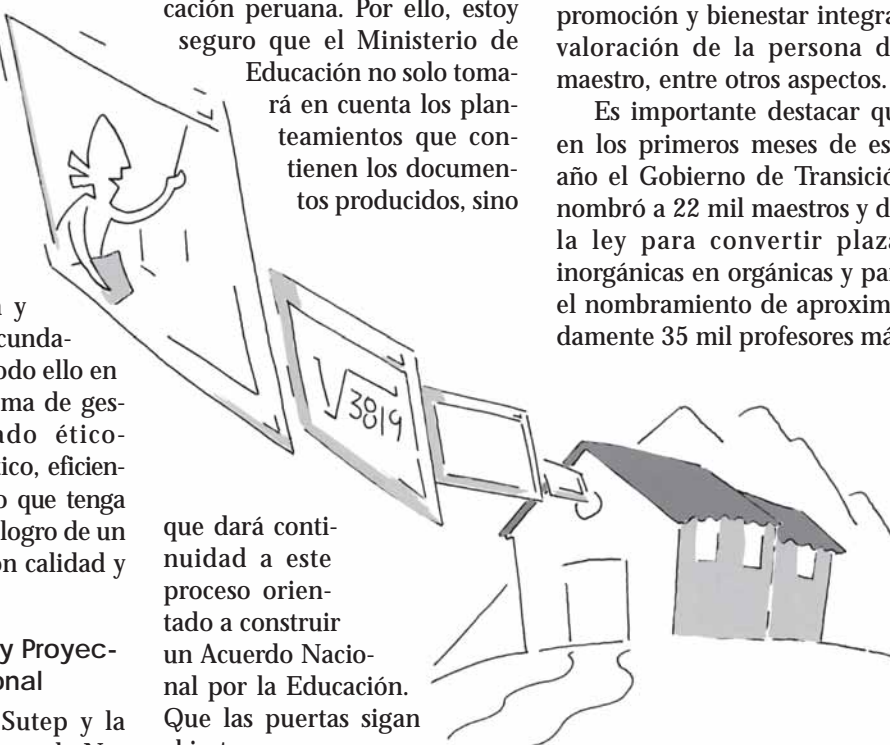
No olvidemos que la Consulta Nacional constituyó una gran movilización de la población para dejar escuchar su voz sobre aspectos trascendentes de la educación peruana. Por ello, estoy seguro que el Ministerio de Educación no solo tomará en cuenta los planteamientos que contienen los documentos producidos, sino

que dará continuidad a este proceso orientado a construir un Acuerdo Nacional por la Educación. Que las puertas sigan abiertas.

Educadores

Este no es un tema nuevo. Recuerdo con frecuencia una frase que escuché desde mis épocas de escolar: “los profesores son la base para una buena educación”. Esta idea se reitera en diversas propuestas, publicaciones y artículos provenientes del Estado y la sociedad civil, que enfatizan la urgente necesidad de mejorar el status social y la condición profesional del maestro peruano. Pero, para la comunidad educativa peruana, y especialmente para la mayoría de docentes públicos, la satisfacción de las necesidades de los maestros constituye todavía una realidad lejana. Por eso, es indispensable desarrollar una propuesta integral de revalorización del magisterio peruano, que tenga en cuenta algunos ejes centrales, por ejemplo, formación inicial y continua, reconstrucción de la carrera pública magisterial y escalafón meritocrático, incremento y homologación de haberes, promoción y bienestar integral, valoración de la persona del maestro, entre otros aspectos.

Es importante destacar que en los primeros meses de este año el Gobierno de Transición nombró a 22 mil maestros y dio la ley para convertir plazas inorgánicas en orgánicas y para el nombramiento de aproximadamente 35 mil profesores más.



Educación de las niñas y adolescentes rurales

El Reglamento, recientemente publicado, es un buen documento porque mantiene la evaluación de la experiencia docente, la calificación profesional y académica, el desempeño docente excepcional e incorpora nuevos criterios e instrumentos como la entrevista y/o la clase modelo y la prueba escrita para una evaluación más integral de los docentes postulantes. También, porque dispone la participación del comité de evaluación de los centros educativos creado mediante el Decreto 007 que se promulgó en febrero del año en curso.

Sin embargo, me parece que el puntaje de 40 puntos sobre 100 asignado a la prueba escrita de 50 preguntas con respuestas de selección múltiple es alto.

Pero lo más preocupante son los tiempos tan ajustados que se disponen para el desarrollo de este proceso, que incluiría: nombramiento e instalación de directores de órganos intermedios, evaluación y ratificación de directores y personal jerárquico que vienen desempeñando cargos en su condición de titulares por más de 5 años, reubicación y reintegro del personal docente, elección e instalación del comité de evaluación en los centros educativos, así como el proceso de evaluación en 2 etapas para el nombramiento de profesores al servicio del Estado. Esperemos que el Ministerio de Educación haga las correcciones que correspondan, por ejemplo en los puntajes, y tome las medidas pertinentes para que todo este proceso no afecte la finalización de este año escolar, así como el inicio de las clases –el próximo año– de un gran sector de niños, adolescentes y jóvenes peruanos. Y, además, para que sea viable, justo y transparente. Confiemos que así será.

H
Blanca
Fernández
Montenegro

Centro de la
Mujer
Peruana
Flora
Tristán

ace unos días se promulgó la Ley de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales. Esto es resultado del trabajo consistente y documentado de la Red de Educación de la Niña Rural Florecer, a quien felicitamos por este logro.

Después de muchos años de postergación, las niñas y adolescentes rurales ven ahora abrirse nuevos horizontes con la recientemente promulgada ley. Se necesita, sin embargo, una reglamentación adecuada que cuente con todo el apoyo de los diversos sectores del Estado que se verán involucrados, a fin de abrir el camino a una educación sin discriminación. Estamos seguros que tanto sus propulsores como diversos sectores de la sociedad civil, seremos los principales vigilantes de la aplicación de la ley.

No vamos a incidir en la situación de marginación y postergación en que se encuentran las mujeres y niñas del sector rural. Mas bien queremos referirnos a las implicancias de la ley y al impacto que debe tener en las niñas y adolescentes de hoy, mujeres ciudadanas de mañana.

Para cerrar la brecha rural-urbana y la de género se hace necesario contar con el presupuesto adecuado para infraestructura, servicios básicos, material de enseñanza con contenidos acordes a las distintas realidades del mundo rural, remuneración digna e incentivos para los maestros rurales y capacitación permanente, tanto a éstos como a los padres y madres de familia.

Se requiere llevar a cabo una campaña sostenida de información y difusión, que permita que la población tome conciencia de la necesidad de que las niñas y adolescen-

tes rurales acudan a la escuela en igualdad de condiciones que sus pares de las localidades urbanas.

Los aspectos materiales tal vez sean los más fáciles de resolver si hay la voluntad política de solucionar el grave problema de la educación rural. Sin embargo, hay algunos problemas que necesitarán de un largo proceso de educación y concientización.

Nos referimos a los estereotipos aún arraigados tanto en los padres de familia como en muchos maestros y maestras, acerca de la pertinencia de la educación completa de las niñas y jóvenes rurales. Si bien antes escuchábamos “para qué van a estudiar”, hoy es común escuchar “que al menos terminen la primaria”.

Una educación rural no sexista, que respete la diversidad sociocultural y el idioma materno, que esté atenta a contrarrestar cualquier factor de discriminación de género, ofrece perspectivas que van más allá de la visión utilitaria de mejorar su rol de madre al cuidado de su entorno familiar.

El impacto que creemos tendrá una ley como la promulgada debe verse reflejado en futuras mujeres con seguridad personal e identidad nacional, dueñas de sus decisiones, conocedoras de sus deberes y derechos como ciudadanas.

El conocer sus derechos sexuales y reproductivos les permitirán decidir cuándo y cuántos hijos tener. Ello tendrá implicancias en la reducción de la mortalidad materna y en el número de hijos que puedan tener. Asimismo, podrán acceder, tomar decisiones y manejar recursos, aumentar sus posibilidades de generar ingresos, participar activamente en la vida cultural y política del país. En suma, el ejercicio pleno de su ciudadanía postergado por tanto tiempo.

Lima, 1 de diciembre de 2001.

*Una entrevista a Manuel Iguíñiz,
viceministro de Gestión Institucional del MED*
**La descentralización requiere el
fortalecimiento político de las
instancias locales**

L
*Entrevista de
Severo Cuba*

a mejora de la calidad de la educación en el país va aunada a las demandas de descentralización, que a su vez requieren de instancias políticas locales fuertes y de la activa participación de las escuelas de base, de la sociedad y de las distintas instancias del Estado.

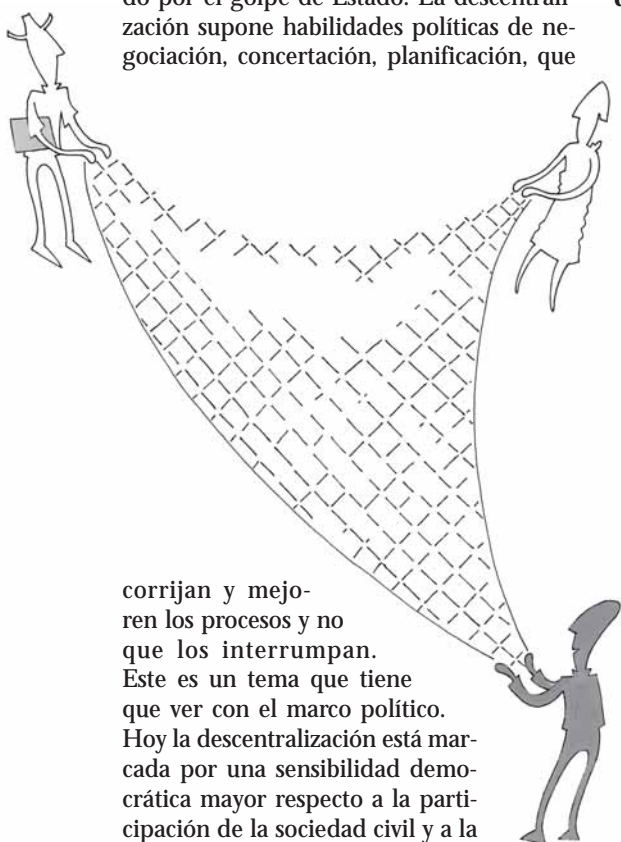
¿Qué es lo que caracteriza el actual proceso de descentralización?

Me parece importante abordar el tema diferenciando las características particulares de la descentralización en este comienzo de siglo y de aquellas propias del intento de regionalización realizado entre fines de los 80 y comienzos del 90, interrumpido por el golpe de Estado. La descentralización supone habilidades políticas de negociación, concertación, planificación, que

idea de gobernabilidad. A fines de la década pasada se daba en un contexto muy distinto. Hoy existe una amplia convocatoria político social que alude al pacto de gobernabilidad y que está vinculada a procesos no solo de democratización sino de transparencia en la vida del país, lo que se expresa en la lucha contra la corrupción y en la Comisión de la Verdad. Entonces, el proceso de descentralización en este siglo tiene características distintas en lo político, en la ética pública y en la ampliación de los mecanismos de comunicación.

¿Cómo observa el vínculo entre las redes rurales y el proceso de descentralización de la educación?

La idea de las redes es cómo agrupamos y potenciamos las instituciones de base que requieran complementarse y coordinar entre sí. La experiencia de América Latina indica que demanda acciones simultáneas en todos los niveles: tanto en el nivel de base –los centros educativos–, en el nivel intermedio –los organismos provinciales, departamentales y regionales–, como a escala central. En todos ellos son necesarias acciones de ajuste y transformación para que el proceso de descentralización avance en la perspectiva de democratizar y mejorar la calidad del servicio. Eso significa que la participación debe ser vista no solo en el ámbito local, donde tiende a ser naturalmente percibida, sino también en el ámbito nacional, por ello existe la propuesta del Consejo Nacional de Educación. También estamos proponiendo que se formen consejos locales y regionales de democratización de la gestión pública, para respaldar las instancias de gestión educativa en esos niveles. Tendremos que ir ampliando el número de redes rurales, cuya



corrijan y mejoren los procesos y no que los interrompan. Este es un tema que tiene que ver con el marco político. Hoy la descentralización está marcada por una sensibilidad democrática mayor respecto a la participación de la sociedad civil y a la

promoción se restringió en los últimos años.

¿La municipalización de la educación constituye también una posibilidad de descentralización?

Hay una tensión, pero no contraposición, entre la descentralización vía los municipios y aquella que se hace vía instancias intermedias o de nivel de base. Lo que hay que trabajar es la asignación de competencias, funciones y recursos. Es allí donde se combinan criterios sobre la eficacia de la participación social y la eficacia de la asignación de recursos en las estrategias de desarrollo locales o regionales. Hay acciones de desarrollo que sobrepasan la estructura distrital o provincial. La educación tiene que saber ligarse a distintos estilos de gestión y no pretender un modelo uniforme. Se trata de tener mecanismos flexibles de coordinación que sobrepasen estas estructuras de la política pero sin desconocerlas al establecer una vinculación con otras instancias de la organización política del Estado.

Se requiere entonces de un modelo flexible que se adecue a las peculiaridades de cada región.

Las estrategias de desarrollo requieren que se facilite una estructura de redes, una estructura de cooperación, de concentración. Algunas redes rurales podrían constituirse en la instancia de base del sistema. Serían formas (modelo es una palabra muy dura) de gestión local que tomarían en cuenta las particularidades étnicas, territoriales, de actores sociales y de estrategias de desarrollo.

¿Qué rol juegan en este proceso la autonomía de la escuela y la autoridad escolar?

La autonomía en la escuela requiere un gran respaldo. Demanda gobiernos locales fuertes, los que a su vez requieren de un Estado fuerte. Cuando se trata de mejo-

***estamos
proponiendo que se
formen consejos
locales y regionales de
democratización de la
gestión pública, para
respaldar las
instancias de gestión
educativa en esos
niveles***

rar la calidad y la equidad necesarias para desarrollar el país, hay que poner en tensión y fortalecer todos los niveles, que deben a su vez confluir muy estrechamente entre ellos. En los países que se proponen metas ambiciosas de desarrollo no existe ninguna contradicción entre la instancia nacional intermedia, la local y la de base. La capacidad de iniciativa, de plantear propuestas y sobretodo de proponer políticas para compensar la desigualdad social en el campo de la educación, implica organismos fuertes en las distintas instancias, de modo que la autonomía escolar no sea simplemente una legitimación y un embellecimiento de la desigualdad. Para que la escuela pública cumpla su función con autonomía requiere un respaldo muy fuerte de los otros niveles del gobierno y de la sociedad.

¿Y cómo ve el papel de los distintos organismos intermedios del Estado en la movilización de las capacidades de la sociedad a favor del proceso educativo?

La función pública debe coordinar diversos esfuerzos estatales y no estatales para que el proceso educativo tenga un respaldo tanto desde el interior de la institución, desde el magisterio, como del entorno de las escuelas. Esto implicará una capacidad mayor de los organismos municipales o regionales en la elaboración de políticas y propuestas.

La descentralización plantea el problema de la redistribución del gasto. ¿Cómo cree que debe abordarse?

El riesgo de la descentralización es que cristalice las actuales distribuciones regresivas de los ingresos en el país y no se produzca un proceso de redistribución de los recursos. Este problema requiere una decisión política nacional, acuerdos, un pacto social educativo. Tiene que haber una descentralización con un claro contenido de fortalecimiento político de las instancias locales, que contribuya a que se concreten efectivamente las declaraciones políticas de redistribución de los recursos en la sociedad. La lucha contra la pobreza tiene más de declarativo que de realizaciones. Hay que convertir los enunciados y discursos políticos en realizaciones. Para ello un factor es definitivamente la autonomía mayor de los organismos descentralizados del propio Estado, que luchan porque se concrete.

¿Qué ubicación tiene el Consejo Nacional de Educación en los esfuerzos por mejorar la calidad de la educación peruana?

Un gran movimiento social por la educación y el Consejo Nacional de Educación son parte del proceso mismo de mejoramiento de la calidad y democratización de la educación. Un Consejo Nacional es una instancia que permitiría un balance del estado de la educación, incluyendo la transferencia de poder y el fortalecimiento de los organismos de base. No es una instancia corporativa, debe tener la visión de conjunto del proceso de transformación de la educación, el marco global del proyecto educativo dentro del cual la descentralización tiene sentido. Tendría una relación de complementariedad, pero también de autonomía respecto al ejercicio de la función rectora que tiene el Ministerio. Entonces, como hemos reclamado siempre, es una instancia permanente de participación.

3000 Voces desde América Latina: El “Pronunciamiento latinoamericano por una Educación para Todos”

D

**Rosa María
Torres**

Miembro del
Grupo Promotor
y Coordinador
del
Pronunciamiento
Latinoamericano.

Desde Abril de 2000 y hasta fines del 2001, cerca de 3 mil personas habían suscrito el “Pronunciamiento Latinoamericano por una Educación para Todos” (varios miles más si tenemos en cuenta que muchos firman no sólo a título personal sino a nombre de sus instituciones u organizaciones), un breve documento que fuera preparado para y presentado en el Foro Mundial de la Educación (Dakar, Senegal, 26-28 Abril, 2000). Dicho Foro tenía como propósito principal presentar y discutir la evaluación de fin de década de la Educación para Todos.

Varios elementos hacen de ésta una experiencia innovadora, valiosa y prometedora:

La iniciativa

Se trata de una iniciativa endógena, surgida de América Latina, de sus preocupaciones, visiones y necesidades, pensada, organizada y conducida por latinoamericanos, aunque obviamente alentando la adhesión de perso-

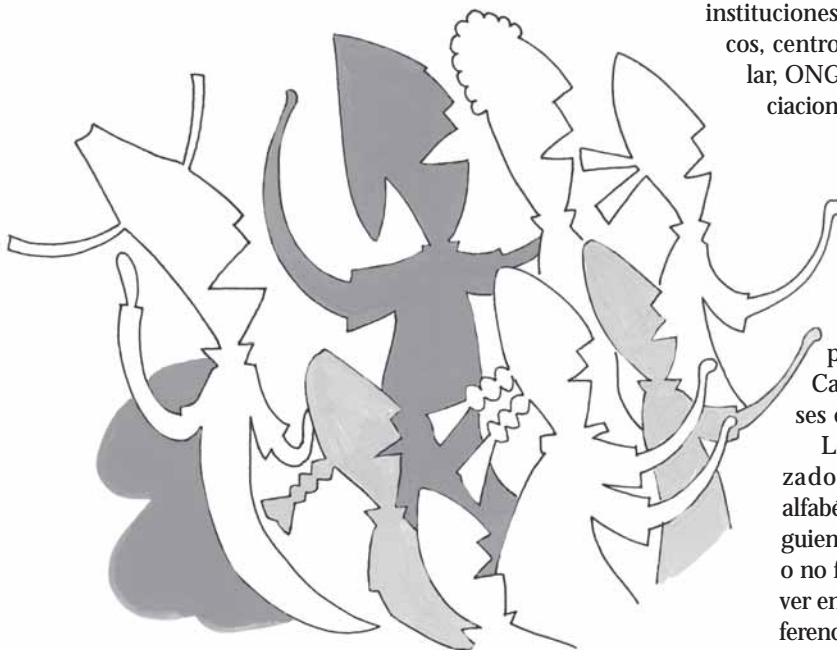
nas de otras partes del mundo. El documento fue redactado e inicialmente circulado en español, y luego traducido al portugués (para circulación en Brasil) y al inglés (para circulación internacional amplia). El proceso se ha llevado adelante hasta la fecha sin financiamiento de ningún tipo y en base a trabajo voluntario, no remunerado.

Todos estos elementos –propiedad intelectual, independencia financiera, comunicación en nuestros idiomas– son importantes en una región que ha empezado a rechazar la “receta” de reforma educativa aplicada a nivel regional y mundial, y a reconocer la necesidad de recuperar la riqueza de nuestra tradición educativa y nuestra capacidad para pensar, decidir y hacer, así como para resolver nuestros propios problemas.

Los firmantes

Esta no es –como muchos tienden a creer– una iniciativa de ONGD. Los firmantes provienen de un amplio espectro de sectores e instituciones: gobiernos, partidos políticos, centros académicos, sistema escolar, ONGD, sindicatos docentes, asociaciones estudiantiles, organizaciones indígenas, comunitarias y de base, medios de comunicación, iglesias, empresa privada, organismos internacionales. Los firmantes provienen, por otra parte, de la mayoría de países de América Latina y el Caribe, así como de varios países de fuera de la región.

Los nombres han sido organizados por países y en orden alfabético dentro de cada país. Alguien ubicado fuera de esta región o no familiarizado con ella, puede ver en este listado un montón indiferenciado de nombres. No obstante, desde adentro de esta región y

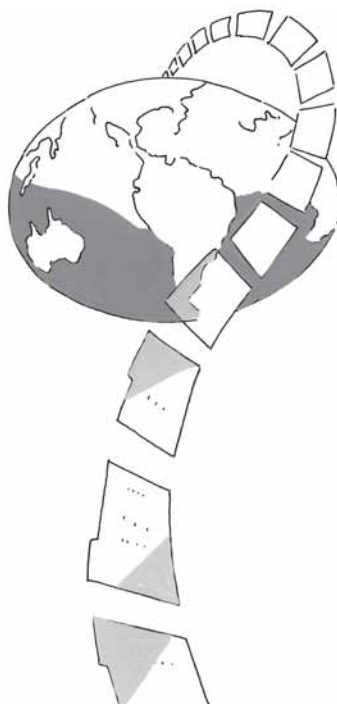


de cada país en particular, dicho listado muestra una concentración inusual de algunos de los más importantes actores de la educación latinoamericana, tanto a nivel regional como nacional y local. Entre ellos se mezclan Ministros y ex Ministros de Educación, diputados y senadores, rectores de universidades públicas y privadas, profesores universitarios, especialistas e investigadores, estudiantes, funcionarios gubernamentales, escritores, artistas, directores y supervisores escolares, dirigentes sindicales, dirigentes y promotores comunitarios, periodistas y comunicadores, docentes de aula, ciudadanos comunes.

El contenido

Quienes firman se adhieren a un documento crítico, y a la vez propositivo, que recoge una insatisfacción creciente en la región no solamente respecto de los sistemas educativos sino de las reformas ensayadas y de la ayuda internacional para este propósito. A pesar de los perennes planes de reforma educativa, reforzada en la década de 1990 con una maciza presencia técnica y financiera de las agencias internacionales – y de los bancos, en particular – el anunciado “mejoramiento de la calidad” educativa no acaba de llegar. Más aún, el renombrado “caso cubano” – Cuba, el único país latinoamericano que no tiene préstamo con el Banco Mundial ni ha seguido sus recomendaciones de política, obtuvo los mejores rendimientos escolares en lectura, escritura y matemáticas en un estudio comparativo realizado en 1997 por la UNESCO– urge cuando menos a re-pensar las premisas sobre las cuales viene asentándose el actual modelo de reforma educativa.

El documento llama la atención sobre el reiterado aplazamiento –sobre todo por parte de los gobiernos, pero también de las agencias internacionales– de los plazos para cumplir con las metas



de una educación básica de calidad para todos. Pero además cuestiona el paralelismo y la falta de coordinación entre los diversos planes de reforma educativa impulsados y liderados por diversas agencias internacionales y vigentes en la región a fin-inicio de siglo, fundamentalmente:

- **el Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe** (1979-2000), proyecto regional coordinado por UNESCO-OREALC, que llegó a su fin en el 2000 y que ahora será sustituido por un nuevo proyecto, de 15 años (2001-2016), acordado en la reunión regional de Ministros de Educación (Cochabamba, Bolivia, 5-7 marzo 2001);
- **la Educación para Todos** (1990-2000-2015), iniciativa mundial impulsada por UNESCO, UNICEF, PNUD, Banco Mundial y FNUAP, lanzada en Jomtien, en 1990, y ratificada en Dakar, en abril de 2000, con un aplazamiento de las metas hasta el año 2015;
- **el Plan Acceso Universal a la Educación** (1994-2010), com-

ponente de una iniciativa hemisférica liderada por Estados Unidos, lanzada en la I Cumbre de las Américas (Miami, 1994) y en cuyo seguimiento y ejecución participan diversos organismos, principalmente el Banco Mundial, el BID, la CEPAL y la OEA.

El proceso

La experiencia del Pronunciamiento constituye un claro ejemplo de aprovechamiento de las modernas tecnologías de la información y la comunicación para la construcción democrática, la información, la participación y la vigilancia ciudadanas, en este caso en torno al tema educativo. La diseminación, movilización y adhesión al Pronunciamiento –e incluso la redacción del documento, a tres manos, desde países muy distantes en el mapa– se han hecho vía correo electrónico y con ayuda del Internet (una cuenta electrónica operada desde Argentina y dos páginas web operando sincronizadamente desde Argentina y México).

El seguimiento, también en línea, desde Buenos Aires, ha incluido comunicaciones periódicas a la lista de firmantes (se han enviado hasta la fecha cerca de 200 comunicaciones) para mantenerles informados acerca del propio proceso del Pronunciamiento (acuse de recibo de nuevas adhesiones, actualización de firmas, comentarios, publicaciones de y sobre el Pronunciamiento, etc.) así como del seguimiento mundial de los acuerdos de Dakar (circulación del boletín quincenal producido por UNESCO París, así como informaciones de otras fuentes y envío de documentos considerados relevantes). También se da regularmente respuesta a inquietudes y solicitudes de los firmantes, individualmente o por países. En Febrero de

2001, en vísperas de la reunión de Cochabamba, se envió, a través del correo electrónico, una “Carta Abierta a los Ministros y Ministras de Educación” de la región, a la que se anexó el Pronunciamiento y el listado de firmantes.

A fines de Octubre de 2001 tuvimos nuestro Primer Encuentro Presencial de Firmantes del Pronunciamiento Latinoamericano, en Porto Alegre, Brasil, aprovechando que varios de nosotros estaríamos participando en el Foro Mundial de Educación (Porto Alegre, 24-27 Octubre, 2001). Allí se acordó la necesidad de iniciar una nueva etapa, de descentralización y estructuración de la red, con nodos y responsabilidades por país, para responder al desarrollo, la expansión y la importancia que ha cobrado ya esta comunidad virtual. Estamos actualmente en este proceso.

A lo largo del camino, muchas páginas web y muchas publicaciones impresas han contribuido a disseminar el Pronunciamiento, permitiendo así llegar a muchos de aquellos que aun no tienen acceso al correo electrónico y el Internet. Crecientemente, se han venido sumando docentes así como personas vinculadas a organizaciones comunitarias y de base. Varios de ellos relatan en sus mensajes que decidieron abrir una cuenta de correo electrónico y aprender a usarlo motivados por la posibilidad de acceder a lo que perciben como un genuino movimiento en pro de la educación y el cambio educativo en esta región. Crecientemente, asimismo, vienen sumándose adhesiones de fuera de América Latina, principalmente de Estados Unidos y Europa.

Próximos pasos

Una comunidad virtual,
una red, un movimiento,
un observatorio latino-

americano para la educación... Se inició como un documento y se convirtió en un proceso. Se pensó inicialmente en 40 ó 50 firmas, y el propio proceso fue mostrando la posibilidad de una participación mucho más amplia y democrática. Empezó como un documento de 6 páginas, ahora multiplicadas a cerca de 70, si sumamos el anexo ahora agregado al documento central, dando así cabida a los comentarios que envían muchas de las personas que firman.

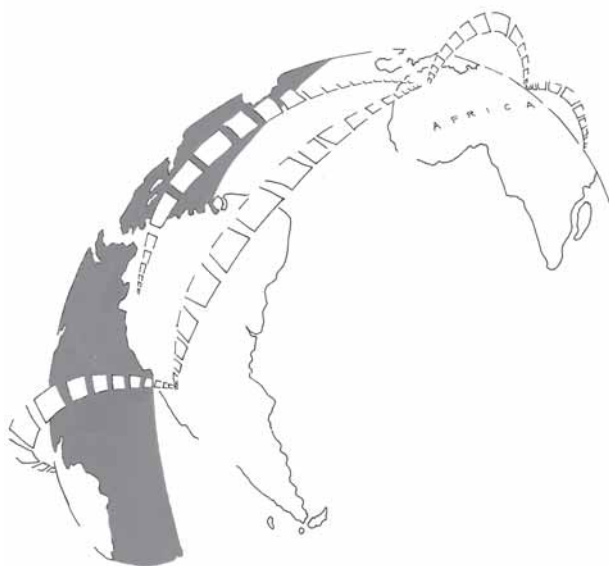
Aunque nacido en el marco de la “Educación para Todos” y de su evaluación de fin de década, el Pronunciamiento y quienes se adhieren a él están preocupados no sólo con el desarrollo de la educación, y de la educación básica en particular, sino, de modo más amplio, con la situación actual y las perspectivas futuras, económicas, sociales y políticas, de nuestros países.

Si este primer tramo va a ser el preámbulo de algo más orgánico y/o institucionalizado –una red, una comunidad, un movimiento– dependerá en gran medida de quienes estamos involucrados en esta iniciativa, pero también de nuestras condiciones.

Las posibilidades y las limitaciones del trabajo voluntario y la independencia financiera, así como de las propias herramientas del correo electrónico y el Internet, son parte importante de esas condiciones. Una cosa es clara, sin embargo: la heterogeneidad de las realidades, y del propio listado de firmantes, no admite rutas únicas sino que, por el contrario, estimula a reconocer la diversidad, la flexibilidad y la creatividad necesarias para saber encontrar en lo común claves para descifrar y construir lo específico en cada situación y contexto.

En todo caso, cualquiera sea el futuro de esta iniciativa latinoamericana, el camino recorrido nos ha mostrado ya una lección de gran importancia para el futuro: hoy, cada uno de nosotros y nosotras sabe que somos muchos, que las voces críticas, la idoneidad profesional y el entusiasmo comprometido abundan en esta región y están en todos lados –entre los académicos, los funcionarios gubernamentales, los personas de ONGD, los miembros de organizaciones de base, los agentes educativos del sistema escolar y fuera de él, los jóvenes y los estudiantes, los periodistas y los comunicadores, los políticos y los empresarios, en el ámbito público y en el privado, en organismos nacionales e internacionales– y que, a pesar de las diferencias, podemos coincidir en algunas premisas fundamentales, fundacionales, sobre las cuales construir, entre todos, una educación y un futuro mejores para nuestros pueblos y nuestra región.

Buenos Aires, 12
Diciembre de 2001.



Pronunciamiento Latinoamericano por una Educación para Todos

Con oportunidad del Foro Mundial de la Educación
(Dakar, 26-28 abril, 2000)

El comienzo de una nueva década y de un nuevo siglo invita a reflexionar sobre lo hecho a fin de perfilar la agenda futura teniendo en cuenta el nuevo conocimiento disponible y las lecciones aprendidas.

Este es momento de evaluaciones, rectificaciones y compromisos renovados en el ámbito educativo. El año 2000 fue el horizonte de programas globales como la *Educación para Todos*, acordado en Jomtien, Tailandia, en 1990, así como de iniciativas regionales y nacionales de desarrollo y cambio educativo en todo el mundo. Diversas actividades vienen realizándose, a escala global, regional y nacional, para evaluar el cumplimiento de dichos programas y metas, y para definir la agenda futura. A fines de abril de este año 2000 tiene lugar en Dakar, Senegal, el Foro Mundial de la Educación, en el cual se presentarán los resultados de la evaluación de esta década de *Educación para Todos* y se aprobarán una nueva Declaración y un nuevo Marco de Acción que extenderán el plazo hasta el año 2015.

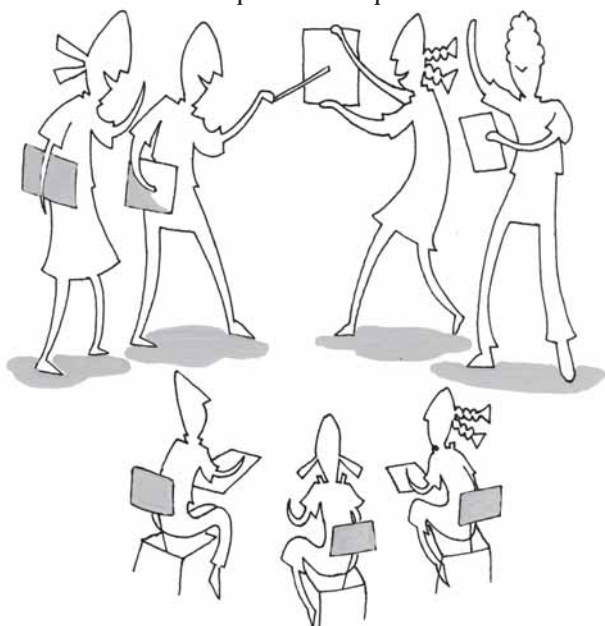
En este contexto y momento, un grupo de educadores e intelectuales latinoamericanos hemos querido hacer pública nuestra voz a fin

de compartir con otros colegas y con la comunidad educativa internacional algunas reflexiones y preocupaciones desde América Latina. Esta es una región importante en el mundo en desarrollo, con una gran especificidad histórica, educativa y cultural. En el campo de la educación, los latinoamericanos nos enorgullecemos de haber desarrollado una experiencia y un pensamiento educativo propios, innovadores, fértiles.

Nuestros pueblos merecen más y mejor educación

1. Nos preocupa enormemente la situación y el rumbo de la educación en el mundo, en los países en desarrollo y en nuestra región en particular. Después de varias décadas de intentos reiterados de reforma educativa en nuestros países, los resultados son dudosos y, en todo caso, no están a la vista en el ámbito que finalmente importa y que es el objetivo mismo de la educación: el aprendizaje y la formación integral de la persona. "Enfatizar el aprendizaje" fue un mandato fundamental para la *Educación para Todos*, no obstante, el indicador de aprendizaje (uno de los 18 indicadores que debían reportar los países) debió ser eliminado del informe final de evaluación de la década pues la mayoría de países no tenía información para reportar. "Mejorar el aprendizaje" fue la consigna de la década de 1990 en nuestra región; no obstante, las evaluaciones de rendimiento escolar hechas en los últimos años en los diferentes países muestran resultados pobres, por debajo de lo esperado y de lo deseable. Tampoco cuentan los sistemas educativos con indicadores o evidencias de logro en torno a la formación de los educandos, entendida como despliegue de sus potencialidades, estímulo a su creatividad y consolidación de sus valores.

2. Igual que otras regiones del mundo en desarrollo, América Latina ha visto desfilarse una larga lista de pronunciamientos y declaraciones, de compromisos y metas que se reiteran, incumplen y postergan cíclicamente. A menu-



do, los planes se superponen unos a otros, sin solución de continuidad, o bien se manejan de manera paralela, sin coordinación entre sí.

■ En 1979 (*Declaración de México*) se aprobó y en 1981 (*Quito*) arrancó el "Proyecto Principal de Educación" (PPE), proyecto regional impulsado y coordinado por la oficina regional de la UNESCO, el cual se propuso tres metas para el año 2000: acceso universal a la escuela primaria, eliminación del analfabetismo adulto y mejoría de la calidad y la eficiencia de la educación.

■ Posteriormente, en 1990, en Jomtien, se acordó la "Educación para Todos", en la conferencia mundial organizada por UNESCO, UNICEF, PNUD, FNUAD y Banco Mundial, a la que asistieron delegaciones de 155 gobiernos y de entidades de la sociedad civil de todo el mundo. Allí se acordaron seis metas, parcialmente coincidentes con las del PPE en esta región, fijándose también el año 2000 como plazo para su cumplimiento.

■ Cuatro años más tarde, en 1994, se realizaba la Cumbre de Miami, convocada por el presidente norteamericano Clinton. Aquí se lanzó el "Plan de Acceso Universal a la Educación para el 2010", ratificado después como "Iniciativa de Educación" en la II Cumbre, en Santiago, en 1998. Esta iniciativa, de alcance hemisférico, adoptó metas para los tres niveles educativos, incluido el universitario, y fijó el año 2010 como horizonte. La iniciativa es liderada por el gobierno estadounidense, coordinada por los gobiernos de México, Argentina y Chile, y cuenta con la participación de diversos organismos internacionales, regionales y nacionales (entre los principales: OEA, Banco Mundial, BID, y USAID).

Ahora, el Foro Mundial en Dakar, al constatar que no se cumplieron las metas de la *Educación para Todos* en el plazo estipulado, ratificará en lo fundamental las mismas metas, renovará los compromisos y correrá el plazo hasta el 2015.

Agencias internacionales y gobiernos formulan y suscriben estos

planes y metas globales y regionales, se comprometen a su cumplimiento en los plazos que ellos mismos fijan, y revisan y aplazan continuamente los compromisos. En cada uno de



estos planes se invierten energías y recursos financieros cuantiosos; al no verse resultados o cumplirse con lo ofrecido, se desgasta irremediamente la credibilidad social en torno a la educación y al cambio educativo.

3. La tradición de la reforma educativa en nuestros países ha sido atribuir los problemas a la falta de recursos financieros y ubicar los problemas, en todo caso, en el lado de la ejecución. No obstante, todo indica que hay problemas también en el diseño de las políticas, y que hacen falta una revisión y un viraje profundos en la manera como los gobiernos y las agencias internacionales vienen encarando el tema educativo y el de la reforma educativa en particular.

Las políticas que se han recomendado y adoptado en los últimos años no están respondiendo satisfactoriamente a las necesidades y expectativas de la población latinoamericana, a las realidades del sistema escolar y de los docentes en particular, y no han tenido los resultados esperados. La evaluación comparativa realizada en 1997 por UNESCO/OREALC en 13 países de la región, en las áreas de lenguaje y matemáticas entre alumnos de tercero y cuarto grado de planteles públicos y privados, reveló que Cuba es, en el contexto latinoamericano, el país con mejores rendimientos escolares en estas dos áreas. Se trata, precisamente, del único país que no siguió

las recomendaciones de política educativa vigentes en los 90 y el único que no recurrió a préstamos internacionales para financiar su sistema y su reforma educativa. Estos datos son lo suficientemente reveladores como para exigir una reflexión de fondo en torno a las estrategias de cambio educativo que vienen ensayándose en la región.

Rectificaciones necesarias

4. La situación de la educación básica en nuestra región y en el mundo nos lleva a proponer algunas rectificaciones que, si bien atañen directamente a América Latina, podrían ser consideradas por otras regiones con inquietudes similares.

a) Las políticas que norman el desarrollo educativo deben estar inspiradas por valores humanos fundamentales, de modo que el servicio educativo contribuya a la mejor realización de las personas y de las sociedades. Los actuales indicadores utilizados para evaluar dicho desarrollo, centrados en el avance de la cobertura y de la eficiencia de los sistemas escolares, no revelan la contribución de la educación a esos valores fundamentales: el desarrollo integral de los educandos, la formación de su conciencia, el ejercicio responsable de su libertad, su capacidad para relacionarse con los demás y para respetar a todos. Tampoco revelan si las respuestas que están dando los sistemas educativos a las necesidades fundamentales de las grandes mayorías de la población son las más adecuadas y significativas para estas mayorías.

b) Los decidores de políticas deben plantear su tarea en el plano ético, pues los sistemas educativos no son sólo piezas al servicio de la eco-

nomía, del consumo o del progreso material, sino medios que deben ayudar al desarrollo en plenitud de las potencialidades humanas. En particular, la expansión del conocimiento que caracteriza el ingreso de la humanidad al tercer milenio y que está ya impactando profundamente los sistemas educativos, debe inscribirse en este horizonte de integralidad y responsabilidad.

c) De ninguna manera satisface lo que se ha realizado para alcanzar mayor equidad en la distribución de las oportunidades de acceso, permanencia, egreso, transición a otros niveles educativos y, sobre todo, aprendizaje. La mayor equidad sólo se ha logrado como consecuencia de la tendencia a universalizar algún nivel educativo, notablemente la primaria. No obstante, esto no ha significado igualar los resultados de aprendizaje, que son la verdadera medida de una política de justicia educativa. El uso creciente de la tecnología de la información y la comunicación en el campo educativo amenaza con producir desigualdades cada vez más profundas y graves, si continuamos extendiendo la educación básica con los mismos criterios utilizados hasta hoy. Definitivamente, hay que enfrentar el problema de otra manera. Sociedad y gobiernos, pero sobre todo éstos últimos, deben destinar los recursos y los esfuerzos necesarios para igualar e incrementar la calidad de los servicios ofrecidos a los sectores pobres en el campo y la ciudad, a los sectores indígenas y en general a todos los excluidos de los beneficios de la educación básica. Mientras no se ofrezca mejor educación a los que menos tienen, y se asegure una educación igualitaria a hombre y mujeres, difícilmente podremos avanzar en la meta de lograr equidad educativa. Sin equidad educativa difícilmente avanzaremos en el logro de la justicia social.

d) Dada la enorme diversidad cultural que caracteriza a los pueblos latinoamericanos, calidad educativa implica reconocer la necesidad de diversificar la oferta educativa a fin de asegurar no sólo el res-

peto sino el fortalecimiento de las diferentes culturas. Cada grupo tiene un aporte cultural que hacer a la educación de todos. Gobiernos y sociedades debemos impedir que la diversificación de los servicios de educación básica a los grupos culturales minoritarios siga escondiendo una oferta empobrecida, que se aproveche de la menor capacidad de estos grupos para exigir niveles adecuados de calidad del servicio y de sus resultados.

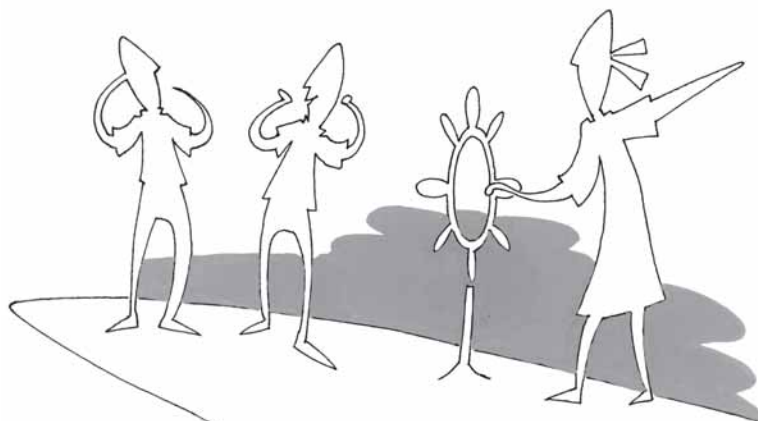
e) Es necesario recuperar los planteamientos originales de la Educación para Todos y su "visión ampliada de la educación básica": una educación capaz de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos (niños, jóvenes y adultos), dentro y fuera del sistema escolar (familia, comunidad, lugar de trabajo, bibliotecas y centros culturales, medios de comunicación, acceso a las modernas tecnologías, etc.) y a lo

educación primaria que se dio en la década de 1990, si bien importante por sí misma, se hizo a costa de una postergación de la problemática de la educación secundaria y universitaria, y de un abandono casi total de la educación y capacitación de jóvenes y de adultos.

Salvaguardar los valores latinoamericanos

5. a) En el contexto actual de globalización, queremos preservar algunos valores que son esenciales a la identidad latinoamericana:

- El valor supremo de la persona y la búsqueda de un sentido de la existencia humana. Valoramos el respeto a la persona y a su desarrollo por encima de un progreso material fincado exclusivamente en el aumento del consumo y del confort; creemos en la importancia de crear las condiciones necesarias para que cada



largo de toda la vida. Es indispensable recuperar para la educación y para la política educativa la visión multisectorial, entendiendo que los problemas no se explican ni se resuelven exclusivamente desde lo educativo, sino desde una política económica y social responsable del bienestar de las mayorías; la visión de sistema, superando la visión fragmentada y parcelada por edades, niveles, componentes o modalidades; y la visión de largo plazo, superando el cortoplacismo inmediateista al que fuerzan a menudo las lógicas de la política y las del financiamiento internacional. El énfasis sobre la

persona encuentre un sentido a su vida y respuestas a sus preguntas existenciales.

- El sentido comunitario de la vida, característico de nuestras culturas, principalmente las indígenas: compartir y servir, ser solidarios más que competitivos, saber convivir privilegiando el bienestar colectivo, respetar las diferencias contra las tendencias

de exclusión y el cuidado por los más débiles y desprotegidos.

- La multiculturalidad y la interculturalidad. Nuestras naciones son pueblos de pueblos, gestados a través de procesos de mestizaje biológico y cultural, por lo que la apertura a la pluralidad de razas, etnias y culturas es esencial a nuestra identidad y valor a ser reafirmado por la educación.
- La apertura y valoración de formas de conocimiento y de aproximación a la realidad que trascienden la racionalidad instrumental: los lenguajes simbólicos, la intuición, la sensibilidad a la vulnerabilidad humana, la recuperación creativa de la tradición y el aprecio por la belleza.
- La libertad, entendida –en la tradición que recogió acertadamente Paulo Freire– como una conquista sobre nuestros egoísmos y los de los demás, como construcción de la autonomía de la persona y de su sentido de responsabilidad, como superación de todas las opresiones mediante la comprensión del opresor y la disposición a compartir con éste la tarea de construir un mundo para todos.
- El trabajo como medio de realización personal y por ello derecho fundamental, no como subordinación acrítica a los intereses del capital ni como búsqueda eficientista de maximización del lucro.
- La búsqueda del “otro” en la construcción de un “nosotros” que fundamente el sentido ético de la vida humana, y la presencia constante de la utopía y la esperanza.

Deseamos preservar en nuestra educación estos valores que nos dan identidad, y desde ellos conquistar la paz basada en la justicia y en el respeto a todos. Deseamos que estos valores trasciendan hacia la convivencia cotidiana, los medios de comunicación masiva, las leyes, las filosofías que orientan la educación y, en general, todos los ámbitos de la cultura. En los sistemas educativos, deseamos que inspiren la formación de educadores y educandos,

**convocamos a
nuestros gobiernos y
sociedades nacionales
a recuperar el
liderazgo y la
iniciativa en materia
educativa**

contenidos curriculares y métodos de enseñanza, las formas de organización y el clima humano de las escuelas, la distribución de los recursos, los criterios de planeación y evaluación y las relaciones interpersonales de todos los que intervenimos en la educación.

b) Afirmamos la necesidad de la participación de la sociedad no sólo en la ejecución de las políticas y programas, sino en su formulación y discusión. La educación es asunto público y debe, por tanto, involucrar a todos sus actores y concitar su participación responsable. Esto es particularmente cierto y necesario en el caso de los docentes, sujetos claves de la educación y del cambio educativo. No basta con proclamar la participación e incluso con mostrarse favorable a ella; es preciso definir y habilitar tiempos y espacios, criterios y mecanismos concretos para que se dé dicha participación como un dispositivo regular de los procesos educativos desde el nivel local hasta el nivel global, desde la escuela hasta las instancias ministeriales e intergubernamentales en que se define y decide la educación. En este sentido, es preciso fortalecer y multiplicar algunas iniciativas valiosas de participación ciudadana en la educación que han surgido en los últimos años en varios países de la región.

c) Hacemos un llamado a nuestros gobiernos y a nuestras sociedades, así como a las agencias internacionales de cooperación, a redoblar esfuerzos en pro de la equidad, privilegiando a los grupos más marginados y articulando los programas

educativos a políticas más amplias que contribuyan a la equidad económica y social.

d) Nos pronunciamos por salvaguardar la diversidad cultural y educativa propia de las regiones, los países y los grupos culturales en el interior de cada país, contra una globalización hegemónica y homogeneizadora.

e) Pedimos a los organismos internacionales revisar su papel en la definición de políticas educativas y en su concreción a escala regional y nacional. Vemos con preocupación el creciente protagonismo de dichos organismos, sobre todo de la banca internacional, como organismos ya no sólo de financiamiento sino de asesoría técnica, investigación, monitoreo y evaluación. Nos preocupa el “pensamiento único” instalado en la educación en los últimos años, el fuerte sesgo economicista y el peso de lo administrativo como componente central de la reforma educativa. La necesidad de revisar el modelo tradicional de cooperación internacional, sobre todo en el campo de la educación, viene siendo planteada por estudiosos y especialistas de todo el mundo, e incluso por las propias agencias de cooperación. Su rol debe ser el de impulsores, facilitadores, comunicadores y catalizadores.

f) Convocamos a nuestros gobiernos y sociedades nacionales a recuperar el liderazgo y la iniciativa en materia educativa, a desarrollar una masa crítica de profesionales y especialistas de la máxima calidad, y a consolidar una ciudadanía informada capaz de participar significativamente en el debate y la acción educativa. Después de un período de fuerte uniformización de la política educativa y de simplificación de los procesos educativos, es indispensable recuperar la capacidad para pensar y actuar a partir de lo mejor del conocimiento acumulado y de las especificidades de cada contexto nacional y local.

Invitamos a la comunidad educativa internacional, y en particular a los participantes en el Foro de Dakar, a ponderar estas reflexiones que fraternalmente les compartimos.

**Educadores
latinoamericanos plantean
el sentido de la educación
desde los derechos
humanos y la educación en
la diversidad, revistas
pedagógicas se presentan**

Ética de los derechos humanos y escuela

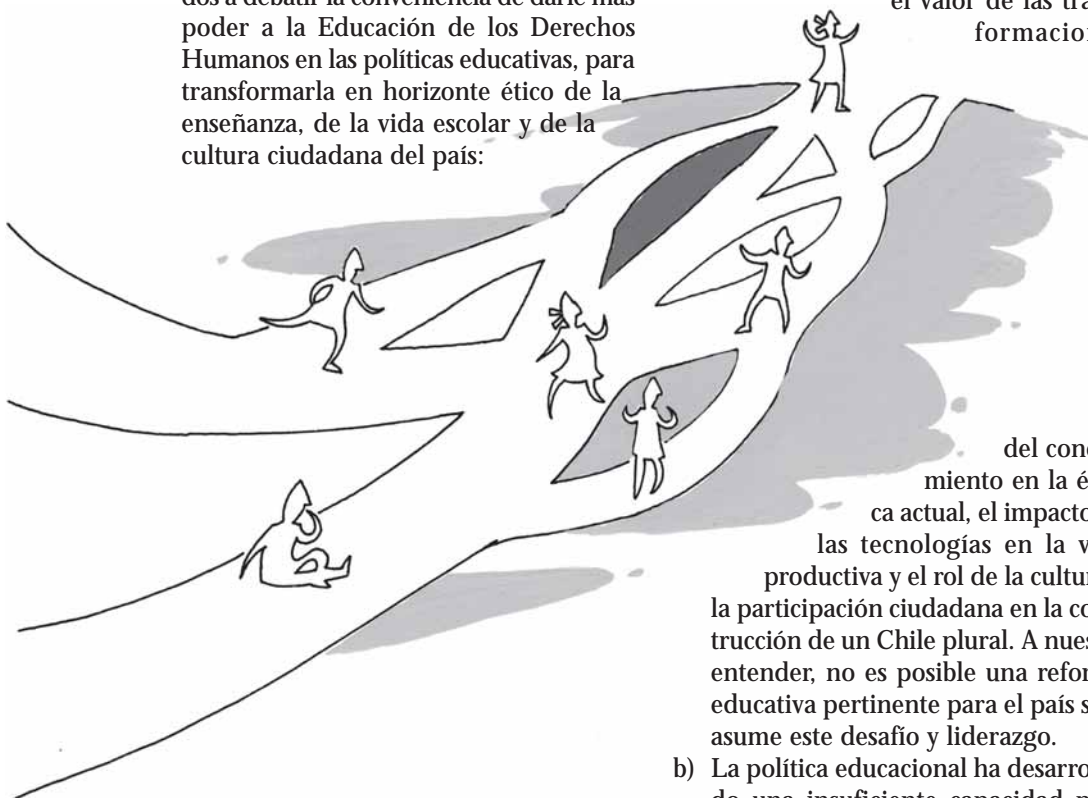
D

Jorge Osorio Vargas

urante esta década en nuestro país hemos sido partícipes de una Reforma Educativa de insuficiente grosor en relación con la tarea de desarrollar una educación destinada a crear una cultura de los derechos humanos. La sentencia de T. Adorno según la cual luego de períodos prolongados de violaciones de derechos humanos, la educación no puede sino poner en el primer lugar de su agenda la enseñanza de los mismos, ha sido incumplida. Esta es una asignatura mayor que está pendiente a la hora de hacer los balances de nuestra Reforma.

Esta "amnesia educativa" lleva a señalar dos planteamientos críticos, orientados a debatir la conveniencia de darle más poder a la Educación de los Derechos Humanos en las políticas educativas, para transformarla en horizonte ético de la enseñanza, de la vida escolar y de la cultura ciudadana del país:

- a) Ha existido una insuficiente voluntad en la política del gobierno para hacer de la reforma escolar un tema movilizador de la participación de la sociedad civil y fuente de adhesión a un proyecto cultural progresista. Nuestra crítica se dirige hacia la constatación de la inexistencia de un "discurso de reforma" capaz de suscitar espacios ciudadanos de debate y apropiación social de la misma, reconociéndose en la ciudadanía más que un receptáculo de "buenas noticias" educacionales un ámbito de recreación cultural y animación intelectual del sentido ético de la educación en la actual transición. Existe la impresión de que ha primado, más que una afirmación de un imaginario propio, la búsqueda de consensos, que han terminado por enflaquecer la relación de la Reforma Educativa del gobierno con los debates culturales de la ciudadanía de fin de siglo. La gente valora y reconoce las medidas y acciones educacionales del gobierno. Sin embargo, la ciudadanía no está integrada todavía al debate sobre el valor de las transformaciones



del conocimiento en la época actual, el impacto de las tecnologías en la vida productiva y el rol de la cultura y la participación ciudadana en la construcción de un Chile plural. A nuestro entender, no es posible una reforma educativa pertinente para el país sino asume este desafío y liderazgo.

- b) La política educacional ha desarrollado una insuficiente capacidad para

construir alianzas con sectores sociales claves, capaces de hacer de la Reforma un ámbito de procesamiento de la complejidad de las transformaciones que vive el país, sobre todo en lo referido a las repercusiones de la política económica en la vida de los sectores pobres, es decir, exclusión, segregación, discriminación e inseguridad humana. Existe un déficit en las políticas de equidad, de discriminación positiva, de acciones directas orientadas al goce de los beneficios de la modernidad educativa naciente por parte de sectores marginados como los indígenas, los pobladores de sectores pobres, las mujeres jefas de hogar, las personas adultas y analfabetas funcionales. La opción de la Reforma de darle prioridad a las acciones con la escuela redujo las posibilidades de desarrollo de una concertación de la autoridad educativa con organizaciones de la sociedad civil y otros ministerios sociales, para llevar adelante políticas de educación comunitaria y ciudadana, como componentes sustantivos de una política social integradora y promotora del derecho al aprendizaje



luego de períodos prolongados de violaciones de derechos humanos, la educación no puede sino poner en el primer lugar de su agenda la enseñanza de los mismos

para toda la vida, dentro y fuera de la escuela.

Estas afirmaciones plantean importantes tensiones o dilemas para la Reforma Educativa:

- Transformación de la educación *versus* reforma escolar.
- Reformas educativas como ingenierías sociales *versus* reformas educativas como procesos de creación cultural.
- Centralidad del aprendizaje en el aula *versus* la creación de climas culturales en las familias y

en las comunidades.

- Consensos y alianzas educativas sobre conjuntos de medidas *versus* consensos y alianzas acerca de los nuevos horizontes de sentido de la educación y de la nece-

saria redistribución social de las responsabilidades educativas.

- Adelgazamiento temático de las escuelas para hacerlas eficientes *versus* la emergencia de temáticas globales y éticas que presionen y cuestionen la cultura escolar (derechos humanos, equidad de género, interculturalidad, ciudadanía, educación ambiental).
- Reformas paradigmáticas *versus* modelos narrativos que toman en consideración la producción de saberes locales por los sujetos de los procesos educativos.

Reconceptualizando los derechos humanos, ciudadanía y aprendizaje

La educación transversal de los derechos humanos en el sistema educativo debe ser un tema clave de la agenda

del cambio educativo.

Este reto no sólo se relaciona con los temas de reorganización curricular sino con las definiciones de sentido y de orientación de tal cambio.

Existe en curso, por lo demás, un debate crucial acerca de la institución escolar y sus posibilidades de responder a los requerimientos de la época. La escuela es hoy un espacio cuestionado, y reflexionar sobre su presente y futuro es una condición para

abrir el debate al conjunto de la ciudadanía.

Un analista de los procesos educacionales ha indicado que lo peculiar de esta cuestión es que existe un consenso extendido, según el cual la escuela no está cumpliendo satisfactoriamente la función de formar a las futuras generaciones en las capacidades que requiere el desempeño ciudadano en una sociedad en transformación, al mismo tiempo que existe una significativa falta de consenso acerca de cuáles son o deben ser esas capacidades y el alcance de su difusión.

Forma parte de este mismo consenso la idea de que el conocimiento constituye el factor más importante en la explicación y desarrollo de las nuevas formas de organización social y económica:

ca: se afirma que los recursos fundamentales para la construcción de capacidades ciudadanas y productivas de las personas serán la información, el conocimiento y las competencias para producirlos y procesarlos crítica y creativamente. En este sentido, podemos decir que al fin del siglo, la ciudadanía efectiva es también aprendizaje.

Con la publicación y difusión del Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors,

irrumpe en la reflexión educativa un paradigma de derecho ciudadano fundado en el derecho al aprendizaje durante toda la vida. Centrado en una visión optimista de las posibilidades de la sociedad del conocimiento, plantea la distribución social de los poderes y la exigencia de constituir una ciudad educadora consciente de las discriminaciones post-industriales.

Esta idea de una sociedad y de una educación sin exclusiones constituye un nuevo horizonte ético de la educación. Para Delors, los derechos humanos y el valor de la ciudadanía se expresan como aprendizaje; no sólo como derecho a aprender, sino como posibilidad de cooperación, creación cultural, democratización del conocimiento y apertura a una manera solidaria de vivir.

Estando a un ciclo predominantemente "pragmático" de las políticas de cambio educativo, los planteamientos de Delors abren una ventana promisoriosa para pensar y practicar la educación desde una opción de moder-

dad crítica.

Es necesario fundar las políticas educativas en nuevos contratos que articulen eficientes desempeños en la gestión educacional y el ejercicio activo de la ciudadanía. Sin embargo, queda pendiente el asunto de si acaso la actual escuela, que fue creada

como la institución socializadora por excelencia, seguirá siéndolo en el futuro y si la sociedad del aprendizaje exigirá el mismo diseño institucional vigente hasta ahora. Es evidente, por otra parte, que los cambios productivos, sociales y comunicacionales han agotado el paradigma de una escuela capaz por sí sola de movilizar la sociedad y que sostenía como fin principal de la educación todo aquello que tenía utilidad práctica, por sobre la formación del individuo en cuanto sujeto-ciudadano(a).

En un período de primacía fáctica del utilitarismo social, como es el que vivimos, y de una lectura de la educación centrada en el ideal incontestado del progreso y en la movilidad laboral de las personas, lo promisorio –la modernidad crítica– es hacer educación desde un contrato que vincule la libertad, la formación de sujetos y la construcción de una ciudadanía democrática. Con este horizonte, no cabe conceptualizar la educación en los derechos humanos sino como una educación para la ciudadanía, reponiendo la idea de escuela como una esfera comunicativa, y la pedagogía como un saber práctico orientado a reconstituir el sentido público de la educación.



La fascinante y difícil tarea de educar para la diversidad

N

Abraham
Magendzo K.

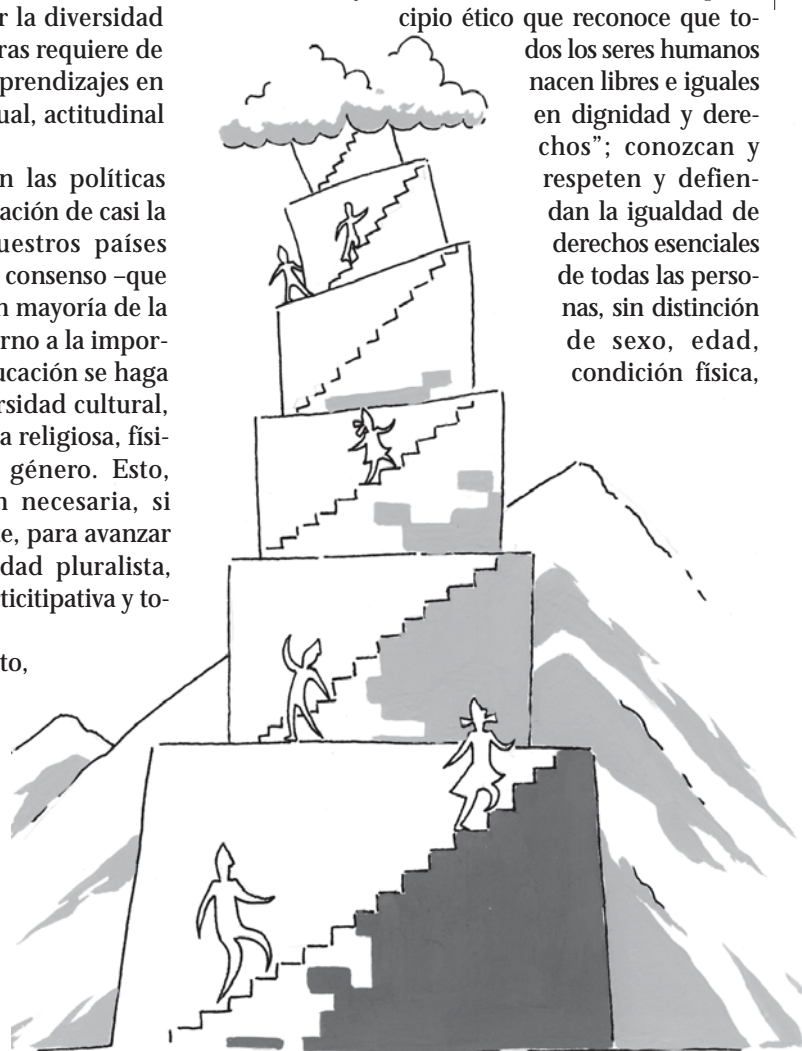
o creo equivocarme al sostener que, por un lado, la educación para la diversidad se ha impuesto como un imperativo de los procesos de modernización y de modernidad a los que se desea hoy incorporar a la educación; y, por el otro, que esta tarea es compleja y se estrella en muchos casos con esquemas culturales homogenizantes y discriminadores que están instalados en la sociedad y que son reproducidos en el sistema educacional. Además, atender la diversidad con altura de miras requiere de una cadena de aprendizajes en el plano intelectual, actitudinal y valórico.

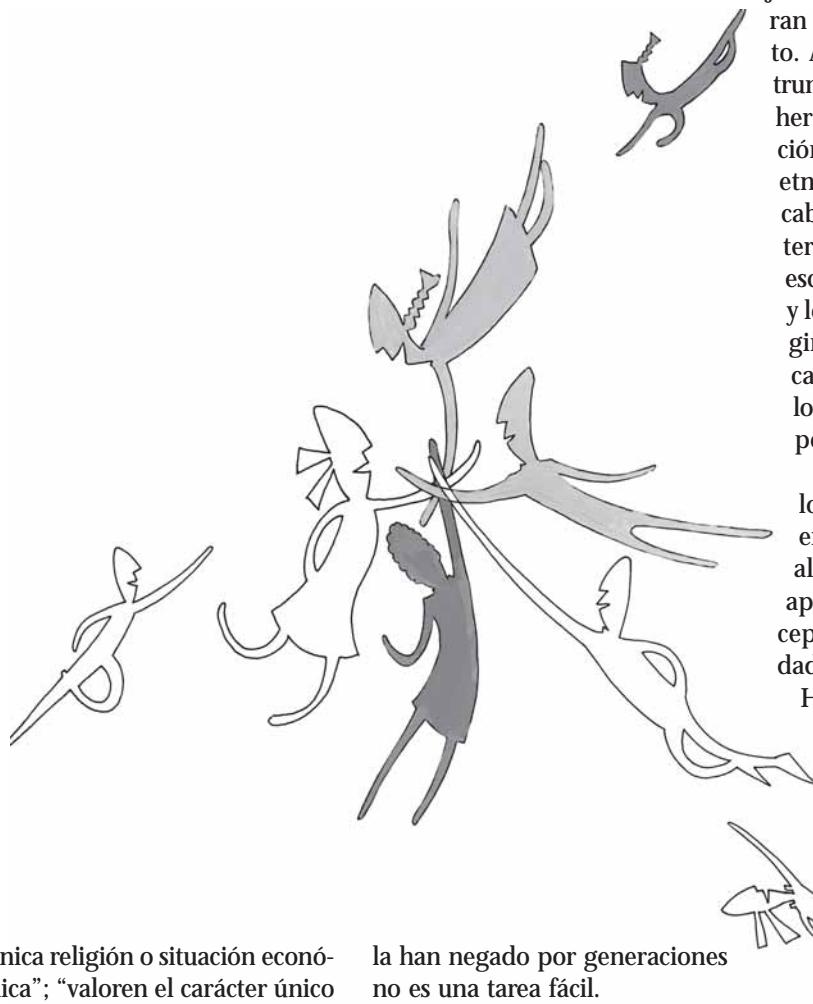
En efecto, en las políticas públicas en educación de casi la totalidad de nuestros países existe un amplio consenso –que convoca a la gran mayoría de la población– en torno a la importancia que la educación se haga cargo de la diversidad cultural, social, económica religiosa, física, étnica y de género. Esto, como condición necesaria, si bien no suficiente, para avanzar hacia una sociedad pluralista, democrática, participativa y tolerante.

En este ámbito, se ubican, entre otras, metas como: ofrecer igualdad de oportunidades, una educación equitativa con calidad, proporcionar acciones positivas a los grupos más vulnerables y pos-

tergados, descentralizar las decisiones educacionales, etc.

De igual manera, las reformas curriculares que se están implementando actualmente en América Latina han incorporado la diversidad como un objetivo transversal del currículo. De una u otra forma, los programas de estudios se plantean como objetivos y aprendizajes esperados que los estudiantes: “conozcan, comprendan y actúen en concordancia con el principio ético que reconoce que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”; conozcan y respeten y defiendan la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física,





étnica religión o situación económica”; “valoren el carácter único de cada persona y, por lo tanto, la diversidad de modos de ser”; “valoren y respeten las ideas y creencias distintas de las propias, en los espacios escolares, familiares y comunitarios, reconociendo el diálogo como fuente permanente de humanización de superación de diferencias y de acercamiento a la verdad”.

Sin embargo, pese a la importancia que se le asigna a la diversidad y al pluralismo como parte constitutiva de la política pública y del discurso regulativo de la educación, esta se enfrenta a una serie de obstáculos estructurales, culturales e idiosincráticos. A esto se suma el que la aproximación a la diversidad en sociedades que

la han negado por generaciones no es una tarea fácil.

Debemos reconocer hidalgamente que históricamente la educación en nuestros países – como parte de su función reproductora– ha reforzado los mecanismos discriminadores, los pre-

existe un amplio consenso en torno a la importancia que la educación se haga cargo de la diversidad cultural, social, económica religiosa, física, étnica y de género

juicios y estereotipos que imperan en la sociedad en su conjunto. A la educación se la ha instrumentalizado y utilizado como herramienta de la homogenización, en la que ha imperado un etnocentrismo que no ha dado cabida en el currículo a la heterogeneidad cultural y no ha escuchado, entre otros, la voz y los saberes de los pueblos originarios, de la mujer, de los campesinos, los pobladores, los pobres y muchos otros grupos marginados.

Ha habido, por así decirlo, una incapacidad, también en la educación, de reconocer al “otro” desde una actitud de apertura –para utilizar el concepto gadameriano de alteridad–, como un legítimo otro.

Ha habido, también en la educación así como en el conjunto de la sociedad, una invisibilización del otro. En el afán homogenizador, pretextando la construcción de la “unidad nacional” y del “estado nacional”

se ha ocultado y negado al diferente. La invisibilización del “otro”, es quizás uno de los mecanismos más violentos de la discriminación, dado que al “otro” no se le otorga presencia.

La educación no ha sido capaz de comprender cabalmente que el potenciamiento de la diversidad cultural y social y el de la multiplicidad de identidades culturales lejos de constituir un obstáculo para nuestro “ingreso” a la modernidad, es una fuerza impulsora y un resorte para nuestra forma propia de apertura al mundo y de ingreso a la globalidad. Además de ser una exigencia fundamental para

nuestra integración social y para la consolidación de una cultura democrática.

Entonces, no es atrevido sostener que la educación confronta una seria tensión entre el discurso político, regulativo y pedagógico –que tiende a que la diversidad se constituya en un eje dinamizador del cambio educativo– y la realidad de la cultura educacional –que en su postura reproductora la desconoce, la niega y la invisibiliza–.

Pareciera que para resolver la tensión señalada se requiere de una estrategia amplia y concertada por parte de la institución educacional, y de cambios muy estructurales en la cultura escolar. No basta con la intención discursiva, hay necesidad que de manera transversal, tanto en el currículo manifiesto como desde el oculto y en las prácticas docentes, se produzcan los aprendizajes que se requieren para atender y penetrar la diversidad cultural y social.

Es necesario reconocer que la tarea es muy compleja y que las carencias que tenemos todos en materia de conocimiento, actitudes y valores al respecto son muy severas. Deseo, con el fin de mostrar estas carencias, compartir la experiencia

históricamente la educación en nuestros países ha reforzado los mecanismos discriminadores, los prejuicios y estereotipos que imperan en la sociedad en su conjunto

que viviera en mi encuentro personal con la diversidad y la multiplicidad de identidades en Durban, Sudáfrica, al asistir a la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Xenofobia y Otras Formas de Discriminación, en agosto de este año. Entonces escribí lo que sigue:

“Encontrar identidades y sentir de cerca la diversidad es una experiencia bella y multicolor, pero a su vez de mucha perplejidad y creadora de muchas tensiones. Desde que el avión se aproximaba a tierras africanas y Oscar, un joven uruguayo afrodescendiente, dijera: «aquí están mis antepasados» entendí que participar de la Conferencia Mundial contra el

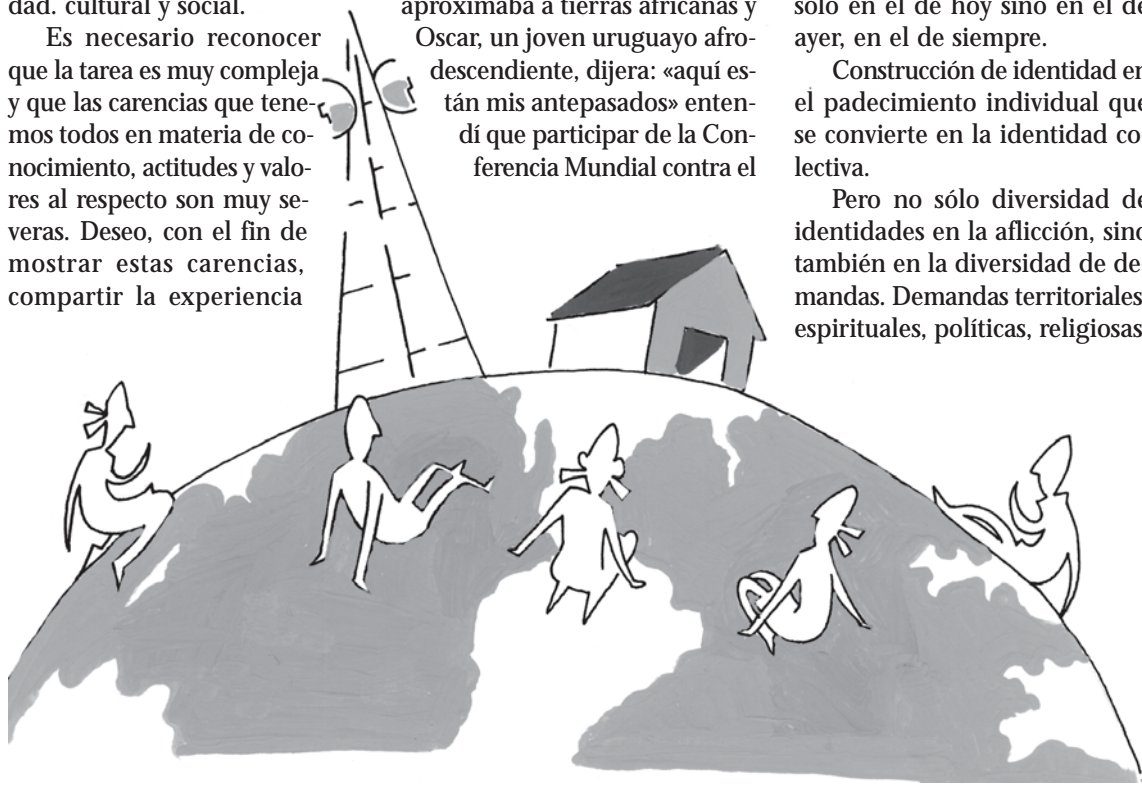
Racismo, la Xenofobia y Otras Formas de Discriminación sería una experiencia inédita. Intuí, sin embargo, que me introducía en un laberinto de muchos dilemas.

En efecto, ya desde el día de la inauguración del evento, cuando se convocaron cientos de ONG, asomó la diversidad en todos sus contornos: dolores y alegrías, miradas de pasado y de futuro, ofertas y demandas, historias de luchas infinitas, luchas sin treguas que conformaban identidades sufrientes pero también identidades demandantes.

Ahí, como un arco iris de una mañana de esperanzas, todos mostraban el regocijo de estar juntos, reunidos para dejar en evidencia las injusticias acumuladas, los deseos no satisfechos, las postergaciones reiteradas, las frustraciones acumuladas. Estaban congregados los oprimidos, los marginados, los postergados. Eran identidades en el dolor. No sólo en el de hoy sino en el de ayer, en el de siempre.

Construcción de identidad en el padecimiento individual que se convierte en la identidad colectiva.

Pero no sólo diversidad de identidades en la aflicción, sino también en la diversidad de demandas. Demandas territoriales, espirituales, políticas, religiosas,



sexuales, físicas, económicas, sociales, culturales.

Construcción de identidades en la conjunción de demandas individuales que se hacen colectivas.

Pero no sólo diversidad de identidades en el desconsuelo y en las peticiones sino que también en las formas de vestir, de lucir colores y figuras, en los olores y sabores en las miradas, en las sonrisas y en las risas. En los gestos, en las muecas y en las expresiones. En el lenguaje. La Torre de Babel en sus tan variados e inteligibles sonidos. Escuchar pero no entender. Entender pero no escuchar. Cada uno tratando de descifrar al otro.

Cierto, ahí en Durban estaba la diversidad en su expresión infinita. Los sudafricanos marcados todavía por el *apartheid*; los afrodescendientes pidiendo por el dolor de tantos años de esclavitud no cancelada; los indígenas en sus múltiples teñidas reconociéndose como pueblos en las injusticias de las Américas; los árabes en sus diversas expresiones pidiendo por el pueblo palestino; los judíos exigiendo la paz arrebatada; los gitanos tan exuberantes y tan golpeados; los inmigrantes, los desplazados, los homosexuales y lesbianas, las feministas, los discapacitados.

Habían más y más identidades. Algunas, desconocidas, inimaginables, extrañas para nosotros, pertenecientes a mundos y culturas tan distantes. Así por ejemplo, los Dalits de la India. Un millón y medio de personas que por haber nacido en la casta de los recogedores manuales de excrementos, están condenadas de por vida y generacionalmente a ser denigrados. Son los intocables. Identidades construidas en un sistema de castas hereditarias humillantes.



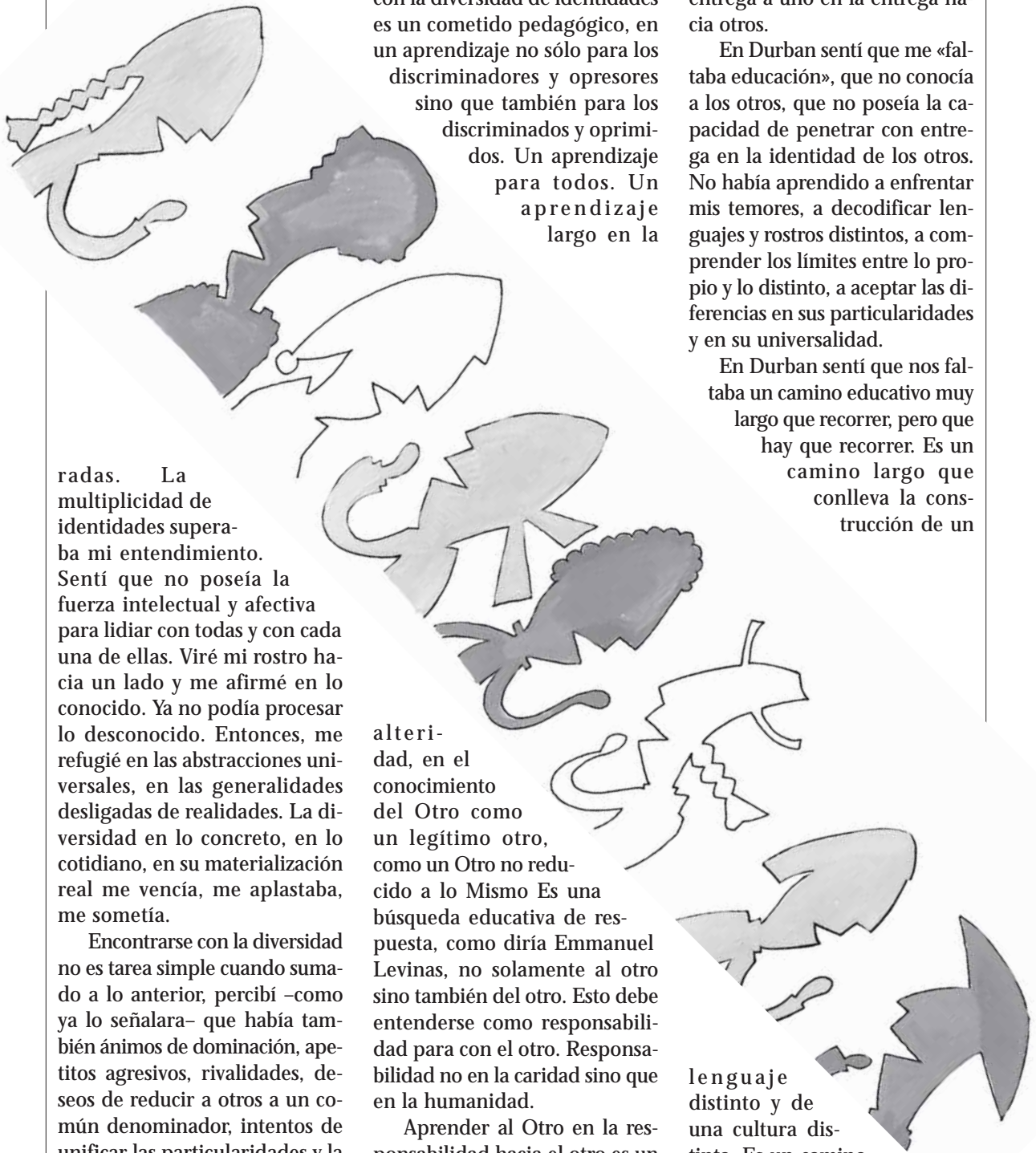
Cada identidad con su propia voz y con su propia historia. Pero también en la diversidad de voces surgían las divergencias y las tensiones.

Pensé, quizás ingenuamente, que los oprimidos limarían sus asperezas para presentarse –en un coro múltiple pero unido–hermanados en el sufrimiento de las historias de racismos, discriminaciones e intolerancias. Que dejarían de lado diferencias para sumarse al unísono concordante de sus sufrimientos.

Pero me encontré con un cuadro que mostraba, también, que las identidades oprimidas habían interiorizado con fuerza el lenguaje de los opresores, el lenguaje de la coerción, de la manipulación, de las amenazas, de las negociaciones, de las exclusiones. Algunas identidades, levantaron sus voces y emplearon lenguajes agresivos y discriminadores. Querían hacerse escuchar más que otros, opacando las voces más débiles y las identidades menos presentes

Encontrarse con la diversidad no es cosa fácil. Es un aprendizaje que no se logra con un encuentro.

En especial cuando hemos estado apegados a vivir en la homogeneidad, cuando no tenemos la suficiente flexibilidad y apertura para aceptar valores distintos, costumbres distintas, hábitos distintos, miradas distintas, tonalidades distintas. Sentí, en Durban que la diversidad me sobrepasaba, excedía mi capacidad de deconstruir los mensajes explícitos e implícitos de tantos sufrimientos y demandas, de tantas historias, de tantas postergaciones, de tantos símbolos, de tantos colores, olores y sabores, de tantas mi-



radas. La multiplicidad de identidades superaba mi entendimiento. Sentí que no poseía la fuerza intelectual y afectiva para lidiar con todas y con cada una de ellas. Viré mi rostro hacia un lado y me afirmé en lo conocido. Ya no podía procesar lo desconocido. Entonces, me refugié en las abstracciones universales, en las generalidades desligadas de realidades. La diversidad en lo concreto, en lo cotidiano, en su materialización real me vencía, me aplastaba, me sometía.

Encontrarse con la diversidad no es tarea simple cuando sumado a lo anterior, percibí –como ya lo señalara– que había también ánimos de dominación, apetitos agresivos, rivalidades, deseos de reducir a otros a un común denominador, intentos de unificar las particularidades y la multiplicidad de prácticas y de símbolos culturales. La diversidad se convertía, entonces, en exclusión y complejizaba mucho más mis posibilidades de lidiar con ella.

Entendí que el encuentro con la diversidad de identidades es un cometido pedagógico, en un aprendizaje no sólo para los discriminadores y opresores sino que también para los discriminados y oprimidos. Un aprendizaje para todos. Un aprendizaje largo en la

alteridad, en el conocimiento del Otro como un legítimo otro, como un Otro no reducido a lo Mismo. Es una búsqueda educativa de respuesta, como diría Emmanuel Levinas, no solamente al otro sino también del otro. Esto debe entenderse como responsabilidad para con el otro. Responsabilidad no en la caridad sino que en la humanidad.

Aprender al Otro en la responsabilidad hacia el otro es un cometido educativo. Un cometido de vida y de por vida. La educación por definición tiene como misión penetrar en la identidad propia desde la identidad de los otros; conocerse a sí mismo en

el conocimiento de los otros, de entrega a uno en la entrega hacia otros.

En Durban sentí que me «faltaba educación», que no conocía a los otros, que no poseía la capacidad de penetrar con entrega en la identidad de los otros. No había aprendido a enfrentar mis temores, a decodificar lenguajes y rostros distintos, a comprender los límites entre lo propio y lo distinto, a aceptar las diferencias en sus particularidades y en su universalidad.

En Durban sentí que nos faltaba un camino educativo muy largo que recorrer, pero que hay que recorrer. Es un camino largo que conlleva la construcción de un

lenguaje distinto y de una cultura distinta. Es un camino doloroso, pero que hay que emprender hoy después de Durban hacia el próximo Durban”.

Noviembre 2001.

Las revistas pedagógicas frente al reto de conquistar a los docentes en la era digital

C
Magaly
Robalino
Campos

Revista "Tiempo de Educar", Ecuador.

Cuando las computadoras personales hicieron su aparición y con ellas la posibilidad de abrir la puerta a la más grande de las bibliotecas que la humanidad ha conocido, muchos vaticinaron que con el inicio de la era digital el fin de los libros había llegado y que muy pronto la imprenta, la tinta y el papel serían apenas objetos de museo.

Varias décadas después los libros y revistas, no solamente están presentes, sino que, paradójicamente, gracias a las tecnologías de la información y de la comunicación y a la creatividad de autores y editores, tenemos acceso a publicaciones de gran calidad y bajo costo con posibilidad de atraer cada día más lectores. Las publicaciones escritas, en lugar de retraerse frente al arrollador avance de la información virtual, han logrado responder al reto de no perder el público sino más bien de conquistarlo todos los días con novedades que compiten con otras que aparecen en el mundo digital.

Por ahí mismo va la historia de las revistas pedagógicas. Durante muchos años han sido importantes referentes en el debate pedagógico para los sectores educativos, han animado la confrontación de ideas, la formulación y difusión de propuestas, la socialización de innovaciones. Varias, como la revista *Tiempo de Educar*, de CENAISE (Ecuador), han puesto énfasis en recuperar el protagonismo docente en las innovaciones y transformaciones educativas y desde diversos ángulos ha apoyado el desarrollo profesional del magisterio.

En este sentido, el desarrollo científico y tecnológico, particularmente en el ámbito de las telecomunicaciones, plantea nuevos retos a los medios e ins-

trumentos de comunicación escritos; y al mismo tiempo ofrece nuevas oportunidades para mejorar el diseño gráfico, disminuir el tiempo de producción, facilidades para obtener colaboraciones y comunicarse con lectores, docentes y organizaciones de otros lugares dentro y fuera país, acceso a bibliografía actualizada que puede obtenerse desde Internet, posibilidades de recomendar a los docentes fuentes de consulta sobre diversos tópicos en las bibliotecas virtuales.

Es más, algunos estudios muestran que quienes acceden a Internet para investigar y encontrar nuevas fuentes de conocimientos siguen teniendo como referente importante las fuentes escritas. Esto significa que al mismo tiempo que aprovechamos la incorporación de las tecnologías de información y comunicación en educación y animamos a los docentes a usarlas para mejorar su desempeño y su propio desarrollo, debemos insistir en un trabajo sistemático entre los docentes para animar y promover la lectura e investigación, sabiendo que es uno de los caminos necesarios para formar comunidades, familias y estudiantes lectores, con capacidades críticas para acceder a cualquier fuente de consulta e información.

Ahora, es cierto que la capacidad lectora en nuestros países sigue siendo muy baja. Las tecnologías informáticas mejoran el acceso a la información, más no mejoran por sí mismas la capacidad crítica de las personas. Por ello, la animación y promoción de la lectura, con todas las implicaciones que tiene para el desarrollo de la criticidad, la creatividad, los valores, etc., sigue siendo tarea presente, aunque este sea tema de otra reflexión.

Volviendo la idea inicial, una buena revista pedagógica no disminuirá su público con el desarrollo tecnológico. Tendrá mejores capacidades para mantenerlo y ampliarlo si somos capaces de aprovechar estas posibilidades y sostener este esfuerzo que es, sin duda, uno de los más grandes que realizan organizaciones como las nuestras.

Padres y Maestros

35 años de servicio a la sociedad con una apuesta de permanente innovación

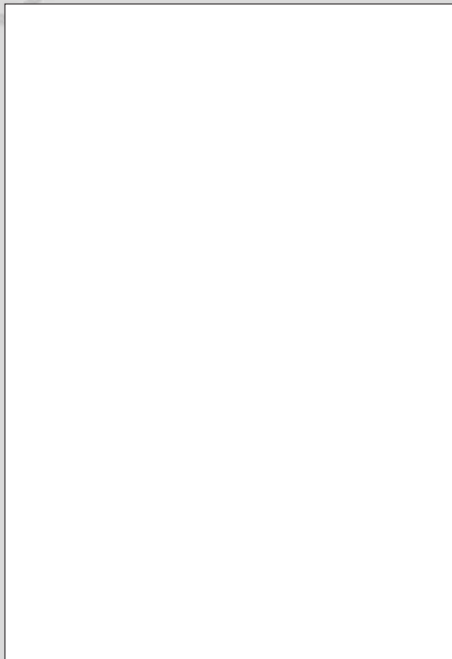
V

María Vieites

Revista "Padres & madres".

vivimos en una sociedad, en un mundo en continuo cambio. En los últimos años las innovaciones tecnológicas en el ámbito de la información y la comunicación han hecho posible lo que hace años era inimaginable. Hoy podemos transmitir y recibir conocimientos, conversar y dialogar a través de Internet, buscar información sin límite de tiempo ni de espacio. En este mundo, en esta sociedad denominada "global", ¿cuál es el papel de la educación y de los medios especializados en el ámbito educativo?

Desde *Padres y Maestros* estamos convencidos que la educación es el medio privilegiado para que el desarrollo en este marco pueda llegar a todos. Las revistas educativas, por tanto, tienen su parte de responsabilidad en la promoción del cambio hacia una sociedad más justa, más tolerante, más solidaria.



Estos foros son los encargados de suscitar la reflexión y el debate, de inspirar y animar la investigación educativa en los ámbitos más olvidados, en definitiva, de marcar las directrices para promover una educación de calidad.

Hacerse eco de las experiencias de innovación, colaborar en la formación permanente de todos aquellos implicados en la educación de las nuevas generaciones, proporcionar herramientas pedagógicas concretas, ofrecer elementos de juicio en torno a los temas más relevantes, son funciones esenciales de este tipo de publicaciones. De la combinación de todos estos elementos es de donde surge el progreso y el desarrollo de la educación.

Con esta perspectiva, la aportación que *Padres y Maestros* quiere hacer en este campo, queda recogida en nuestro lema de cara al siglo XXI: **"Educación para la vida, una cuestión de todos y para todos"**. Con el mismo queremos impulsar la reflexión, investigación y acción que favorezca una educación universal, inclusiva, para todos. De la que padres, profesores y educadores en general, se sientan copartícipes.

Educación para la vida es partir de la necesidad de formar ciudadanos y ciudadanas responsables con el mundo en el que viven, donde el aprender a ser y a convivir con los demás tengan un lugar privilegiado en las prácticas y en las políticas educativas.

Este es nuestro empeño desde hace 35 años. Y con una clara vocación de servicio a la sociedad continuaremos trabajando para tender puentes entre la familia, la escuela y el entorno, intentando abrir los cauces necesarios de diálogo, participación y colaboración entre los principales agentes educativos.

La Educación en nuestras manos

Una herramienta para la confrontación

L

**Héctor
González**

Coordinador de
"La Educación en
nuestras manos"

La Educación en nuestras manos es la revista pedagógica del SUTEBA –sindicato de base en la provincia de Buenos Aires de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA)– y llega gratuitamente a cada uno de los 54 mil docentes afilados.

La definición del rol de esta revista como instrumento para el cambio educativo ha estado imbricada en el proceso colectivo que hemos transitado estos últimos 10 años como organización sindical, acerca de la necesidad y la responsabilidad que tenemos los trabajadores de la educación de apropiarnos de nuestro trabajo de educar y de construir conocimientos acerca del mismo, como parte de la confrontación con las políticas educativas oficiales de orientación neoliberal.

Esas políticas han deteriorado gravemente la educación pública y eso es funcional a la consolidación de los intereses de poder que esas políticas expresan. Pero también los argumentos y valores neoliberales se han ido encarnando en muchas concepciones y prácticas del trabajo docente. Y eso es funcional a la naturalización y a la perpetuación de estas políticas. De ahí que las concepciones y prácticas del trabajo docente sean, también, campos donde los trabajadores de la educación debemos confrontar con el neoliberalismo conociendo críticamente sus valores y la lógica de sus argumentos, reconociéndolos en

nuestro propio quehacer educativo y transformando este conocimiento crítico en contenidos a enseñar a los alumnos.

Enseñar supone siempre tomar decisiones políticas. El qué enseñar y el cómo enseñarlo no son determinaciones "técnicas", políticamente neutras. Seamos o no conscientes de ello, cada decisión que se toma en el aula se hace desde una cierta visión del mundo, y porta una intencionalidad en relación con sus conflictos. Es desde este concepto que la revista ha definido como su objetivo central desentramar la lógica del neoliberalismo y producir perspectivas conceptuales y metodológicas alternativas, no en abstracto, sino:

- A partir del propio trabajo docente;
- Desde lo central de este trabajo que es el enseñar;
- En función de lo más concreto de nuestro trabajo: con qué propuestas didácticas, con qué actividades y con qué materiales resolvemos cotidianamente la tarea de enseñar a nuestros alumnos.

Esto ha determinado que el eje principal del trabajo de la revista haya sido la producción de propuestas didácticas para el aula.

En una primera etapa se tomaron como contenidos de esas propuestas algunos de los que tradicionalmente se enseñan en las escuelas (la familia, la alimentación, los trabajos, los medios de comunicación). A partir de ellos, se produjo una mirada "desnaturalizadora", desmontando la supuesta "neutralidad" política e ideológica de todo contenido escolar y de toda práctica de enseñanza.

En una segunda etapa, estamos proponiendo como contenidos a enseñar el carácter público, popular y democrático de la escuela, que constituyen las definiciones político-educativas que orientan la propuesta alternativa del sindicato. Nuestro desafío en la revista, pero sobre todo como trabajadores de la educación organizados, es ir trabajando con nuestros alumnos, nuestros compañeros, nuestras comunidades y los otros sectores populares, una visión y una práctica de la educación desde un modelo cultural y político contrapuesto al neoliberal, democratizador del poder y del producto del trabajo en esta sociedad.

El papel actual de las revistas pedagógicas

P

María Isabel
Santillana
Sánchez

Directora de
"Educando"

or los años 80 no había en circulación ninguna revista pedagógica. Habían sido canceladas la Reforma de la Educación y las publicaciones periódicas que la difundían.

Los primeros esfuerzos surgidos desde algunos de los educadores comprometidos con aquellos cambios liberadores que postulaba esa Reforma, fueron entre 1980 y 1981 *Autoeducación*, editado por el Instituto de Pedagogía Popular, y *Educando*, revista autogestionaria que posteriormente fue asumida por una asociación de docentes denominada Taller Pedagógico Permanente.

De esos años a la fecha han venido surgiendo heroicamente otras publicaciones. Además de las anteriormente citadas, hoy circulan entre otras *Tarea*, *Palabra de Maestro* –de la Derrama Magisterial–, *Escuela Viva*, *Maestros*, *San Jerónimo* y *Aportes Educativos*. En provincias también surgieron algunas publicaciones de menor periodicidad y difusión.

¿Por qué esta proliferación? En primer lugar, el costo de una publicación periódica es mucho más reducido que el de un libro de pedagogía. Al menguado bolsillo de un maestro le resulta más accesible la lectura de una revista.

Pero hay otro motivo de fondo: las revistas presentan materiales referidos a los avances más recientes en pedagogía y, mucho mejor, lo hacen en lenguaje claro y sencillo.

Al maestro común y corriente le inquietan los temas que tienen que ver con su práctica pedagógica. A menudo se informa de ellos por medio de cursos y charlas sobre los nuevos postulados teóricos de los investigadores y pensadores de la educación, vislumbra el "deber ser" de su carrera pero no encuentra facilidades para el "cómo hacer" en el trabajo cotidiano de su aula. Cuando la revista pedagógica divulga las pequeñas, medianas y grandes innovaciones que se van produciendo, atiende esta inquietud y resuelve las ansiedades de aquellos maes-

tros que conservan el entusiasmo por hacer las cosas mejor.

El desarrollo de los planes masivos estatales de capacitación docente –a partir de 1985 en Primaria y desde 1989 en Secundaria– ha sembrado en los docentes la inquietud por comprender mejor los cambios que se espera de ellos. Esto, al parecer, ha repercutido notablemente en una mayor inclinación por la lectura educativa y pedagógica.

La revista pedagógica, de cara a la sociedad y a la escuela pública en especial, está llamada no sólo a cumplir la misión de informar sobre lo que ocurre en educación en Latinoamérica y en el mundo, sobre lo que se piensa en torno a temas educativos y pedagógicos aquí y en otras latitudes, sobre las políticas educativas en el país, sobre las innovaciones pedagógicas que realizan esforzadamente los maestros, sino también a sintonizar didácticamente con las necesidades de capacitación y actualización de los maestros. Los maestros buscan despejar las dudas e inseguridades que se desprenden del reto a desaprender lo tradicional que les plantea la capacitación y actualización a que son invitados o sometidos.

Pero no se trata de que las revistas pedagógicas sean meras "continuadoras" de la capacitación docente, asumiendo tan sólo el enfoque técnico de ésta. Si de enfoques se trata, las revistas pedagógicas tienen la posibilidad de ir más allá. En el actual contexto global de cambios, las revistas pedagógicas están llamadas a situarse en la posición de facilitadoras de la reconceptualización curricular: esto es, de facilitadoras del proceso de democratización-empoderamiento, del proceso de interculturalidad, de la legitimación de la cultura del pueblo. En este sentido, las revistas educativas están obligadas a repensar las necesidades profundas de su público lector y, desde este esfuerzo, a mantener un papel propositivo, divulgador y crítico frente al Estado y a los maestros.

El campo de la educación es tan vasto, tan necesitado, tan retador, que da posibilidades de éxito a muchas más publicaciones además de las existentes. Bienvenidas sean las que están pensando aparecer.

Tarea revista de educación y cultura

N

Nélida
Céspedes

Noviembre del 2001, hemos llegado al N° 50 de la Revista Tarea. La relación entre educación y el empoderamiento de las personas para la construcción de su destino y la incidencia en procesos sociales que afirmen la democracia y la justicia, ha sido y es la apuesta de nuestra institución.

Esta intención se ha confrontado con la realidad social, caracterizada por profundas desigualdades socioeconómicas y de poder y por las brechas con relación al acceso, la retención y el éxito en los aprendizajes de niños, niñas y adolescentes. Esto ha supuesto poner en tensión nuestro compromiso y nos ha exigido reflexionar y revisar críticamente nuestras opciones.

De esto da cuenta nuestra revista institucional, en cuyo origen está el *Boletín Tarea de Educación Popular*. Éste expresaba la necesidad de forjar vínculos entre educadores, en el marco de las nuevas reflexiones sobre la Educación Popular y la relación entre educación y los movimientos sociales.

En el editorial de la edición N° 14¹ de la revista expresábamos la importancia de "(...) la estrecha relación entre los procesos económicos, educativos y culturales en la construcción de sujetos sociales protagónicos". Ya por esa fecha nuestra relación con núcleos de maestros se acrecentaba en la medida del reconocimiento de su rol activo en el proceso de transformación del país. Así, en el N° 15, soldando la relación entre educación formal y no formal desde la perspectiva de la Educación Popular, la identidad de la revista asume el nombre de *Tarea, Revista de Educación y Cultura* hasta la actualidad.

A fines de la década de los 80 iniciamos nuestra intervención en la escuela, afirmándola como un espacio de gran potencial para promover un horizonte de transformación social. Desde la revista nos propusimos contribuir a la construcción de una opinión crítica sobre las políticas educativas vigentes en el país y en América Latina, especialmente en la región andina. Dimos espacio a la difusión de propuestas alternativas de política, orientadas a promover

la calidad y la equidad en el servicio educativo, y propiciamos la construcción de una teoría crítica sobre diversos aspectos que conciernen a la educación. Igualmente difundimos propuestas pedagógicas innovadoras con cierto nivel de sistematización, realizadas en el país o en el extranjero, con el propósito de que inspiren cambios en la práctica y la teoría de la educación.

El docente, como promotor del cambio educativo, constituye nuestro principal interlocutor. Asimismo los grupos y las instituciones líderes de opinión que apuestan por la innovación y la transformación de la educación ya sea a escala local, regional, nacional y de América Latina.

Valoramos la interdisciplinariedad como una condición de la construcción de las políticas educativas. A ello se debe la presencia en la revista de científicos sociales, artistas, economistas, así como el tratamiento de enfoques sustantivos a la calidad de la educación como los derechos humanos, la ciudadanía, los derechos del niño, la importancia de las ciencias, la comunicación, la historia y la construcción de la identidad.

La incidencia en la construcción, gestión, evaluación, seguimiento y monitoreo de las políticas públicas en educación es fundamental. Así como lo es el seguimiento a los acuerdos internacionales como "Educación para todos" y los de la UNESCO, en aras de asegurar en el país el cumplimiento de las metas educativas comprometidas.

También es fundamental avanzar en una reflexión que nos hermane con los países andinos y de América Latina en una alianza socioeducativa que nos permita construir un destino común, donde la educación y la cultura constituyan herramientas valiosas que aceleren procesos de integración y búsqueda de sociedades más humanas y justas. El Pronunciamiento Latinoamericano es una buena iniciativa de articulación.

Somos conscientes de la envergadura de los retos, nos preocupan nuestras fuerzas. Sin embargo, desde *Tarea Revista de Educación y Cultura* asumimos un compromiso renovado e invitamos a todos nuestros lectores y a otros a quienes nos falta llegar a asumirlo juntos, escribiendo, aportando y haciendo suya esta tribuna.

¹ IGUIÑIZ, Manuel. "Editorial", en *Revista de Cultura Tarea*, N° 14. Lima, enero de 1986.

**Estrategias para la
formación docente
y la voz de algunos
estudiantes a propósito de
los hechos ocurridos en
Nueva York y la paz
mundial**

La experiencia de expedición pedagógica y las redes de maestros: ¿Otros modos de formación?¹

**María del
Pilar Unda
Bernal
Alberto
Martínez
Boom
Marta Judith
Medina
Bejarano**

Universidad
Pedagógica
Nacional,
Colombia.

Cuando intentamos un acercamiento a las diferentes maneras que en nuestros países tenemos de hacer escuela y de ser maestro, como lo estamos haciendo actualmente en Colombia con la *Expedición Pedagógica Nacional*, resulta inevitable reconocer esa otra escuela –en plural– que emerge desde la cotidianidad, los saberes, los deseos, las prácticas y las búsquedas de los maestros. De unos maestros que, en medio de condiciones no siempre favorables, interactúan críticamente con las demandas que les plantea la institucionalidad educativa, las condiciones concretas de las poblaciones con las cuales trabajan y las características de la época.

Mediante viajes a través de veredas, pueblos y ciudades de diversas regiones,

más de 440 maestros viajeros y otros tantos que participan a lo largo de las rutas, se encuentran realizando la *Expedición Pedagógica Nacional*.

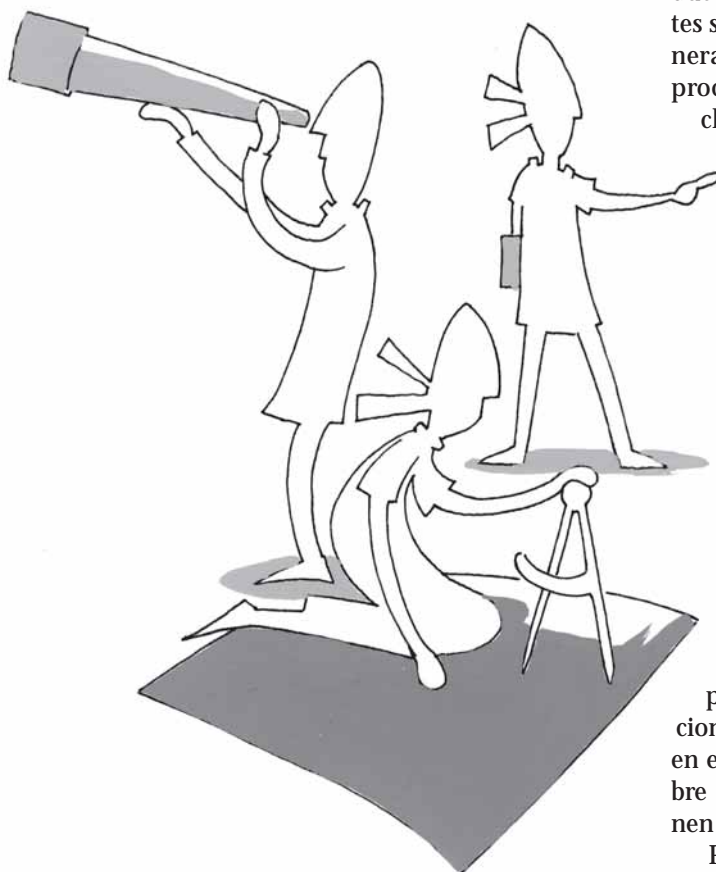
Esta es una de las más ricas experiencias de los últimos años. Combina la movilización social por la educación y la construcción colectiva de una mirada sobre la diversidad y riqueza pedagógica. Consiste en un amplio despliegue de desplazamientos físicos, pero sobre todo en una serie de desplazamientos en el orden del pensamiento, pues ha producido un encuentro con las más variadas y singulares experiencias pedagógicas realizadas por maestros que intentan afirmar posibilidades de vida distintas desde la escuela.

En la fugacidad y el encanto que producen los viajes, los maestros participantes se han interrogado de múltiples maneras sobre sí mismos y han iniciado un proceso de desciframiento desde otras claves, sorprendiéndose y conmoviéndose,

emergiendo con ello otras maneras de pensarse, otras posibilidades, otros rumbos: ¿En qué consisten nuestras maneras de hacer escuela? ¿De qué maneras somos maestros? ¿Qué saberes ponemos en juego? ¿Cómo nos estamos formando? ¿Cómo se relacionan las investigaciones con nuestras prácticas? ¿Cómo nos estamos organizando?

Resulta sorprendente el énfasis puesto sobre el reconocimiento y el registro de experiencias que rompen con los esquemas incorporados en los imaginarios sociales sobre la escuela. En ello están implicados múltiples procesos en el aula, en sus instituciones, en su entorno social inmediato y en el de las comunidades regionales, sobre las cuales los centros educativos tienen su radio de acción.

Pocas veces aparecen referencias a



prácticas rutinarias, repetitivas, transmisionistas y memorísticas, que sabemos tienen presencia en nuestras escuelas. Algunos maestros han expresado durante el proceso de sistematización su cansancio e insatisfacción con la mirada simplificadora que se tiene de ellos como hacedores de una escuela tradicional, rutinaria, vacía y sin sentido, expresión de una mirada enjuiciadora sobre su práctica.

En este primer despliegue dominado fundamentalmente por la acción –organización de equipos regionales, movilizaciones, formación de equipos de maestros expedicionarios, preparación y realización de viajes, contactos con los maestros en los lugares por donde pasan las rutas, reconocimientos, desplazamientos, intercambios de experiencias, visitas, foros, actos culturales– se empiezan a registrar a través de la fotografía, del video, de la escritura, del dibujo, de la piel, múltiples visiones de lo que acontece en la educación y particularmente en la escuela.

Después de este primer despliegue, y mientras se continúan o se inician otros viajes, hoy nos encontramos en un nuevo relevo. Este consiste en la organización y la sistematización. Así, hay que dilucidar y elaborar mapas de la diversidad pedagógica que se manifiesta de tantas maneras: experiencias pedagógicas que traen al aula distintas aproximaciones a un determinado contenido, rompiendo con la dictadura del texto y de las editoriales. Hay que introducir disciplinas y contenidos no convencionales a las escuelas. Hay que trabajar “por proyectos” que favorecen la articulación de distintos saberes alrededor de un tema, una problemática, una idea. Debemos construir propuestas recuperan-

resulta sorprendente el énfasis puesto sobre el reconocimiento y el registro de experiencias que rompen con los esquemas incorporados en los imaginarios sociales sobre la escuela

do elementos de diferentes enfoques, produciendo sincretismos metodológicos e introduciendo elementos nuevos, formas distintas de abordar nuestros conflictos y la guerra, modos de pensar la escuela como un ámbito de los proyectos de vida de las culturas indígenas o afrocolombianas en las propuestas etnoeducativas.

Se desdibujan las llamadas “fronteras” de la escuela. Encontramos un entramado de actores y escenarios que, en ocasiones, no permite diferenciar cuál es el “adentro” y dónde comienza el “afuera” de la escuela. Con ello se replantean las maneras de entender la relación escuela-comunidad. Estos dos escenarios son simultáneamente afectados por la manera como se realizan allí las prácticas pedagógicas, en el entendido de que las escuelas en nuestras sociedades cumplen un papel cultural amplio, o como expresan los expedicionarios en uno de los documentos: “el encargo social de la escuela no queda satisfecho sólo con impartir conocimiento a estudiantes”.²

La tensión entre posiciones múltiples y variadas, donde coexisten lo nuevo y lo viejo en un mismo maestro, en un mismo

centro escolar, muestra una escuela viva, atravesada por vectores con distintas orientaciones y magnitudes de fuerza, movida por sus actores. Estos a su vez tienen distintas maneras de entender y realizar sus prácticas, de entender y realizar los “cambios”. Se ensayan y se asumen relaciones diferentes con el conocimiento, con los contextos, con el poder; procesos diferenciales de subjetivación y de construcción de lo colectivo.

Tenemos ahora numerosas evidencias de prácticas pedagógicas, ricas y muy variadas, que rompen con los formatos con los cuales aún hoy se continúa esquematizando y estigmatizando al maestro y a la escuela encasillándolos en un modelo que se ha generalizado, ya sea por los medios de comunicación, por las políticas y por no pocas investigaciones educativas que se hacen sobre las escuelas y los maestros.

Precisamente han sido cierto tipo de miradas elaboradas a partir de paradigmas definidos desde la investigación educativa, las que han construido tipologías, categorías, esquemas y en general, interpretaciones, que han mutilado y han cercenado la potencia del ser maestro.

Eso sería lo de menos, si el maestro no se reconociera en esas maneras que se le proponen para reconocerse. Ahí está el nudo gordiano del problema, la investigación ha construido un espejo pero el maestro no está ahí, su imagen está minimizada, disminuida, desdibujada, allí es

¹ Trabajo presentado por María del Pilar Unda Bernal en la 46ª Asamblea Mundial del International Council on Education for Teaching (ICET), Santiago, Chile, 23 a 27 de julio de 2001.

² Documento de sistematización. Eje Cafetero, 2000. (mimeo).

sujeto de carencias solamente, sujeto que necesita, sujeto que depende.

Quienes construyen estos imaginarios y desde el lugar que ellos los construyen, establecen un perfil de su condición, definiendo a su vez cómo se hace educación, precisamente al maestro que es quien hace la práctica.

Al reconocerse en esas definiciones que otros hacen sobre él y sobre su práctica, termina siendo un sujeto minusválido carente de potencia y, por tanto, que sigue los rumbos marcados desde definiciones de políticas y elaboraciones teóricas.

Sólo cuando el maestro es capaz de romper con esas imágenes que se construyen sobre sí desde el poder o desde el saber, puede comenzar a producir rupturas y desde allí constituirse en actor que tiene la posibilidad de redefinir y construir un nuevo tejido social.

Actores, escenarios y saberes adquieren rostros distintos. Entre éstos se tejen múltiples combinaciones y recomposiciones, expresión de variedad y riqueza, arco iris de experiencias que intentan hablar por sí mismas y que buscan niveles de coordinación entre ellas para "sacar de la soledad al maestro innovador",³ para romper con la insularidad a que han sido sometidas las prácticas de los maestros.

La Expedición no es un hecho aislado. La idea comenzó a ventilarse desde los primeros años del Movimiento Pedagógico. Más re-



cientemente se entrelaza con las redes y otras formas de organización pedagógica, que constituyen espacios de encuentro y de intercambio entre maestros que, en la práctica, hacen un rompimiento radical con los modelos de formación vigentes.

hay que introducir disciplinas y contenidos no convencionales a las escuelas. Hay que trabajar "por proyectos" que favorecen la articulación de distintos saberes alrededor de un tema

Las redes cuestionan las maneras como han sido pensados los maestros en las prácticas de capacitación, replantean el papel de las universidades y crean otro tipo de vínculos entre las instituciones formadoras y las escuelas, que están abriendo otros ámbitos de formación como espacios privilegiados del saber, de la cultura.

Tanto en Colombia como en otros países iberoamericanos, particularmente en México y España, se realizan experiencias de conformación de colectivos escolares y redes pedagógicas, como expresiones de búsquedas nuevas en los campos de la formación de maestros, la investigación educativa, el pensamiento y la acción en la escuela.

Algunas de estas iniciativas, cuando han surgido en el marco de programas universitarios,⁴ resultan de la insatisfacción y la crítica a las prácticas de formación (RED-CEE), de la incapacidad de los modelos de investigación realizados por investigadores externos a la escuela.

Esas iniciativas aportan a la comprensión de las problemáticas educativas de los centros escolares (RED TEBES), a la necesidad de consolidar concepciones y prácticas diferentes a las de la cultura tradicional hegemónica en la escuela (IRES).

En todas ellas se ponen en juego otras maneras de concebir al maestro y, en parte, gracias a las acciones conjuntas que han

adelantado, actualmente se intentan otras propuestas en países como Argentina y Brasil.

Otras organizaciones pedagógicas y redes han surgido de la iniciativa de los mismos maestros. En Colombia las comisiones pedagógicas surgen desde los años 80 en el marco del Movimiento Pedagógico, algunas de ellas tienen casi 20 años de trabajo sostenido, dedicado a la reflexión, el estudio y la construcción de propuestas pedagógicas.

La Red de Innovaciones del Occidente Colombiano ha sido una derivación importante de la innovación. Ha resultado del encuentro entre maestros que, a partir de la identificación de los obstáculos que se les presentan, ante la irrupción de la novedad que ellos proponen y ante el intento de la institucionalidad educativa de normalizar la potencia de sus propuestas y de sus acciones, viven la red como un escenario que les permite afirmarse, aumentar sus propuestas y darle una fuerza colectiva a sus acciones.

Existen más de 34 iniciativas de organizaciones pedagógicas con diversos enfoques, orientaciones, formas organizativas.⁵

sólo cuando el maestro es capaz de romper con esas imágenes que se construyen sobre sí desde el poder o desde el saber, puede comenzar a producir rupturas y desde allí constituirse en actor

Estos maestros han entendido que ellos tienen unos saberes y unas experiencias que no se encuentran en otros lugares, y que no pueden seguir esperando que vengan de afuera respuestas a sus múltiples preguntas y a los retos que les plantean sus prácticas, ni de los programas de formación, ni de las políticas educativas, ni de las investigaciones educativas.

No en todas las redes se parte de los mismos supuestos. En cada una de ellas se enfatiza problemáticas educativas diferentes y se ensayan múltiples estrategias y acciones. Pero en todos los casos, es el deseo de los maestros, es su palabra, son sus prácticas y las

relaciones que las configuran, los saberes y los interrogantes que éstas les plantean, los referentes de organización y definición de acciones que convocan los procesos de carácter colectivo.

Las redes son, ellas mismas, un ensayo. No nos estamos refiriendo a las "redes de información". Las redes pedagógicas son más bien una búsqueda, formas de relación que intentan destituir las relaciones jerárquicas, la linealidad y verticalidad, las relaciones de poder basadas en el supuesto de que alguno de los participantes tiene la verdad.

Por tal razón, afirmamos que cuando hablamos de redes pedagógicas no estamos proponiendo simplemente un cambio de denominación para actualizar viejas formas organizativas. Las redes constituyen un intento por construir lo colectivo sin desconocer lo individual, potenciando simultáneamente los procesos de subjetivación.

Como afirma Foucault, "El problema, a la vez político, ético, social y filosófico, que se nos plantea hoy, no es tratar de liberar al individuo del Estado y sus instituciones, sino de liberarnos a nosotros del Estado y del tipo de individualización que le es



³ Expresión de un maestro participante del Encuentro Nacional de Viajeros. Armenia, Quindío, 2000

⁴ La RED IRES surge como iniciativa de las Universidades de Sevilla, Madrid y Cádiz (España), la RED TEBES como propuesta de la Universidad Pedagógica Nacional (México) y la RED-CEE desde la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)

⁵ Encontramos diversas denominaciones como "anillos", "tertulias", "núcleos pedagógicos", "grupos de trabajo", "grupos de estudio".

propio. Nos es preciso promover nuevas formas de subjetividad rechazando el tipo de individualidad que se nos ha impuesto durante siglos”.⁶

No es el imperativo del cambio ni de la transformación dirigida, es también la necesidad de afirmarse, de valorarse.

Se establecen espacios, ritmos, tiempos no institucionales y no burocratizados que determinan otras formas de poder, un poder que se desplaza, nómada, móvil en el que el pensamiento está en permanente movimiento, no se deja atrapar ni por la normatividad, ni por la rutina, ni por otras formas de domesticación. El maestro se piensa en un viaje continuo, en permanente devenir. Por ello, cuando no es posible continuar con los desplazamientos físicos promovidos en el marco de la *Expedición Pedagógica*, los maestros continúan viajando a través de redes que se amplían, a veces se diluyen, se recomponen, se afirman.

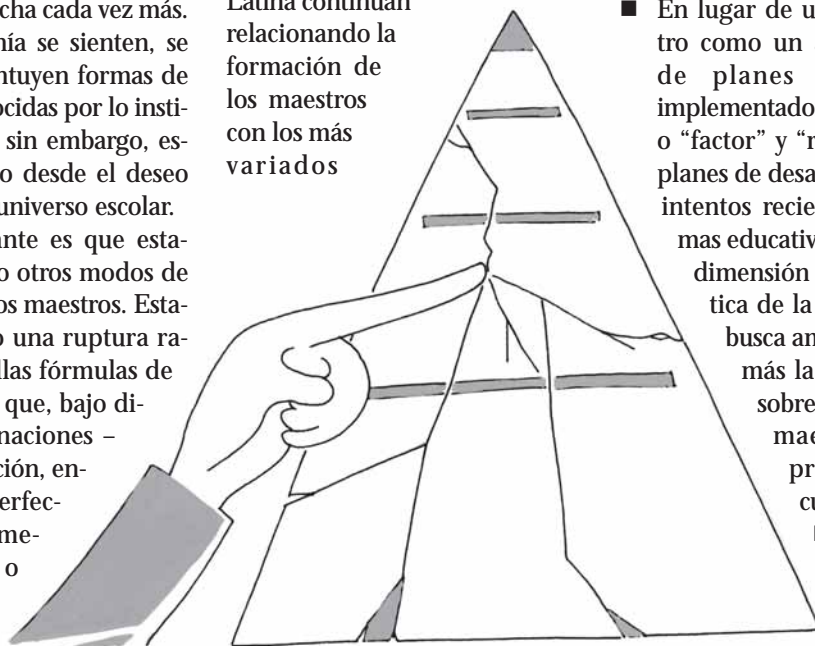
Así, en nuestros países se crea un concierto en el que la voz del maestro se escucha cada vez más. En esta polifonía se sienten, se perciben y se intuyen formas de saber no reconocidas por lo institucional y que, sin embargo, están movilizando desde el deseo del maestro el universo escolar.

Lo importante es que estamos intentando otros modos de formación de los maestros. Estamos realizando una ruptura radical con aquellas fórmulas de la capacitación que, bajo diversas denominaciones – como actualización, entrenamiento, perfeccionamiento, mejoramiento o reciclaje de maestros– se mantienen en

en nuestros países se crea un concierto en el que la voz del maestro se escucha cada vez más. En esta polifonía se sienten, se perciben y se intuyen formas de saber no reconocidas por lo institucional y que, sin embargo, están movilizando desde el deseo del maestro el universo escolar

el plano de la racionalidad técnica y de la performance, e intentan perfeccionar modelos externos para ser reproducidos al interior de las instituciones del saber pedagógico sin consultar las experiencias, ni los saberes, ni las condiciones de las prácticas de los maestros.⁷

Los estudios e investigaciones que se han realizado en Colombia y en América Latina continúan relacionando la formación de los maestros con los más variados



aspectos de la problemática educativa. Todos han sido contundentes en señalar la necesidad de un replanteamiento a fondo en este ámbito.⁸ La cuestión no se puede reducir simplemente a un problema de “eficacia”, el problema de fondo no es que la capacitación no logre introducir cambios en los sistemas educativos o su incapacidad para transferir al aula los contenidos y métodos que han definido su objeto. De lo que se trata es de reconsiderar y vislumbrar nuevos horizontes y otros modos de pensar el estatuto social y de saber del maestro en el mundo contemporáneo.

De esta manera, poniendo en juego otros conceptos y planteando una crítica radical al modelo de la performatividad, de la búsqueda de la eficacia y la eficiencia del sistema,⁹ las *Redes Pedagógicas*, leídas desde el prisma de la formación de maestros, plantean una serie de *desplazamientos* con respecto al modelo de la capacitación, que podríamos sintetizar de la siguiente manera:

- En lugar de ubicar al maestro como un administrador de planes de estudio, implementador de currículos, o “factor” y “recurso” en los planes de desarrollo, o en los intentos recientes de reformas educativas, se resalta la dimensión cultural y política de la pedagogía, se busca ampliar cada vez más la interrogación sobre la relación del maestro y de su práctica, con la cultura.
- Al reconocer a los maestros como sujetos, como

intelectuales de la pedagogía, capaces de pensar los saberes en su complejidad, seleccionarlos, organizarlos, establecer su pertinencia y los ambientes adecuados para su comprensión, no se limita la formación a aplicar y volver operativos unos contenidos previamente definidos, y no se reduce la comprensión de su práctica a una relación simple con el “cómo enseñar” o con los llamados “aprendizajes” (siempre mínimos) definidos por los planes de estudio o los currículos.

- Sin desconocer la interacción necesaria con aquellos interrogantes, atomizados y variables, que surgen desde la exterioridad del maestro, se busca una recontextualización crítica de los mismos desde su saber pedagógico.

Las redes son búsquedas aún incipientes, propuestas, intentos de construir otras formas de relación social no jerárquicas, no instaladas en las certezas ni en las fórmulas. Permiten compartir intereses, develar supuestos, construir conocimientos más sistemáticos, definir acciones individuales y colectivas, proponer planteamientos de política educativa que favorezcan una acción decidida sobre los diferentes ámbitos educativos y que consulten los intereses de sus actores, el aula, la institución escolar, la localidad, la región. Significan asumir el riesgo de pensarse, la incertidumbre, el viaje, el devenir, un movimiento que no cesa.

Ahora bien, presentar una experiencia tan compleja, vasta y diversa como ésta, que se realiza simultáneamente pero de manera dispersa en organizaciones pedagógicas de muy diverso tipo, cada una de las cuales pone

en juego imaginarios, conceptos y formas de relación propias, no sólo escapa a la pretensión de este escrito, escapa a cualquier propósito de racionalización y “captura”.

Cuando nos encontrábamos en el primer encuentro pedagógico de una de las localidades de Bogotá,¹⁰ organizado por la RED-CEE, en el que los maestros presentarían por primera vez sus trabajos de sistematización de experiencias pedagógicas, nos sorprendieron afirmando que lo más significativo, lo más importante para ellos durante todo el proceso no había sido ni la sistematización, ni la escritura, ni el sentirse capaces de hacer una presentación pública para dar a conocer a otros sus trabajos. Había sido la valoración de sí mismos, encontrar que otros consideraban importante su palabra, que a otros les resultaba interesante lo que hacían, que sus preguntas encontraban un espacio y unos interlocutores y que la experiencia desatada se había convertido para ellos en una aventura fascinante.

Así, los maestros, inventándose de diferentes maneras en estas

las redes son búsquedas aún incipientes, propuestas, intentos de construir otras formas de relación social no jerárquicas, no instaladas en las certezas ni en las fórmulas

formas de relación pedagógica que llamamos *redes*, van llenando de colores, tupiendo y dándole forma a un tejido social que nos permita responder al ¿podremos vivir juntos? de Touraine.¹¹ Y lo están haciendo precisamente en la afirmación de las diferencias, resistiendo activamente al modelo uniforme de globalización mundial, incorporando la reflexión sobre el sujeto como “afirmación de libertad contra el poder de los estrategas y los aparatos”.

⁶ FOCAULT, Michael. *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós, 1995, p. 25.

⁷ MARTÍNEZ BOOM, Alberto y María del Pilar UNDA BERNAL. “Tesis en torno a la formación de maestros”. En: *Revista Educación y Cultura*, FECODE, N° 42, 1997, pp. 27-32.

⁸ Véase MESSINA, Gabriela. *Formación docente inicial de los educadores básicos: un enfoque desde el profesor. Documento Base Jornadas Pedagógicas*, Santiago, 1995, p. 7. En este documento la consultora de OREALC recoge críticamente este planteamiento: “(...) se perciben los esfuerzos en material de formación como infructuosos, ya que de acuerdo con estudios disponibles estos no se manifiestan en cambios objetivos en los resultados del aprendizaje de los alumnos. Sería necesario preguntarse si la variable formación es el único factor que explica los cambios de rendimiento escolar”.

⁹ Se puede revisar aspectos de esa historia en MARTÍNEZ BOOM, Alberto y María del Pilar UNDA BERNAL. “Maestro: Sujeto de saber y Prácticas de cualificación”. En: *Revista Colombiana de Educación*, Universidad Pedagógica Nacional, N° 31, 1995, pp.93-107.

¹⁰ *Socialización de Experiencias Pedagógicas. Simposio Educativo Localidad de Suba*. Con los trabajos presentados se hicieron las *Memorias*. RED-CEE Universidad Pedagógica Nacional, Secretaría de Educación, 1997

¹¹ TOURAINE, Alain (1997). *¿Podremos vivir juntos?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Encuentro de zorros en Ayacucho

C

José Arana

Proyecto de Innovaciones Educativas del distrito de Independencia.

Como en Chimbote,, en la novela de José María Arguedas, en Huamanga los zorros de las alturas y los del llano se volvieron a encontrar para hablar de la vida y el destino de los hombres...

Con las caras atezadas y las imágenes de Ayacucho aún en las retinas, con el ritmo de los san-juanitos de moda sonando en los oídos y el corazón lleno de brío, con las palabras y la risa atropellándose por salir, cargados de bolsones de *chaplas*, los panes tradicionales de Huamanga, y de regalos para compartir con sus alumnos y colegas, diecinueve maestros y dos directivos de las escuelas del Piedi volvieron a sus escuelas la mañana del 4 de octubre.

Un cuidadoso proceso los benefició con una pasantía en la ciudad de Ayacucho, del 29 de septiembre al 3 de octubre, en la que en un verdadero encuentro de zorros compartieron el trabajo en las aulas e intercambiaron experiencias con los maestros y maestras del Círculo Pedagógico que trabaja con Tarea en Ayacucho.

Preparando la pasantía

Desde el comienzo del proyecto se buscó que los maestros y maestras entraran en

contacto con experiencias distintas para que puedan contrastar y valorar su experiencia individual y colectiva. La pasantía, que se avizoraba como un espacio privilegiado para cumplir este objetivo y ampliar horizontes, fue durante un buen tiempo un deseo no realizado. Felizmente este año confluyeron dos elementos importantes para llevarla a cabo: oportunidad y recursos.

La oportunidad se abrió a raíz del II Encuentro Binacional de Educadores y Comunicadores Perú-Ecuador, organizado en abril por Tarea, CENAISE, CIESPAL y la Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello. Ese evento tuvo como colofón un intercambio entre los maestros y maestras del Piedi con los del Círculo Pedagógico que vinieron de Ayacucho para el encuentro.

Una vez generadas estas condiciones el resto fue articular la pasantía con el programa de capacitación aprobado con los docentes y directivos de las escuelas en marzo. Por ello, los objetivos se diseñaron de manera que contribuyeran a los establecidos en ese programa:

- Desarrollar competencias docentes para potenciar el desempeño profesional de los profesores de 1° a 6° grado como mediadores del proceso de aprendizaje de los niños y su participación en diferentes aspectos de la vida de la escuela.
- Afianzar los equipos docentes por grados o ciclos en las escuelas como espacios de intercambio de experiencias y construcción de aprendizajes pedagógicos institucionales.
- Desarrollar el liderazgo pedagógico del personal directivo para que acompañe y asesore a los docentes en su desempeño en el aula.
- Desarrollar en el personal directivo capacidades para el ejercicio de una gestión eficiente y participativa

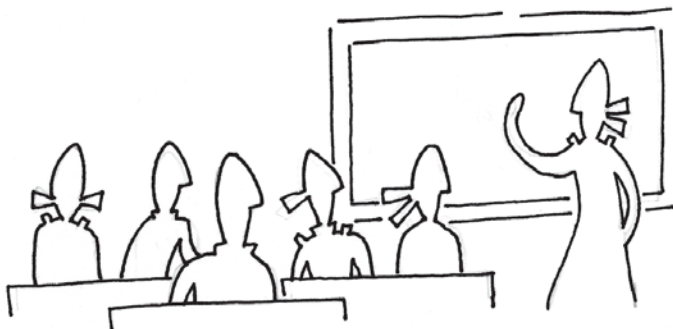


De manera específica, a través de la pasantía, se buscó fomentar en los docentes y directivos:

- La necesidad de investigar sobre la base de su quehacer pedagógico, en función de sus necesidades, renovando su práctica, teniendo como soporte la teoría y otras experiencias de innovación.
- Que compartan su concepción acerca del currículum y su práctica, las relaciones con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y cómo éste se construye y responde a las necesidades de la comunidad.
- Su protagonismo en el proceso de cambio educativo.
- Su espíritu cooperativo para socializar sus aprendizajes con otros docentes en su propia escuela o de la comunidad, comprometiéndose con el cambio.
- Su seguridad y confianza en su desempeño, así como su capacidad de innovar en su aula asegurando el aprendizaje de los niños.

Primeras precisiones

Suele suceder que en casos como éste se cumple aquello de “muchos son los llamados y pocos los elegidos”. La pasantía no es, no puede ser, una estrategia masiva. La primera dificultad entonces consistió en definir los criterios para seleccionar a los participantes sin resquebrajar las relaciones de las escuelas y de los integrantes de los equipos. Esto se resolvió estableciendo un reparto proporcional de vacantes por escuela, sin posibilidad de transferencia de unas a otras; y convocando a un concurso, con bases y criterios claros –sometidos a consideración de los directores de las escuelas– que brindasen igualdad de oportunidades a todos.



El optar por una convocatoria abierta apuntala la consolidación de equipos, pues abre las mismas posibilidades para todos, contribuye a integrar a los veteranos y los novatos en el proyecto, y promueve el liderazgo pedagógico del personal directivo.

Estas precisiones se sustentan en otra constatación empírica de nuestra práctica: Uno de los factores de éxito del programa de capacitación es tener un alto contenido motivador, que presupone la inclusión de incentivos y retos como parte de una estrategia de motivación permanente.

Para ello, no basta responder a las necesidades e intereses de los participantes. Es preciso que los participantes sientan que siempre están logrando un *plus*.

La planificación cuidadosa que deja poco librado al azar y

que contempla en su diseño una variedad de modalidades convergentes, la elaboración cuidadosa de materiales, el planteo sistemático de retos graduales, el evitar el uso reiterado de técnicas y metodologías, la atención y asesoría permanente, el cumplimiento puntual de los compromisos y especialmente el respeto, son importantes para mantener un clima expectante que favorece el desarrollo de las competencias de los participantes como individuos y como colectivo.

En el caso de la pasantía el estímulo central ha sido el viaje, la posibilidad de salir de las cuatro paredes de la escuela, de conocer otros lugares y realidades de nuestra patria.

Plantear el reto, que se cristalizó en los criterios de selección, supuso tener en cuenta el momento y el proceso vivido por los maestros y maestras durante estos años en los que han experimentado diferentes modalidades de capacitación –talleres, reuniones de ciclo, observación permanente de desempeño en aula, observación entre pares, seminarios y encuentros de intercambio, visitas a lugares de interés– que los han ido enriqueciendo. Por ello los criterios de selección definidos para esta pasantía fueron los siguientes:

- Haber participado permanentemente en las diversas

***se buscó que los
maestros y maestras
entraran en contacto
con experiencias
distintas para que
puedan contrastar y
valorar su
experiencia
individual y
colectiva***

actividades contempladas en el programa de capacitación del presente año.

- Elaborar un trabajo monográfico de sistematización de experiencias, de acuerdo a un temario propuesto.
- En el caso de los docentes, firmar una carta de compromiso para la recuperación de clases.

En la práctica el reto se concentró en la elaboración del trabajo monográfico. Aunque en el programa de capacitación se contempla la competencia “*Investiga y sistematiza sus experiencias*”, el desarrollo de ésta ha sido y es aún uno de los huesos duros de roer para el proyecto.

El conocimiento como saber permite a los sujetos actuar sobre y en el mundo que los rodea, es pensamiento, imagen conceptual de la realidad que se despliega a través de formas simbólicas de las cuales el lenguaje es la más poderosa.

Dice Sapir que el lenguaje es la envoltura del pensamiento. Conocer la realidad es pensarla, desenvolverla en pensamiento discursivo. Por eso Freire hablaba de devolver su palabra a los pueblos para que se identifiquen y se asuman como colectivos que se autodeterminan.

no basta responder a las necesidades e intereses de los participantes. Es preciso que los participantes sientan que siempre están logrando un plus

Las comisiones en acción

Cinco fueron las comisiones que se instalaron para el intercambio de los maestros y maestras en el II Encuentro de Educadores del Piedi y del Círculo Pedagógico. Los maestros y maestras participaron en ellas según su interés, dialogando en torno a preguntas orientadoras.

He aquí el resultado de algunos trabajos:

¿Cuáles son las estrategias metodológicas que han permitido alcanzar mejores aprendizajes en la lectoescritura en los niños y niñas?

- Leer y escribir con la intención de comunicarse.
- La descripción auditiva de sonidos y canciones.
- Partir de actividades significativas.
- Tener un aula textualizada.
- Adivinanzas, canciones, costumbres para motivar la producción de textos.
- La experiencia real y concreta que moviliza situaciones de comunicación.
- El dibujo de sus vivencias para favorecer la escritura.
- La expresión oral para favorecer la comunicación escrita.
- Las actividades cotidianas para estimular la lectoescritura.
- La reescritura para mejorar la producción de sus textos.
- El uso de las letras móviles y tarjetas léxicas.
- El trabajo en grupos para favorecer el interaprendizaje.

¿De qué manera las asambleas de aula permiten establecer mejores niveles de convivencia para favorecer el aprendizaje y fortalecer la autoestima de los niños y niñas?

Esta estrategia posibilita una mejor convivencia de los alumnos. Mediante ella toman acuerdos, solucionan situaciones problemáticas, reflexionan y adoptan el compromiso de vivir en democracia. Asimismo, permite:

- Propiciar un ambiente adecuado y afectivo para favorecer la participación de niñas y niños.
- Organizar a los niños en equipos de trabajo con responsabilidades específicas.
- Coordinar ideas y consolidar acuerdos para trabajar en forma armónica.
- Recoger las necesidades e intereses de los alumnos considerándolos como seres individuales y valiosos.
- Promover la comunicación entre alumnos, docentes y padres de familia.
- Favorecer la consolidación del aprendizaje adquirido.
- Evaluar logros alcanzados en el trabajo del aula

¿En qué medida contar con un programa de salud integrado a la propuesta curricular en la escuela permite movilizar a todos los agentes y ser fuente de aprendizajes?

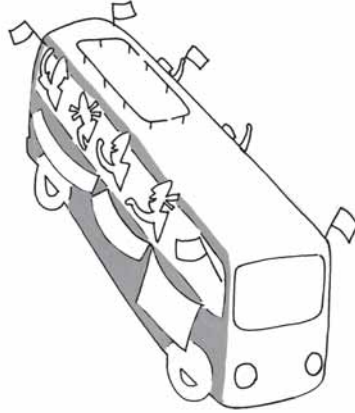
- Integra la salud en el curriculum y en el plan anual, ayuda a tomar conciencia de la problemática del niño para mejorar el aprendizaje de los niños y niñas.
- Obliga a todos los agentes de la educación a tomar parte en actividades de prevención en salud:
- Exista o no un proyecto de escuela, el docente debe capacitarse y comprometerse a trabajar por la salud de los niños y niñas.
- El cuidado de la salud debe ser impulsado desde la escuela a través de talleres y de la escuela de padres.
- Debe existir un responsable de salud en el ámbito de la escuela.
- La administración de un botiquín debe considerar el uso adecuado de los medicamentos y tener un fondo rotatorio.
- El fondo rotatorio debe mantenerse mediante diversas actividades en las que participe la comunidad educativa en su conjunto.



Por ello, desde una mirada estratégica, para promover la autonomía, –entendida como la capacidad de redescubrir el sentido de la educación articulado a la historia y a las necesidades de las comunidades a las que pertenecen las escuelas– no basta que un programa de capacitación incida en el mejoramiento del desempeño individual de los maestros. Es preciso que como colectivo ellos sean capaces de reflexionar, transmitir y modificar el saber y la experiencia pedagógica socialmente acumulados.

De ahí la importancia y el peso dado al trabajo monográfico como requisito para acceder a la pasantía (40 puntos sobre 100 para los maestros y 50 sobre 100 para directores y subdirectoras). Se establecieron seis áreas temáticas para los docentes, de acuerdo a los énfasis del programa de capacitación por ciclo o de acuerdo a las responsabilidades que han asumido en la gestión de la escuela:

- Docentes del I Ciclo: Recursos metodológicos para la enseñanza de la lectoescritura en las experiencias de aprendizaje de una Unidad exitosa.
- Docentes del II Ciclo: Recursos metodológicos para la matematización de situaciones y la resolución de problemas en el aula en las experiencias de aprendizaje de una Unidad exitosa.



- Docentes del III Ciclo: Proyecto presentado en la I Expociencia del Piedi.
- Docentes de los tres ciclos: Las asambleas de aula como

en el trabajo de comisiones se se produjo el compromiso de seguir en contacto, pues lo más rico del encuentro fue descubrir que no estamos solos, que los maestros tenemos las mismas preocupaciones y compartimos las mismas expectativas

espacio para la formación de cultura democrática en el aula. (Docentes de los tres ciclos)

- Docentes Coordinadores de Salud: Funcionamiento y administración de los botiquines escolares y participación de la comunidad educativa en las campañas promocionales de la salud.
- Docentes responsables de Proyectos Concretos de Innovación (PCI): Los Proyectos Concretos de Innovación y su incidencia en el mejoramiento de la calidad del servicio

educativo en la escuela en el marco de construcción del PEI.

En el caso de los directores y subdirectoras la temática sólo podía ser una, puesto que como conductores de la experiencia en sus escuelas deben tener la visión global de la misma:

- Directores: Repercusión del proyecto Piedi en la gestión institucional de la escuela.
- Subdirectoras: Repercusión del proyecto Piedi en la gestión pedagógica de la escuela.

Aunque la respuesta no fue inmediata, luego de visitar a los maestros para explicarles el sentido y alcances de la convocatoria se inscribió el 43% de los

Participaron en el II Encuentro

Círculo Pedagógico de Ayacucho

Clelia Valenzuela, Eyda Uscata, Eufrocina Chipana, Soledad Ataupillco, Juan Carlos Cristán, Jesusa Quispe, Antonia Mendoza, Juan Gamboa Carvajal, Carmen Cárdenas, Roberta Quispe, Leonarda Janampa, Marcos Ochoa, Olga Navarro, Esther Salas, Raúl Pariona, Haydee Valer, Emperatriz Cáceres, Herlinda Carrasco, Paúl Contreras, Emilio Méndez, Vicente De la Cruz, Josefina López, Francisca Gutiérrez, Isabel Medrano, Reyna Asparrin, Cledy Córdova, Lutgarda Rojas, Oscar Galindo, Nilda Quispe.

Escuelas del Piedi

CE 2056: Beatriz Cince, Susana Díaz, Ydelmo Mego, Luzgardina Salcedo.

CE 3050: Manuel Tasayco, Hortencia Del Castillo, Carmen Anticona, Juana Cadenillas, Gonzalo Villanueva.

CE 3052: Natalia Acuña, Vilma Arteaga, Nelly De la Cruz, María Luisa Dejo, Vitalia Delgado, Julia Esther García, Consuelo Guerrero, Otilia Orahulio, Lía Rocío Santillán, Gladys Vargas.

CE 3053: Victoria Gárate, Antonia San Martín.

Equipo Piedi

José Arana, Mariela Corrales, Ysabel Gálvez, Isabel Rivera.

Tarea

Consuelo Pasco, Jorge Chávez, Marcela Echegaray, Emilio Garibay, Alicia Cisneros.

Cedap

Gabriel Carrasco, Mónica Requena.

maestros y directivos de las cuatro escuelas.

En Ayacucho

El sábado 29 de septiembre un entusiasta grupo de profesores del Círculo Pedagógico de Ayacucho recibió a los maestros y maestras del Piedi.

Tras un breve descanso en el hotel, iniciamos el primer recorrido guiado por la ciudad que nos llevo hasta el Museo Hipólito Unanue y el mirador a Akuchimay. Al día siguiente fuimos al asentamiento arqueológico de Wari y a la Pampa de la Quinua.

Los días siguientes los maestros y maestras tuvieron la oportunidad de visitar los centros educativos Libertad de América (Quinua), 38984 - 3 José Abelardo Quiñones (Huamanga), 38867 Miraflores (Huamanga), 38039 (Chaqo) y 38042 (Llamahuilca).

Allí los maestros y maestras del Piedi pudieron compartir el tra-

bajo en aula. Hicieron observaciones de pares y apoyaron el trabajo de los maestros y maestras de Ayacucho, después de lo cual comentaron los sucesos de la jornada intercambiando estrategias, puntos de vista, muestras de amistad y generosa hospitalidad.

En la tarde del 2 octubre se produjo el encuentro en el hotel donde se encontraba nuestra delegación. En el trabajo de comisiones se redondeó la visita (ver recuadro), se intercambiaron presentes y se produjo el compromiso de seguir en contacto, pues lo más rico del encuentro fue descubrir que no estamos solos, que los maestros tenemos las mismas preocupaciones y compartimos las mismas expectativas, que andamos tras el mismo objetivo pero estamos incomunicados y que es necesario tender muchos puentes para que el saber pedagógico fluya como los ríos profundos de nuestra tierra.



Voces y sentires de estudiantes ante el 11 de setiembre

La Humanidad ha dejado de ser noción solamente ideal, se ha vuelto una comunidad de destino. Y sólo la conciencia de esta comunidad la puede conducir a una comunidad de vida. La Humanidad es una noción ética: ella es lo que debe ser realizado por todos y en cada uno.

EDGAR MORÍN

L

Nélida Céspedes

Entrevistas realizadas por **Elizabeth Castillo** en Ayacucho y **Jacobo Alva** en Independencia.

Los lamentables hechos ocurridos el 11 de septiembre en diversas ciudades de Estados Unidos, y lo que está aconteciendo en Afganistán y el Oriente Medio, muestran cuán profundas y nefastas son las raíces de la violencia y lo explosiva que resulta la pobreza.

Esos sucesos advierten que la construcción de la ciudadanía y de la paz es una tarea difícil, pero no imposible. Requiere de un gran cambio cultural basado en relaciones de justicia y de equidad, que se va forjando en la vida cotidiana, en el espacio local, nacional y global, como ciudadanos de la tierra.

El rol de la educación en esa construcción es fundamental. Sobre esto Madgenzo¹ señala que hay consenso respecto a que las políticas públicas en Educación se planteen la urgencia de avanzar hacia una sociedad pluralista, democrática, participativa y tolerante.

Preocupados por los procesos educativos desatados en las escuelas, a raíz de lo acontecido, nos acercamos a estudiantes de educación secundaria de algunos centros educativos de

Lima y Ayacucho. El propósito era conocer lo que piensan y sienten frente a tales hechos de violencia; de qué manera interconectan estas acciones con sus experiencias de vida; cuál creen que es la profundidad del impacto de estos sucesos para el país y cómo lo interpretan. De vital importancia nos pareció conocer de qué manera los docentes han abordado estas situaciones para profundizar el desarrollo de la educación para la ciudadanía.

Es un avance que las orientaciones curriculares del componente Historia y Sociedad señalen que los estudiantes deben vincular su vida cotidiana con el proceso nacional, latinoamericano y mundial.

Sin embargo, aún es deficitaria la formación de una conciencia

local y nacional y, por lo tanto, hay una gran debilidad en el desarrollo de la propia noción de ciudadanía. El rol del docente es fundamental para promoverla.

Su contribución es vital, aunque no única, para el desarrollo de una cultura que incida en generar procesos de paz con justicia social.



¹ MADGENZO, Abraham. "La fascinante y difícil tarea de educar en la diversidad", en este número de la revista TAREA.

Para lograr una cultura ciudadana la escuela tiene que promover en los estudiantes múltiples experiencias y conocimientos acerca de los modos de vivir que tienen los diversos pueblos del mundo, y de las múltiples variables que han intervenido en su grandeza y su pobreza. El reduccionismo con el que en la vida de la escuela se trata la historia universal, las artes, las religiones, la geopolítica, no permite formar una amplia conciencia global.

La forja de esa cultura ciudadana debe ser asumida como un cambio cultural. En esa perspectiva, los medios de comunicación tienen una gran responsabilidad. Por ello nos reafirmamos en la intrínseca relación que existe entre calidad de la educación y participación de todos los agentes e instituciones en la construcción de la ciudadanía y la búsqueda de la paz.

Es un imperativo escuchar todas las voces. Alumnos, docentes, madres y padres de familia tienen una palabra sobre lo sucedido el 11 de septiembre. Entregamos a nuestros lectores las opiniones de algunos estudiantes, para que sus voces promuevan un diálogo fecundo acerca de cómo enseñar y qué enseñar en un mundo interconectado que requiere enfrentar de la manera más humana la pobreza, la exclusión y la diversidad, construyendo la paz, el compromiso por la vida y la democracia para todos en un mundo justo.

¿Qué sentiste frente a los sucesos en las Torres Gemelas de Nueva York?

Miguel: Un poco de pena porque ese día murió mucha gente que solamente se dedicaba a trabajar.

hay una gran debilidad en el desarrollo de la propia noción de ciudadanía

Cecilia: Por un lado parece muy bien, porque Estados Unidos creía que era poderoso, que podía manejar todo. Pero por otro lado siento pena porque ha muerto mucha gente inocente, entre ellos peruanos. Los talibanes se han logrado vengar por-

que les han hecho cosas horribles. Según me he informado el plan de ataque era de hace dos años y no sé cómo han burlado todas las seguridades del aeropuerto, ya que se supone que Estados Unidos es avanzada en cuanto a la tecnología. Fue genial la estrategia que manejaron los que atacaron las Torres Gemelas.

Luisa: Sentí terror al ver tanta tragedia y pena porque ellos han vivido por un momento una parte de lo que los peruanos hemos vivido hace algunos años atrás, cuando sufríamos el terrorismo con muchos asesinatos por aquí por allá. Creo que a los Estados Unidos les llegó la hora, pero nos dio mucho miedo a mis compañeras y a mí.

Héctor: En lo social me parece un hecho lamentable que mueran centenares de perso-



nas inocentes a causa de un acto terrorista, porque lo único que logró es la muerte de mucha gente que nada tiene que ver. En lo político me parece bien que hayan derribado las Torres Gemelas porque eran el centro de la riqueza de los norteamericanos. Ahí se manejaba todo el sistema económico, social, jurídico, en otras palabras era el eje principal de los Estados Unidos. Ahí se dirigían las industrias más poderosas a escala mundial, los sistemas internacionales, las empresas internacionales de los japoneses, los franceses, los rusos, etc. Entonces pues perdieron lo más valioso de sus tesoros y eso es justamente lo que no les gustó a los estadounidenses.

Maritza: Sentí tristeza por quienes perdieron a sus familiares, allí también había peruanos.

Liseth: Las imágenes del avión que se estrelló contra las torres las vi propiamente en la noche. Creí que era una película. Sin embargo, era algo real y triste. Real porque estaba sucediendo algo que mayormente se ve en las películas de destrucción, de guerras; y triste porque veía cuando la gente gritaba y se tiraba de los edificios.

Martín: Me sorprendí y vi como un avión chocó contra una de las torres, salía humo y la gente se aventaba de los edificios. Cómo quedarán las personas que caen de una altura de 114 pisos. Pensé que era una película, como esas que se producen en Estados Unidos, películas en las que hay violencia, en las que Estados Unidos siempre se hace la víctima y siempre viene un héroe que lo defiende. Pero no era una película, es algo que ya estaba sucediendo.

¿Qué piensas de los hechos actuales entre Estados Unidos y Afganistán?



Miguel: Los derechos humanos no están siendo respetados, han sido violentados. Estados Unidos está afectando a mucha gente en Afganistán. La pérdida de vidas humanas es muy penosa, más aún si se trata de gente pobre.

Cecilia: En lo económico nos afecta mucho porque el Perú es prácticamente colono de Estados Unidos. Ahora la recesión va ser más fuerte que antes. En lo social, mucha gente ha muerto. En lo político, hay demasiada violencia, demasiada disputa por una

cosa tan insignificante. Mucha gente está muriendo por una cosa tan ilógica, porque ahora Estados Unidos está haciendo lo que le da la gana, está atentando contra hospitales, orfanatos, asilos, contra muchos lugares muy pobres donde han muerto sobre todo niños y niñas.

Luisa: Está muy mal, no estoy de acuerdo con lo que está haciendo Estados Unidos a Afganistán. Están muriendo personas inocentes. Si se va hacer justicia tiene hacerse con el culpable, pero no afectar aquellos niños y mujeres que están ahí. Deben investigar bien para ver quien es realmente el culpable, no se sabe hasta el momento si Osama es el culpable porque no se ha comprobado, no tienen una prueba exacta de que él es el culpable.

Liseth: Que no se vayan a la guerra. Sé que no es justo que tanta gente inocente haya muerto, pero Estados Unidos está haciendo ahora lo que les hicieron a ellos, está provocando que otra gente inocente muera también. Le sugeriría que investigue bien quienes son los culpables.

Martín: Lo que Estados Unidos está haciendo con Afganis-

***nos reafirmamos
en la intrínseca
relación que existe
entre calidad de la
educación y
participación de
todos los agentes e
instituciones en la
construcción de la
ciudadanía y la
búsqueda de la paz***

tán está mal. No lo hace por el terrorismo sino porque quiere poner sus fábricas en otros países Y como sabe que Osama, que es millonario, las puede volar, entonces lo quiere matar para así poder poner sus empresas sin que Osama salga a decir lo que es Estados Unidos. No queremos que Estados Unidos haga eso y tampoco que trate de dominar el mundo.

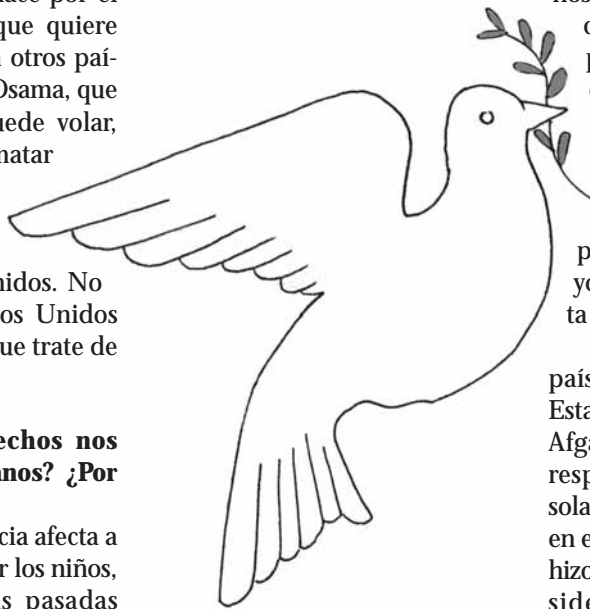
¿Crees que esos hechos nos afectan como peruanos? ¿Por qué?

Miguel: La violencia afecta a todos, empezando por los niños, nosotros en décadas pasadas hemos sufrido así de cerca el terrorismo, y ahora mira cuales son las consecuencias, una de estas es el pandillaje que se ve aquí en nuestro departamento.

Cecilia: En lo económico nos afecta mucho porque somos un país dependiente y subdesarrollado en todo sentido. Actualmente hay mucha necesidad, hay recesión. El capitalismo peruano está muy mal porque somos incapaces de generar cualquier servicio, no sabemos hacerlo, todo lo maneja Estados Unidos.

Luisa: Nos afecta económicamente. Ahora ya no hay un préstamo fácil porque Estados Unidos está gastando ahí.

Héctor: Nos afecta básicamente en el aspecto económico, porque los peruanos dependemos de los norteamericanos. Ellos son quienes nos prestan dinero para el desarrollo económico de nuestro país. Nuestro gobierno va al Fondo Monetario Internacional, al Banco Interamericano de Desarrollo, de ahí nos prestamos y quienes manejan los préstamos son ellos. Esa guerra nos afecta directamente a nosotros, porque más se está



invirtiendo en armas, no en el desarrollo económico y bienestar de los ciudadanos. Sin eso no somos nada, porque somos colonos de los norteamericanos.

Maritza: Si afecta al Perú porque Estados Unidos nos ayuda económicamente. Si no hay Estados Unidos nos quedamos pobres.

Liseth: Quizás en cuanto a lo económico. Estados Unidos manda ayuda a los colegios, abastecimiento para el pueblo. Pero ahora está en crisis por lo que ha pasado, quizás por eso ya no

nos mandan tanta ayuda. Escuché por ahí que la guerra puede afectarnos, que pueden llamar a personas para que vayan a la guerra, que los gases pueden llegar hasta acá porque son fuertes, que Estados Unidos puede lanzar una bomba cuyos efectos quizás lleguen hasta acá.

Martín: Si afecta a nuestro país. Lo que no me gustó de Estados Unidos es que atacó a Afganistán sin saber quién es el responsable de los atentados, solamente porque Osama estaba en ese país. El primer ataque que hizo mató gente, entonces el presidente de Estados Unidos, George Bush, se reunió con todos los presidentes de América y les dijo que tenían que apoyarlo porque era un ataque antiterrorista. Si un presidente no lo apoyaba, Estados Unidos se iba a agarrar con su país. Entonces el Perú mandó gente para que ayude a Estados Unidos y pelee contra Afganistán, que es un país que tiene menor presencia. Es como si un grande peleara con un niño de 5 años. Estados Unidos pidió no solamente eso, sino también pidió camarógrafos y periodistas latinoamericanos para que vayan a grabar lo que está pasando, prefirió mandar a periodistas que no pertenecen a Estados Unidos sino latinoamericanos. Eso no me gustó del presidente Bush.

¿En la escuela ha sido tratado el tema? ¿Cómo?

Miguel: En mi colegio no se ha tratado a fondo, pero entre alumnos y algunos profesores hay algunos comentarios. Lo que los docentes dicen es que está bien la lucha contra el terrorismo, pero hay maneras. De repente los ataques se están ha-

**la violencia
afecta a todos,
empezando por los
niños, nosotros en
décadas pasadas
hemos sufrido así
de cerca el
terrorismo**

ciendo de manera generalizada y no se están calculando bien los objetivos porque está muriendo mucha gente pobre. La mayoría opina que estas cosas no conducen a nada bueno. Creo que nosotros los jóvenes vamos a sufrir mucho y los niños que recién se están formando van a sufrir mucho más que nosotros. La guerra no lleva a nada bueno. Lo que yo pediría a todos es que quieran el pedacito de tierra donde están parados, es muy importante en estos tiempos amar lo poco que tenemos y solo así vamos a mejorar las cosas que ahora están pasando.

Cecilia: En la escuela lo han tomado de manera superficial, los profesores nos dijeron que nos afectaría mucho porque somos un país que depende de Estados Unidos. Mis compañeras decían que se estaban cumpliendo los pronósticos de los Nostradamus y algunas que tenían miedo de comentar porque piensan que aquí en Ayacucho hay grupos de terroristas.

Luisa: Algunos profesores nos explicaron un poco cómo se habrán sentido los norteamericanos en ese momento y cómo nos hemos sentido nosotros. Todas mis compañeras decían, aunque algunas en broma, que “muy

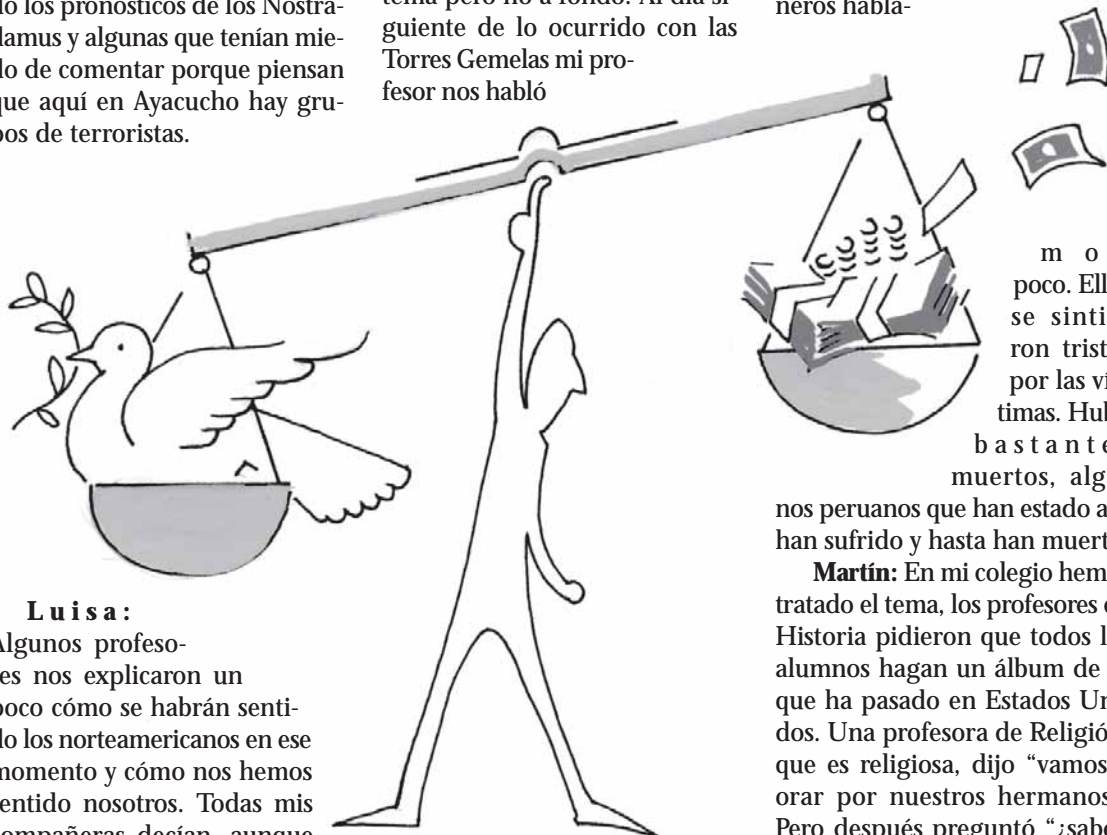
yo puse que no fue una acción moral porque atentó contra la vida de varias personas. Pero también pienso que está mal el contraataque que están haciendo

bien hecho, ya Estados Unidos se merecía algo así”. También conversamos acerca de si nos convenía o no esa guerra. A los profesores les pareció muy mal que Los Estados Unidos se haga justicia con todo un país, cuando el culpable es solamente uno.

Héctor: Hemos tratado el tema pero no a fondo. Al día siguiente de lo ocurrido con las Torres Gemelas mi profesor nos habló

el caso. En lo político le pareció muy bien, se alegró mucho porque allí se mantenía el poder, desde ahí se manejaba todo el sistema financiero y económico de todos los países. En lo social nos dijo que era lamentable, porque murieron muchas personas civiles que nada tenían que ver.

Liseth: Sí, algunos profesores tocaron ese tema algunas veces. En la formación oramos por los heridos. Algunos profesores dijeron que el hecho nos iba a afectar bastante, sobre todo económicamente, por la ayuda que nos mandan. En un examen nos preguntaron si lo que pasó con las torres nos pareció una acción moral y por qué. Yo puse que no fue una acción moral porque atentó contra la vida de varias personas. Pero también pienso que está mal el contraataque que están haciendo. Con mis compañeros habla-



m o s
poco. Ellos
se sintie-
ron tristes
por las víc-
timas. Hubo
b a s t a n t e s
muertos, algu-
nos peruanos
que han estado
ahí han sufrido
y hasta han
muerto.

Martín: En mi colegio hemos tratado el tema, los profesores de Historia pidieron que todos los alumnos hagan un álbum de lo que ha pasado en Estados Unidos. Una profesora de Religión, que es religiosa, dijo “vamos a orar por nuestros hermanos”. Pero después preguntó “¿saben por qué nuestro país está así?”, y

dijo que el Perú no va a salir de la pobreza porque Estados Unidos nos tiene dominados con la deuda externa, que le debemos a Estados Unidos bastante dinero. Dijo que nuestro país es así por la culpa de Estados Unidos que viene y se lleva nuestro oro y bastantes cosas y solamente nos deja las sobras nomás. Lo decía con una pena que me quedé pensando y me di cuenta que eso era verdad.

¿Qué crees que podríamos hacer a corto, mediano y largo plazo frente a estos hechos?

Miguel: Haría un llamado a ambas naciones para que se pongan de acuerdo y antes de tomar una decisión piensen que hay seres humanos que son los afectados. La guerra nos va a perjudicar, no nos va a llevar a nada bueno. Mas bien puede generar un despertar de la violencia que hace mucho tiempo hemos vivido. Aparte de eso, me parece correcto la lucha contra el terrorismo. Lo único que podemos hacer ahora son marchas para conscientizar a la población, porque el pueblo cuando se levanta puede hacer cosas buenas.

Cecilia: Lo que se puede hacer es que los dos gobiernos de los países se pongan a dialogar y que no se vayan a los hechos yo creo que conversando se llega a una solución. Esto debió solucionarse diplomáticamente y no dejarse llevar por la ira. Los Estados Unidos debieron investigar a fondo el problema y no irse a los hechos. En cambio ellos le echaron la culpa a Osama Bin Laden. Los que tienen la culpa no son los afganos, sino los terroristas. Hay que considerar que los talibanes tienen su forma de pensar, ellos son los únicos que tienen derecho a juzgarse porque ellos se sienten como hermanos.

creo que deberíamos vivir en paz, no tener sentimientos de rencor, estar tranquilos, no apoyar la violencia

Además, Osama Bin Laden, tiene mucha plata y ha ayudado a mucha gente. Lo gracioso es que los Estados Unidos piden al Perú que devuelva a su país a Lori Berenson para juzgarla, pero en cambio no dejan que Afganistán o los talibanes juzguen a uno de los suyos.

Luisa: Hay que buscar la paz, que ya no haya mas gente muerta porque quienes mueren no son aquellas personas que están en el poder sino los pobres. Ellos están sufriendo hambre, los que están en el poder no sufren nada. Lo único que haríamos sería levantarnos y hacer marchas contra la guerra, para que toda la gente tome conciencia y pare este conflicto que a nada bueno nos lleva.

Héctor: Mi mensaje es que ya cese la guerra porque nos afecta mucho. Podemos hacer manifestaciones en contra de las guerras, una manifestación grande donde se una toda la población de otros países y continentes para reclamar que haya paz, que los problemas se solucionen por vías diplomáticas. Todos los jóvenes exigimos que haya paz, que reine la paz en todos los países y continentes.

Maritza: Que no haya mas guerra en ningún lugar, porque la guerra genera más violencia, nos hace daño. Que estén en paz, porque en Ayacucho y en otros lugares también puede ocurrir lo mismo.

Martín: No sembrar odio ni violencia, porque si no va a cosechar odio y violencia. Abrir los ojos a todos los alumnos y decirle a Estados Unidos que ¡No! a la violencia, porque si uno siembra violencia va a cosechar violencia. Como dice la Biblia, "no hagas a otro lo que no quieres que te hagan a ti".

Liseth: Creo que deberíamos vivir en paz, no tener sentimientos de rencor, estar tranquilos, no apoyar la violencia. Tratar de comunicarle eso a Estados Unidos, que no estén con odio ni tampoco amenazando.

Las voces de los estudiantes nos reafirman en la imperiosa necesidad de soldar la alianza entre escuela y sociedad. Nos retan a construir una nueva cultura para vivir como ciudadanos de la tierra. Morin² plantea que "Dicha toma de conciencia de la comunidad de destino terrestre es la condición necesaria para efectuar este cambio que nos permitiría copilotar el planeta, cuyos problemas están inextricablemente mezclados. De no ser así, se conocerá un incremento de los fenómenos de «balcanización», de repliegue defensivo y violento sobre las identidades particulares, étnicas, religiosas, que es el negativo de este proceso de unificación y de solidarización del planeta".

² Declaraciones recogidas por Anne Rapin, publicadas en Ciencias Humanas N° 28, julio de 1997. (http://www.france.diplomatie.fr/label_france/ESPANOL/IDEES/MORIN/morin.html)

Consciencia del cuerpo, del movimiento, del placer y de la salud

D

Sergio Barrio Tarnawiecki y Thomas Rouzer

Desde hace más de veinte años trabajamos con principios, métodos y técnicas de las diferentes escuelas de educación somática y terapias psico-corporales en el Perú y otros países.

Nuestra intención ha sido la de corregir y contrarrestar los resultados muchas veces negativos del sistema educativo y dar a los estudiantes un apoyo para su aprendizaje, basándonos no únicamente en la adquisición de conocimientos externos sino en un profundo autoconocimiento interno de nosotros mismos.

Es muy diferente saber de uno mismo y de su universo kinestésico desde la experiencia interna, al sentirse conscientemente, que hacer deportes, leer libros y estudiar láminas desde un espacio puramente cognitivo y competitivo.

Nosotros enfocamos la experiencia viva de la educación física desde adentro para fuera. Nuestra hipótesis básica es que si uno toma consciencia de lo que está haciendo, entonces puede plantearse el hacer lo que quiere hacer. No todo el mundo es apto para ser atleta y muchas veces los ejercicios que se promueven para los adolescentes son francamente nocivos. Creemos que es hora de implementar en nuestros colegios una filosofía de la salud y del bienestar psico-corporal. Y esto implica una re-educación somática.

Supongamos que se quiere formar un equipo de básquetbol en un colegio. Antes de formar el equipo y practi-

car el deporte, sería importante que las personas interesadas tengan una experiencia de autoconocimiento a través de la respiración, el estiramiento y el movimiento conscientes que les permita sentir cómo se mueven y cómo se tensan o se relajan con ciertos movimientos y cambios, cuál es su postura típica, cuáles son los patrones de tensión en su cuerpo, qué gestos les son característicos, qué hábitos y creencias moldean su cuerpo, su conducta, su estado de ánimo, etc.

A la vez que van aprendiendo de sus limitaciones y potencialidades, también van aprendiendo cómo escuchar a su propio organismo y cómo leer sus señales.

Vamos a imaginar que esto va acompañado por una buena dieta y una suerte de trabajo con las relaciones interpersonales y el afecto. Lo que logramos tener así es un equipo de personas altamente adiestradas para entrar en cualquier actividad y lograr hacer lo que quieren hacer con la ayuda externa, porque se conocen y se sienten a sí mismos y como parte de la unidad del equipo. Es un aprendizaje muy valioso para la vida. Tal vez así

nuestros equipos de deportes tendrían mejor suerte.

Los niños juegan y es una excelente forma de aprender acerca de sí mismos corporalmente. Pensamos que los adolescentes son los grandes olvidados en este terreno. Siempre focalizados en sus cuerpos, los adolescentes luchan



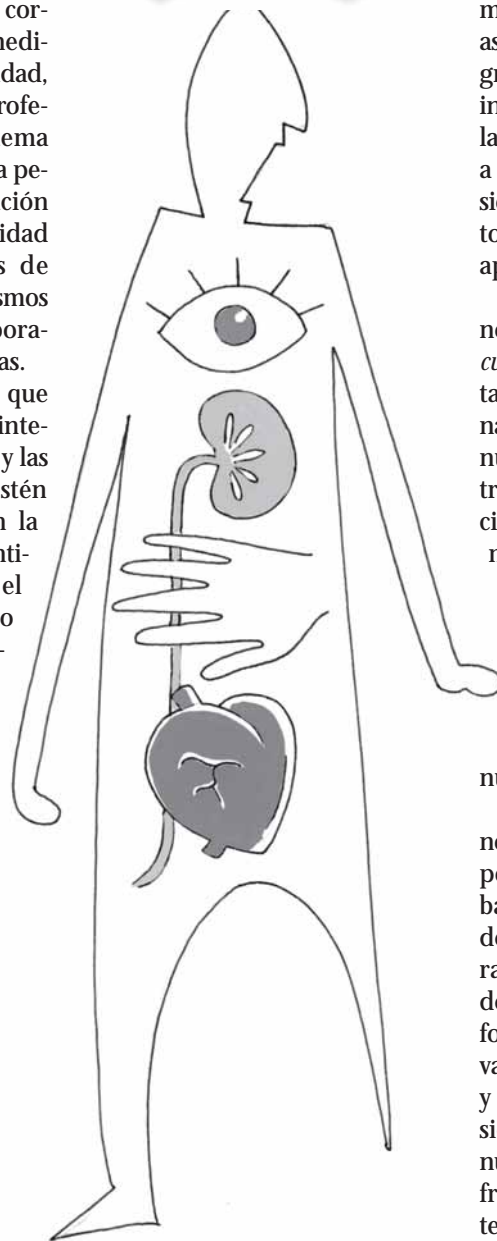
con la autopercepción de sí mismos. Sus cuerpos están pasando por grandes cambios. Piensan acerca de su apariencia, su peso, sus habilidades físicas en los deportes y, en especial, la percepción que los demás tienen de ellos.

Sin embargo, hay poco en el currículum actual que les permita aprender de manera realmente profunda acerca de sus cuerpos y no se les da una oportunidad para focalizar sus propias percepciones y experiencias corporales subjetivas. Y en la medida que desarrollan su sexualidad, los padres de familia y los profesores tratan de evitar el tema como si fuera un gran tabú, a pesar de las clases de educación sexual. Hay una gran necesidad de parte de los alumnos de aprender acerca de ellos mismos y desarrollar imágenes corporales y auto-percepciones sanas.

Es algo desconcertante que las sensaciones corporales interiores o la propioceptividad y las actividades viscerales no estén habitualmente incluidas en la agrupación de los "cinco sentidos". Podríamos decir que el soma es el cuerpo sentido desde adentro, pero no es incluido como algo válido en el aprendizaje.

Esto tiene que cambiar. Si bien es cierto que las actividades físicas nos ayudan a movernos, no necesariamente nos conectan con nosotros mismos. Ello porque su motivación es externa y tiene un propósito también externo, como ganar el partido o completar la lección. ¿Y el propósito de hacernos conscientes de nosotros mismos no es de importancia en el desarrollo nuestro?

**imágenes la
educación física
vivida como el
placer de conocerse
y relacionarse con
otros, como un
viaje fascinante de
autoexploración y
autoconocimiento
con otros**



Nosotros ofrecemos talleres vivenciales para que los participantes tengan una mini-experiencia de lo que planteamos en este texto. En esos talleres trabajamos con el cuerpo real de carne y hueso a través de ejercicios de respiración, estiramiento, movimiento, micromovimientos y de anatomía consciente.

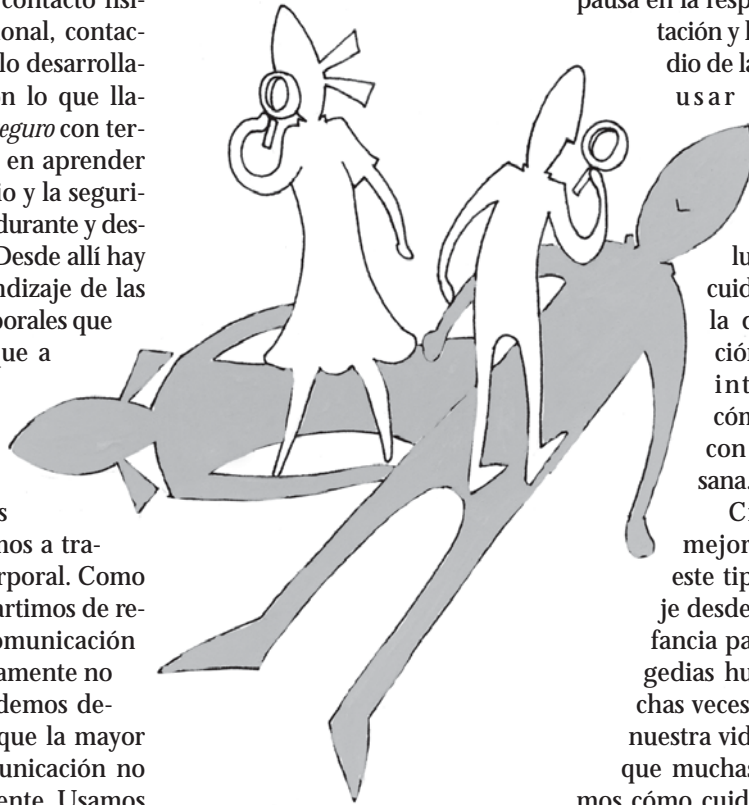
Esto nos permite comenzar a darnos cuenta de la subjetividad de nuestra experiencia y descubrir cómo procesamos la información que recibimos. Esta sigue así un proceso de autocorrección, gracias a la retroalimentación de información entre la sensación y la actividad motora, llevándonos a una mejoría en toda la extensión de la palabra, por estar atentos a nuestro propio proceso de aprendizaje.

Un factor importante para nosotros es introducir la idea del *cuerpo soñado*, que implica conectarse con el contenido emocional e imaginario que llevamos en nuestros cuerpos. Lo hacemos a través de los canales de percepción, incluyendo el autoestudio minucioso de nuestros movimientos y sensaciones corporales interiores. Esta experiencia nos permite descubrir la complejidad de cualquier movimiento y su conexión con todo nuestro ser y con nuestra psiquis.

Cuando tenemos una clara noción del cuerpo real y del cuerpo soñado, ello nos permite trabajar con síntomas y emociones de una forma directa y autocurativa en muchos casos. En vez de evitar lo que surge, tenemos formas de meternos más y observar cómo el cuerpo se autoregula y se corrige y sana sin necesitar siempre de la contribución de nuestra mente, la misma que con frecuencia se transforma en interferencia.

Esto nos lleva al tema del contacto humano, contacto físico, contacto emocional, contacto psíquico. Para ello desarrollamos un trabajo con lo que llamamos el *contacto seguro* con terceros, que consiste en aprender a respetar el espacio y la seguridad del otro antes, durante y después del contacto. Desde allí hay un profundo aprendizaje de las fronteras psico-corporales que todos tenemos y que a veces sentimos muy invadidas.

La mayor parte de la comunicación entre los seres humanos la logramos a través del lenguaje corporal. Como dice Ron Kurtz, "Partimos de reconocer que la comunicación emocional es básicamente no verbal. Incluso podemos decir con seguridad que la mayor parte de esta comunicación no verbal no es consciente. Usamos esa forma de comunicación en todas nuestras relaciones, y ciertamente en la educación y en la psicoterapia. La usamos para influir en nuestras relaciones y en los procesos y para entender el carácter de las personas. Aprenderemos a leer esta forma de comunicación, hablaremos acerca de ella y aprenderemos a ponerle palabras a lo que vemos. Aprenderemos algo acerca de lo que comunicamos por lo general de manera inconsciente y acerca de quienes somos emocionalmente. Lo que la persona es se revela muy parcialmente en lo que nos dice en palabras y mucho en la forma como lo comunica. En el presente está nuestra historia, la idea que tenemos acerca de nosotros mismos y lo que creemos acerca del mundo y cómo estamos en él. La mayor parte de lo que es realmente verdadero en nuestra experien-



cia se expresa de manera no verbal".

Todo el trabajo se sustenta en dos aspectos que creemos de suma importancia. Uno, que es a la vez un principio y una herramienta: la plenitud de consciencia, la capacidad de bajar de velocidad y mantener un estado a la vez relajado y alerta para estudiar la experiencia subjetiva interior del cuerpo y de todos los eventos que ocurren en uno y que le ocurren a uno. El otro es la actitud afectiva básica frente a la vida, frente al otro y frente a uno mismo en este aprendizaje que condiciona la manera como tenemos experiencias, y no sólo de nuestro cuerpo. Nos interesa fortalecer en las personas las respuestas que tienen dentro de ellas mismas frente a los vaivenes de la vida.

Pretendemos a enseñar a los niños y a los adolescentes y jóve-

nes cómo puede ayudarlos una pausa en la respiración, la meditación y la quietud en medio de la agitación, cómo usar la lectura, la escritura y el dibujo como herramientas a servicio de su salud integral, cómo cuidarse a través de la dieta y la nutrición, las relaciones interpersonales, cómo estar a solas y con otros de forma sana.

Creemos que es mejor comenzar con este tipo de aprendizaje desde la temprana infancia para evitar las tragedias humanas que muchas veces enfrentamos en nuestra vida y trabajo, porque muchas veces no sabemos cómo cuidarnos, cómo conocernos a nosotros mismos, cómo tener la experiencia de usar nuestros propios recursos como seres naturales para mantener un alto nivel de salud y bienestar en nuestras vidas.

Estos talleres que ofrecemos son como una muestra de varios aspectos del trabajo, reconociendo que lo que les planteamos requiere de una re-educación de largo aliento. Pero en vez de esperar la perfección de un currículum ya pulido quizás necesitamos tener algo exploratorio al mismo tiempo para mostrar lo que sí es posible.

Imagínense la educación física vivida como el placer de conocerse y relacionarse con otros, como un viaje fascinante de autoexploración y autoconocimiento con otros (para convertirnos todos en exploradores de este vasto territorio interno de nuestro cuerpo-mente-espíritu!

Para compartir voces. Texto de consulta para profesores de castellano como segunda lengua / Liliana Sánchez.— Lima: Ministerio de Educación, 2001, 91 p. (Serie: Educación Bilingüe Intercultural).

El propósito de este trabajo es servir como texto de consulta para los formadores de maestros y maestras de castellano como segunda lengua. La autora, lingüista asesora del PLANCAD del Ministerio de Educación, ofrece elementos teóricos y prácticos sobre los principales problemas de la adquisición de segundas lenguas. En particular brinda nociones que permiten reconocer el potencial de los alumnos para aprender una segunda lengua, así como lineamientos generales para trabajar el tema en clase. Asimismo, presenta la propuesta del Ministerio de Educación (Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural) para la enseñanza de castellano como segunda lengua.

Luego de una exposición del castellano como segunda lengua, Sánchez muestra los principales factores que afectan su enseñanza

como segunda lengua, poniendo un especial énfasis en las habilidades comunicativas necesarias para el caso. Por último, da pautas acerca de cómo planificar estos temas en las clases. Como anexos del texto aparecen cuadros de las competencias involucradas y del proceso de evaluación.

Organicemos el aula / Teresa Alvarez; María Isabel Jugo; Olinda Moloche.— Lima: Ministerio de Educación, 2001, 62 p. (Serie: Métodos y Técnicas).

Este texto, dirigido a docentes, tiene el objetivo de proporcionar herramientas básicas a los y las docentes que ayuden a convertir el espacio físico, el aula, en espacio educativo. Las autoras se ocupan del aula como ambiente físico de aprendizaje. La obra -ilustrada con viñetas- proporciona los rudimentos de cómo organizar el aula, tanto en la distribución del espacio, como en la organización del mismo para una responsabilidad compartida. Desarrolla lo relativo al ambiente en general y algunos elementos básicos de ayuda al docente, tales como franeló-

grafos, rotafolios, paneles informativos y ficheros. También toca los aspectos organizativos: asistencia, calendario mensual, cuadro de normas de convivencia, cuadro de responsabilidades y cuadro de distribución por sectores.

El reto de la evaluación /

Norma Reátegui; Milagros Arakaki; Carola Flores.— Lima: Ministerio de Educación, 2001, 82 p. (Psicología y Pedagogía).

En este texto de autoformación, dirigido a docentes y directivos, las autoras aclaran algunos aspectos aun confusos sobre el papel y la importancia de la evaluación de competencias, así como conceptos, orientaciones, instrumentos y actividades sobre el tema. El trabajo se compone de cuatro unidades de trabajo, cada una con un formulario de autoevaluación del tema y algunas recomendaciones de cómo operativizarla en el trabajo diario. La primera unidad trata el concepto de evaluación, sus funciones y tipos principales. La segunda desarrolla el concepto de competencia y la evaluación por competencias. La tercera y cuarta enfocan respectivamente la evaluación

cuantitativa y la evaluación cualitativa. El texto se complementa con una bibliografía.

Universidad y currículo: construyendo el cambio / Luis Sime Poma.—
Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 2001, 172 p.

Es de amplio conocimiento el valor creciente del conocimiento como factor de desarrollo humano. Desde esta perspectiva, el desarrollo de un currículo adecuado a la realidad constituye una de las principales mediaciones de la universidad, de allí que cambiar la universidad es sustancialmente cambiar su currículo.

Esta obra contiene diversas perspectivas para motivar y encauzar los cambios curriculares en el ámbito universitario, que también pueden ser adaptadas a otras instituciones de educación superior. En la primera parte desarrolla una propuesta para orientar procesos de reformas curriculares. Esta sección sistematiza la experiencia de reforma curricular de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y de otras universidades. En la segunda parte, des-

de la perspectiva de tres estudios realizados con exalumnos de las Facultades de Ciencias Sociales, Educación y la Sección de Psicología de la PUCP, valora la importancia de los estudios sobre egresados como una fuente para las innovaciones curriculares. En la tercera parte destaca la importancia de la investigación como una vía para desarrollar innovaciones en el medio universitario.

El texto representa así una contribución para autoridades y docentes de facultades universitarias y de educación superior especialmente interesados en como generar innovaciones curriculares en sus respectivas instituciones. Igualmente es de utilidad para los docentes y estudiantes de maestrías en docencia universitaria, así como para los estudiosos del campo de la formación profesional y del currículo.

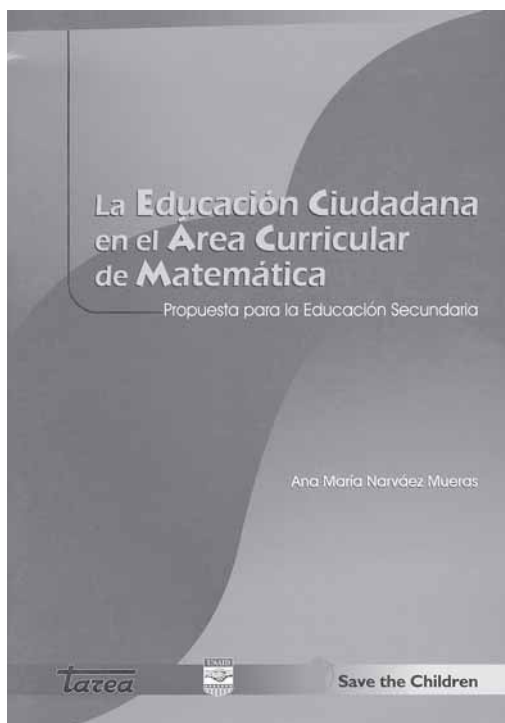
Las reformas educativas en Perú, América Latina y el Caribe / Conferencias presentadas en el Primer Seminario Internacional sobre Reformas Educativas.—
Lima: Instituto Superior Pedagógico San Marcos, 2001, 230 p.

Esta obra reúne las ponencias del Primer Seminario Internacional Reformas Educativas en Perú, América Latina y El Caribe, realizado en el auditorio del Centro Cívico de Lima, noviembre 27-30, 2000.

El Perú estuvo representado por Walter Peñaloza Ramella, Luis Carlos Gorriti y Juan Rivera Saavedra. En su ponencia Peñaloza dio pautas para el análisis del sistema educativo peruano en todos sus niveles. Gorriti criticó las políticas educativas de Estado en los últimos diez años, ponien-

do especial énfasis en la educación básica (inicial, primaria y secundaria) y puntualizó las alternativas diseñadas por Foro Educativo al respecto. Rivera Saavedra hizo un balance crítico del fracaso de la reforma educativa en el contexto de la globalización.

A su vez, Marco Raúl Mejía (Colombia) expuso un extenso trabajo sobre la globalización capitalista, sustentando una serie de planteamientos cuestionadores de las políticas educativas en Colombia. Luz Elena Espinoza (México) y Jenny Assael (Chile) se refirieron a las reformas educativas, la primera destacó a la Universidad Autónoma de México como un modelo donde se reflejan todos los problemas de otras universidades, y la segunda puso un énfasis en la participación del Colegio de Profesores en la reforma chilena. Por último, Margarita MC Pherson se refirió a la realidad educativa cubana antes y después de la revolución, Dalida Andrade de Oliveira (Brasil) pasó revista las reformas educativa brasileñas en torno a la educación básica, y Luis Yarzabal (Puerto Rico) enfatizó el rol de las instituciones de educación superior en el desarrollo de la sociedad del conocimiento.



La educación ciudadana en el área curricular de matemática

Ana María Narváez Mueras

La *Educación ciudadana en el área curricular de Matemática* forma parte del Módulo de desarrollo curricular del eje "Conciencia democrática y ciudadana".

En un mundo como el que nos ha tocado vivir en el cual mucha información sobre asuntos públicos se presenta, por ejemplo, a través de indicadores cuantitativos, porcentajes y estadísticas es indispensable que las alumnas y los alumnos desarrollen su capacidad de manejar el lenguaje matemático. De este modo, no sólo podrán interpretar los datos que reciben sino también ampliar su capacidad de cuestionarlos cuando lo consideren necesario.

Para asumir la tarea de educar matemáticamente es recomendable reflexionar sobre la relación que puede existir entre la educación ciudadana y las matemáticas. Por ello comenzamos este texto tendiendo una invitación a buscar respuestas a las preguntas que surgen al respecto, tales como que exigencias plantea esta relación y de qué manera enriquecerá nuestro trabajo.

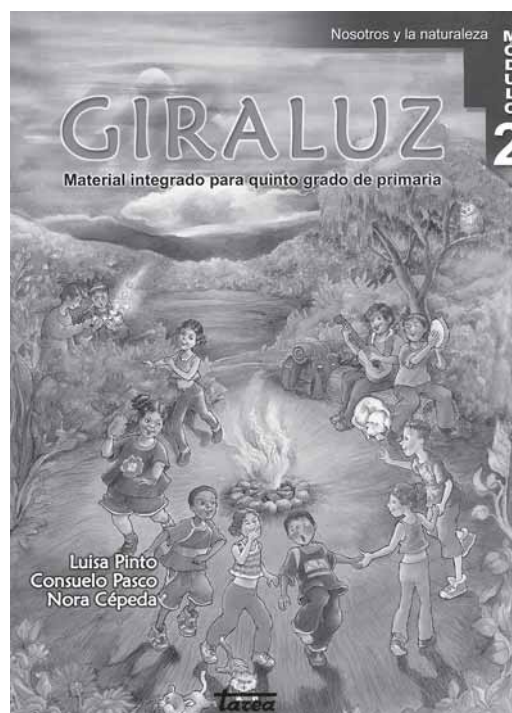
GIRALUZ

Módulo 2: NOSOTROS Y LA NATURALEZA

En este material, preparado especialmente para niñas y niños de 5° grado de primaria, encontrarán información variada sobre los fenómenos naturales más frecuentes en el Perú, así podrán tomar medidas preventivas para evitar daños y ayudar a otros. Presenta orientaciones para aprender a vivir en armonía y equilibrio con la naturaleza, si queremos que nuestro planeta siga siendo el hogar de muchas más generaciones de hombres y mujeres que puedan habitarlo.

Se ha organizado el texto en dos unidades:

- Unidad 4. **Fuerza y destrucción: la otra cara de la naturaleza.**
- Unidad 5. **Cuidado, estamos destruyendo nuestra casa.**





Nueva publicación