

Lima,  
setiembre  
del 2002

52

REVISTA DE EDUCACIÓN Y CULTURA

# tarea

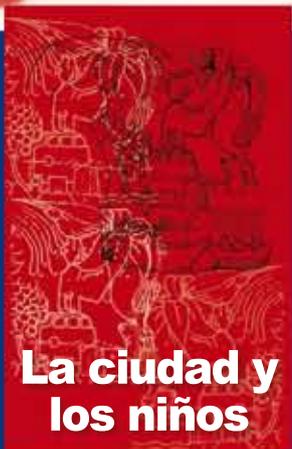


**Educación básica  
¿para todos?**



**Educación e inclusión  
social**

**Por una  
política  
educativa  
democrática**



**La ciudad y  
los niños**

## Editorial

## Políticas educativas

- 4 Hacia una política educativa democrática / *Manuel Iguiñiz Echeverría.*
- 13 Algunos desafíos de la Secretaría de Educación de Porto Alegre. Políticas educativas e inclusión social / *Jaqueline Moll.*
- 17 Declaración de Lima: "Realidad multilingüe y desafío intercultural: ciudadanía, política y educación" / *Documento.*
- 19 La escuela en la visión de las familias campesinas / *Ernestina Sotomayor.*
- 20 Educación básica para todos / *Idel Vexler.*

## Pensamiento pedagógico

- 22 ¿Por qué necesitamos la participación de los niños? La ciudad de los niños / *Francesco Tonucci.*
- 30 Un desafío ético político: la ciudad y la educación en valores para las nuevas ciudadanías / *José Luis Carbajo Ruiz.*
- 34 Seguimiento a los acuerdos de Dakar / *Documento.*

## Experiencias educativas

- 36 Vitrinas de innovación / *Documento.*
- 42 Centro PIEDI: un mundo de alegría y aprendizaje / *Esther Acuña Ríos y Tatiana Riquelme Silva.*
- 47 Los medios de comunicación y la ciudad educadora / *Nélida Céspedes y Julia Vicuña.*
- 50 Promoviendo educación y cultura para el desarrollo integral de Comas / *Consejo de Cultura e Identidad Local de Comas.*

## Reseñas

- 53 Crecer en la era de los medios electrónicos / *David Buckingham.* Placer y ternura en la educación: hacia una sociedad aprendiente / *Hugo Assman.* La discriminación en el Perú / *Save the Children.*
- 54 Globalización, socialización y aprendizaje / *Rocío Trinidad.*
- 55 Experiencias del Primer Concurso Nacional de Innovaciones Educativas / *Ministerio de Educación.* Quereres y saberes para una docencia reflexiva / *Severo Cuba y Lilliam Hidalgo.*

Directora de la revista:  
**Nélida Céspedes Rossel.**

Consejo editorial:  
**José Luis Carbajo Ruiz.**  
**Nora Céspedes García.**  
**Nélida Céspedes Rossel.**  
**Severo Cuba Marmanillo.**  
**Julio Del Valle Ramos.**  
**Manuel Iguiñiz Echeverría.**  
**Gustavo von Bischoffshausen.**

Corrección  
**Hernando Burgos Cabanillas.**

Ilustraciones:  
**Roger Galván Manrique.**  
Frato (pp. 1, 2, 22, 23, 25, 27, 29).

Fotos interiores:  
**Archivo de Tarea.**

Foto carátula:  
**Jorge Paz Herbozo.**

Diseño y diagramación:  
**Gonzalo Nieto Degregori.**

Impresión:  
**Tarea asociación gráfica educativa.**

Suscripciones:  
**Jessica Enzian Castañón.**  
[jessica@tarea.org.pe](mailto:jessica@tarea.org.pe)

©

**tarea**

ASOCIACIÓN DE PUBLICACIONES EDUCATIVAS.  
Parque Osore (antes Borgoño) 161,  
Pueblo Libre.  
Apartado 2234, Lima 100.  
Teléfono: 424 0997. Fax: 332 7404.  
Correo: [postmast@tarea.org.pe](mailto:postmast@tarea.org.pe)  
Internet: <http://www.tarea.org.pe>  
PERÚ

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

**ALERTA TAREA N° 28**  
**Enseñanza de la**  
**matemática y educación**

**E**l 28 de julio pasado se cumplió el primer año del gobierno del señor Toledo y se renovó el gabinete ministerial. Los retos en relación al enfrentamiento de la pobreza, la democratización del país y la transparencia en la gestión pública aún se mantienen y están teñidos por el desencanto de la gran mayoría de la población peruana.

Aún así, se ha desarrollado esfuerzos como el Acuerdo Nacional, y se ha trazado objetivos en materia de gobernabilidad, equidad y justicia social, competitividad, y el logro de un Estado eficiente, transparente y descentralizado. En ese marco se asume la educación, entre otros derechos, como garantía de tales objetivos.

Otro hito importante lo constituye la discusión de la Ley Marco de Educación. Si bien hay aspectos de la misma que deben profundizarse, ya hay un camino recorrido que constituye un referente para asegurar una normatividad consistente y coherente en materia educativa (magisterio, sistema educativo, evaluación, calidad de los aprendizajes, etc).

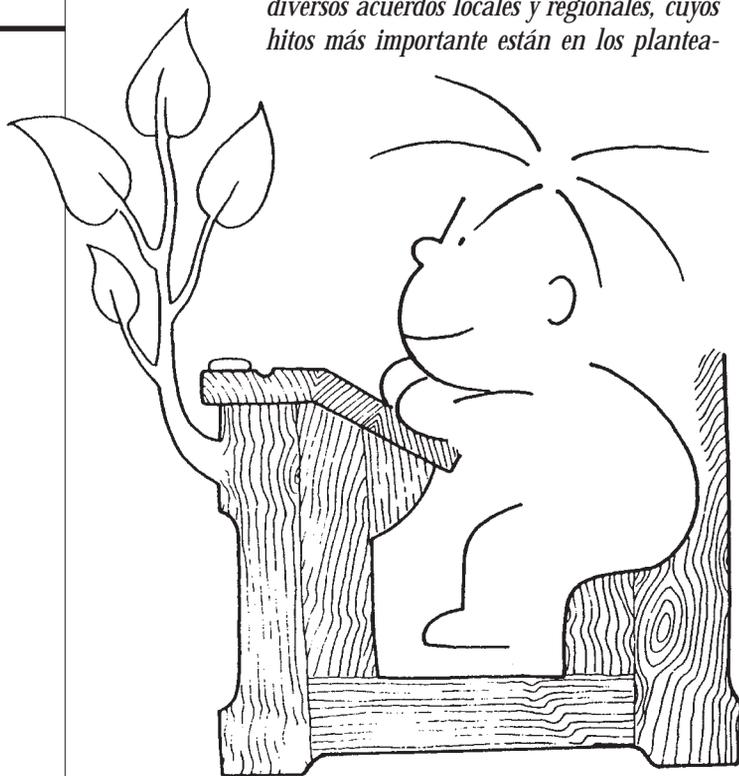
Desde la sociedad civil hay que destacar diversos acuerdos locales y regionales, cuyos hitos más importante están en los plantea-

mientos de las Mesas de Lucha contra la Pobreza. En todos ellos la educación ha sido colocada como punto medular ya que ésta requiere cambios en profundidad.

Y tal como sucede en la escena nacional, nos preocupan el sentido y la consistencia de los cambios en educación. Llama la atención la poca claridad en los programas que el propio Ministerio de Educación tipificó como estrellas. Tal es el caso del Plan Huascarán, que ha desatado gran polémica. Consideramos que un punto medular en materia educativa lo constituyen los resultados en los aprendizajes de nuestros estudiantes. En junio se conoció los resultados de una evaluación que, más allá de algunas precisiones sobre enfoques e instrumentos, arroja que 40 mil alumnos del cuarto y sexto grado de primaria, así como del cuarto nivel de secundaria, tienen grandes carencias en lectura, escritura y matemática, siendo más críticos estos resultados en la infancia rural. Esta situación es grave.

Nos corresponde profundizar el análisis en torno a los nudos y los desafíos de la educación peruana, de cómo la educación es un factor de equidad social, de la manera en que compromete a diversos actores e instancias, ya sea gubernamentales y privadas. Igualmente, en el rol que cumple el espacio local como inspirador de innovaciones y promotor de una ciudadanía activa en un espacio con cultura e identidad, como ciudad educadora. Son estas las contribuciones del N° 52 de la revista TAREA.

En la sección Políticas Educativas Manuel Iguñiz realiza un amplio análisis de los cambios socioeducativos, de los procesos que se han desatado y cómo aún no son suficientemente consistentes y motivadores para reorientarnos a un programa de desarrollo integral. Reconoce que se han producido encuentros entre Estado y sociedad civil y valora que la construcción de políticas educativas por fin considera como requerimientos la inclusión, la deliberación pública y la movilización social. El mismo artículo presenta un conjunto de propuestas para lograr una educación básica de calidad de corto, mediano y largo plazos.



A su vez, la nota de la Secretaría del Municipio de Porto Alegre plantea que la efectividad de las políticas tiene como fundamento la continuidad en la gestión. Señala que los cambios en educación son procesos histórico culturales y asume que la educación es posible en el diálogo entre la escuela y la ciudad. A partir de allí, plantea el mejoramiento de la calidad de la educación y la superación de la exclusión social.

En tanto el país requiere que determinados conceptos de renovación educativa se visibilicen y normen, presentamos la reflexión de Idel Vexler en torno al dictamen del anteproyecto de la nueva Ley Marco de Educación. Sostiene que para la inclusión social se requiere una atención educativa diferenciada, pero de igual calidad.

Otro aspecto vital para la democracia y la democratización de la educación es la reflexión que vincula la educación con el rol de la ciudad como educadora. En esta ciudad, los ciudadanos son orientados desde la educación formal, no formal y de los medios de comunicación a construir ambientes públicos, espacios educativos de carácter democrático, participativo, orientado por una cultura de paz y respetuosa de los derechos humanos. Este número contiene un conjunto de artículos que reflexionan en esa dirección.

Francesco Tonucci señala lo enriquecedor que es asumir la educación y la ciudad desde los derechos de la infancia y plantea que se requiere de un conjunto de cambios en el tejido urbano, para que las ciudades sean espacios de múltiples aprendizajes. José Luis Carbajo plantea la importancia de la ciudad educadora como promotora de valores, como la

solidaridad e igualdad de oportunidades para todos los integrantes de una comunidad. Analiza cómo trabajar en el espacio local la educación informal y, desde la construcción de los valores, el vínculo de ésta con la formal.

En la medida que se trata de asumir la potencialidad del espacio local o ciudad educadora como núcleo de realización de diversas experiencias educativas, presentamos un resumen de la Evaluación del Proyecto de Innovaciones Educativas en el Distrito de Independencia (PIEDI). Se trata de compartir los logros, las dificultades y las proyecciones de esta experiencia de innovación en el campo del currículo, la gestión escolar y los servicios educativos. También la estrategia potencial denominada "Centro de Recursos Educativos", que es la manera como el PIEDI se ha articulado a todo el distrito de Independencia para seguir aportando a la calidad de la educación de los niñas, niños y adolescentes del distrito.

Educación, medios de comunicación y la Ciudad Educadora explica en qué medida los medios de comunicación y, en especial la radio, facilitan el encuentro entre actores sociales y educativos. Promoviendo educación y cultura para el desarrollo Integral de Comas recoge una valiosa experiencia en el distrito de Comas (en el Cono Norte de Lima), identifica la historia de esa localidad, sus esfuerzos por mejorar la calidad de vida de sus habitantes, el respeto mutuo y la solidaridad, así como la participación de escolares, organizaciones diversas y el municipio para construir un presente digno y un mejor futuro.

La educación tendrá un norte si es asumida con la seriedad que el caso amerita, si se articula como un componente del desarrollo, si expresa una voluntad política para colocar por delante sus legítimos intereses. Es necesario asumir los cambios como procesos sistemáticos, multisectoriales y multidisciplinarios; si prima la preocupación porque nuestras actuales generaciones amplíen cada vez más sus conocimientos y desarrollen valores ciudadanos para recrear el país presente y de justicia que nos merecemos y aspiramos.

Nélida Céspedes Rossel



**Las políticas educativas deben asegurar una educación básica de calidad para todos. Para superar la exclusión social requieren articularse a un programa de desarrollo integral y exigen inclusión, recursos, deliberación pública y movilización social.**

# Hacia una política educativa democrática

**L**

**Manuel Iguíñiz Echeverría**

TAREA

a construcción de una democracia avanzada no es un proceso espontáneo. Su surgimiento no vendrá como sola consecuencia de la caída del régimen dictatorial. Sin nuevos actores, políticas y cultura ciudadana llegaremos a un régimen político que solo sería una variante actualizada y quizás más incoherente que la desgastada democracia previa a la dictadura de Fujimori y Montesinos.

La democracia nos coloca como personas y colectivos con responsabilidades diferentes y más precisas en modelar los destinos del país. Las posibilidades existentes y las competencias requeridas no son iguales para la construcción democrática, que para derrotar la autocracia. Responsabilidades mayores o menores de

cada uno, en el difícil marco de la globalización, la sociedad de la información y la polarización creciente en el interior del país. Se han renovado y ampliado, como veremos, con más detalle, las posibilidades y espacios de participación en el cambio. Sin embargo, no establezcamos acuerdos de cambio socio económico significativo.

La democratización del país demanda nuestra transformación como ciudadanos autónomos y como organizaciones. Se nos plantea para ello sumar fuerzas, integrando todas las energías posibles, sean de la sociedad autónomamente organizada, como del Estado. Actuar con iniciativa, construyendo variadas alianzas y formas de cooperación en un contexto de incertidumbre. Los escenarios de incertidumbre requieren de los actores, consistencia y mantener las apuestas centrales por la ampliación de las libertades y la transformación del país.

El desarrollo democrático requiere deliberación y participación argumentada. En verdad, la democracia y la educación se aprecian y se requieren mutuamente, pues la calidad en educación solo se despliega en un marco de profundización democrática y con participación libre. Asimismo, la educación es amiga de la política en la deliberación de los ideales y propósitos de cambio, así como en la concreción de opciones estratégicas y metas.

La amplitud y profundidad del cambio social y político emprendido hasta ahora por los actores sociales y políticos es evidentemente insuficiente para reorientarnos a un programa de desarrollo. Contamos con acuerdos iniciales, como veremos más adelante, pero son débiles en cuanto a un proyecto de transformación y de justicia. Si bien se reitera en el discurso oficial la lucha contra la pobreza, se carece de una política de desarrollo global. Asimismo, son débiles las visiones de



país que nos ofrecen los liderazgos políticos. De ahí también que no solo la pobreza puede dar lugar a la desazón creciente, en plena transición de régimen político, sino también un vacío de proyecto movilizador.

### *Cambios en la política educativa*

La conquista del gobierno democrático, desde fines del 2000, cambia la velocidad y las reglas de la política educativa. Ello se evidencia en una nueva iniciativa pública, con presencia mayor del Ministerio de Educación en la recuperación de ideales, propósitos y compromisos.

El proceso de transición política ha posibilitado a los educadores establecer una relación diferente entre democracia y educación, en un escenario democrático que no podemos dejar de valorar. Comentaremos varios elementos políticos, pedagógicos e institucionales de este nuevo escenario para las apuestas de transformación educativa y social.

### La educación se empieza a ubicar en los acuerdos nacionales y locales

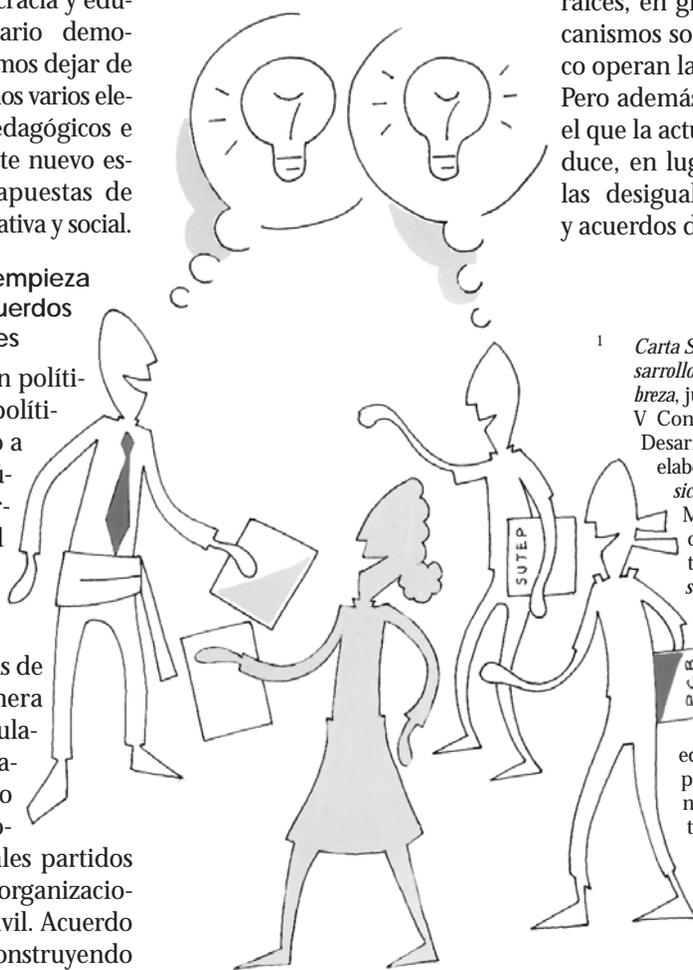
En el nuevo régimen político democrático la política educativa ingresó a las deliberaciones públicas para el acuerdo sociopolítico al que se ha llegado a escala nacional. La educación nacional es una de las políticas de Estado que, de manera sintética, se ha formulado en el Acuerdo Nacional, documento suscrito entre el gobierno, los principales partidos políticos, iglesias y organizaciones de la sociedad civil. Acuerdo que debe seguirse construyendo

en el país para hacernos viables en democracia. El hecho de emprender procesos de esta naturaleza y dar pasos para su concreción va conformando un clima y entorno favorable para la educación. En la creación de ese ambiente favorable a la democracia y la educación, los medios de comunicación de masas tienen pendiente un viraje de calidad.

A la vez han aumentado los acuerdos regionales y locales, como los obtenidos en las Mesas de Lucha contra la pobreza, en las que se ha incorporado la preocupación educativa.<sup>1</sup> Asimismo, muchos de los programas municipales, así como los planes integrales de desarrollo de varios departamentos, han sido

también ámbitos de acuerdos.

En marcos así, la calidad de la educación debe verse como uno de los aspectos del mejoramiento de la calidad de vida. La educación no puede seguir siendo vista como la panacea que substituye el cambio social y económico global del país.<sup>2</sup> La transformación educativa requiere acuerdos de cambio social y estos acuerdos deben tener como uno de sus temas claves, la educación. En la década pasada se tuvo demasiada retórica de un cambio educativo independiente de las condiciones de las familias y entorno social y político. Con ello se evadía reconocer que el fracaso educativo expresa, sobre todo, la pobreza y la desigualdad social y tiene sus raíces, en gran medida, en mecanismos sociales, en cuyo marco operan las ofertas educativas. Pero además, se evitaba encarar el que la actual educación reproduce, en lugar de disminuirlas, las desigualdades.<sup>3</sup> Los planes y acuerdos desarrollados en este



<sup>1</sup> *Carta Social. Compromiso por el desarrollo y la superación de la pobreza*, junio 2001. Por su parte la V Conferencia Nacional sobre Desarrollo Social (CONADES) elaboró *Propuestas para la transición democráticas*, 2001. El Ministerio de la Presidencia publicó el 2002 el texto *Planes Concertados de Desarrollo Departamental*, que contiene los resúmenes de todos los departamentos.

<sup>2</sup> Sobre esta vinculación entre cambio educativo y cambio del país puede verse Iguñiz Manuel, "Democratizar el Estado y el modelo educativo". En: *Revista Tarea* N° 47, noviembre 2000.

<sup>3</sup> Cueto, Santiago. "Los exámenes finales". En: *Debate* N° 115, p.32.

régimen democrático nos sirven pues para insistir en resolver la disociación entre competitividad económica y democracia y orientarlos en el sentido de la justicia social.

Asimismo, están en elaboración importantes normas y cambios institucionales que constituyen verdaderas “macro decisiones” de un país para el mediano plazo, plasmando cuestiones tales como el entendimiento actual de las libertades y derechos fundamentales, y la institucionalidad para su ejercicio. Una medida importante es la reformulación de la Constitución. Otra ya concluida es la Ley Orgánica de Bases de Descentralización. Debe acompañar a esa norma la Ley Orgánica de Regiones y la Ley Orgánica de Municipalidades. Finalmente la Ley Marco de Educación, que tiene ya aprobado el dictamen en la Comisión de Educación Ciencia y Tecnología del Congreso.

Hacia un proyecto de desarrollo

A todas esas normas y acuerdos, las atraviesa el desafío de lograr coherencia en el impulso a la democratización del país y afirmar la causa de la justicia social,<sup>4</sup> contribuyendo así a un clima social que favorece los aprendizajes sociales y el relanzamiento y la profundización de políticas educativas. Esas grandes normas y acuerdos son bases para la articulación de las políticas. Como hemos dicho, la educación requiere direccionalidad, norte, producto de la deliberación pública. Su ausencia era la primera característica del régimen pasado. La sinergia mucho mayor entre sectores económicos y sociales la da un patrón de desarrollo del país, que el modelo actual de mercado, con débil

***A todas esas normas y acuerdos, las atraviesa el desafío de lograr coherencia en el impulso a la democratización del país y afirmar la causa de la justicia social.***

sociedad civil y débil Estado, no está proporcionando. El disponer de buenos niveles de vida facilita acceder a una buena educación. A la vez, una educación de calidad no sólo es un beneficio de esa condición social, sino que puede ser también un factor que ayude a las personas a mejorar su bienestar.

Probablemente el cierre de la primera etapa de la democratización se produzca con una reconfiguración del mapa político electoral luego de las elecciones municipales y regionales. Con ellas se culmina el reemplazo de las autoridades políticas electas durante el régimen autoritario. Dados los márgenes de incertidumbre en la política nacional, esa etapa sólo será beneficiosa si llega a nuevas precisiones de acuerdos políticos de gobernabilidad y desarrollo.

**Formulación democrática de una política educativa global**

La complejidad de la transformación educativa implica que la iniciativa pública desde el Estado, interactúe con la contribución de profesionales y de la movilización social y política para la formulación de políticas integrales. En el marco de la transición democrática se han podido

plantear diversas iniciativas en esa dirección.

El Estado recogió propuestas del movimiento de cambio educativo

En lo que va del proceso democrático, el Ministerio de Educación ha mostrado iniciativas cualitativamente diferentes a las del régimen anterior. No obstante, esas iniciativas aún son insuficientes y requieren muchos reajustes. Se necesita aún planes estructurados y financiados y profesionalismo en la gestión.

El nuevo gobierno de transición recogió propuestas de política educativa, generadas desde afuera y dentro del Estado, que habían sido descartadas por el régimen anterior

Fue muy acertado que el primer punto del programa presentado en materia de educación por el primer ministro Javier Pérez de Cuellar fuera la elaboración democrática de la política educativa. Fue acompañado de lineamientos sobre revalorización docente, la democratización de la gestión, la interculturalidad y la educación bilingüe. El gobierno abrió el espacio a la crítica respecto de la situación educativa, empezando por autorizar la publicación de la medición de aprendizaje de UNESCO, evidenciando así que la escuela mayoritaria no logra la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Se acogió planteamientos de Foro Educativo,<sup>5</sup> como la realización de la Consulta Nacional de Educación,<sup>6</sup> la cual aún ha tenido poca difusión y aprovechamiento. Se reinstaló la Oficina de Desarrollo Magisterial. Se abordó el tema de la autonomía escolar, con democratización,<sup>7</sup> el mejoramiento del servicio educativo. Se inició la ampliación del alcance de la

Educación Bilingüe, la labor de tutoría en Secundaria y la revitalización de la Educación de Jóvenes y Adultos. Se recuperó la idea de la revalorización de la función pública y la profesionalización de la gestión.<sup>8</sup>

Se realiza la Consulta Nacional por la Educación

Esta consulta significó un importante paso en la generación de política educativa. Sus aportes se agrupan en los siguientes objetivos:

1. Una educación que prepare para ser ciudadanos incorporados plenamente a la sociedad.
2. Dar a la profesión docente su justo valor.
3. La educación es tarea de todos.
4. Descentralizar y democratizar la Educación.
5. Brindar a todos el acceso a una educación de calidad.
6. Todos los peruanos tenemos derecho a conocer y evaluar los avances de la educación.
7. Invertir más y mejor en educación.
8. Llevar la educación superior a estándares de calidad internacional.

Lineamientos de política 2001-2006

Entre los aspectos valiosos incorporados por el Ministerio de Educación, están los *Lineamientos de política 2001-2006*, formulados en la gestión del ministro Nicolás Linch. Después de muchos años se hace pública una propuesta de política educativa global. Los lineamientos estratégicos expuestos son:

**1. Formar ciudadanos con capacidad de generar bienestar.**

Este primer punto programático merece resaltarse por corresponder a una función básica de

***El sistema educativo debe asumir la formación sobre la democracia, democratizando su propia institucionalidad en cada nivel.***

la educación, así como por la débil noción de una ciudadanía democrática en amplios sectores de la población del Perú y en muchos de los partidos políticos. El sistema educativo debe asumir la formación sobre la democracia, democratizando su propia institucionalidad en cada nivel, pues tradicionalmente ha inculcado un pensamiento acrítico y de subordinación.

**2. Lograr una educación básica de calidad.**

La educación básica es revalorada como respuesta a los desafíos de adquisición de competencias, contenidos y valores para una sociedad compleja, para el cambio social y cultural y para la equidad. Se ha puesto mayor atención e impulsado cambios en ámbitos críticos desde el punto de vista social y educativo como la educación rural, la educación inicial, currículo de secundaria y las nuevas tecnologías en educación.

**3. Fortalecer la escuela pública, asegurándole autonomía, democracia y calidad de aprendizajes.**

Hay que resaltar la recuperación del concepto de educación pública. Condición primera para ponerle atención y enfrentar la desvalorización de la función pública. Su afirmación y prestigio es condición de éxito en la lucha por la equi-

dad. Renovar la imagen de la escuela a cargo del Estado, es hacer una escuela diferente que deje de ser rígida y precaria. Para ello debe transformarse en escuela amable, autónoma, participativa y con más recursos.

Este objetivo estratégico propone también descentralizar, democratizar y moralizar el sector suponiendo, más que la prescindencia, la recuperación del liderazgo del Ministerio de Educación.

**4. Mejorar drásticamente la calidad del desempeño y la condición de los docentes.**

Se plantea el tema, que retóricamente es consenso nacional, de diseñar una política de remuneraciones que garantice el aumento progresivo de los haberes docentes hasta duplicarlos al término del quinquenio. Asimismo, se plantea impulsar la revalorización de la carrera docente y un sistema de formación continua.

<sup>4</sup> La relación de educación y justicia es tratada en Iguiniz, *op.cit.*

<sup>5</sup> Destacan entre los aportes de Foro Educativo para la Consulta Nacional y para las políticas nacionales: *Propuesta de Foro Educativo a un acuerdo nacional para el 2001-2005*; abril, 2001. *Vóte por la educación, Agenda de prioridades 2000-2005*; marzo, 2000. *Por una educación de calidad para todos. Compromisos asumidos por el Perú hasta el 2015*; julio, 2001. Entre las instituciones que individualmente formularon propuestas globales están IPAE (CADE 2001), TAREA (*Revista Tarea* N° 48; abril, 2001).

<sup>6</sup> Sobre la necesidad de recurrir a la sociedad para formular nuevas políticas véase Iguiniz, *op.cit.*

<sup>7</sup> Como lo expresa el Decreto Supremo 007-ED, que contiene las normas para la gestión y desarrollo de las actividades de los centros educativos en el 2001.

<sup>8</sup> Gobierno de Transición. Ministerio de Educación. *Memoria Ministerial, 25 de noviembre 2000-26 de julio 2001.*

Si bien los planteamientos de política educativa del Ministerio de Educación fueron hechos públicos, su escasa discusión previa y posterior los coloca, como a otros planteamientos, en la penumbra y los deja sin seguimiento.

Las normas para la gestión de los centros educativos

En cuanto a la orientación a las prácticas escolares, las *Normas para la Gestión y Desarrollo de las Actividades de los Centros Educativos* del 2002, con la Resolución Ministerial 168-ED, dan continuidad a las normas del D.S. 007. Pero esta vez se ordenan siguiendo la estructura y contenido de los mencionados cuatro lineamientos estratégicos de la política educativa, para construir una dirección coherente en las políticas de los diferentes niveles del sector. Se incorporan ahí las orientaciones curriculares, de programas nuevos y del ejercicio de la participación social.

Evaluación de los docentes y de aprendizajes

También tuvieron especial significación dos evaluaciones. Una del concurso de nombramiento de docentes con la intervención de los centros educativos. Otra la medición de aprendizajes de los alumnos, en noviembre del 2001. Si bien se produjo en ambos casos un muy escaso debate sobre los criterios pedagógicos de fondo en estas evaluaciones, dieron señales que revelan el fracaso de las políticas educativas y sociales en el país.

Acciones relativas al desarrollo magisterial

En este campo hay acciones importantes a tomar en cuenta:

## ***Se espera la decisión sobre nuevos recursos para aumentar a los docentes y el inicio de la preparación de la nueva carrera pública.***

- El Ministerio de Educación ha reconocido los sindicatos como interlocutores y abrió el espacio de dialogo. Luego se produjo un periodo de conflicto con el SUTEP, que objetó el concurso de nombra-

mientos en tanto la evaluación incluía la participación de los centros educativos, así como –entre varios de los requisitos cuestionados por el sindicato magisterial– la entrevista con la comisión del centro educativo.

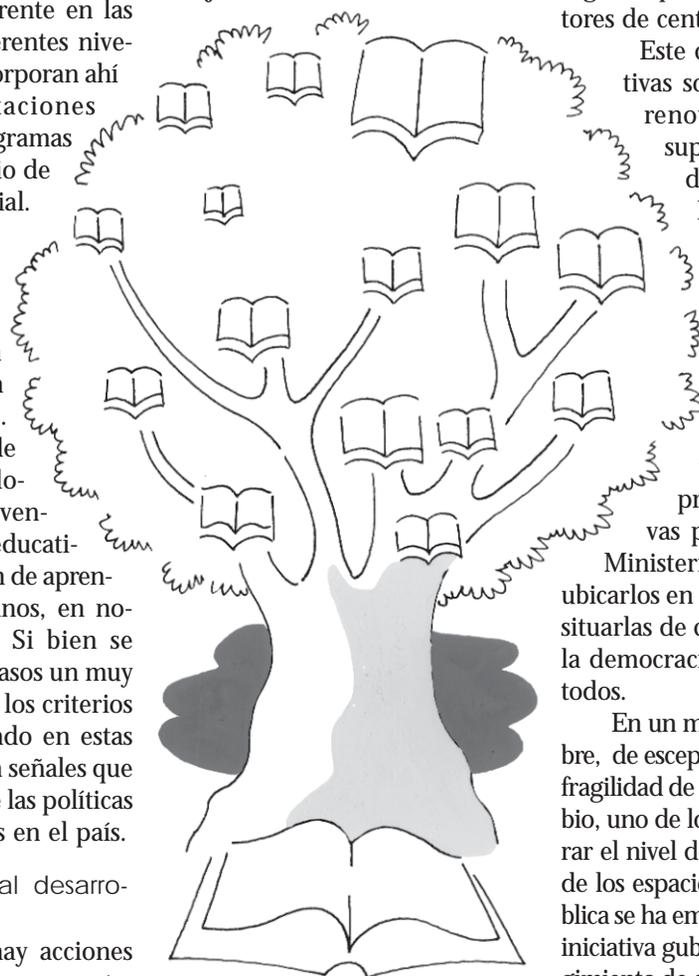
- El Ministerio ha avanzado una propuesta de formación continua<sup>9</sup> y ha intervenido en la suspensión y cierre de un grupo de Institutos Superiores Pedagógicos.

Se espera la decisión sobre nuevos recursos para aumentar a los docentes y el inicio de la preparación de la nueva carrera pública. De manera ciertamente modesta, se requiere también, iniciar la diferenciación de los ingresos por cargo de los directores de centro educativo.

Este conjunto de iniciativas son planteamientos renovados que buscan superar las políticas de obras tangibles.

Para ello se avanzan elementos de una política de Estado, buscando el concurso mayor de la sociedad. Asimismo esas políticas posibilitan la continuidad de diversos programas e iniciativas preexistentes en el Ministerio, sobre la base de ubicarlos en otra visión, es decir, situarlas de cara al horizonte de la democracia y la calidad para todos.

En un marco de incertidumbre, de escepticismo político y de fragilidad de las opciones de cambio, uno de los riesgos es no valorar el nivel de respuesta que desde los espacios de educación pública se ha emprendido. La mayor iniciativa gubernamental y el surgimiento de espacios de concerta-



ción del último año y medio, hizo extrañar la participación renovada en propuestas de visión de país y de educación por parte de los partidos políticos y entidades de la sociedad civil. Propuestas que podrían haber acompañado, con autonomía, cuestiones socioeducativas cruciales como la evaluación de docentes, el programa rural, las nuevas tecnologías en educación y otras, por parte de los partidos y entidades de la sociedad civil.

De otro lado, la respuesta e iniciativas desde el Estado en ese período no debe dejar de identificar errores de oportunidad, de planificación así como debilidad de personal y de recursos que están limitando la marcha de los programas emprendidos.

Hacia una nueva fase en la política educativa democrática

Culminándose un primer escalón democrático de formulaciones de política e iniciativas, se requiere pasar a una nueva fase.

*a. Afianzar la realización de los programas y acuerdos emprendidos medulares para el cambio*

Entre ellos perfilar y relanzar la educación inicial; la reforma curricular de secundaria; la educación rural, la bilingüe y la de jóvenes y adultos. De igual manera el impulso a las nuevas tecnologías; la formación continua de docentes y las evaluaciones de aprendizaje. Todas ellas ameritan la convocatoria específica a consultas con especialistas y un mayor debate público para encontrar su afianzamiento y respaldo social.

Las propuestas de cambio tienen que articular mejor los planes y propuestas del sector educación y el *Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia*,<sup>10</sup> que constituye el más logrado intento de plantear la necesidad de

***El cambio y la dirección de la acción educativa emprendida no se concretarán sin ubicarla como clave del conjunto de la política y ello es aún una promesa.***

la planificación intersectorial para la atención a los infantes y adolescentes, así como el *Programa de Igualdad de Oportunidades*. Contribuye a ello también el *Informe del Desarrollo Humano del Perú 2002. Aprovechando las potencialidades*. El Estado Peruano está comprometido –y se están dando recientemente los primeros pasos– para la elaboración del Plan de Acción Nacional en coordinación con la sociedad civil y UNESCO, incorporando las metas de Educación para Todos acordadas en Dakar y Santo Domingo. Entre otros acuerdos internacionales tenemos que recordar que el Perú participa en las Reuniones Interministeriales y las Cumbres de Presidentes y Jefes de Gobierno del ámbito iberoamericano y del ámbito hemisférico.

Pero el cambio y la dirección de la acción educativa emprendida no se concretarán sin ubicarla como clave del conjunto de la política y ello es aún una promesa. En su Mensaje a la Nación, el presidente Toledo propuso como ejes de su política la calidad y la participación y consideró que el programa educativo estaba en riesgo si no se realizaba una repriorización del Presupuesto de la República.

En la presentación del Pro-

grama del Gobierno en el Congreso Nacional, el primer ministro, Luis Solari, ratificó los acuerdos y lineamientos de política y los asoció explícitamente al desarrollo de un Proyecto Educativo Nacional. En el mismo sentido se expresó el ministro de Educación, Gerardo Ayzanoa.<sup>11</sup>

*b. Avanzar en el Acuerdo Nacional de Educación*

Encarar los desafíos complejos de equidad y calidad para todos requería primero cambiar la política. Se ha tratado de enfrentar el decaimiento (¿qué quiere decir con esto?) y la política tradicional. Esta otra dinámica creada en el tramo democrático debe combinarse con la disposición a recrear una política más ambiciosa y consistente y con respaldo social e intersectorial, capaz de guiar la acción y pensamiento educativo hacia los desafíos difíciles de acceso y calidad para todos, reduciendo desigualdades en el contexto socio cultural de la pobreza, la precariedad de las condiciones escolares y de la oferta pedagógica.

Las propuestas de política se deben enriquecer para atender

<sup>9</sup> *Programa de Formación Continua de Docentes en servicio. Educación Secundaria. Manual para Docentes*, DINFOCAD, Cap. II y III. MED, Lima, 2002.

<sup>10</sup> Aprobado por Decreto Supremo N° 003-2002-PROMUDEH.

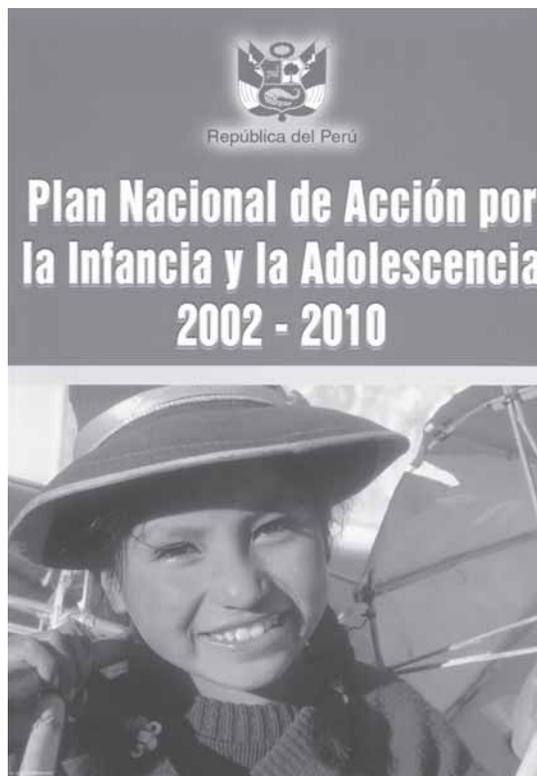
<sup>11</sup> "El Gobierno reafirma su convicción de convertir la educación en eje fundamental del desarrollo nacional dentro del marco del Acuerdo Nacional, de las propuestas recogidas en la Consulta Nacional de Educación y en los Lineamientos de Política Educativa 2002-2006, a fin de acelerar la puesta en marcha del Proyecto Educativo Nacional." Luis Solari, Primer Ministro, 9 de agosto, 2002. Gerardo Ayzanoa, "Educación de calidad y equidad"; Lima, *La República*, 23 de agosto, 2002.

esos complejos procesos de transformación educativa, comprometiendo a las principales instituciones públicas y privadas del país.

Para ello es fundamental el *Acuerdo Nacional*, que en la síntesis difundida en la actuación solemne del 22 de julio del 2002, acordara políticas sobre cuatro temas: (1) gobernabilidad; (2) equidad social y justicia social; (3) competitividad; y, (4) institucionalidad y ética pública. Trascribimos a continuación el punto sobre educación entre las varias políticas para alcanzar el objetivo de *Equidad y Justicia Social*:

“2.3. Garantizar el acceso universal a una educación de calidad, orientada al trabajo y la cultura, enfatizando los valores éticos, con gratuidad en la educación pública, y reducir las brechas de calidad existentes entre educación pública y privada, rural y urbana, incorporando la certificación periódica de las instituciones educativas, el fortalecimiento y la revalorización de la carrera magisterial e incrementando el presupuesto del Sector Educación para alcanzar un monto equivalente al 6% del PBI. El texto suscrito no sustituye la versión de las veintinueve políticas de Estado del Acuerdo Nacional.”<sup>12</sup>

Es también indispensable aprovechar los cambios de tipo normativo y de reforma del Estado, principalmente la descentralización, la próxima Ley Marco de Educación y, evidentemente la nueva Constitución. Todo ello es suficientemente importante para inducir compromisos renovados por el éxito de los



programas en marcha y definir nuevos pasos, de mayor complejidad, hacia el Acuerdo y Proyecto Educativo Nacional.

*c. Valoración de las buenas practicas*  
La tendencia a ver el cambio educativo con la mirada de la gestión empresarial y de los resultados de mediciones estandarizadas crea una lectura sesgada de las prácticas escolares y deja la impresión de que no pasa nada. La transformación educativa tiene su fuente en la disposición de sus actores, en especial de los docentes. Su percepción sobre la escuela, el aprendizaje, las reformas son determinantes para el avance de los cambios. La comunicación y la valoración de las buenas prácticas en marcha es un componente imprescindible. Las políticas democráticas no se pueden concebir sin relanzar la conexión con las experiencias educativas innovadoras y sin revalorizar al docente como pensador de su ejercicio docente.

*d. Políticas de Estado y vigilancia social*

Toca al régimen democrático, a la vez, continuar la lucha por evitar convertir a la educación en instrumento de propaganda política y de compensación de los déficit de legitimidad del Estado. Tentación que no es nueva, pero que se puede agudizar en el periodo electoral. En eso es importante ampliar el dialogo, con el pensamiento crítico, y promover el trabajo de investigadores y analistas en pedagogía y políticas. Es evidente la escasa producción de conocimiento educativo en las universidades e institutos pedagógicos y con ello la

formación de los docentes deja de desarrollar su capacidad de producir también conocimiento desde su práctica educativa.

Aunque no todas las iniciativas deben madurar en los mismos plazos, sí aparece un tiempo político y educativo que pide identificar los pasos de realización de las iniciativas emprendidas y normadas. Así, el proceso de elaborar políticas democráticamente se deberá combinar con rendición de cuentas de las responsabilidades asumidas.

*e. Nuevos actores en la construcción democrática de la política educativa*

Los acercamientos a políticas educativas consensuales suponen actores más asertivos y más espacios de vinculación entre el gobierno, los partidos y la sociedad civil, cambiando la política de exclusión de los actores legítimos en la definición de la ruta de la educación peruana.

En esa dirección, se ha dado avances importantes que constituyen puntos de regencia producidos en este tramo democrático y son bases para la política de calidad y equidad. Mencionamos los siguientes pasos:

- La comunicación restablecida por áreas diferentes del Ministerio de Educación con el sindicato de docentes, de administrativos, padres de familia, organizaciones sociales, medios de comunicación masiva y con otros sectores del Estado.
- En áreas de especial significación, en términos de justicia social y educativa, se ha creado instancias de encuentro de actores sociales y de profesionales. Es el caso de los Consejos Consultivos de varias Direcciones Nacionales del Ministerio de educación, como son las de Educación Bilingüe e Intercultural, Educación de Jóvenes y Adultos, Educación Técnica, y Educación Física.
- El impulso a los Consejos Educativos Escolares de carácter consultivo, ha tenido un estímulo en las normas como la Resolución Ministerial 168-ED. Pero se puede reducir a la formalidad si no median políticas de continuidad, métodos democráticos y estímulos en nuevos recursos.
- Entre las nuevas instituciones está el Consejo Nacional de Educación, cuya finalidad es la de dotarnos de una visión con autonomía y voluntad de confluencia para proponer derroteros de mediano y largo plazo.
- Mediante el Decreto Supremo 015-2002-ED, también están normados los Consejos de Participación Educativa como ámbitos de intervención en re-

## **Comprometer al Estado, los partidos políticos, iglesias y organizaciones civiles abre la posibilidad de desarrollar formas de vigilancia social.**

giones y provincias, que deberían jugar un papel mayor en la democratización y la moralización. Ellos continúan los Consejos de Democratización y Moralización (CODEM), formados a partir del 2001. Falta promulgar un Reglamento de Organización y Funciones para Lima y Callao.

- Se ha promulgado también un nuevo reglamento de las asociaciones de padres y madres de familia.
- La Comisión de Educación y Ciencia del Congreso ha recuperado iniciativa legislativa con la preparación de la Ley Marco de Educación y la concertación con el Ministerio de Educación.

### *f Desarrollar una cultura de la participación*

Los acuerdos a los que hemos hecho referencia –y en especial el Acuerdo Nacional, que tiene el especial atributo de comprometer al Estado, los partidos políticos, iglesias y organizaciones civiles–, abren la posibilidad de desarrollar formas de vigilancia social de su cumplimiento.

Aparece pues el desafío, distinto al de demandar que se

<sup>12</sup> La política completa puede verse en *Revista Tarea* N° 51; mayo, 2002.

SEGUIMIENTO A LOS  
ACUERDOS DE DAKAR

TALLER POLITICA  
EDUCATIVA Y  
VIGILANCIA  
CIUDADANA

26 al 28 de Setiembre  
Lima, Perú

En el marco del seguimiento de los compromisos de los gobiernos en el Foro Mundial de Educación, realizado en Dakar, Senegal, en abril de 2000, Ayuda en Acción, CEAAL y la Plataforma Peruana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo realizarán el Taller de Política Educativa y Vigilancia Ciudadana. Este se desarrollará del 26 al 28 de setiembre en la ciudad de Lima.

Esta acción se inscribe dentro de la Campaña Global de Educación, promovida por redes de ONG y agencias de cooperación para contribuir a la creación y/o fortalecimiento de espacios de articulación de la sociedad civil en torno a la incidencia en las políticas educativas. Así como fortalecer la capacidad institucional para mejorar la capacitación técnica y favorecer el intercambio de experiencias en torno a los temas de educación y vigilancia.

A nivel internacional estos talleres de educación y vigilancia ciudadana se están realizando en países como Bolivia, Ecuador, El Salvador, Nicaragua, Honduras y México.

abran posibilidades normativas, de convertir las instituciones de participación educativa enumeradas anteriormente en estructuras permanentes y dinámicas de consulta, negociación y cooperación. Se requiere procesos prolongados, sin regresiones autoritarias, con práctica de metodologías democráticas. De lo contrario, el riesgo de desgaste de la participación es fuerte, siendo para algunos una profecía autocumplida.

La cuestión central para esta dinámica de participación a que aspiramos está en establecer la comunicación sobre los asuntos significativos del cambio educativo y social con los docentes, padres y madres, con los administradores, los políticos y los diversos actores involucrados. En especial, el dialogo con los docentes debe incorporar como centro sus prácticas y sus nociones sobre ellas, así como la mirada que tiene de su rol en el cambio educativo.

En este terreno se ha empezado superar la desconfianza y su correlato de trabajar con pequeños circuitos de personas. Hay a la vez áreas, como la de difusión de la información educativa, que deben mejorar. Ello sobre todo requiere la cercanía de los funcionarios con la comunidad, para dialogar públicamente, así como su presencia en medios de comunicación masiva.

La participación social no es una panacea y no garantiza la formulación de políticas y cambios pedagógicos avanzados. También con la inclusión de actores se puede vehicular propuestas autoritarias y conservadoras. De allí la necesidad de ahondar en una cultura de participación.

#### PRIMERA REUNIÓN DE MINISTROS DE EDUCACIÓN DE PERÚ Y BOLIVIA

La primera reunión de ministros de Educación y delegaciones técnicas, que se realizó el 29 de abril en la ciudad del Cusco, sirvió para establecer un cronograma de actividades que darán cuenta de cada una de las iniciativas asumidas.

La descentralización educativa, la educación bilingüe y la interculturalidad son los ámbitos prioritarios sobre los que se desarrollarán las líneas de cooperación binacional entre Perú y Bolivia.

El entonces ministro de Educación de Perú, Nicolás Lynch, y la ministra de Educación de Bolivia, Amalia Anaya, se encontraron con el fin de propiciar la cooperación bilateral en materia de educación.

En esta reunión se determinó que la descentralización educativa en ambos países responde a decisiones políticas de reforma del Estado, según sus respectivos contextos, políticas y tiempos. A partir de las experiencias realizadas tanto en Perú como en Bolivia, se identificaron dos líneas de colaboración binacional: conformación de Consejos Educativos de Pueblos Originarios y Proyectos Educativos de Núcleo, Red y Centro Educativo.

En el campo de la educación intercultural bilingüe o bilingüe intercultural se estableció que existen grandes coincidencias, tanto en el enfoque como en los modelos y metodologías empleados en Perú y Bolivia. Sin embargo, existen retos y problemas comunes que se traducen en líneas de colaboración conjunta.

Entre los aspectos a priorizar figuran: la formación docente inicial y permanente de los promotores y animadores de educación inicial, docentes, directores de centros educativos, técnicos de los niveles nacional, regional y local en un proceso de formación continua; la promoción de la lengua escrita en idiomas indígenas u originarios; la necesidad de promover el desarrollo de investigaciones culturales y sociolingüísticas aplicadas, principalmente para enriquecer la práctica de la educación intercultural bilingüe en los niveles inicial y primaria; la enseñanza de castellano como segunda lengua.

Para ambos países, la interculturalidad es uno de los pilares de la democracia y de una sociedad más justa. En este ámbito, sus ministros de Educación acordaron, entre otras acciones, intercambiar experiencias acerca de la construcción de un currículo intercultural para todos los niveles, la elaboración conjunta de una guía didáctica para el tratamiento del tema en aula, y la revisión de otros materiales didácticos; concertar una política intercultural y proponer estrategias para sensibilizar y fomentar el bilingüismo aditivo tanto con hablantes monolingües como bilingües.

*Algunos desafíos de la Secretaría de Educación de Porto Alegre*

# Políticas educativas e inclusión social



**Jaqueline Moll**

Profesora de la Facultad de Educación en la Universidad Federal do Rio Grande do Sul.

Cuál es el sentido de la educación pública para una ciudad como Porto Alegre? ¿Qué proyectos educativos se llevan a cabo en los espacios escolares de la red municipal de enseñanza? ¿Qué expectativas tenemos sobre los procesos y el resultado laboral realizado en las escuelas municipales? ¿Qué perspectivas se gestan en el quehacer diario en nuestras escuelas para el futuro de las generaciones que educamos, en el sentido atribuido por Paulo Freire sobre futuro en cuanto a presente transformado? ¿Cómo el trabajo de cada escuela, y de las escuelas en relación a unas con otras, incide en la calidad de vida de los barrios en donde se localizan y, asimismo, cómo la vida de las comunidades y de la ciudad en su conjunto incide en el trabajo de la escuela?

Estas, entre otras preguntas desafiantes a todas las que históricamente se alinearon con las luchas por una escuela pública, democrática y de calidad, dirigen las acciones cotidianas propuestas y elaboradas por la Secretaría Municipal de Educación de Porto Alegre.

Entender la escuela como espacio singular, como espacio de encuentros humanos y enlaces de trayectorias de formación y de acción de profesores, funcionarios, alumnos, padres y como espacio social en red, apunta a la necesidad de trabajar con presupuestos que posibiliten la pluralización de las prácticas educati-

vas y la expresión de las singularidades de los colectivos que conforman las escuelas. Singularizar y pluralizar sin perder de vista los ejes que limitan el conjunto de acciones de la administración municipal en la IV Gestión del Frente Popular “Lucha contra la Pobreza, Radicalización de la Democracia y Desarrollo Tecnológico”.

En este inicio del siglo XXI, la Secretaría Municipal de Educación vuelve a plantearse los desafíos ya asumidos por las gestiones anteriores, entendiéndolos como parte de procesos histórico culturales que los vuelven efectivamente más complejos. Comprendiendo, por un lado, la importancia de la nueva cultura política y pedagógica producida en la ciudad de Porto Alegre a través de las prácticas de participación directa de la población

en los procesos decisivos; así como la importancia de considerar el acumulación producido en términos de política

educativa pública

en las gestiones municipales anteriores, esta Secretaría entiende como desafío la construcción de un

nuevo rellano para la educación municipal, que inci-

da sustancialmente en el diálogo entre la escuela

y la ciudad y que permita a los individuos de la escena escolar tener el mismo protagonismo

ciudadano que destaca internacionalmente la ciudad de Porto Alegre.



Entre las acciones prioritarias de la secretaria, se coloca la construcción de espacios permanentes para las discusiones político pedagógicas con el conjunto de actores sociales que en el interior de la escuela coordinan los proyectos educativos. Específicamente en relación a las profesoras y profesores, se señala la constitución de grupos de asesoría responsables de la interlocución pedagógica en los campos de conocimientos en donde transita la acción pedagógica. Subrayamos el carácter de la interlocución, de profesores-asesores pedagógicos de la Secretaría de Educación que colaboran diariamente en la calificación de las prácticas realizadas en las escuelas y en la construcción del propio carácter de red, en la medida en que, circulando por las escuelas, puedan planear y colaborar en la socialización de lo que se realiza. Tales procesos, realizados en el ámbito de los diferentes niveles de educación (infantil, fundamental –niños, jóvenes y adultos–, medio/profesional), se efectúa a través de acciones cotidianas de acompañamiento a las escuelas y acciones que mantengan a las escuelas en red, por áreas, por temas, por proyectos compartidos, por acciones desencadenadas en eventos para el conjunto de las escuelas, por acciones en sociedad con otras instituciones que permitan la ampliación de horizontes en relación con el trabajo realizado.

#### **Calificación**

En este esfuerzo de formación permanente se incluye la calificación, a partir de las reflexiones provenientes de experiencias locales (de las mismas escuelas municipales), nacionales e inter-

## ***El desafío que tenemos frente a nosotros la afirmación de una escuela pública y de calidad que garantice a todos el acceso, la permanencia y el aprendizaje.***

nacionales, de la política de ciclos de formación implantada gradualmente en la red municipal de enseñanza desde 1996. Dicho proceso se integra al esfuerzo de superación de las políticas públicas sobre la educación fundamental que garanticen la permanencia y el aprendizaje de todos los que llegan a la escuela. El acierto pedagógico de esta política se expresa en la perspectiva de la superación de prácticas tradicionales, autoritarias y fragmentadas, que ignorando el continuo de la vida escolar de los alumnos, los sometían a reprobaciones que podían traducirse en meras repeticiones de series, conllevando a los alumnos a recorrer año tras año caminos idénticos y desastrosos en sus procesos de construcción como individuos de saber. Esta política comprende la necesidad de promover y coordinar discusiones acerca del currículo (equilibrio entre saberes locales y saberes universales acumulados por la humanidad) y de los criterios de evaluación y progreso continuado de los alumnos, teniendo en cuenta la perspectiva de la permanencia con el aprendizaje en la red municipal.

El deseo que mueve este proceso es el desencadenamiento de una reflexión perma-

nente y colectiva que nos permita una revisión lúcida sobre los avances obtenidos con la implantación de la política de los ciclos de formación y también sobre sus puntos tensionantes y dubitativos. El desafío que tenemos frente a nosotros es el de permitir, en el sentido de la radicalización de la democracia, que la pluralidad de las proposiciones que las escuelas construyan sea explicada a partir de la afirmación de una escuela pública y de calidad que garantice a todos el acceso, la permanencia y el aprendizaje.

#### **Ciclos**

Reafirmando el principio de que todos tienen derecho a una buena escuela e incluso, de que todos pueden aprender, respetadas las diferencias de tiempos y de modos, nosotros proponemos el difícil desafío histórico de reescribir colectivamente, con el conjunto de protagonistas que construyen diariamente la escuela pública municipal de Porto Alegre, la propuesta educativa de esta red de enseñanza.

En este sentido, la discusión de los ciclos de formación se sitúa como parte de este proceso, como parte de un conjunto de definiciones acerca del sentido del proyecto educativo en el que estamos interesados.

El ejercicio freireano de que cada uno pronuncie su palabra, avanzando en una razón argumentativa que puede ser progresivamente más fraterna, más acogedora, más “incluyente” e, inclusive, más pedagógica, seguramente puede insertar con más calidad a la escuela pública municipal en la tarea de reinventar la democracia protagonizada por la ciudad de Porto Alegre.

En esta perspectiva, producir una escuela diferenciada impli-

ca, más allá de las modificaciones estructurales internas que vienen siendo operadas hace algunos años, producir espacios de inclusión que trabajen con poblaciones históricamente marginadas de la institución escolar y de sus posibilidades de aprendizaje. Como parte de esta política, desde el 2001 se desarrolla el Proyecto Coruja. A partir de la experiencia pedagógica desarrollada por la Escuela Porto Alegre con niños y adolescentes en situación de riesgo, este proyecto comprende otras seis escuelas situadas en regiones cuyos indicadores sociales muestran altos índices de exclusión y un gran número de niños y adolescentes que deambulan por las calles.

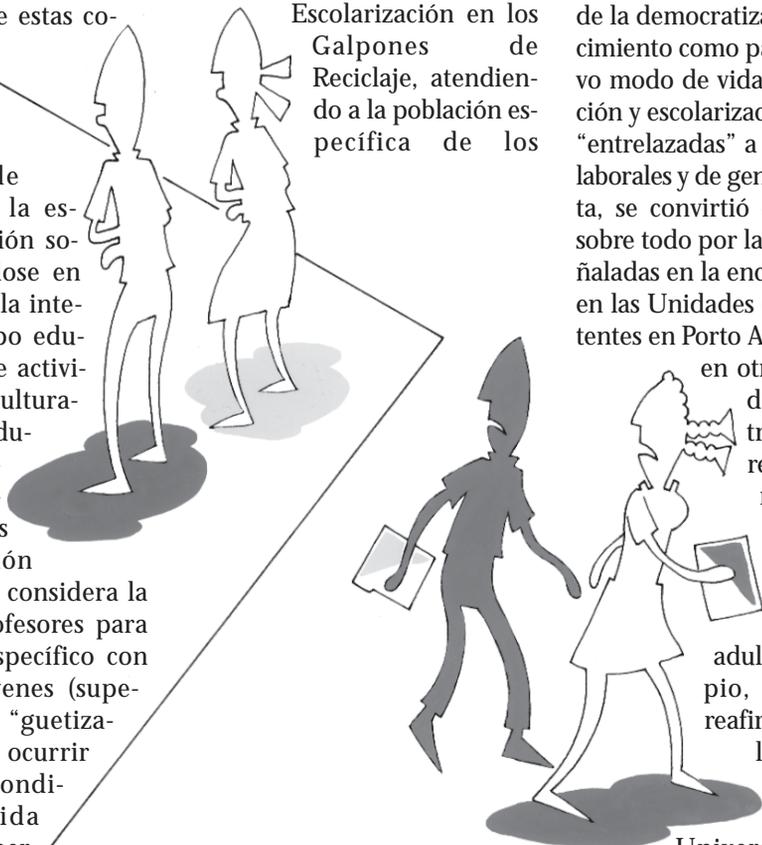
Las acciones de rescate de la ciudadanía de este grupo social implican un trabajo próximo a las familias y a la red de observación de estas comunidades así como a la búsqueda de alternativas conjuntas de permanencia en la escuela y de inserción social, desarrollándose en la perspectiva de la integración del tiempo educativo, a través de actividades escolares, culturales, de trabajo educativo y de recreación. Como factores determinantes para la realización de este trabajo se considera la formación de profesores para un desempeño específico con estos niños y jóvenes (superando la posible "guetización" que podría ocurrir y produciendo condiciones de acogida para la llegada y permanencia en la es-

cuela), y la relación del poder público municipal con otras instancias por la complejidad de las situaciones que requieren de la observación, a veces, de la Asistencia Social, del Ministerio de Salud, de Cultura y de otras entidades.

**Acciones**

En esta misma dirección seguimos avanzando en los caminos recorridos desde 1989 por el Servicio de Educación de Jóvenes y Adultos (SEJA) proponiendo la construcción de una política municipal de educación de jóvenes y adultos que potencie las acciones ya realizadas en un amplio número de escuelas fundamentales, pero que las amplíe en estas mismas escuelas y agregue como parte de esta política el MOVA o Movimiento de Alfab-

betización y  
Escolarización en los  
Galpones de  
Reciclaje, atendiendo a la población específica de los



galpones de reciclaje de residuos sólidos y la escolarización de funcionarios municipales. Incluso, en estos procesos se incluye la construcción de espacios comunes, la reflexión y la acción para la aproximación de las temáticas de educación y trabajo, entre la coordinación de la educación de jóvenes y adultos y la coordinación de la enseñanza media de la Secretaría Municipal de Educación, la Secretaría Municipal de Producción, Industria y Comercio, el Departamento de Educación de la Central Unica de los Trabajadores y la Superintendencia de Educación Profesional de la SEERS.

En esta política es emblemático el proyecto de Educación de los Trabajadores de Residuos Sólidos Reciclables, que trabaja en la perspectiva de la lucha contra la pobreza y de la construcción de la democratización del conocimiento como parte de un nuevo modo de vida. La alfabetización y escolarización de adultos, "entrelazadas" a sus actividades laborales y de generación de renta, se convirtió en un desafío, sobre todo por las demandas señaladas en la encuesta realizada en las Unidades de Enlace existentes en Porto Alegre, así como

en otros espacios en donde actúan trabajadores de residuos sólidos reciclables. Integrado a la política de educación de jóvenes y adultos del municipio, este proyecto reafirma y fortalece las sociedades ya establecidas con la Universidad Federal de Río Grande del Sur, con ins-

tancias de la sociedad civil y con otras Secretarías Municipales (DMLU y SMOV) y alimenta las esperanzas de una ciudad más justa y solidaria además de ser una fuente de generación de rentas.

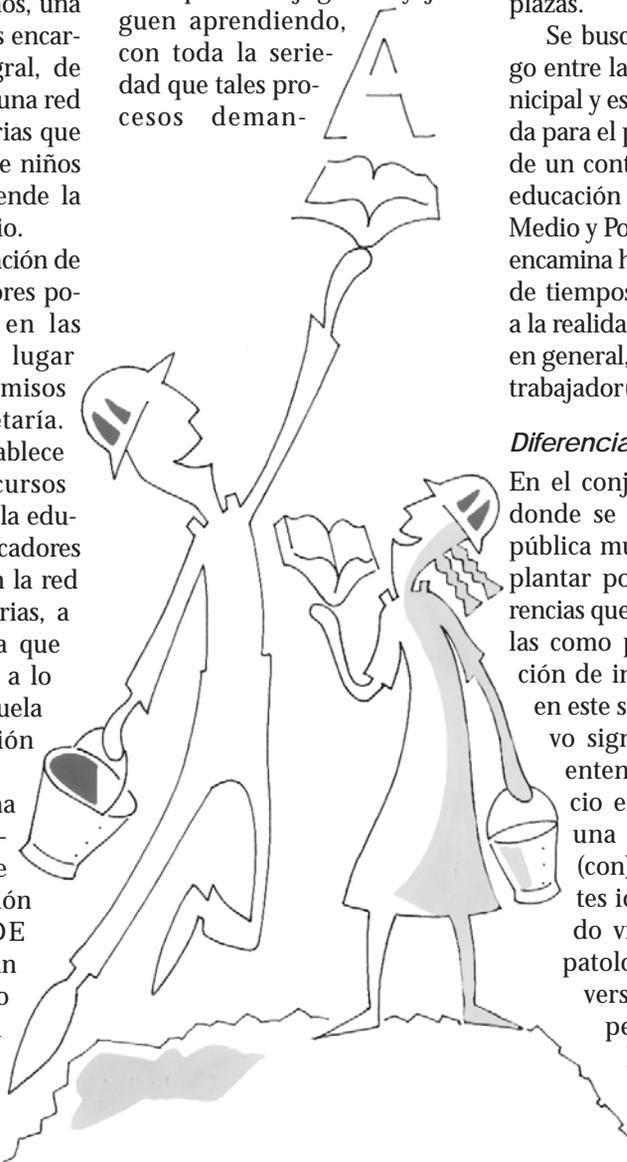
La educación infantil se sitúa como una política pública prioritaria con el fin de garantizar la inclusión social y la afirmación de los derechos. Como acción multifacética incluye los jardines de infancia, grupos de formación "pre-escolar" existentes en las escuelas municipales que se ocupan de niños de 4 a 6 años, una red de escuelas infantiles encargadas, en horario integral, de criaturas de 0 a 6 años y una red de guarderías comunitarias que se ocupan igualmente de niños de 0 a 6 años. Se pretende la expansión de este servicio.

Las acciones de formación de los profesores y educadores populares que trabajan en las guarderías ocupan un lugar central en los compromisos asumidos por la Secretaría. Como prioridad se establece una organización de cursos normales con énfasis en la educación infantil para educadores populares que actúan en la red de guarderías comunitarias, a la luz de la experiencia que viene siendo construida a lo largo del 2001 en la Escuela Municipal de Instrucción Media Emilio Meyer.

Además, se busca una perspectiva de continuidad en los procesos que componen una educación básica (según la LDE 9495/96) y que necesitan (des)fragmentarse; no existe una escuela para jugar (infantil) y otra para aprender (fundamental). Se desea que en el contexto escolar

**Se desea que en el contexto escolar visto como un todo, los alumnos aprendan jugando y jueguen aprendiendo.**

visto como un todo, los alumnos aprendan jugando y jueguen aprendiendo, con toda la seriedad que tales procesos deman-



dan.

En el campo de la educación media y profesional el desafío mayor radica en elaborar currículos que no dicotomicen la formación general de la profesional. Asimismo, se busca a medio plazo la constitución de un planeamiento socioeducativo de la ciudad que permita conocer el flujo de alumnos de las escuelas fundamentales de la red municipal para el conjunto de escuelas de enseñanza media existentes en la ciudad, conociendo la histórica carencia de plazas.

Se busca construir un diálogo entre las redes públicas (municipal y estatal) y una red privada para el posible delineamiento de un continuo en términos de educación básica. En los cursos Medio y Post-medio el trabajo se encamina hacia una organización de tiempos y espacios sensibles a la realidad de un(a) alumno(a), en general, del nocturno(a) y del trabajador(a).

**Diferencias**

En el conjunto de espacios en donde se realiza la educación pública municipal se busca implantar políticas para las diferencias que impliquen entenderlas como parte de la constitución de individuos híbridos, y en este sentido, darle un nuevo significado a la escuela entendida como un espacio en el que sea posible una construcción y una (con)vivencia de diferentes identidades, superando visiones comúnmente patologizadoras de las diversas formas de ser. Tal perspectiva contempla los procesos de acogida/integración de los alumnos de las escuelas

especiales, el trabajo con grupos específicos de alumnos(as) ciegos y sordos, la acogida a las diferencias generacionales, étnicas, raciales, de opciones sexuales, religiosas, apostando por la construcción de nuevos miramientos humanos y pedagógicos.

### Temáticas

El conjunto de dichas políticas múltiples se cruza con las acciones en el campo de la formación y de producción cultural, de las políticas públicas de lectura, de las temáticas contemporáneas (cultura de la paz, educación ambiental y educación antidiscriminatoria) y de la informática educativa buscando contemplar una diversidad y una complejidad de las situaciones cotidianas en los diferentes espacios educativos.

Entender las políticas educativas como parte de una red mucho más amplia de prácticas culturales y sociales que incluye el conjunto de políticas sociales del poder público y las acciones de la sociedad civil, implica colocarse como agente del poder público en espacios que se saben en movimiento, en espacios que potencialmente pueden corroborar una acción de la esfera escolar, tejiendo una tela educativa deseable para las nuevas y las viejas generaciones.

Proponer, entonces, en el horizonte laboral desplegado una perspectiva de la actividad educadora implica concebir la escuela en este movimiento, como parte de los procesos que pueblan la vida de la polis, como institución que despojándose de su rigidez histórica se rehace por la labor colectiva de los que la componen buscando respuestas

Fragmentos del texto "Los desafíos contemporáneos de la educación pública en las urgencias del presente y los desafíos del futuro" Secretaría Municipal de Educación de Porto Alegre, Porto Alegre Ciudad Educadora Jan/feb, 2002.

## Declaración de Lima

"Realidad multilingüe y desafío intercultural:

### Ciudadanía, política y educación"

Reafirmando las declaraciones de los cuatro anteriores congresos de educación intercultural bilingüe (EIB), los participantes en el V Congreso (Lima, 6-9 de agosto de 2002) manifiestan su compromiso con el futuro de la EIB en América Latina, a través de la presente declaración.

#### 1. Nuestra realidad

1.1. La democracia y la ciudadanía en América Latina son una aspiración de todos; sin embargo, son todavía más una promesa que una realidad, especialmente para los pueblos originarios. Nuestras sociedades no han dejado de ser excluyentes de ciertas categorías de personas y pueblos; y continúan dando lugar a la intolerancia, la inequidad y el autoritarismo. Amplios sectores de la población no ejercen mínimamente sus derechos; otros, no respetan los derechos de los demás. Nuestras sociedades están fragmentadas y aún sufren formas de dominación y exclusión; por ello, resultan más proclives a la injusticia, los enfrentamientos, la corrupción y la pobreza.

1.2. Entre el Estado y los pueblos indígenas se instauran relaciones complejas, muchas veces conflictivas y, por momentos, también facilitadoras de la negociación y el consenso. A veces se han abierto espacios para que esos consensos contribuyan a la formulación de políticas públicas que tienden a responder a las expectativas y demandas sociales. Sin embargo, esos avances muchas veces son neutralizados y no suelen institucionalizarse ni tienen continuidad, sino responden a coyunturas de diversa naturaleza.

1.3. Las políticas culturales de nuestros países no han asumido la totalidad y diversidad de nuestras prácticas culturales, las cuales no se limitan a lo histórico-patrimonial y a la cultura de elite, sino que abarcan también, de manera constitutiva, las culturas de los pueblos indígenas y migrantes, de las culturas populares, y de la diversidad de nuevas formas culturales que van apareciendo en un mundo en cambio. En ese conjunto de prácticas culturales y comunicativas –en medio de las cuales se construyen los imaginarios sociales y los valores– se juega en gran parte el destino de nuestras democracias.

1.4. Hacen falta políticas públicas decididamente descentralizadas y orientadas a promover el desarrollo pleno de los pueblos en su diversidad cultural. Ello implica, además del desarrollo de las políticas de educación intercultural, políticas comunicativas, culturales y lingüísticas que las respalden y potencien creando un espacio común latinoamericano como condición para el desarrollo y la articulación de nuestros pueblos.

1.5. A pesar de las reformas educativas y de la efectiva ampliación de la escolaridad, aún no se ha respondido adecuadamente a la formación de recursos humanos indígenas, que permita que esos actores asuman un papel más protagónico, en la orientación y la ejecución de sus propias formas de desarrollo y de construcción social. La educación de las mayorías, en particular la que se ofrece a las niñas y mujeres indígenas, carece de calidad y de perti-

nencia pedagógica, cultural y lingüística.

## 2. Desafíos

- 2.1. El Estado multicultural debe reconocer en su interior la existencia de diversos pueblos como sujetos activos, con derecho a sus lenguas, sus autoridades, su administración de justicia, sus recursos naturales y su espiritualidad.
- 2.2. La educación debe empezar por el reconocimiento y la valoración de los derechos; igualmente, debe desarrollar capacidades y generar algunas de las condiciones para su ejercicio, en aras de una sociedad más justa, pacífica y equitativa.
- 2.3. La educación debe contribuir a fundamentar tanto el derecho a la propia identidad y a la diversidad como los derechos económicos, sociales, políticos, culturales y lingüísticos.
- 2.4. La gestión pedagógica e institucional de nuestros sistemas educativos debe propiciar el aprendizaje y el ejercicio de la democracia en el aula, y las interrelaciones entre la escuela, la comunidad y el gobierno local. Asimismo, debe regirse tomando como principios los valores de solidaridad, reciprocidad y relación armónica con la naturaleza.
- 2.5. Deben formularse, de modo participativo, políticas lingüísticas sobre el manejo curricular: uso de lenguas en el aula; uso de lenguas en la formación y capacitación de maestros, y en la gestión y administración escolar; en la producción de materiales educativos en lenguas indígenas; en la evaluación y en la acreditación de las competencias y capacidades adquiridas en el proceso educativo.
- 2.6. Se debe promover el desarrollo de las lenguas indígenas, para que éstas permitan la producción y el registro de co-

nocimientos y saberes, sean estos ancestrales o contemporáneos.

- 2.7. Hay necesidad de hacer frente al déficit que se presenta en el desarrollo de los conocimientos sobre las culturas y su visibilización en los contenidos y procesos para la educación.
- 2.8. Hace falta organizar la administración educativa, de modo que se permita recuperar los intereses, las expectativas de las comunidades lingüísticas que ya tienen un territorio, el cual no coincide necesariamente con la organización política-territorial.
- 2.9. Es necesario generalizar una educación intercultural para todos, y garantizar una educación básica bilingüe intercultural para todos los pueblos indígenas de América Latina, que incluya a los hablantes de lenguas ancestrales en las ciudades.
- 2.10. Se debe superar la actual fase de baja calidad, que da pie al estigma de una educación de segunda categoría, a través de la inversión en la formación inicial y continua de los agentes educativos.
- 2.11. Hay necesidad de fomentar una política del libro en lenguas ancestrales, que incentive la producción de diferentes tipos de textos.

## 3. Agenda

- 1.1. Hacer que la educación contribuya a acrecentar, en el conjunto de la sociedad y, en particular, en los pueblos indígenas, el poder de *interlocución* y de *negociación* con el Estado, a través de mesas permanentes de diálogo con poder de decisión.
- 1.2. Proponer que —en la próxima Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado, por realizarse en Santo Domingo, en noviembre de 2002— se incorpore el tema de Políticas Públicas y Pueblos Indígenas, en vistas al desarrollo integral de las sociedades y la región, sustentado en la vigencia de los derechos

humanos, el fortalecimiento de la democracia, la inversión social para la eliminación de la pobreza y la sustentabilidad ambiental.

- 1.3. Incorporar la *Educación Intercultural Bilingüe* en los planes de desarrollo social de cada país, con una perspectiva de política pública, multisectorial e intercultural, y con especial participación de los pueblos indígenas.
- 1.4. Proponer que —en la próxima Conferencia de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, convocada por la UNESCO, por realizarse en La Habana, en noviembre de 2002, para discutir el nuevo proyecto regional de educación para los próximos quince años— se incorpore la *Educación Intercultural Bilingüe* como uno de los ejes prioritarios del proyecto regional, con el fin de fortalecer y hacer realidad la Educación para Todos con equidad, calidad, participación y pertinencia.
- 1.5. Promover una *ley de lenguas y culturas* que asegure funcionalidad social a las lenguas y culturas indígenas del continente, más allá del espacio local y del ámbito educativo, para llegar a un bilingüismo social que progresivamente cubra, de modo complementario, los espacios de interacción, y para que el Estado brinde sus servicios en la lengua de sus usuarios.
- 1.6. Apoyar los procesos de articulación y fortalecimiento de las organizaciones indígenas vinculadas a la Educación Intercultural Bilingüe a través de la *red*, a fin de expresar y defender las demandas, intercambiar experiencias y conocimientos, y proponer alternativas.
- 1.7. Exigir a los *medios de comunicación*, en particular a los pertenecientes al Estado, espacios permanentes, garantizados y en horarios convenientes, para la expresión de

las lenguas y culturas indígenas.

- 1.8. Comprometer a los centros de investigación social, a fin de que, en coordinación con los participantes de las culturas originarias, re-escriban, en un lapso de 5 años, la *historia* desde la perspectiva de los pueblos indígenas.
- 1.9. Contribuir, desde la educación, a la formación de *ciudadanos interculturales*, orgullosos de sus raíces y abiertos al mundo.
- 1.10. Investigar los saberes, conocimientos, procedimientos tecnológicos de los diversos pueblos originarios, como parte de un proceso de construcción de una forma de conocimiento más plural y capaz de rectificarse en el encuentro con el otro.
- 1.11. Universalizar la Educación Bilingüe Intercultural y ampliar su implementación en todos los niveles y modalidades de la educación.
- 1.12. Hacer que la cooperación internacional contribuya a que la EIB sea incluida, como parte constitutiva del sistema educativo, en las agendas y los presupuestos de los ministerios de Educación.
- 1.13. Exigir que los Estados asuman su obligación de financiar la EIB, sin dejar esta tarea sólo en manos de la cooperación internacional.
- 1.14. Trabajar para que las organizaciones indígenas asuman un papel de liderazgo en la gestión de la EIB y para que compartan con el Estado parte de las responsabilidades.
- 1.15. En relación con los congresos latinoamericanos de EIB, crear un comité de coordinación entre los congresos EIB, que vigile la implementación y el seguimiento de los acuerdos.
- 1.16. Finalmente, confrontados con un caso de suma urgencia, queremos llamar la atención sobre la condición de los pueblos en aislamiento o en situación de extrema vulnerabilidad, como es el caso del pueblo Cando-shi, que se encuentra actualmente en peligro de extinción debido a una epidemia de hepatitis B y Delta. Demandamos a las autoridades y a las instancias correspondientes una rápida intervención

Lima, 9 de Agosto de 2002

## LA ESCUELA EN LA VISIÓN DE LAS FAMILIAS CAMPESINAS

**L**  
**Ernestina Sotomayor**  
TAREA

*a autora es una educadora que trabaja en escuelas de la provincia de Canchis, Cusco. Actualmente realiza un diagnóstico sobre el pensamiento de las familias de las escuelas rurales con las cuales trabajamos. Expone aquí los primeros resultados de su indagación.*

Los padres y madres de familia de la comunidades pertenecientes al distrito de Maranganí, miran a la escuela con ojos críticos. En esta mirada ubican al maestro como agente fundamental, responsable del éxito o fracaso de los niños.

La escuela es vista como una instancia carente de niveles de control, abandonada por parte de unas autoridades educativas que no cumplen su rol de visitas, supervisiones, ni apoyo. Estas percepciones surgen de la observación de situaciones constantes como las tardanzas e inasistencias de los maestros, la precaria infraestructura y la carencia de materiales. Según los padres de familia, nadie rinde cuentas sobre lo que acontece y nadie se hace responsable. Esta situación tiene consecuencias en los resultados de aprendizaje de los niños y en la valoración por parte de los padres de la eficacia de la escuela.

En este contexto, las familias campesinas optan por trasladar o matricular a sus hijos en los centros educativos de las capitales de distrito o de la provincia, como una alternativa frente al fracaso escolar que experimentan en las escuelas más cercanas. La escuela rural aparece como una instancia que va perdiendo valor, trayectoria y prestigio. Año tras a año, disminuye el número de matriculados y aumenta aceleradamente el número de trasladados.

Ese abandono al que hacen alusión los padres, es casi un abandono colectivo. De alguna manera nos toca a todos, docentes, órganos intermedios, instancias de decisión política, sociedad civil, incluidas las familias. El éxodo que esta situación provoca coloca a la escuela rural en situación límite de vulnerabilidad. Atender esta realidad supone prioridad en las políticas y acciones urgentes, no sólo educativas sino también de carácter social.

DOCUMENTOS  
DOCUMENTOS

# ¿Educación básica para todos?

**E**

**Idel Vexler**

Miembro del  
Consejo  
Nacional de  
Educación

l dictamen del anteproyecto de la nueva Ley Marco de Educación, aprobado por la Comisión de Educación del Congreso, considera una nueva estructura para el sistema educativo que abarca, a mi entender, a todo el conjunto de la educación nacional. Comprende: la Educación Básica, la Educación Superior y la Educación Profesional Técnica. Incluye también, en esta parte, la Educación Social y Comunitaria.

Con respecto a la Educación Básica, el anteproyecto propone los mismos objetivos para todas sus variantes. Estos son: "a) *Formar integralmente al estudiante en los ámbitos físico, afectivo y cognitivo para el logro de su identidad, ejercer la ciudadanía y desarrollar actividades laborales que le permitan organizar su proyecto de vida;* b) *Desarrollar capacidades, valores y actitudes que permitan a los estudiantes aprender a lo largo de su vida;* c) *Desarrollar aprendizajes en los campos de las ciencias, las humanidades, la tecnología, la cultura, el arte, la educación física, los deportes así como aquellos referidos a las tecnologías de la información y la comunicación*".

Es importante puntualizar que el carácter inclusivo de una Educación Básica para todos no significa necesariamente, como algunos sostienen, incorporar a todos los alumnos en la Básica Regular. Y es que existen grupos poblacionales que por su edad, situación laboral, entre otros factores, requieren **una atención educativa diferenciada pero de igual calidad**, en función de sus características personales y sociales, así como de sus necesidades educativas. Por ello, considera las siguientes variantes: la Básica Regular, la Básica Alternativa y la Básica Especial.

La **Educación Básica Regular** está concebida para atender a los niños y adolescentes que acceden oportunamente al sistema educativo de acuerdo a su desarrollo evolutivo. Incluye la Inicial de 0 a 5 años, la Primaria de 6 grados y la Secundaria, de adolescentes, de 5 grados. Estos niveles se deben organizar sobre la base de las características de los grupos etarios, en sus respectivos y diversos entornos.

Esta variante da mucha importancia a la **Educación Inicial** de los niños desde su naci-

miento. Por eso, promueve una cultura oportuna de crianza para los padres de familia en el marco de una política intersectorial. Tiene como finalidad desarrollar su crecimiento socio-afectivo y cognitivo, su psicomotricidad gruesa y fina, así como su expresión oral y artística.

La **Educación Básica Alternativa** es una variante para formar a los adolescentes, jóvenes y adultos que no pudieron incorporarse oportunamente a la educación escolar regular o que tuvieron que interrumpirla. Esta formación, que tiene los mismos objetivos de la Básica Regular, está concebida para que sus currículos se desarrollen en un contexto de valoración y convalidación de los aprendizajes que los estudiantes logran cotidianamente en su vida ciudadana y laboral.

Algunos especialistas han expresado una preocupación comprensible porque esta variante pueda convertirse en una opción para alumnos que tengan problemas en la Básica Regular y que su servicio sea de baja calidad. Esto debe tenerse en cuenta, en caso de ser aprobada, para que se tomen las medidas reglamentarias para evitar que sea distorsionada. Incluye **la alfabetización** en un marco de promoción del desarrollo humano.

La **Educación Básica Especial** está definida para atender a las personas con necesidades educativas especiales, en una perspectiva inclusiva o integradora.

Es importante tener en cuenta que la tendencia pedagógica de nuestros tiempos es que el sistema integre a los niños y adolescentes, inclusive a los adultos, que presentan necesidades educativas por discapacidades leves o por superdotación o talentos específicos en centros de educación inicial, primaria y secundaria. De lo que se trata es de generar espacios que den paso a una convivencia natural entre pares, en un contexto de respeto a la diversidad.

Me parece que esta propuesta de Educación Básica abre caminos con flexibilidad para todos. Ahora, corresponde conocerla detalladamente, analizarla, así como debatirla democráticamente para mejorarla.

**Reflexiones en torno a la ciudad de los niños, que promueve que alcaldes y autoridades de las ciudades cambien sus puntos de referencia y asuman la valoración de la infancia como sujeto activo y ciudadano. En diálogo con esa perspectiva la ciudad educadora plantea hacer de los ambientes públicos de la ciudad espacios educativos, democráticos, participativos en la construcción de una cultura de paz.**

## ¿Por qué necesitamos la participación de los niños?

# La ciudad de los niños

**L**

**Francesco Tonucci**

Instituto de Ciencias y Tecnologías del Conocimiento del Consejo Nacional de Investigaciones, Roma.

*a ciudad es de los adultos y para los adultos*

La ciudad hasta hace algunas decenas de años era el lugar de encuentro, de intercambio, de paseo. La casa era un lugar importante pero ligado principalmente a las funciones primarias; toda la vida social, así como los atractivos y lugares de diversión, se ubicaban en espacios públicos de la ciudad.

Hoy todo parece haberse invertido: los ciudadanos expresan un fuerte deseo de volver más pronto a casa, un lugar que defiende de lo externo, tranquilizante y rela-

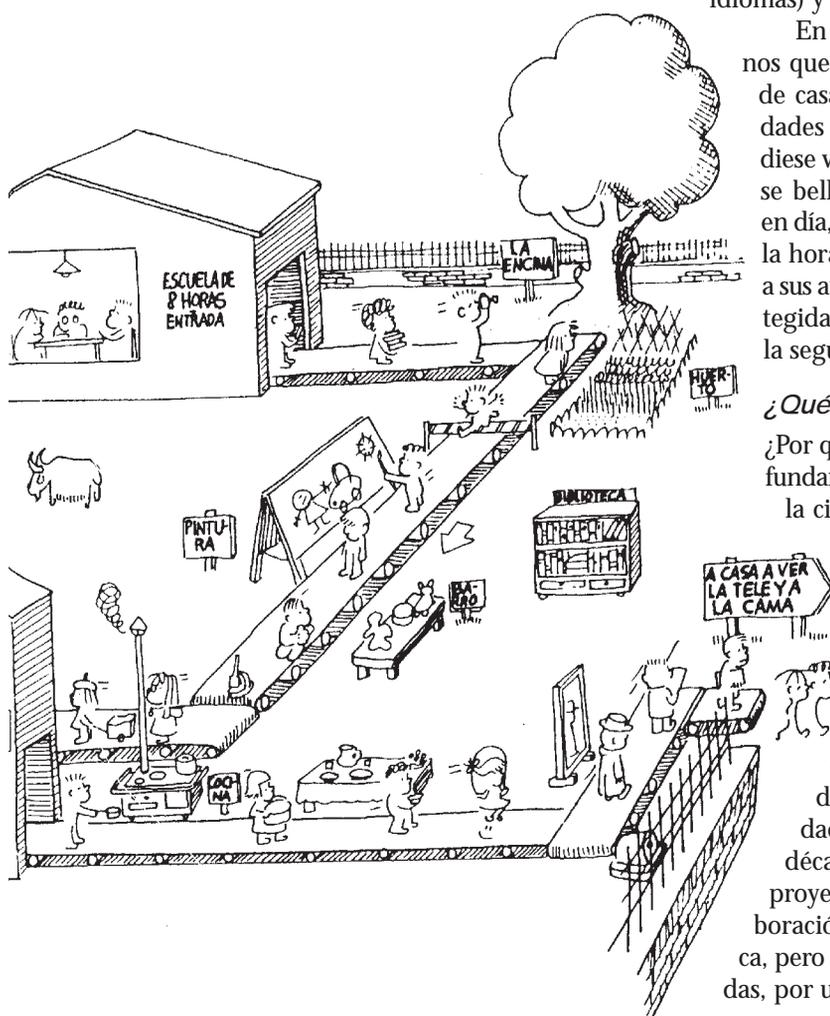
jante hacia el interior. La ciudad se ha vuelto hostil, un peligro por evitar. Se busca pasar de un lugar privado (la casa) a otro lugar privado (el centro de trabajo, la escuela, el gimnasio, el teatro, etc). La continuidad de los lugares privados y la desaparición de los lugares públicos caracterizan de algún modo a lo que es una "no-ciudad."

Nuestras ciudades parecen no tener ancianos ni minusválidos. En las calles no se ven niños, quienes dividen su tiempo entre la escuela y las tantas actividades de la tarde (guitarra, diversos deportes, idiomas) y la televisión.

En otro tiempo, los ciudadanos que no veían la hora de salir de casa solicitaban a sus autoridades una ciudad donde se pudiese vivir bien fuera, donde fuese bello pasear y reunirse. Hoy en día, los ciudadanos que no ven la hora de regresar a casa piden a sus autoridades una ciudad protegida, controlada que garantice la seguridad privada.

*¿Qué ha ocurrido?*

¿Por qué han cambiado tan profundamente las características de la ciudad en las últimas décadas? En un período de fuerte tendencia a la urbanización y gran productividad industrial, las ciudades se han esclavizado a estas líneas de desarrollo. Las respuestas expresadas por las autoridades y técnicos de las ciudades durante estas últimas décadas no están ligadas a un proyecto general, ni a una elaboración cultural, ni a una política, pero principalmente están ligadas, por una parte, a tendencias es-



peculativas, y por otra a tendencias productivas. Por un lado, la ciudad ha tenido que hacerse cargo de acoger un número increíble de nuevos ciudadanos, que en algunos casos duplican y triplican el número de habitantes. Por otro lado, ha sido necesario permitir a esta población productiva llegar a sus centros de trabajo: construir conexiones; ofrecer transporte público; favorecer la construcción de empresas de servicio público y la adquisición de automóviles por parte de los trabajadores; proporcionar las condiciones para que los automovilistas se trasladen libremente y se puedan estacionar tanto cerca de su vivienda como de su centro de trabajo. Y luego permitir a los trabajadores dejar a sus niños y ancianos al cuidado de alguien, no hacerse directamente cargo de los minusválidos.

Los cambios de estos últimos años advierten cómo, cada vez más, las calles y las áreas públicas de las ciudades se han convertido en un lugar exclusivo de los automóviles, perdiendo progresivamente su función de lugares públicos.

La mayoría de ciudadanos tiene dificultad para recorrer las calles de la ciudad, atravesarlas e ir solos a la escuela, al correo, al mercado, y satisfacer autónomamente las propias exigencias, así como para ejercer su derecho específico incluido en el más general de sus derechos ciudadanos: el de usar los espacios de la ciudad y recorrerlos con seguridad. Un amigo romano nos comentó que su abuela no salía de casa desde hace algunos meses porque el semáforo no permanecía en luz verde lo suficiente como para permitirle cruzar la calle. La ausencia de estos ciudadanos en las calles es una

***Las calles y las áreas públicas de las ciudades se han convertido en un lugar exclusivo de los automóviles, perdiendo progresivamente su función de lugares públicos.***

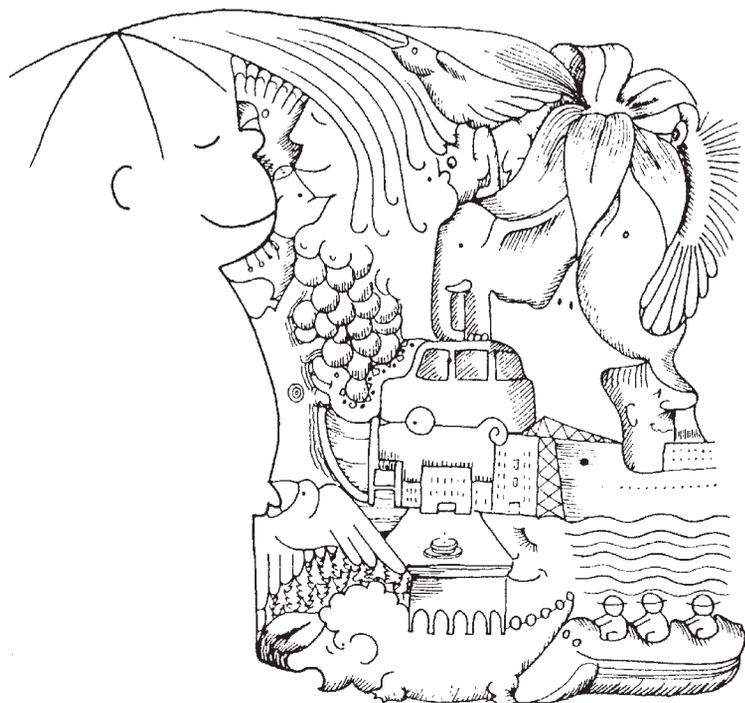
prueba evidente de la pérdida de democracia en las áreas urbanas.

***¿Qué costo representan estos cambios para los niños?***

Si estas transformaciones provocan inquietudes en todos, los niños pagan un costo aún mayor: transcurren gran parte de su tiempo en lugares cerrados, donde desarrollan actividades organizadas y supervisadas por adultos; sus movimientos son suma-

mente limitados y retrasados en relación con su edad; no tienen la posibilidad de buscar amigos para jugar o compartir la aventura del descubrimiento progresivo de nuevos lugares; no se les permite experimentar riesgos proporcionales al crecimiento de sus habilidades.

Se excluye al niño de la ciudad, su integración social se comprueba sólo en ambientes pensados de antemano para él con compañeros que no escoge y con adultos que tienen una función determinada de enseñanza y mando. Esto significa que en sus actividades lúdicas, el niño no puede asistir a actividades de adultos y por consiguiente tiene muy pocas posibilidades de adquirir conocimiento y habilidad a través de la observación y la imitación. También significa que desaparece la experiencia cotidiana de encuentro del niño con sus compañeros de juego mayores y menores, que es lo que a



menudo garantizaba conductas conflictivas pero ricas en aprendizaje, habilidades, actitudes de imitación o protección.

*Jugar en la ciudad.*

En las últimas décadas se ha modificado profundamente el uso de los espacios públicos de los niños: ha aumentado mucho la edad durante la cual se le permite al niño estar fuera de casa sin el control adulto, ha disminuido la variedad y calidad de los lugares en los que se pueden mover, han aumentado las limitaciones puestas por los adultos y el número de las profesiones que tienen la asignación de vigilar las actividades del niño. En esta exasperante exigencia de protección y tutelaje garantizado por la presencia continua de adultos en las diferentes actividades del niño y por la creación de lugares para los niños proyectados con criterios de seguridad y de control, se hace imposible para ellos vivir experiencias de riesgo.

El riesgo se considera un componente esencial del juego: es en el encuentro con nuevas dificultades y en la superación de éstas que se prueba el conocimiento y la satisfacción de un aprendizaje. Esto produce placer, consolida el nivel alcanzado y empuja a nuevos objetivos: a pruebas más difíciles, a espacios más amplios, a relaciones más articuladas. Los niños se enfrentan a riesgos proporcionales a su habilidad, porque su objetivo es la superación de la prueba y no un desafío temerario (actitudes desconocidas para los niños). Fatalmente todo esto se inhibe por la presencia de los adultos que no pueden eximirse del mando y la tutela.

Las diferentes modalidades de apropiación de los espacios

***Para ofrecer una respuesta a las exigencias lúdicas de los niños el ambiente tendría que ser rico y estimulante.***

públicos del distrito por parte de los niños, particularmente el acceso a los espacios para juego, la evaluación de los espacios abiertos y su posibilidad de moverse autónomamente, están influenciados por las características planeadas y estructurales del ambiente urbano. Entre el espacio y la actividad lúdica existe una relación compleja. Las calles y las plazas cercanas a las viviendas, a diferencia de aquello que se comprueba para los jardines privados, promueven el encuentro con un número mayor de coetáneos, consienten la realización de diferentes juegos y permiten a los niños adquirir familiaridad con el ambiente que perciben como espacio semi-privado, así como en los espacios dotados de céspedes y árboles los juegos creativos son más frecuentes en comparación con las áreas privadas de vegetación. Si por el contrario, el requerimiento social es la seguridad, la separación y el control, las ciudades realizarán espacios dedicados al niño, rigurosamente horizontales para facilitar la vigilancia de los adultos, separados por cercas y en los que sean posibles solamente los juegos para los que se diseñaron. Éstos favorecen principalmente la dimensión motora, pero tienden a

inhibir la expresión lúdica, no promueven la socialización entre los niños. Para ofrecer una respuesta a las exigencias lúdicas de los niños el ambiente tendría que ser rico y estimulante de manera que ofrezca sus diferentes posibilidades de interacción y apropiación. Esto significa dar acceso libre a los diversos espacios de la ciudad.

*Recorrer la ciudad.*

Hace sesenta años el movimiento de un niño en edad de escuela primaria no era muy diferente al de sus padres. Hoy en día el movimiento del adulto ha aumentado de manera considerable, pero paralelamente el de los niños se ha reducido notablemente, en gran parte por el riesgo introducido por los automóviles. La pretensión de movilidad de los adultos, escrupulosamente acogida en las opciones urbanísticas y de movilidad urbana en las últimas décadas, de hecho ha anulado la posibilidad de movilidad autónoma de sus niños y sus ancianos.

La disminución de autonomía del niño no involucra sólo la posibilidad de realizar amplios movimientos en el tejido urbano. Cada vez menos niños pueden cruzar la calle solos, acercarse autónomamente a los lugares de entretenimiento, montar bicicleta en espacios públicos, etc. La disminución de libertad y la posibilidad de llevar a cabo opciones autónomas ha determinado una desaceleración del proceso de crecimiento del niño, debido a la falta de aprendizaje ya sea de características espaciales del medioambiente así como conductas que garantizan independencia. Una investigación llevada a cabo en tres distritos de la ciudad de Roma que involucró a niños de 8-11 años de edad

evidenció que el 13,5% siempre va solo a la escuela, el 68,3% va acompañado por adultos y el 18,3% restante va solo ocasionalmente a la escuela (Giuliani 1997). Prezza (2000) confirma estos datos para la ciudad de Roma y evidencia que "los varones son más autónomos que las mujeres, los mayores respecto a los menores, los que viven en una casa con patio, los que viven en un distrito más nuevo y aquellos *cuyos padres perciben el distrito más seguro con respecto al tráfico*". En una investigación en marcha cerca del Instituto de Psicología del CNR en Roma, que involucró seis ciudades italianas con un total de más de mil niños, el porcentaje promedio de niños italianos de 6 a 11 años de edad que van a la escuela acompañados por adultos es de 82,5%, con diferencias significativas entre el norte 91,7% y el sur 69,2%.<sup>1</sup> Esta investigación encontró valores similares en la autonomía que los niños tienen en el uso del distrito (ir a jugar a casa de los amigos, de compras, al oratorio, etc.).

Algunos elementos del tejido urbano más que otros tienen algunas recaídas negativas en la movilidad de los niños. El cruce de las calles son elementos cruciales en la red de los trayectos peatonales. Son lugares particularmente peligrosos y por esta razón, representan algunas verdaderas barreras cognitivas que impiden a los niños apropiar-

se de la ciudad.

El desarrollo de la movilidad autónoma en niños no sólo está influenciado por el peligro real del ambiente sino también por la percepción de los riesgos que tienen los padres y los mismos niños. El concepto de riesgo es muy amplio. Los temores y las preocupaciones no sólo conciernen el peligro de accidentes físicos, sino también la contaminación del aire, el ruido, las limitaciones presentes en el ambiente externo para los niños, la disminución de su libertad de movimiento, su separación de otros niños y adultos. La percepción de los riesgos es diferente en niños y en padres. Los padres, por ejemplo, a diferencia de sus niños, consideran los incidentes de la calle como eventos más probables y serios. También la evaluación de las habilidades y competencias de los niños por parte de los padres influyen en su autonomía y en el tipo de interacción que éstos tie-

nen con el ambiente. Las diversas investigaciones subrayan que las limitaciones de autonomía se deben más a los temores de los padres que a las reales incapacidades de los niños, por ejemplo, lo relacionado con los peligros de tráfico. Los temores de los padres a raptos, agresiones, etc. son amplificadas por los medios de comunicación que determinan así un aumento en la percepción de la peligrosidad del ambiente urbano. Esto limita las ocasiones de encuentro de los niños fuera de casa e influye en el tipo de actividad emprendida, aunque son conocidos los datos que demuestran que estos peligros ocurren siempre dentro y no fuera de casa y son llevados a cabo por personas conocidas por ellos y en gran parte por los padres y familiares, el efecto que se produce es un fortalecimiento de la prohibición a los niños de salir de casa y una fuerte tendencia a enseñarles a desconfiar de los extraños.



<sup>1</sup> En seis ciudades italianas, dos del centro y dos del sur, se suministraron cuestionarios de investigación sobre varias autonomías motoras de los niños (ir solos a comprar, a los paseos de la tarde, etc.) y sobre la modalidad del trayecto casa-escuela. Los cuestionarios fueron propuestos a los niños entre seis y once años de edad y a sus padres. En algunas de las ciudades involucradas este estudio constituirá el punto de partida para evaluar los cambios que producirá la iniciativa "Vamos solos a la escuela"

En el estudio de los efectos de algunas experiencias de promoción de la autonomía de los niños desde los 6 a 11 años de edad y particularmente por la propuesta “Vamos solos a la escuela”, realizadas en una ciudad italiana,<sup>2</sup> Baraldi (2000) observa cómo las familias, aunque comparten casi por unanimidad la iniciativa por su importancia y bondad, luego tienen dificultad para ponerla en práctica al permitir a sus niños ir solos a la escuela, y atribuyen la responsabilidad de esta conducta a la falta de participaciones estructurales convenientes de seguridad por parte de la Municipalidad.

El autor considera en cambio que aparentemente esta conducta incoherente es, de hecho, de defensa de un modelo de paternalismo en el que la tutela y las actitudes educativas prevalecen con respecto a aquellas de solicitud y apoyo de la autonomía.

*Para un cambio real, necesitamos a los niños*

Los mismos ciudadanos que pidieron una movilidad rápida, a total servicio del automóvil, hoy en día también, gracias al cambio cultural promovido por los movimientos medioambientales, y a la alarma proveniente de los estudios de los datos sobre la calidad del aire en la ciudad, está modificando el requerimiento. Hoy piden mayor limpieza, menor ocupación del terreno público, mayor protección de la salud. Las autoridades responden con promesas de protección y cambios radicales en el ambiente urbano en sus programas administrativos. Pero la actitud de los ciudadanos es beligerante: temen una respuesta coherente que costaría la renuncia a tantos privilegios, por ahora considerados derechos. Por ello, las auto-

**Los más pequeños no sólo representan las necesidades de todos los ciudadanos, sino también las necesidades de la ciudad.**

ridades prefieren ejecutar de manera parcial y a menudo aparente sus promesas y se prefiere participar más en los efectos que en las causas del malestar. Se usan asfaltos elásticos o techos antirruidos para reducir la contaminación acústica, se construyen enormes playas subterráneas de estacionamiento para liberar espacios en la superficie, se detienen los automóviles periódicamente o se imponen silenciadores catalizadores para bajar los índices de contaminación. Pero, al menos en nuestros países mediterráneos, no se interviene sobre el número de automóviles, sobre su compatibilidad con los ciudadanos que escogen trasladarse a pie o en bicicleta.

*El niño como parámetro*

Nuevamente el adulto productivo es el modelo al que se ajustan las participaciones administrativas. Se trata siempre de responder a sus requerimientos, satisfacer sus necesidades, descuidando o violando las leyes y necesidades de la mayor parte de la población. De ese modo, entre los ciudadanos adultos y sus autoridades se mantiene un acuerdo desleal sobre el que se fundan los privilegios de los primeros y el consentimiento de los segundos.

De esta toma de conciencia nace el proyecto “La ciudad de los niños”, el cual invita a los alcaldes y autoridades de las ciudades a cambiar el punto de referencia y en lugar del adulto y el ciudadano productivo asumir al niño. El niño, no para dar grandes servicios o recursos a esta categoría social, sino para escoger al más pequeño en garantía de todos; el más lejano de las lógicas y mentalidades de los adultos para garantizar que todos sean atendidos y escuchados. Se trata de una nueva filosofía de gestión de la ciudad.

Al asumir al niño como parámetro se hace difícil respetar el acuerdo cómplice entre electores y autoridades de los que se hablaba: los niños necesitan crecer y para hacerlo deben jugar. Para jugar deben poder moverse en la ciudad, deben poder realizar sus juegos con la mínima intromisión de los adultos. Por lo tanto necesitan un medioambiente factible para los peatones y garantizado por el cuidado y responsabilidad social de todos. Un medioambiente similar evidentemente no sólo responde a las exigencias de los niños, pero también a la de los ancianos, minusválidos, y a la de todos los ciudadanos si se tiene éxito en superar la estrecha óptica de los privilegios. Se trata de considerar la ciudad como lugar público, donde las calles y las plazas sean canales de comunicación e intercambio; y como lugar seguro, no porque esté protegido, sino porque lo frecuentan, viven y ocupan personas que se hacen cargo del bienestar colectivo.

Los más pequeños no sólo representan las necesidades de todos los ciudadanos, sino también las necesidades de la ciudad considerada como un gran eco-

sistema, hoy tremendamente enfermo. Todos los malestares que hoy se reconocen en la ciudad moderna corresponden a los sufrimientos de los niños: la ciudad sufre a causa del desarrollo de zonas separadas y especializadas y los niños necesitan un medioambiente articulado, complejo, compartido; la ciudad sufre grandes aglomeraciones de vivienda que producen inquietud social, marginación y gangsterismo y los niños sufren la imposibilidad de encontrarse en estos ambientes peligrosos, sin verdor y sin plazas; la ciudad sufre de tráfico, polución, ruido y los niños sufren la inseguridad que les impide vivir libremente sus necesarias experiencias de exploración y juego.

En este sentido podemos decir que el niño es un indicador sensible medioambiental y cuando el niño esté bien significará que la ciudad ha reencontrado su función natural de lugar de experiencias de cooperación compartidas y solidarias. Ésta es una manera correcta de proponer el desarrollo sostenido.

### *Los niños pueden ayudarnos*

El niño no sólo debe convertirse en una referencia cultural para las autoridades, sino que él mismo puede asumir roles protagónicos y contribuir en esta transformación de la ciudad. Es necesario darle la palabra, saberlo escuchar y estar dispuesto a tener en cuenta aquello que propone. Son tres actitudes suma-

mente complejas que los adultos normalmente no asumen y piensan que su papel de padres, de maestros o de adultos implica las funciones de educar, enseñar y proteger y el rol de los niños es el de escuchar y obedecer.

Para dar la palabra a los niños, para saberlos escuchar y estar preparados a tener en cuenta aquello que proponen se necesita una precondition: estar convencidos que los niños saben, que saben bien lo que desean y especialmente lo que les falta, que son capaces de formular propuestas. Esta condición preliminar se forma con una actitud crítica sobre las certezas tradicionales del adulto competente, sobre una observación correcta, cuidadosa y sensible de las conductas infantiles, sobre el estudio del desarrollo y las competencias infantiles y sobre una recuperación de la memoria de la propia infancia, de los deseos satisfechos y de aquellos insatisfechos.

Si se forma esta actitud de

disponibilidad y de espera curiosa e interesada en las comparaciones de los niños, entonces se podrán iniciar experiencias positivas de participación infantil. Las más interesantes y experimentales en estos diez años de experiencia del proyecto "La ciudad de los niños" en varias ciudades italianas y extranjeras que se han adherido son *El consejo de los niños y la planificación participada a los niños*.

### *El consejo de los niños*

Por muchos años, empezando por Francia, se iniciaron experiencias de concejos municipales de los niños y adolescentes que hoy en día se han difundido lo suficiente en Italia. Su característica predominante es la de ofrecer a las jóvenes generaciones la posibilidad de vivir una experiencia de administración lo más similar a la de los adultos, de manera que entiendan las características de la misma. Es sustancialmente una experiencia de educación cívica que prevé la constitución de partidos, una campaña electoral, una elección similar a la de los adultos, la victoria de un partido, la nominación de un alcalde y de su junta. Normalmente el programa del Consejo así constituido consiste en la realización del proyecto que el partido ganador traía como programa gracias a una contribución de la Municipalidad. En el proyecto "La ciudad de los niños" la propuesta es sustancialmente diferente y prevé de manera más simple un grupo de niños, normalmente de 6 a los 10 años, que trabaja con un animador adulto para "dar consejos" a



<sup>2</sup> "El proyecto-la red"

las autoridades de la ciudad. Se nombran preferentemente por sorteo en las escuelas, se reúnen en locales fuera de la escuela y se expresa el punto de vista de los niños acerca de los diferentes temas que interesan a la vida de la ciudad y, naturalmente, a partir de aquellos que más directamente interesan a los niños. Las opiniones, protestas y propuestas que surgen se comunican al alcalde y al concejo municipal.

#### *La planificación participada*

Esta actividad prevé un grupo de niños que junto a los técnicos de la ciudad (arquitectos, urbanistas, ambientalistas, etc., según la asignación) participa en un ambiente, un espacio o un servicio, para los que se ha previsto una reestructuración. El objetivo es el de recoger las exigencias de los niños, interpretar con ellos las necesidades de la comunidad, tener sus ideas y propuestas para la reestructuración y llegar a un proyecto que pueda gozar de la creatividad de los niños, pero que sea realizable gracias a las contribuciones tanto del experto como del adulto. Generalmente el proyecto nace con una solicitud precisa a los niños por parte de las autoridades y compromete a estos últimos a tener en cuenta las propuestas que surgiesen.

#### *Una nueva cultura de la infancia*

Todo esto se hará más comprensible si somos capaces de crear una nueva cultura de la infancia. El niño ha vivido con los padres, con los maestros, con los instructores como un sujeto a quien educar; que vale por aquello que será mañana. Educar quiere decir preparar el futuro, echar fuera algo que no es todavía y que será mañana: la futura mujer, el futuro hombre, el futuro ciudadano. De

## **No es sólo una propuesta educativa, sino también política para una nueva filosofía de gobierno de la ciudad.**

esta manera se niega el niño de hoy, el verdadero niño, con sus necesidades, habilidades y diferencias. El niño de hoy es inexistente, es transparente. Pero el modelo de adulto que se propone al niño como modelo para su mañana somos nosotros, sus padres, sus maestros. Este proyecto educativo es por lo tanto conservador: tiende a garantizar que el futuro sea en lo más posible similar al pasado. El niño de hoy es en cambio preocupante, revoltoso, porque es diferente: piensa distinto a nosotros, tiene necesidades a menudo en conflicto a las nuestras. El tener en cuenta sus exigencias y sus ideas puede implicar adaptaciones profundas y renunciadas en los adultos.

La nueva cultura de la infancia es la cultura del niño de hoy, del niño que está tan lejos de nosotros, que es difícil comprenderlo, difícil escucharlo, pero si estamos dispuestos a ponernos a su altura y cederle la palabra, será capaz de ayudarnos a comprender el mundo y nos dará fuerza para cambiarlo.

Respecto al niño, así como lo vivimos normalmente, las demandas que el adulto generalmente se hace son: ¿Cómo podemos ayudarlo? ¿Cómo podemos protegerlo? En la perspec-

tiva de esta nueva cultura la pregunta deberá ser: ¿Cómo él nos puede ayudar?"

#### *El Proyecto, La red (Box)*

Cerca del Instituto de Sociología del CNR de Roma se ha formado un grupo de investigación y de coordinación internacional del proyecto "La ciudad de los niños" (Tonucci 96) que promueve formas de participación activa de los niños en la vida de las ciudades para un cambio coherente hacia un desarrollo sostenido.

El proyecto nace del análisis del degrado urbano que produce inquietud en todas las categorías sociales y sobre todo en la más débil, la de los niños y ancianos, y de la toma de conciencia que los adultos apenas están dispuestos a operar un cambio urgente y radical, considerado de otro lado irrenunciable.

Para impulsar las ciudades hacia un cambio coherente y radical hacia un desarrollo sostenido, y teniendo en máxima consideración el bienestar de todas las categorías sociales, se propone cambiar el parámetro y pasar del adulto, varón, trabajador, al niño. *No es sólo una propuesta educativa, sino también política para una nueva filosofía de gobierno de la ciudad.* Es una propuesta confiada al alcalde y al colegiado de administradores: una propuesta transversal que involucra todos los sectores de la administración.

#### *La red, la investigación*

El grupo de investigación internacional del CNR para el proyecto "La ciudad de los niños", para el apoyo y la coordinación de las ciudades que se afilian al proyecto, comprende que el alcalde otorga personalmente la afiliación a la red y es confirmada por una resolución del con-

cejo municipal.

Para apoyar las actividades de las ciudades, el grupo CNR publica un boletín para el intercambio de noticias entre las ciudades y para el apoyo a las diferentes iniciativas; organiza seminarios periódicos y programas de formación para los trabajadores de los laboratorios, las autoridades y técnicos de las ciudades; produce material para el desarrollo y la documentación de las iniciativas; atiende un centro de documentación internacional; desarrolla un sitio en la *web* que informará sobre todas estas funciones.

Tal como se expresó en líneas anteriores, el grupo CNR ha llevado a cabo, en un distrito de Roma, una investigación sobre la relación entre la autonomía del trayecto casa - escuela y el desarrollo de los conocimientos espaciales del medio ambiente en niños 6 a 11 años. También ha iniciado un programa de investigación nacional para el estudio de los efectos de sus actividades en el cambio del medioambiente urbano. Particularmente se estudia la autonomía de los niños italianos entre 6 y 11 años de edad en sus movimientos en el medioambiente cercano y en el trayecto casa - escuela. Se intenta verificar si se modifica la autonomía de los niños en la ciudad que proponen la iniciativa "Nos vamos solos a la escuela".

Ha participado con dos ciudades de la red en un programa bienal europeo, "Vida ambiente", para demostrar la eficacia de acciones como "Nos vamos solos a la escuela" y la "Planificación participada" en el desarrollo sostenido de la ciudad. El proyecto nació en Fano, ciudad de dimensión promedio del centro de Italia, en 1991. Desde entonces se han afiliado

cerca de cuarenta ciudades italianas, distribuidas sobre todo el territorio nacional, veinte ciudades españolas y las más importantes ciudades argentinas, como Rosario, Córdoba, Mar del

## CUMBRE DE LA TIERRA

Del 26 de agosto a 4 de setiembre se desarrolló en Johannesburgo (Sudafrica), la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible. Según el Kofi Annan, Secretario General de las Naciones Unidas, agua y saneamiento, energía, salud, agricultura, diversidad biológica serán las esferas fundamentales en que pueden y deben obtenerse resultados concretos. En el lanzamiento de la Cumbre, el Annan señaló la importancia de emprender una campaña centrada en la importancia de habitar, y recuperar la tierra, como el único planeta que tenemos.

En este magno evento se reunirán dirigentes mundiales, activistas y representantes de empresas, para trabajar en un programa con miras a asegurar que el planeta Tierra pueda ofrecer una vida decorosa a todos sus habitantes, en el presen-

te y en el futuro. Es preciso retomar el impulso que se había percibido tan palpablemente tras la Cumbre para la Tierra, celebrada en Río de Janeiro en 1992. Además, es necesario hacer nuevos esfuerzos porque el modelo actual de desarrollo, que ha dado privilegios y prosperidad a aproximadamente el 20% de la humanidad, también ha cobrado un precio alto en deterioro del planeta y agotamiento de sus recursos. Sin embargo, según el Secretario General, "en los debates sobre las finanzas y la economía del mundo, todavía el medio ambiente es el invitado de piedra."

Los estilos de vida que suponen un elevado consumo siguen gravando los sistemas de apoyo biológico naturales de la Tierra; la investigación y el desarrollo reciben escasa financiación y se desentienden de los

problemas de los pobres; y los países desarrollados "no han hecho lo suficiente para cumplir ninguna de las promesas que hicieron en Río, para proteger su propio medio ambiente y ayudar al mundo en desarrollo a vencer la pobreza,". Estas fueron las preocupaciones de Annan, actual Secretario General de Naciones Unidas.



## Un desafío ético político

# La ciudad y la educación en valores para las nuevas ciudadanías

**D**

**José Luis Carbajo Ruiz**

TAREA

el 27 al 31 de mayo del presente año, en la ciudad de Montevideo, Uruguay, se desarrolló el seminario "La ciudad y la educación en valores para las nuevas ciudadanías". Fue convocado por la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE) –cuya sede central en América Latina está ubicada en la Municipalidad de Rosario, Argentina–, representada por la directora de Ciudades Educa-

doras, Alicia Cabezudo. En este evento, los esfuerzos se dirigieron a reflexionar sobre el sentido de una ciudad educadora, y cómo aporta al

enfoque de desarrollo educativo local a la construcción de una ciudadanía sensibilizada y participativa en los asuntos públicos de su comunidad.

El enfoque, o enfoques, de ciudades educadoras está en un proceso de construcción. Sin embargo, las experiencias nos dicen que el referente territorial e institucional de la ciudad educadora es el municipio y las municipalidades, sean estas provinciales o distritales. El gobierno local es el actor principal en la planificación y desarrollo de esta propuesta. Las instituciones públicas y privadas concertan, fortalecen, aportan y comparten las políticas municipales. Lo que implica una mirada distinta de la concertación y de la gestión en la planificación de la ciudad

La ciudad educadora plantea hacer de los ambientes públicos de la ciudad espacios educativos, democráticos, participativos en la construcción de una cultura de paz que recupere o mantenga presente la memoria histórica de violación de los Derechos Humanos y su defensa. Así como promover la convivencia entre pares y entre distintas generaciones, y desarrollar actividades educativas culturales de respeto a los derechos ciudadanos.

Una ciudad educadora se autoproponer como una ciudad promotora del desarrollo de los Derechos Humanos, con capacidad de propuesta e incidencias en las instituciones del Estado y la sociedad civil. Una ciudad educadora que desarrolla valores ciudadanos, que promuevan una convivencia democrática, sin discriminación en la escuela la familia y la comunidad.

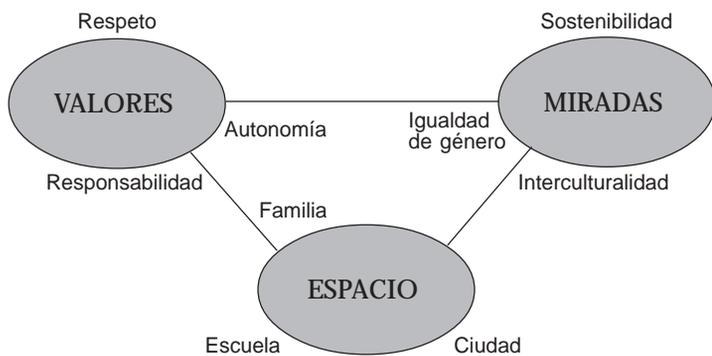
*"La ciudad será educadora cuando reconozca, ejercite y desarrolle, además de sus funcio-*



nes tradicionales (económica, social, política y de prestación de servicios), una función educadora, cuando asuma la intencionalidad y responsabilidad cuyo objetivo sea la formación y desarrollo de todos sus habitantes...<sup>1</sup>. Ninguna ciudad es esencialmente educadora, sino que deviene educadora a partir de una manifiesta intención.

**Ciudad educadora para una educación en valores**

Uno de los objetivos de la ciudad educadora es promover el ejercicio ciudadano democrático y la formación en valores, para una convivencia que respete las diferencia, resuelva sus conflictos sin violencia y se indigne frente a la injusticia.



Estos tres círculos significan que los valores pueden ser trabajados con distintos sectores y en diferentes ámbitos públicos y privados de la comunidad. Y es una relación continua y no estática. El esquema ha sido construido por la socióloga Amparo Tomé, del Instituto Municipal de Educación de Barcelona.

Esta imagen nos da la idea que la ciudad educadora esta mirando los distintos espacios donde se construye conocimiento, valores y convivencia. Una ciudad que se responsabiliza por lo que pasa en su territorio. No solo de su infraestructura, del

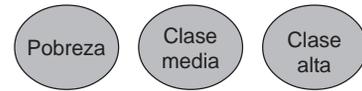
patrimonio cultural, sino también de la conciencia y ética de sus ciudadanos.

**La ciudad educadora promotora de la solidaridad e igualdad de oportunidades de los integrantes de su comunidad**

La ciudad educadora se propone enfrentar la desigualdad social y económica de la localidad, para promover la igualdad de oportunidades, en el desarrollo personal y comunitario de su municipio, desde los servicios públicos que brinda. Para ello hace una lectura del contexto sobre la lógica del capital financiero nacional e internacional.

El sistema financiero, nacio-

social y que pueden convivir sin necesidad de comunicarse.



Esta mirada permite constatar los cambios que estamos viviendo en el modo de producción y en el empleo. Empresas con poco personal y con maquinarias modernas, la elitización y especialización de los conocimientos, la concentración de los avances científicos en los países desarrollados o grupos transnacionales provocan que, cada vez, un mayor porcentaje de la población sea excluido de bienes y servicios que podrían atender sus necesidades básicas y a los que no pueden acceder por no contar con recursos económicos.

En el siglo XXI, la exclusión de las personas se da no sólo por su condición social, por ser pobres o vivir en un país subdesarrollado. La exclusión es más nefasta, los pobres ya no son necesarios para avanzar en sus proyectos políticos y de vida.

En esta perspectiva, la pregunta es por el rol de la escuela: si es un espacio de socialización y reproducción del sistema, un círculo vicioso que reproduce la exclusión, o un espacio de liberación y de construcción de ciudadanos que desencadenan procesos y propuestas de desarrollo personal y social que enfrentan creativamente la globalización.

La ciudad educadora intenta mirar su territorio como espacio para atender las desigualdades y la exclusión, apoyando la integración social, buscando acortar las diferencias en la calidad y el uso de los servicios públicos, pro-

nal e internacional ha hecho trizas la pirámide social, donde estaban ubicados los sectores sociales por línea de riqueza y pobreza.

Esta imagen piramidal nos permitía representar la desigualdad de ingresos, bienes o poder adquisitivo, pero también nos daba la idea de que todos éramos parte de esta pirámide, de que nos necesitábamos unos a otros para mantener el status quo o subvertir el orden.

La nueva imagen que se tiene es de tres círculos que no necesariamente tienden a vincularse para su desarrollo como sector

<sup>1</sup> Carta de Ciudades Educadoras, 1990

moviendo la solidaridad y el bien común de su población.

Esta mirada es fundamental, más aún cuando en realidades como las nuestras en las que existen distritos y provincias pobres donde poco se puede hacer si no se tiene el apoyo regional y nacional para trabajar propuestas de desarrollo que busquen la equidad y la solidaridad entre los pueblos.

*La ciudad educadora: el uso del espacio como experiencia educativa*

Espacio público y cultura ciudadana democrática son componentes importantes de la ciudad educadora, para trabajar el desarrollo urbano, la estética, el patrimonio cultural y la recuperación histórica:

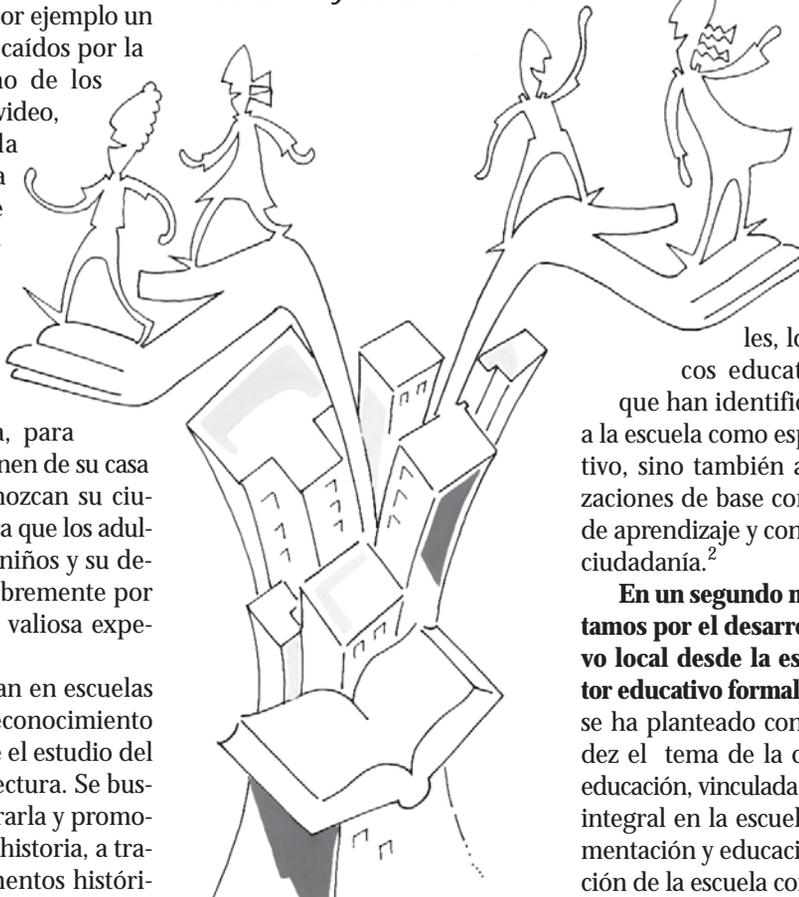
Existen variadas experiencias en distintas partes de América Latina. Tenemos por ejemplo un monumento a los caídos por la dictadura en uno de los parques de Montevideo, promovido por la Intendencia, para que nunca más se vuelva a violar los Derechos Humanos. "El camino seguro a la escuela" desarrollado por una comunidad de Barcelona, para que los niños caminen de su casa a su escuela y conozcan su ciudad, su gente y para que los adultos respeten a los niños y su derecho a caminar libremente por su ciudad, es otra valiosa experiencia.

Otras se realizan en escuelas para trabajar el reconocimiento de la ciudad desde el estudio del arte, de su arquitectura. Se busca conocerla, valorarla y promover el respeto a su historia, a través de sus monumentos históri-

**Espacio público y cultura ciudadana democrática son componentes importantes de la ciudad educadora.**

cos, testimonios, parques, convirtiéndose en una oportunidad de aprendizaje del pasado y el presente que tiene sentido en el futuro.

*Proyecto educativo local y ciudad educadora, un encuentro necesario para renovar nuestro enfoque de educación y desarrollo local*



En TAREA hemos reflexionado y participado en proyectos educativos locales. Nuestra primera experiencia fue en el Cono Sur, distrito de Villa María del Triunfo. Un año después, en las mesas de educación en Ayacucho y en el distrito de Independencia de Lima, y en las provincias de Huanta y Huamanga del departamento de Ayacucho.

**En un primer momento nuestra apuesta educativa local ha sido desde la educación informal desarrollada por las organizaciones de base**, vecinal, vaso de leche, comedores, juveniles, la municipalidad, las ONGs etc. Es desde ahí que empezamos a mirar la escuela o al sector educativo, para articularnos al plan de desarrollo distrital.

Las estrategias desarrolladas han dado sentido a este enfoque,

los Comités de Gestión Educativa compuestos por dirigentes directores y autoridades municipales, los diagnósticos educativos locales que han identificado no solo a la escuela como espacio formativo, sino también a las organizaciones de base como un lugar de aprendizaje y construcción de ciudadanía.<sup>2</sup>

**En un segundo momento optamos por el desarrollo educativo local desde la escuela o sector educativo formal.** Desde aquí se ha planteado con mayor nitidez el tema de la calidad de la educación, vinculada a la atención integral en la escuela, salud, alimentación y educación, a la relación de la escuela con su entorno



familiar y local, enlazando la escuela y la comunidad con los derechos del niño y la participación estudiantil.

La organización de las Redes Escolares Zonales en el distrito de Independencia y la Mesa de Educación –compuesta por representantes de escuela, la municipalidad, USE, ONGs y organizaciones centralizadas de base– para mejorar la calidad de la educación y vincularla con el desarrollo distrital, hace que retomemos una mirada territorial desde el sector educativo. Nos movemos junto a los actores socieducativos en la complejidad de los procesos educativos formales y no formales que se dan en el distrito y las provincias.

**La propuesta de Ciudad Educadora, tiene estas dos miradas o sentidos, incorporando un enfoque educativo al proyecto integral de desarrollo e interpelando al alcalde, con sus autoridades locales para que asuma un liderazgo político en la administración, gestión de su distrito y en la**

**construcción de una cultura ciudadana sustentada en valores democráticos con participación de la sociedad civil.**

Una propuesta educativa local desde una perspectiva de ciudad educadora puede atender o responsabilizarse por:

- Lo que le pasa a su población, ser sensible a sus potencialidades y derechos, promover los derechos humanos, la solidaridad, confianza, equidad, tolerancia entre sus ciudadanos.
- Su desarrollo urbano como una oportunidad para embellecer, mejorar el habitat y su medio ambiente, pero también como un lugar de convivencia democrática, educativo, de integración social, y de recuperación cultural e histórico.
- Lo que aprenden los niños, adolescentes y jóvenes en la escuela y comunidad, institucionalizando políticas y programas educativos sobre participación ciudadana, convivencia, gestión de proyectos y propuestas de innovación

educativa para mejorar las competencias sociales.

- Organizar redes educativas, para desarrollar experiencias concertadas permanentes entre el estado y la sociedad civil y proyectos que promuevan una cultura ciudadana democrática.
- Desarrollar capacidades locales para la elaboración y gestión de políticas educativas democráticas que enfrenten la desigualdad, pobreza y exclusión social.

Los caminos recorridos en las décadas del 80 y 90 por líderes y autoridades locales en el desarrollo educativo local y los planes integrales de desarrollo distrital y provincial, junto con las nuevas experiencias de ciudades educadoras de otros países, nos dan pistas para empezar a trabajar y construir en el Perú Ciudades Educadoras. La Municipalidad de Paita, Piura, está tomando la delantera. Quizás debiéramos conocerla para apoyarla y aprender de ella.

<sup>2</sup> Mapa de la riqueza Educativa

# SEGUIMIENTO A LOS ACUERDOS DE DAKAR

Lima, 12 de agosto del 2002

Excmo. Doctor  
Gerardo Ayzanoa del Carpio  
Ministro de Educación del Perú

Ciudad.-

De nuestra consideración:

Como es de su conocimiento, en respuesta a una convocatoria de la Representación de UNESCO en el Perú, Foro Educativo, a través de la Comisión de Seguimiento de Políticas Internacionales, asumí como suya la tarea de difundir los compromisos adquiridos por el país en el Foro Mundial de Educación celebrado en Dakar en abril del 2002, resumidos en los objetivos del Marco de Acción de Educación para Todos (EPT), con la finalidad de llegar a constituir alianzas que nos permitieran unir esfuerzos para garantizar el derecho de todos los peruanos a acceder a una educación de calidad.

En sucesivas reuniones de trabajo, la Representación de UNESCO en el Perú y Foro Educativo concordaron en la conveniencia o más bien necesidad de conformar una Comisión Impulsora de EPT, en la cual la sociedad civil ampliaría su representación. Por tal razón, por medio de la presente nos place comunicarle que el 5 de agosto, las instituciones abajo firmantes, convocadas por Foro Educativo y TAREA, resolvimos constituirnos, desde la sociedad civil, en una Comisión Nacional Impulsora de Educación para Todos, cuyo propósito es construir una alianza estratégica con el Gobierno Nacional,

específicamente con el Ministerio de Educación, a través de sus más altas autoridades, a fin de participar en el cumplimiento de los compromisos adquiridos por el país en el Foro Mundial de Dakar. En tal sentido, deseamos hacer explícita nuestra voluntad de participar tanto en la elaboración del Plan Nacional de Acción de la EPT, como en la constitución del Foro Nacional que lo alimente.

La Comisión iniciará acciones para ampliar su base y conseguir la adhesión de otras instituciones, particularmente, de redes conformadas para tratar temas relacionados con EPT y organizaciones del interior del país.

La Comisión espera una respuesta de su digno Despacho, sobre los pasos a seguir para que, bajo el liderazgo de su Ministerio y conjuntamente con la Representación de UNESCO en el país, iniciemos lo que fuere necesario de nuestra parte para coadyuvar al logro de contar con un Plan Nacional de Educación al término del 2002.

Sea esta una especial oportunidad para expresarle los sentimientos de nuestra distinguida consideración y estima.

Atentamente,

**Jorge Capella Riera**

Presidente  
Foro Educativo

**Mirtha Villanueva Rodríguez**

Coordinadora Nacional  
Equipos Docentes del Perú

**Lissy Canal Enríquez**

Responsable Comité Técnico de la  
Mesa de Educación de Independencia

**Ricardo Morales Basadre**

Presidente  
Consejo Nacional de Educación

**Luisa Pinto Cueto**

Presidenta  
TAREA

**Gastón Garate Yori sccc.**

Mesa de Concertación de Lucha  
Contra la Pobreza

**Martha López de Castilla**

Presidenta  
Instituto de Pedagogía Popular

**Santiago Cueto Caballero**

Investigador

**Madeleine Zúñiga Castillo**

Comisión Impulsora de Educación para  
Todos de Foro Educativo

**Manuel Bello Domínguez**

Decano Facultad de Educación  
UPCH

**Mariana Llona**

Jefa Proyecto Desarrollo Urbano  
DESCO

**Rosa María Alfaro**

Veeduría Ciudadana de la  
Comunicación Social

**María Josefina Huamán**

Directora  
ALTERNATIVA

**Elizabeth Evans Risco**

Directora  
EDUCA

**Pablo Zavala**

IPEDEHP

**La innovación educativa se plantea a través de un proyecto originado en alianza de instituciones y maestros de la escuela pública. Se diseñó una intervención integral para mejorar la calidad de los aprendizajes y la gestión desde el ámbito local. El Centro de Recursos es una poderosa estrategia que acompaña la innovación.**

# Vitrinas de innovación<sup>1</sup>

# U

Resumen de  
la  
Evaluación  
del PIEDI

Una de las tareas fundamentales de los colectivos que avanzan en el desarrollo de innovaciones educativas es compartir el conocimiento construido, así como socializar lo aprendido. En ese marco la sistematización y la evaluación son sustantivas, porque permiten dar cuenta de los diversos esfuerzos por mejorar procesos de enseñanza y de aprendizaje en realidades concretas. De estos aspectos da cuenta el presente informe basado en la Evaluación Externa del Proyecto de Innovaciones Educativas en el Distrito de Independencia (PIEDI).

Para la evaluación de cualquier propuesta de innovación hay que considerar el contexto educativo. En 1996, año en que empezó el proyecto, el Ministerio de Educación dio inicio al proceso para generalizar el Plan CAD; a nivel de la gestión, la R.M. 016 promovió el Proyecto de Desarrollo Institucional; en ese entonces no se contaba con un sistema nacional de evaluación y la que se realizaba se centraba en las habilidades básicas del aprendizaje; finalmente, la Propuesta Curricular del Ministerio estaba en construcción.

### Antecedentes

El Proyecto PIEDI se inició el año 1996 y fue el producto de un esfuerzo cooperativo de la Coordinadora de Innovaciones Educativas (CIE),<sup>2</sup> la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH), así como de Perú 2021, que representó una nueva visión del sector privado empresarial. Se es-

tablecieron convenios con el gobierno peruano a través de diferentes instancias del Ministerio de Educación, y se buscó promover la participación de la comunidad del distrito de Independencia.

Preocupados por la baja calidad de la educación en los centros escolares públicos de las áreas urbano marginales de Lima, dichas organizaciones diseñaron un modelo de Escuela Pública que incorporara tres componentes: currículo, gestión y servicios que hicieran posible el proceso de aprendizaje (salud y atención psicopedagógica). Dada su vecindad a la UPCH, el distrito de Independencia fue escogido para aplicar la propuesta. Inicialmente,

tres centros educativos se comprometieron voluntariamente al cumplimiento de esta.<sup>3</sup> La propuesta

comprendió un programa integrado que incluía: a)

un currículo que

alentaría la participación activa

de los estudiantes; b)

capacitación de

los maestros y

seguimiento de

sus prácticas en el

aula; c) apoyo y estímulo a los directores

para promover

una administración

activa en un

ambiente escolar

democrático; d) involucramiento

de los padres; e)

evaluación del rendimiento

de los estudiantes; y, f)

la provisión de servicios

complementarios como

por ejemplo, los servicios

psicológicos, mejora de

los servicios de limpieza

y campañas de salud.

Un proyecto originado

en una alianza de institucio-

nes y que se planteara una intervención integral en centros educativos públicos constituía una experiencia inédita en el país y suponía transformar un conjunto de prácticas y políticas educativas. En varios aspectos se esbozaba a contracorriente de planteamientos existentes en ese entonces: privatización de la educación, estímulo de la competencia entre centros educativos, discontinuidad de las políticas, priorización de la construcción de infraestructura educativa.

Los centros educativos del Distrito de Independencia que iniciaron el proyecto son: 3052, en El Ermitaño, C.E. 3053, en Villa El Carmen, y C.E. 2056, en José Gálvez. Un cuarto centro escolar, C.E. 3050, El Morro, fue añadido al proyecto en el 2000, cuando el subdirector del C.E. 3052 llegó a ser director del C.E. 3050 y solicitó la incorporación de éste en el proyecto.

Aunque alguno de estos centros educativos ofrecía el nivel secundario, el proyecto sólo cubrió los tres ciclos de primaria de manera progresiva. Así, en 1996 las actividades del proyecto empezaron con el primer ciclo (Grados 1 y 2); en 1998 se extendió hasta el segundo ciclo (Grados 3 y 4), y en el 2000 hasta el tercer ciclo (grados 5 y 6).<sup>4</sup>

Durante los 6 años que duró el proyecto, el personal del equipo PIEDI, conformado por un grupo de expertos dirigidos por Sonia Henríquez tuvo su base en la Universidad Cayetano Heredia. En ese período el proyecto pasó por diversas vicisitudes financieras, superadas en los dos últimos años del mismo. Como consecuencia de ello, algunas actividades fueron reprogramadas o recortadas y en los tiempos de restricción financiera se

## **Elaborar y validar un modelo de escuela replicable que integre currículo, gestión y servicios educativos.**

operó con escaso personal.

En el período final del proyecto, con una donación japonesa recibida a través del BID, los objetivos del proyecto en referencia fueron implementados e involucraron a la APAFA, así mismo se estableció un Centro de Recursos para el aprendizaje de los maestros y estudiantes que serviría para todos los centros escolares en el distrito de Independencia.

El proyecto también sufrió por los considerables cambios en el personal de los centros escolares, causados por las reasignaciones o nombramientos del Ministerio de Educación (MED) a pesar de un acuerdo en 1996 que contemplaba la estabilidad del personal de los mismos.

### **¿Cuál fue la finalidad del proyecto?**

Fortalecer la gestión institucional y pedagógica de la escuela pública urbana, en el marco de un proyecto educativo local, para que ofrezca a los niños una educación de calidad que responda a los retos de su desarrollo personal y social.

### **Objetivos generales del proyecto**

- Elaborar y validar un modelo de escuela replicable que

integre currículo, gestión y servicios educativos dentro de un proyecto de desarrollo institucional y de innovación educativa.

- Elaborar un currículo por competencias, abierto, flexible, centrado en el desarrollo de la identidad del niño y en los procesos de construcción de su propio conocimiento.
- Construir un programa de gestión democrática de la escuela que fomente la corres-

<sup>1</sup> La evaluación se llevó a cabo entre setiembre del 2001 y abril del 2002 por un equipo conformado por Bárbara Hunt, José Rodríguez y Martín Vegas, contando con la colaboración de Paula Maguina y Gloria Zambrano, y el apoyo administrativo de los coordinadores Ernesto Olano y Rosa Viale y la secretaria María Antonieta Aguilar. La Evaluación fue financiada por la Fundación Ford. Especial agradecimiento a Sonia Henríquez, Coordinadora General del Equipo Técnico del Proyecto PIEDI por su entusiasta colaboración y apertura en todos los aspectos de la evaluación.

<sup>2</sup> La Coordinadora de Innovaciones Educativas (CIE) es un consorcio de cinco ONG's formado a través de un "Convenio de Colaboración Institucional, sin contabilidad Independiente" (1994), suscrito entre TAREA, Asociación de Publicaciones Educativas; Fe y Alegría, Movimiento de Educación Popular; KALLPA, Asociación para la Promoción Integral de la Salud; EDUCALTER, Centro de Educación Alternativa; y CIDE, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.

<sup>3</sup> Los criterios de selección de los tres C.E. pilotos del PIEDI fueron: voluntad explícita de directivos y docentes de querer participar en el proyecto, cercanía de las tres escuelas y de éstas con la UPCH, no intervención de otra ONG en ellas y que tuvieran educación primaria en ambos turnos.

<sup>4</sup> Al principio el proyecto estuvo pensado para avanzar grado a grado cada año; por eso estuvo previsto para seis años.

ponsabilidad, la promoción del potencial humano y la participación activa de toda la comunidad educativa.

- ❑ Contribuir a la mejora de las condiciones de aprendizaje a través del diseño, aplicación y evaluación de un programa de salud y de servicios básicos para la atención preventiva y de bajo costo en el ámbito de la escuela.
- ❑ Elaborar y ejecutar un programa de capacitación docente para el desarrollo de competencias profesionales para la innovación educativa.

**Principales hallazgos**

1. Aspectos positivos

- ❑ PIEDI ha sido, en gran medida, un proyecto exitoso porque ha desencadenado un proceso de fortalecimiento de las escuelas en sus capacidades para mejorar los aprendizajes de los estudiantes.
- ❑ Ha conseguido una adecuada integración de los tres componentes del proyecto, lo que ha sido un aspecto fundamental en el desencadenamiento del proceso arriba mencionado.
- ❑ El equipo PIEDI ha desarrollado un trabajo profesional, sostenido y comprometido de cooperación, entablando una relación horizontal con profesores y directores
- ❑ Un notable hallazgo es el clima democrático prevaliente en las relaciones entre profesores y administradores, profesores y alumnos, personal de los C.E. y padres de familia, al interior de los centros educativos.
- ❑ Las escuelas del PIEDI están bien mantenidas y limpias; durante el último año las campañas de salud han proporcionado medicinas al 94%

**Ha desencadenado un proceso de fortalecimiento de las escuelas en sus capacidades para mejorar los aprendizajes de los estudiantes.**

de los niños a quienes se les encontró parásitos; además se realizaron controles dentales y otros de salud, y se crearon centros de primeros auxilios en cada una de las escuelas, implementados con botiquines y medicinas; asimismo se dio capacitación a las coordinadoras de salud para el adecuado manejo de estos centros.

- ❑ Los directores se han reunido regularmente en la Mesa de Directores, experiencia que ellos consideran muy positiva y, en consecuencia, han decidido continuar.
- ❑ Los directores trabajaron conjuntamente con los maestros en la preparación de los planes de mejoramiento de cada C.E. Esto fue considerado por todos los involucrados como una significativa experiencia que fue de gran impacto.
- ❑ Los maestros, incluyendo los coordinadores de salud y los miembros de las comisiones de gestión, han dado mucho de su tiempo y puesto mucho esfuerzo en las actividades del proyecto, empleando horas fuera del horario normal de actividades e inclusive durante los fines de semana.
- ❑ Los maestros tuvieron reuniones regulares de planificación

a nivel del ciclo y aprecian el apoyo y aprendizaje que han recibido. Ellos se proponen continuar con esas reuniones.

- ❑ La capacitación de los maestros se realizó utilizando el mismo enfoque participativo que se deseaba que ellos utilizaran en sus aulas. Este entrenamiento fue complementado con el acompañamiento continuo de las clases durante los seis años del proyecto, lo que fue considerado altamente esencial para el mejoramiento del desempeño en el aula.
- ❑ Se encontró que la observación entre pares es una herramienta poderosa de aprendizaje para los maestros.
- ❑ Los padres de familia han tenido una actitud muy positiva hacia el proyecto, y particularmente apreciaron la capacitación y participación obtenida durante el 2001.
- ❑ Los padres de familia proporcionaron apoyo financiero para la continuación de las campañas de salud cuando no lo permitió el financiamiento del proyecto.
- ❑ El Centro de Recursos para el aprendizaje tuvo un inicio prometedor, proporcionando recursos y sesiones de aprendizajes complementarias de soporte para los niños; se llevaron a cabo una Feria de Ciencias y un Encuentro Folklórico para todos los niños del distrito de Independencia, los cuales tuvieron gran acogida. También se iniciaron actividades de capacitación para los centros educativos del distrito.

2. Aspectos críticos

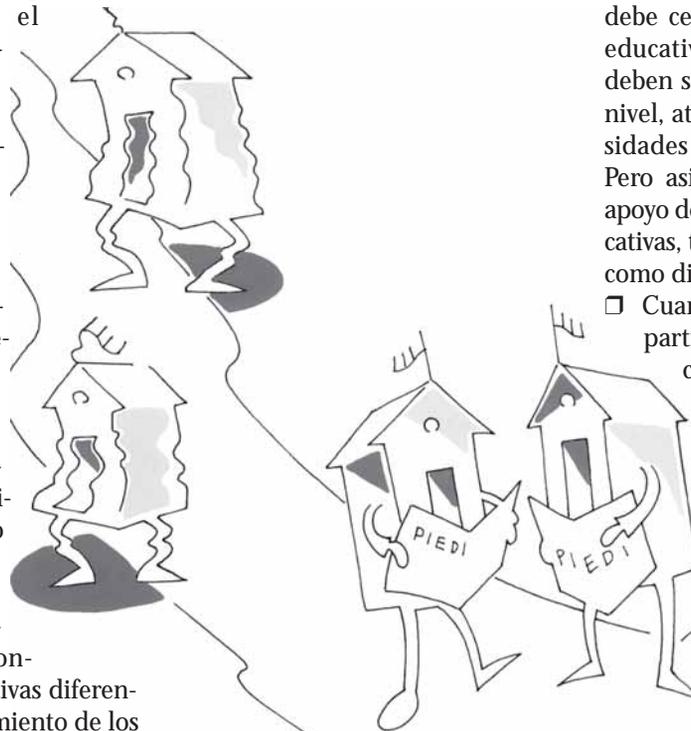
- ❑ Aunque los maestros aceptaron en alto grado el currículo integrado, el éxito en su uso pareció asociarse al nú-

mero de años de participación en el proyecto. Aunque este es un indicador del éxito de la capacitación del PIEDI a través de los años, también implica que la aplicación de una nueva propuesta curricular requiere de un proceso de capacitación continuo a lo largo de varios años.

- En dos de los tres centros educativos se encontraron significativas diferencias en el rendimiento de los estudiantes de los dos turnos (mañana y tarde), lo que sugiere que el turno de la tarde está conformado por una población que requiere una atención diferenciada dadas las desventajas que tiene.

#### Lecciones aprendidas

- El mejoramiento del centro educativo no puede alcanzar éxito con sólo un componente como la capacitación de los maestros, los programas de salud, o la producción y dotación de materiales de enseñanza. Se debe pensar en una intervención simultánea en varios frentes.
- Para desarrollar un proyecto de tales características el rol del director es de suma importancia. Los directores necesitan una capacitación continua, apoyo y supervisión, de tal manera que puedan implementar con éxito las innovaciones pedagógicas que propone el PIEDI. Ello supo-



ne un cambio en el rol del director, que tiene que pasar de una función tradicional centrada en tareas administrativas a un rol de liderazgo pedagógico en la conducción del centro educativo. El trabajo articulado entre los directores involucrados contribuyó a ese propósito.

- El mejoramiento del proceso de enseñanza requiere de una capacitación continua de los maestros a lo largo de varios años. Debe incluir el seguimiento de su trabajo pedagógico en el aula, así como crear un sistema que garantice un trabajo en equipo de los maestros que a su vez permita el aprendizaje entre ellos a partir de sus propias experiencias.
- La atención en los procesos educativos, especialmente

cuando se busca mejorarlos, debe centrarse en el centro educativo. Por tanto, estos deben ser planificados a ese nivel, atendiendo a las necesidades de los estudiantes. Pero asimismo necesitan el apoyo de las autoridades educativas, tanto a nivel nacional como distrital.

- Cuando hay un clima de participación democrática, que toma en cuenta a los maestros en los asuntos del centro educativo, éstos gozan de un cierto estatus y tienen más oportunidades para aprender, dan en forma voluntaria mucho de su tiempo y esfuerzo para contribuir a que un proyecto tenga éxito.

□ El potencial de apoyo de los padres de familia en un proyecto de este tipo no debe ser subestimado.

- Evaluar adecuadamente un proyecto requiere de un plan completo de evaluación antes de iniciarse.
- En términos absolutos, si sumamos al actual gasto público por alumno los costos del proyecto, el monto resultante mantiene al Perú en los niveles bajos de gasto en comparación con los estándares de los países de la región latinoamericana. Esto implica que, en términos de la magnitud absoluta de esfuerzo necesario para mejorar la calidad del servicio educativo, el proyecto está dentro de rangos de gasto razonables. Un proyecto piloto requiere de condiciones de estabilidad educativa garantizadas por el

Estado, las que deben ser incorporadas en las políticas educativas: una limitada rotación del personal docente, conservación del personal directivo, adecuación de los planes estatales como PLANCAD a las características de la innovación.

***Prospectos para sostenibilidad y/o replicabilidad.***

El personal del C.E. y los directores comparten el deseo de sostener tantas actividades del proyecto como les sea posible. Ellos planean mantener las reuniones regulares de los directores y continuar con las reuniones de los maestros a nivel de ciclos. También esperan continuar con el programa de salud, los servicios psicológicos –incluyendo el apoyo de practicantes en psicología–, y los programas de capacitación –con énfasis en las observaciones de pares y en los grupos de interaprendizaje de los maestros–. El futuro del Centro de Recursos es incierto, pero si se consigue apoyo podría incluirse la capacitación al maestro como un componente integral de sus actividades.

Esencialmente el personal del PIEDI ha cumplido las funciones de una eficiente y colaboradora “mini-USE”. Las actividades del proyecto pueden servir como ejemplo para el Ministerio, o para sus instancias intermedias, para orientar los recientes esfuerzos por dotar de más autonomía a las escuelas.

***Recomendaciones***

□ La experiencia del PIEDI debería de organizarse en una serie de documentos y manuales que permitan a otros desarrollar intervenciones similares. Será importante que los documentos tengan

***El modelo de capacitación del PIEDI tuvo características esenciales que deben ser replicadas.***

amplia información sobre los componentes del proyecto, de modo que puedan servir a otras personas que quieran replicarlo. Estos deben incluir secciones sobre lecciones aprendidas, tanto positivas como negativas.

- Nos parece importante que el Centro de Recursos continúe, de preferencia en un local independiente de tal manera que no se vea como propiedad de un sólo centro educativo.
- El Centro de Recursos debería incluir personal que siga apoyando y capacitando a los maestros y directores. Lo ideal sería que este centro fuera parte de una política intersectorial, expresión de sinergia de actividades educativas de los diferentes ministerios, en el marco de la planificación local con compromiso de la municipalidad y organizaciones de base, y pueda proporcionar servicios a todos los centros educativos del distrito.
- Los administradores de los C.E. deberían aprovechar el nuevo D.S. 007-2001-ED con la finalidad de crear un Consejo Estudiantil en cada C.E., así como elaborar procedimientos escolares, para for-

malizar los aspectos exitosos de la experiencia del PIEDI.

- El modelo de capacitación del PIEDI tuvo características esenciales que deben ser replicadas: talleres que apliquen la metodología deseada, seguimiento continuo en el aula, sistema de observación entre pares, y reuniones frecuentes de los maestros para la planificación e interaprendizaje.
- Sería importante seguir con la evaluación de rendimiento, construyendo un instrumento adecuado para una evaluación continua mediante la selección los indicadores más adecuados.
- Los padres de familia deberían ser incorporados desde el principio en futuros proyectos similares.
- Cualquier proyecto de esta dimensión debe tener, al momento de iniciarse, un diseño completo del sistema de evaluación con el que se medirán sus avances y resultados.
- Algunos requisitos importantes para el éxito en el aprendizaje de los niños no fueron aplicados por el proyecto. Estos son: una adecuada nutrición; la disponibilidad de programas pre-escolares de calidad; y el diseño de un programa especial para los niños de los turnos de la tarde, quienes tienen necesidades más marcadas. Estos son problemas que deben ser abordados a escala nacional, ya que no pueden ser resueltos por un solo proyecto.
- Debería hacerse un esfuerzo por apoyar a los centros educativos para que, en base a su experiencia en el nivel primario, puedan aplicar los aspectos pertinentes del proyecto

al nivel secundario.

- Queda pendiente el desafío de lograr que las instituciones de la CIE aprovechen la experiencia PIEDI para futuras iniciativas. Algunas alternativas en esa perspectiva serían las siguientes:

a) Que la Facultad de Educación de la Universidad Cayetano Heredia promueva la investigación sobre esta experiencia a partir de los trabajos que deben realizar sus estudiantes de postgrado.

b) Que instituciones que buscan mantener relación con el distrito de Independencia, como TAREA, lo hagan a partir del acumulado institucional y de relaciones del PIEDI, trabajando en relaciones de cooperación con la Mesa de Directores, por ejemplo.

- La experiencia del PIEDI debe también llevar a replantear la misión de la Coordinadora de Innovaciones Educativas. Las dificultades que atravesó el proyecto en su relación con el Estado ratifican la importancia de un actor que haga suyo el tema de la innovación educativa en las políticas educativas. No existen en el país estrategias definidas para lograr una relación eficaz entre experiencias piloto y política educativa. No es difícil imaginar que las cuatro escuelas partici-

pantes en el PIEDI, sus directivos y docentes podrían convertirse en “vitriñas de innovación” para centros educativos similares de Lima; o que la estrategia de intervención del PIEDI podría constituir un ejemplo de lo que debe hacer una instancia intermedia como la USE. Sin embargo, esas posibilidades pueden quedar truncas si es que la CIE no actúa proactivamente ante el Ministerio de Educación.

- Del mismo modo, cabría propiciar una reflexión sobre la relación entre la cooperación gubernamental o intergubernamental –como la del BID– y experiencias de este tipo. Frente a la escasez de recursos que afrontan los Estados y la necesidad de atender a sectores mayoritarios de la población, los recursos de cooperación debieran constituir una alternativa para que países como el Perú puedan experimentar e innovar bajo

condiciones de rigurosidad que usualmente no existen. Ello implicaría una nueva estrategia de financiamiento en educación aún por explorar.

- Podría fomentarse una reflexión sobre el papel de la empresa privada en la educación. La experiencia del PIEDI constituye una experiencia pionera para el Perú, aunque sea más frecuente en países como Colombia y Brasil donde la empresa privada a través de fundaciones financia proyectos de innovación educativa. Así, el papel de aquellos empresarios –como *Perú 2021. Una nueva visión*– que se comprometieron con el proyecto, y en particular los directivos de CARSA, debe ser destacado y estimulado.

- Es conveniente que la USE del distrito de Independencia tenga la oportunidad de conocer en detalle el proyecto y vea la conveniencia de replicar en otros centros educativos del distrito

los aspectos positivos del proyecto.

- Igualmente, sería pertinente que el MED evalúe el proyecto y considere al PIEDI como un modelo prometedor y que se pueda replicar para el mejoramiento de las escuelas



en otros lugares del país con condiciones semejantes o equivalentes.

## Centro PIEDI: Un mundo de alegría y aprendizaje

# E

Esther  
Acuña Ríos  
y  
Tatiana  
Riquelme  
Silva

PIEDI

***El siguiente testimonio conjuga una experiencia comprometida con la enseñanza y el sentir del equipo PIEDI en la construcción de un centro de recursos abierto a la comunidad y con la mirada puesta en el desarrollo local.***

En mi incansable búsqueda por encontrar nuevas y mejores formas de enseñar a mis niños, escuché en la radio una experiencia que llamó mucho mi atención. En ella hablaban de una mochila viajera, de campañas de lectoescritura y de videos, de préstamos de material didáctico para las escuelas, de capacitaciones y de la realización de actividades interescolares.

Llena de curiosidad y decidida a conocer este lugar, emprendí mi camino hacia el distrito de Independencia, con la intención de descubrir qué era y qué hacían en este lugar llamado "Centro PIEDI".

Al llegar frente a la puerta, me cautivó un grupo de niños que jugaban alegremente sentados en la alfombra del lugar, donde una suave música parecía hacer juego con sus voces y convertirse en una melodía totalmente armónica. Ensimismados en sus actividades, los niños jugaban y aprendían a la vez. Unos construían naves intergalácticas, otros hacían enormes castillos con grandes muros para protegerlos de los invasores, algunos jugaban a la tiendita mientras que sumaban y restaban con las *yupanas*, mas allá demostraban sus habilidades para construir el mayor número de palabras con el conjunto de letras que tenían, mientras que los más pequeños jugaban a completar números de menor a mayor en un hermoso caballito de mar y pescado de colores.

En otra zona del lugar, divisé una casita que llamó mucho mi atención por los llamativos colores que tenía y por los niños que, con una gran concentración, leían unos hermosos cuentos con variadas y coloridas figuras, de tapas gruesas y hojas hermosas. Ellos parecían imperturbables frente a los demás niños que jugaban, como si su mundo no estuviera en ese lugar sino en las hojas coloridas que muy delicadamente pasaban una tras otra.

Me acerqué a un lugar donde los niños, al parecer pegados a la pared, observaban con gran atención, iban y buscaban lupas y regresaban reclamando su espacio para poder observar con mayor precisión. Miraban el acuario, donde los peces de colores libremente iban y venían en un vaivén interminable y las plantas acuáticas remontaban la imaginación hacia una selva llena de color, mientras que en el fondo se encontraba anclado un tesoro que se abría y cerraba según las órdenes del respirador.



Finalmente, se escuchó un suave sonido que indicaba que era hora de terminar. Las quejas y negativas de los niños no se hicieron esperar, pero a la vez cada uno fue recogiendo y colocando en su lugar todo el material que había utilizado. Los besos y despedidas de los niños, que anunciaban vendrían al día siguiente parecían interminables, pero todos salían con una gran alegría y esperanza de retornar.

Era este el momento apropiado para absolver cada una de mis dudas sobre el servicio que se ofrece en este lugar. Es así como descubrí que el Centro PIEDI es una experiencia que se ha puesto en funcionamiento en la última fase del Proyecto de Innovaciones Educativas en el Distrito de Independencia, PIEDI, que se ejecuta desde hace más de seis años con la finalidad de contribuir con el mejoramiento integral de la calidad del servicio educativo en la escuela pública urbana<sup>1</sup>.

### *Intercambio de experiencias*

Asimismo, el Centro PIEDI es un espacio abierto a la comunidad educativa que promueve el intercambio de experiencias innovadoras a través de capacitaciones, asesorías, campañas y organización de actividades interescolares con la finalidad de promover el trabajo articulado de las escuelas.

La capacitación constituye un aspecto fundamental en la vida del Centro PIEDI, ya que permite que los docentes reflexionen en conjunto sobre el uso de los materiales educativos y cómo éstos contribuyen al desencadenamiento de procesos y logros de competencias en las niñas y niños.

Las estrategias que se utilizan en la capacitación son las mismas que el Proyecto PIEDI ha valida-

do en las escuelas con las que ha trabajado durante seis años: trabajo en equipo, aprendizaje entre pares y motivación permanente.

Mientras me informaba sobre los servicios que ofrece el Centro PIEDI a la comunidad de Independencia, me distrajo otro grupo de niños que ruidosamente subían por la escalera. Al acercarme, vi a un docente que daba indicaciones a sus niños para que se alinearan cerca de la puerta y así poder ingresar en orden a las instalaciones. Inmediatamente salió la capacitadora para recibir a los niños con un cariñoso saludo e invitarlos a entrar.

Una vez calmado el alboroto que les había producido conocer el lugar, procedieron a sentarse en la alfombra. Este fue un momento importante, porque se dio inicio a los acuerdos que los niños libremente iban tomando con la capacitadora. Así, decidieron que preferían trabajar en la alfombra y no en las mesas, que si escuchaban el sonido del salterio<sup>2</sup> ellos debían guardar silencio. Acordaron también la hora en que saldrían a los servicios higiénicos, que después de tomar su refrigerio debían lavarse las manos para poder seguir utilizando los materiales y que debían guardarlos antes de retirarse del Centro PIEDI. Me pregunté si realmente los niños serían capaces de cumplir con estos compromisos que habían asumido, por ello decidí quedarme a observarlos.

### *Aprender es divertido*

*“Conociendo el Centro PIEDI donde aprender es divertido”.* Para esta actividad, los niños y niñas, acompañados de sus maestros, se movilizan hasta el Centro de Recursos para realizar sesiones de aprendizaje con los materiales educativos que allí se encuentran. Estas sesiones son coordinadas previamente con el profesor según su progra-

mación, seleccionándose de esta manera el material didáctico más adecuado para facilitar el aprendizaje de los niños. Asimismo, se elabora una ficha pedagógica que guiará el trabajo en cada uno de los grupos y se prepara el material complementario.

En esta oportunidad el maestro había coordinado con la capacitadora trabajar el tema “descubriendo fracciones”. Para ello, a cada uno de los grupos se les había hecho entrega de materiales con vistosos colores y diferentes formas: el grupo de la derecha tenía “regletas” con “tablas de cálculo”, el del centro contaba con las “fracciones del arco iris”, el de la izquierda trabajaba con el material “matemática inicial” y los tres grupos de atrás trabajaban uno con la maleta “aprendo a calcular”, otro con los “círculos en fracciones” y el último grupo lo hacía con el “base diez”. Los niños miraban y jugaban con el material mientras que representaban fracciones de tres cuartos, cinco sextos, tres décimos, etc. Asimismo, buscaban las fracciones equivalentes, las

<sup>1</sup> Durante el período de 1996-2001 el PIEDI desarrolló en una red una experiencia piloto en cuatro centros educativos del distrito de Independencia: 2056, 3050, 3052 y 3053. Los componentes de la misma fueron: desarrollo curricular, gestión participativa, servicios complementarios para el aprendizaje –programa de salud escolar, servicio psicopedagógico, centro de recursos para el aprendizaje “Centro PIEDI” – y fortalecimiento de la organización de los padres de familia.

<sup>2</sup> Instrumento musical de percusión elaborado en madera, conformado por una paleta de color amarilla de 24 x 5,5 cm aproximadamente, con cuatro pares de platillos sonoros de metal.

ordenaban de mayor a menor, sumaban y restaban con suma facilidad y gran entretenimiento. En esos momentos, los niños eran capaces de expresar sus opiniones, trabajar en equipo para hallar las soluciones a los retos que se les presentaban. Después, exponían sus trabajos a sus compañeros, produciéndose un intercambio muy rico que se complementaba con las conclusiones de la capacitadora, que permanentemente se encontraba en los grupos acompañada del profesor del aula. Finalmente, este grupo de niños y niñas se retiró contento del Centro PIEDI, regresando a su escuela a seguir afianzando su nuevo aprendizaje.

En ese momento, pensé que bonito sería que estos materiales útiles y novedosos pudieran estar siquiera por unos días en las escuelas que no se encuentran tan cerca al Centro PIEDI.

#### *Una mochila, pero viajera*

Para mi grata sorpresa, me enteré que las actividades no sólo se realizaban en las instalaciones del Centro Piedi, sino que, con la finalidad de que los niños y niñas utilicen los materiales educativos del Centro de Recursos en sus propias aulas, se realiza la campaña de la "Mochila Viajera".

Esta actividad también se coordina previamente con los maestros y maestras, para conocer la temática que desarrollarán en la semana que tendrán la mochila y con la finalidad de que los materiales que se envíen sean pertinentes a lo programado para ese período.

Durante esa semana los docentes preparan sus sesiones de clase utilizando los materiales de la mochila y elaborando unas fichas para guiar a los niños en el trabajo con el material. Esto facilita la labor del docente,

puesto que puede movilizarse por los diferentes grupos para observar el trabajo de los niños, elaborar preguntas, repreguntas y observar los avances y dificultades de cada uno de ellos.

Así, podemos encontrar aulas con grupos de niños representando números en el contador y escribiéndolos en su cuaderno, comprobando la medida del aula con la rueda métrica, conjugando artículos, sustantivos y adjetivos en tiras léxicas, identificando las enfermedades más comunes en rotafolios y reconociendo cómo viven las ballenas a

***Creándose de  
ese modo un  
espacio propicio  
para que los  
niños expresen sus  
sentimientos y  
opiniones.***

través de videos.

#### *Un viaje de aventura y fantasía*

También organizan una campaña de lectoescritura "Para leer no necesitas romperte el coco". Mediante el préstamo de libros a los niños y niñas de primaria, buscan despertar el gusto por la lectura. Esta actividad se inicia con una motivación para que los niños escojan uno de los libros que más les guste y lo lleven a su casa durante una semana. En este tiempo los niños y niñas tienen la llave para convertirse en protagonistas de cada una de las historias que leen y transportarse en

un viaje lleno de fantasías y aventuras.

Al término de la semana se recogen los libros. Las niñas y niños entregan una producción donde plasman aquello que más les gustó de la historia leída. La docente complementa esta actividad mediante otras como: dramatizaciones, relatos orales, juegos, etc.

Otra campaña que organiza el Centro PIEDI se llama "Vamos, vamos a aprender; con los videos te vas a entretener". Esta actividad permite que los niños y niñas exploren realidades poco conocidas para ellos como: mundos marinos, animales exóticos, misterios del universo, etc. Se les da así la posibilidad de debatir y analizar situaciones cotidianas tales como la amistad, la familia, el desarrollo de la autoestima, entre otros temas que permiten la discusión y orientación por parte del docente, creándose de ese modo un espacio propicio para que los niños expresen sus sentimientos y opiniones.

#### *Interescuelas y aprendizajes solidarios*

Asimismo, con la finalidad de promover el aprendizaje cooperativo y fortalecer el trabajo articulado de las escuelas del distrito, el Centro PIEDI realiza una serie de actividades interescolares con las escuelas de Independencia.

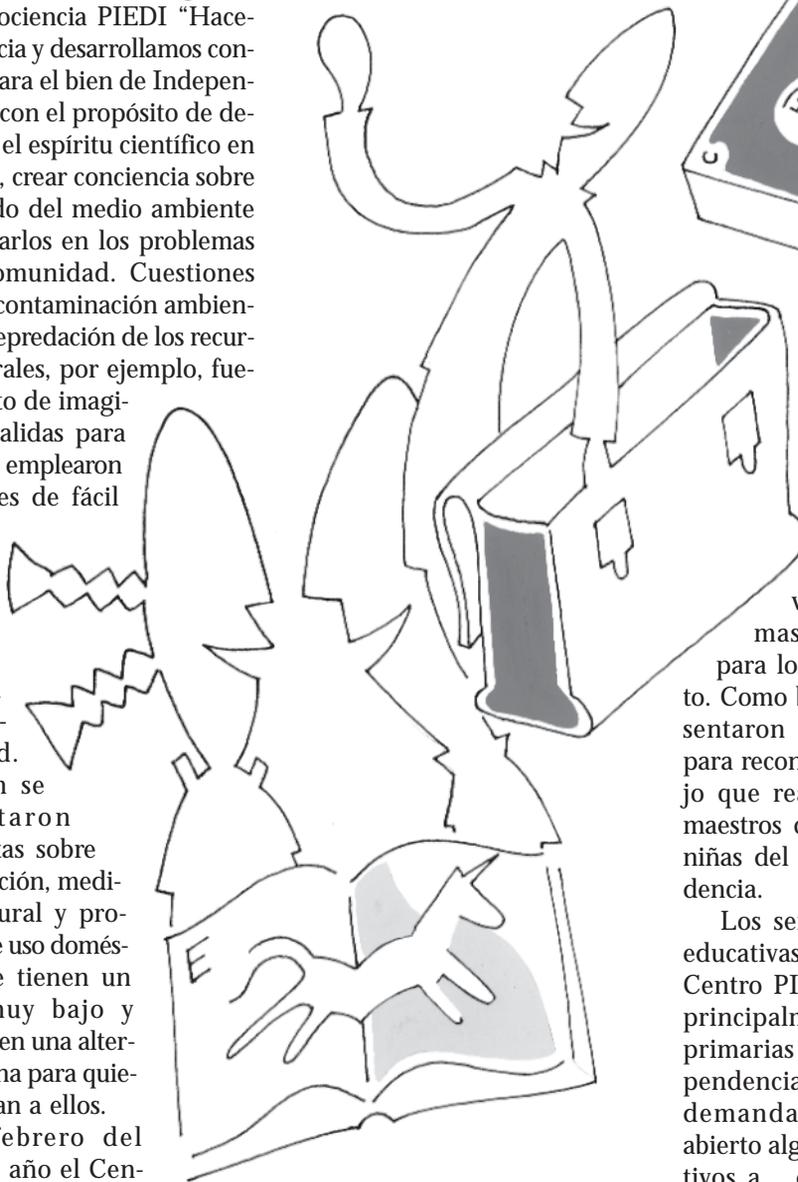
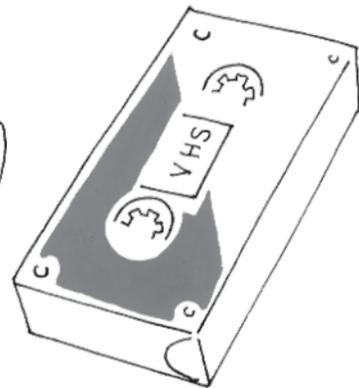
En junio del 2001, por ejemplo, se llevó a cabo el II Encuentro Folklórico "Cuando los niños cantan y bailan", organizado con la finalidad de promover la valoración y amor por las costumbres e historia de nuestro país. El evento se realizó en el Gran Parque de Lima y contó con la participación de más de cuatro mil personas. Los niños tuvieron la oportunidad de bailar danzas

típicas de la costa, de la sierra y de la selva. Con gran entusiasmo varios diarios de Lima anunciaron al día siguiente que los pequeños se habían comportado como auténticos artistas, llevando el baile en la sangre con hermosos y coloridos trajes. Es interesante resaltar que esta actividad no tuvo un fin competitivo entre los escolares, sino de reconocimiento de su propia identidad cultural y el descubrimiento de cuánto de común hay entre ellos.

También en setiembre del año pasado, el Centro organizó la I Expociencia PIEDI "Hacemos ciencia y desarrollamos conciencia para el bien de Independencia", con el propósito de desarrollar el espíritu científico en los niños, crear conciencia sobre el cuidado del medio ambiente e interesarlos en los problemas de su comunidad. Cuestiones como la contaminación ambiental o la depredación de los recursos naturales, por ejemplo, fueron objeto de imaginativas salidas para las cuales emplearon materiales de fácil acceso y que se encuentran en abundancia en la comunidad. También se presentaron propuestas sobre alimentación, medicina natural y productos de uso doméstico, que tienen un costo muy bajo y constituyen una alternativa sana para quienes apelan a ellos.

En febrero del presente año el Cen-

tro PIEDI realizó talleres de verano gratuitos, en tres zonas simultáneas del distrito de Independencia: José Gálvez, El Ermitaño y Payet. Como parte de éstos, los niños y niñas participantes realizaron visitas culturales a diferentes lugares históricos de Lima. La clausura fue una hermosa velada artística, en la que pusieron en práctica todo lo que habían aprendido en los talleres de teatro, karate, mimo, manualidades, cerámica, danza, dibujo y pintura.



Además, en estos dos últimos años, se llevó a cabo veladas celebratorias del Día del Maestro. En estas veladas se trataron temas de interés común para los docentes del distrito. Como broche de oro se presentaron estampas peruanas, para reconocer el valioso trabajo que realizan día a día los maestros con nuestros niños y niñas del distrito de Independencia.

Los servicios y actividades educativas impulsadas desde el Centro PIEDI se han dirigido principalmente a las escuelas primarias del distrito de Independencia. Pero gracias a la demanda existente, se han abierto algunos servicios educativos a escuelas públicas de otros distritos.

## Puertas abiertas a la comunidad

En casi dos años de funcionamiento, el Centro PIEDI se ha convertido en un espacio de puertas abiertas a la comunidad educativa del distrito de Independencia. En este tiempo, hemos querido guiar nuestro trabajo con una actitud de servicio a los directivos, docentes, niños y niñas, a quienes hemos acompañado cotidianamente con el afán de contribuir en el mejoramiento de la práctica docente y en el fortalecimiento de las redes de escuelas existentes en el distrito. Asimismo, nos hemos esforzado por recoger las necesidades y demandas de la comunidad educativa y, a partir de los aportes creativos de los directivos y docentes y desde nuestras posibilidades, responder a estas exigencias.

Han existido elementos claves que nos han permitido llegar en corto tiempo a todas las escuelas del distrito de Independencia. Entre ellos, el fundamental ha sido el trabajo realizado en red por el Proyecto PIEDI, como experiencia piloto en los CE 2056, 3050, 3052 y 3053. Este trabajo se difundió rápidamente en las escuelas del distrito, que comenzaron a demandar que el PIEDI ampliara sus servicios. Esta actitud permitió que las escuelas abrieran sus puertas rápidamente cuando el Centro PIEDI llegó a ofrecerles servicios educativos. Finalmente, otro aspecto importante ha sido las relaciones de respeto y confianza estableci-

das con las escuelas y el cumplimiento de los compromisos asumidos con éstas.

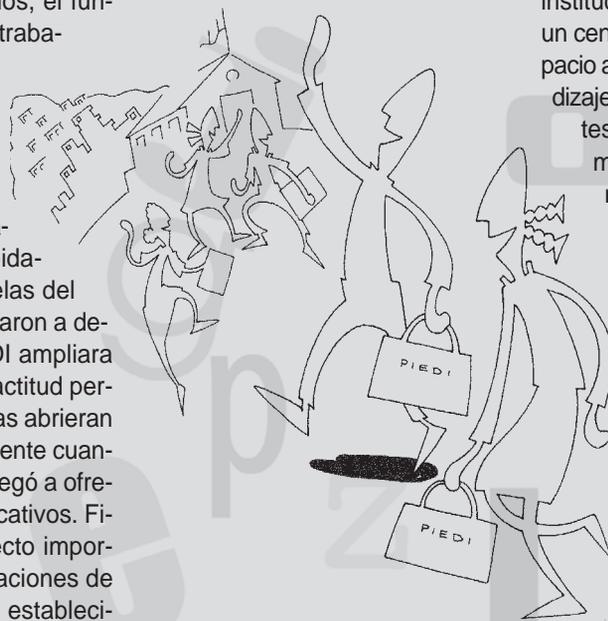
En nuestro trabajo nos hemos encontrado con una serie de dificultades y limitaciones que han complicado muchas veces la ejecución de nuestras actividades. Sin duda la más importante ha sido la alta rotación de directivos en el distrito (el 33% de los directores y el 35% de los subdirectores de primaria en Independencia han asumido sus cargos en el presente año), lo cual ha limitado la constante participación de sus escuelas en las actividades programadas. Otra dificultad es el número reducido del personal del Centro PIEDI, que obliga a desplegar mayores esfuerzos para atender a todos los maestros y maestras de las escuelas primarias de Independencia.

Finalmente, pensamos que un centro de recurso resulta ser un espacio vital para el desarrollo

educativo de un distrito, a través del cual es posible impulsar liderazgos de los diferentes agentes educativos. Asimismo, puede convertirse en una instancia de concertación de directivos y docentes donde se planifique, ejecute y evalúe las actividades que organicen las escuelas por redes.

Las posibilidades que abre un centro de recursos para el aprendizaje pueden ser múltiples, pero requieren de la participación de todas las instituciones de la comunidad: universidades, organizaciones no gubernamentales, municipio, iglesias, centros de salud, centros de ciencia y tecnología, asociaciones culturales, organizaciones educativas y todas aquellas instituciones que, de una y otra manera, contribuyan con el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación de nuestros niños y niñas.

La participación activa de instituciones puede garantizar un centro de recursos como espacio abierto y de nuevos aprendizajes para directivos y docentes, padres y madres de familia, niños y niñas, jóvenes y la comunidad en general. Un centro de recursos que busca, de manera creativa y colaborativa, dar respuesta a las exigencias del entorno, contribuir al desarrollo de escuelas pensantes, enriquecer el trabajo en redes y orientar sus acciones para el desarrollo local en torno a objetivos comunes.



# Los medios de comunicación y la ciudad educadora

# H

Nélida  
Céspedes  
y  
Julia Vicuña

TAREA

oy es preciso valorar la educación formal en alianza con la educación informal y reconocer que los medios de comunicación ejercen en ambas una gran influencia. Así también, la educación formal e informal se desenvuelven en espacios territoriales específicos, donde la comunicación cumple un orden de primera magnitud en la formación de Ciudades Educadoras.

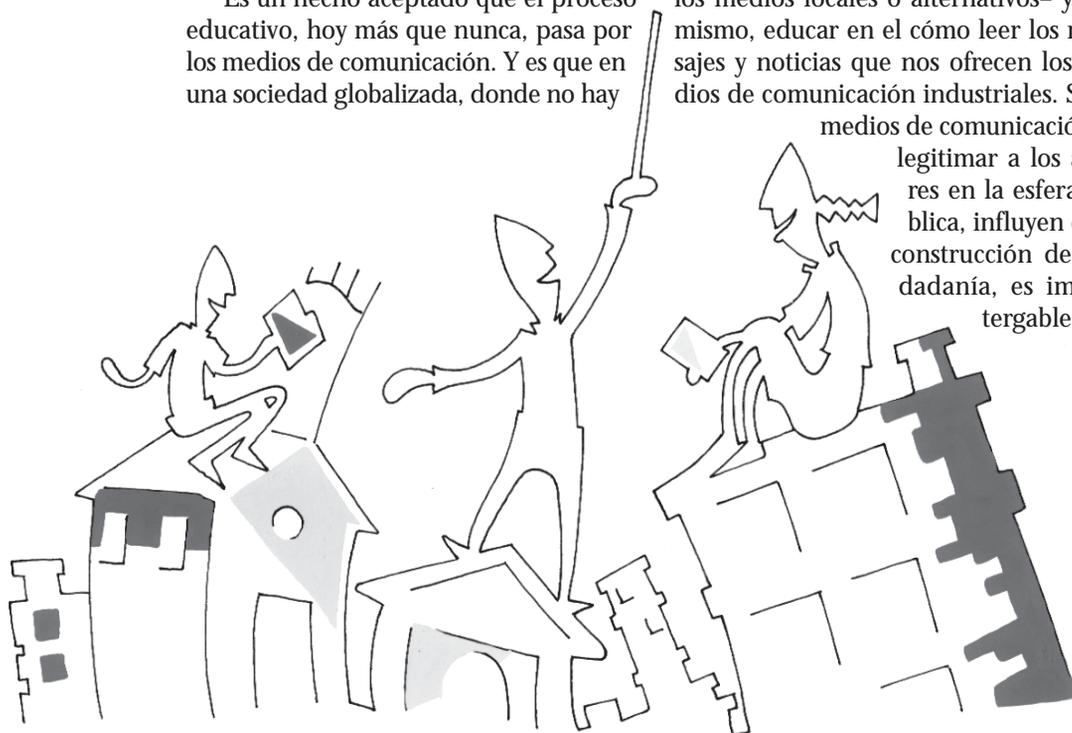
Una ciudad es educadora cuando cada uno de los sujetos e instituciones que en ella habitan, viven la ciudad, el barrio, la cuadra, como un lugar en donde la convivencia está basada en el respeto profundo entre los ciudadanos. Allí, cada uno se sabe y se asume como un sujeto social con deberes, responsabilidades y derechos. La Ciudad Educadora es una nueva dimensión que tiene en su base una interrelación afectiva, racional, política y educativa.

Es un hecho aceptado que el proceso educativo, hoy más que nunca, pasa por los medios de comunicación. Y es que en una sociedad globalizada, donde no hay

culturas y costumbres totalmente aisladas del mundo, es imposible pensar en una educación exclusiva en la escuela.

Sin embargo, los medios de comunicación no sólo reflejan la realidad. Están construyéndola permanentemente al legitimar hechos y valores; y al constituirse como referentes de unos ciudadanos y ciudadanas que reciben una realidad interpretada por ellos. Los medios, por lo tanto, transmiten a las personas una visión del mundo. Y lo hacen de una manera sencilla y amena. En muchos casos excluyen a las llamadas minorías mayoritarias, que no comparten en su vida cotidiana los mismos supuestos culturales que emiten las noticias que provienen de los dueños de las empresas de comunicación. En países multiculturales como el Perú es por eso tan importante desarrollar un pensamiento plural y crítico –a través de los medios locales o alternativos– y, asimismo, educar en el cómo leer los mensajes y noticias que nos ofrecen los medios de comunicación industriales. Si los

medios de comunicación, al legitimar a los actores en la esfera pública, influyen en la construcción de ciudadanía, es impostergable pro-



mover un pensamiento autónomo que sepa cómo relacionarse con ellos.

Estamos frente a una cultura de comunicación pragmática que piensa más en su público en términos de consumidor de la información, de la noticia, lo cual, según Mario Vargas Llosa, "puede deslizarnos hacia un mundo sin ciudadanos, de espectadores..."

Sólo hace una década o menos en el Perú y en casi todo el mundo, la información estaba limitada por el espacio geográfico. Ahora, paradójicamente, la gran concentración de información, usualmente descontextualizada por la variedad de notas breves, no sólo ya no informa si no que hasta desinforma.

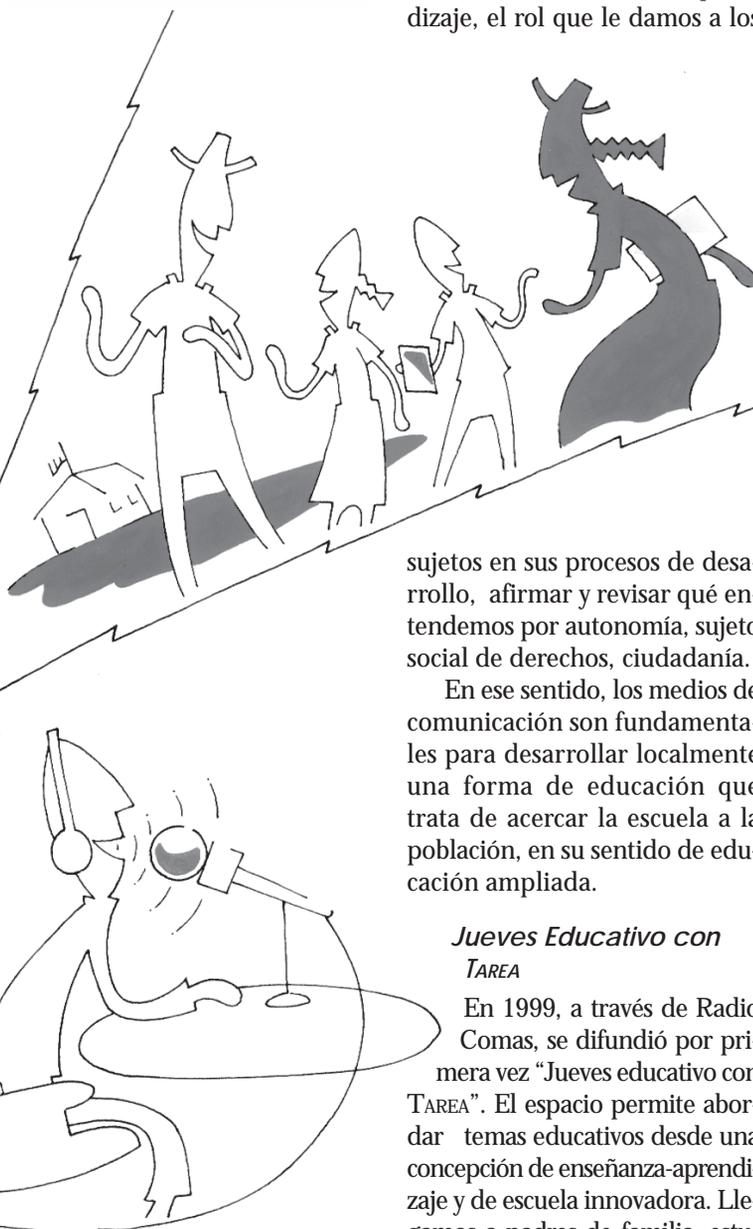
Para los educadores es innegable que la presencia de los medios de comunicación ha planteado serios retos a la escuela. Ha vuelto obsoletos, en muchos casos, los conocimientos que entrega a los estudiantes. Y este desencuentro se ha agudizado por el lenguaje dinámico, rápido y simple, propio de los medios de comunicación. Este reto debe ser asumido desde una escuela que afirme aprendizajes multidimensionales, interculturales y holísticos. Y desde una educación permanente y para la vida.

Entendiendo los aportes y los vicios de la comunicación, es preciso asumir a la educación y la información como aliadas y mirar ambos sistemas como promotores de

**Para los educadores es innegable que la presencia de los medios de comunicación ha planteado serios retos a la escuela.**

procesos formativos. Lo que exige el desarrollo de un conjunto de competencias que permita a niños, niñas y adolescentes y todos analizar, criticar, proponer, negociar, resignificar, comunicar, producir, etc. Y hacerlo en un espacio de convivencia local, nacional o internacional.

Desde esta perspectiva, el acercamiento a los medios implicará revisar nuestros modos de entender la formación, la información, la enseñanza, el aprendizaje, el rol que le damos a los



sujetos en sus procesos de desarrollo, afirmar y revisar qué entendemos por autonomía, sujeto social de derechos, ciudadanía.

En ese sentido, los medios de comunicación son fundamentales para desarrollar localmente una forma de educación que trata de acercar la escuela a la población, en su sentido de educación ampliada.

**Jueves Educativo con TAREA**

En 1999, a través de Radio Comas, se difundió por primera vez "Jueves educativo con TAREA". El espacio permite abordar temas educativos desde una concepción de enseñanza-aprendizaje y de escuela innovadora. Llegamos a padres de familia, estu-

diantes, autoridades locales, gente que a su vez influye en los educadores de la zona.

Desde esta emisora local, que a diario lucha por sobrevivir a la globalización de los medios de comunicación y que no quiere ser arrastrada en la dinámica irreflexiva, se plantean la lectura crítica de la información, la mirada no amarrada a intereses económicos y un compromiso con aquellos que son “invisibles para los grandes medios”.

Es por ello que jueves, a jueves, profesionales de TAREA realizan una labor educativa desde los estudios de esta emisora, para desarrollar y reforzar temas educativos con el objetivo de contribuir a generar opinión entre sus habitantes.

Se busca afirmar la relación entre educación y medios de comunicación. La radio en este caso permite incidir en la población del distrito de Independencia, territorio donde se está desarrollando el proyecto “Aprendiendo a democratizar la escuela pública”.

#### *Compartiendo saberes*

El programa radial “Compartiendo saberes” nació después de 10 años de trabajo con docentes de Ayacucho, con el propósito de tender puentes y atender el desencuentro entre la escuela y los medios de comunicación, brindar un espacio para que autoridades educativas, docentes, alumnos, padres de familia y la población de Huanta y Huamanga reflexionen sobre sus aprendizajes, logros y dificultades en la escuela.

Todos los sábados, de 8 a 9 de la mañana, radio Huanta 2000 y, los domingos de 9 a 10 de la mañana, radio Huari son el punto de encuentro de docentes, autoridades educativas, pa-

### ***Jueves, a jueves, profesionales de TAREA realizan una labor educativa desde los estudios de esta emisora, para desarrollar y reforzar temas educativos con el objetivo de contribuir a generar opinión entre sus habitantes.***

dres de familia, alumnos y profesionales que se dan cita para debatir, reflexionar y plantear interrogantes sobre la problemática educativa de Huanta y Huamanga respectivamente.

Las políticas educativas, la gestión en la escuela, la propuesta pedagógica, la convivencia en la escuela, la participación estudiantil, la discriminación de género, la interculturalidad y todo lo referente a los niveles de concertación local, son algunos de los temas planteados en estos espacios radiales que con un lenguaje sencillo llegan a toda la comunidad educativa con el lema “Una escuela democrática es una escuela que aprende y se desarrolla”.

#### ***Nuestros retos***

□ Es preciso comprender que tanto en la educación formal como en la informal el medio de comunicación puede ayudar a vincularnos en un espacio local o nacional, dándole sentido a nuestra convivencia. Nos permite difundir prácticas y propuestas educativas y de política que nos convoquen a asumir que la educación es tarea de todos y todas.

- Vencer la descontextualización de las noticias y alentar la reflexión y el pensamiento crítico del público, porque no basta usar los medios. Se trata pues de una cuestión de fondo y no de forma.
- El desarrollo de una política de comunicación demanda esfuerzos institucionales para un mejor posicionamiento en el tema educativo, orientado fundamentalmente a enfrentar las necesidades socioeducativas de la población en situación de desventaja.
- Es indispensable forjar alianzas estratégicas con los medios de comunicación y otras instituciones para colocar un tema en la agenda pública. Asimismo, generar corriente de opinión en diálogo con el desarrollo educativo local articulado al desarrollo nacional.
- Promover la participación de todos los actores educativos y comprometer a niños, niñas y adolescentes no sólo como consumidores sino como actores sociales, lo mismo que a los maestros y maestras.
- La comunicación en los medios masivos exigirá mejorar nuestras competencias para comunicarnos y comunicar, así como para escuchar a los otros, ser tolerantes, aprender a argumentar, discrepar, proponer, entre otras cualidades. Esta comunicación que reconoce al otro como válido implica un gran cambio cultural, al servicio de la construcción del desarrollo educativo local y de Ciudades Educadoras.

# Promoviendo educación y cultura para el desarrollo integral de Comas

# E

Consejo de  
Cultura e  
Identidad  
Local de  
Comas

l Consejo de Cultura e Identidad Local (CCIL) es uno de los nueve espacios de concertación del Plan Integral de Desarrollo de Comas al 2010 (PID) en el que actúan instituciones culturales, agrupaciones artísticas, organizaciones de base, representantes locales de entidades públicas de educación y cultura, autoridades y ciudadanos vinculados a la educación, el arte y la cultura de nuestra localidad.

*Objetivo General:*

**Comas afirma su identidad local a partir de generar rasgos comunes: identificación con su historia y su ciudad, la mejora de la calidad de vida y de las condiciones para el bienestar, el desarrollo de valores como la solidaridad, la participación, el respeto mutuo, la democracia, la creatividad, el liderazgo emprendedor, el compromiso con su distrito y la decisión de construir juntos el futuro.<sup>1</sup>**

Desde su creación, el CCIL ha realizado actividades de promoción del arte y la cultura local y nacional en el distrito y en Lima, publicaciones educativas, literarias y de política cultural; acciones de difusión de nuestro acervo histórico y cultural; eventos de capacitación para docentes sobre historia local e incorporación de la identidad local en la currícula escolar; acciones de difusión y defensa del patrimonio monumental y natural local; y, en general, diversas actividades relacionadas con el quehacer educativo y cultural del distrito. (Ver recuadro 1)

Entre las iniciativas realizadas por el CCIL, dos de ellas destacan por su importancia y trascendencia local. Uno es el miniproyecto "Revalorización de nuestra cultura e identidad local", auspiciado por el Fondo Delegado Solidaridad Holanda. Este miniproyecto ha dado lu-



gar a un equipo conformado por docentes del distrito y especialistas de la USE 04 y Alternativa, dentro de un proceso de concertación con la USE 04 para la incorporación de la propuesta curricular sobre historia de Comas para la educación secundaria. Además, ha permitido comprobar el interés y preocupación de muchos docentes, alumnos y público en general por la historia local para, a través de ella, contribuir a la afirmación de nuestra identidad local y su cultura.

Otra de las acciones en las que el CCIL ha venido participando, es la creación de un Centro Cultural en el parque zonal Sinchi Roca, de Comas, denominado *Centro de todas las artes y la cultura del cono norte*, impulsado a través de la Coordinadora de Arte Popular de Comas. A través de esta iniciativa, concordante con los objetivos del CCIL, estamos promoviendo que el desarrollo de un distrito como Comas y del mismo Cono Norte no se mida solamente mediante indicadores económicos o la construcción de infraestructura, y que la planificación urbana contemple entre sus prioridades espacios para la formación y expresión artístico cultural. Es más, estos espacios no deben ser pensados solamente como lugares cerrados o aislados, sino como espacios abiertos y al alcance de las mayorías. Esta iniciativa cultural puede y debe ser canalizada a favor del desarrollo distrital y el fortalecimiento del PID de Comas.



### *No hay desarrollo sin identidad*

La línea estratégica de Cultura e Identidad Local es un espacio clave para la afirmación del PID de Comas al 2010. No hay desarrollo sin participación ciudadana y esta participación no es posible sin la identificación de la gente con su distrito. En este sentido, la revalorización de nuestra historia local y las expresiones artístico culturales son elementos importantes y necesarios en el desarrollo y consolidación de la identidad local y el progreso de la ciudad y sus habitantes pues creemos que no hay progreso sin desarrollo humano y el desarrollo humano no puede ni debe ser pensado sin una educación asentada en nuestras propias raíces y sin la revalorización del arte y cultura que la propia gente crea y vive.

Por ello, el CCIL se ha trazado el objetivo de diseñar y validar una propuesta curricular sobre historia local para el nivel secundario, que dotará a los docentes de las escuelas secundarias del distrito de Comas de contenidos y metodologías acordes a nuestra realidad. Esta tarea coincide con las propuestas generadas

<sup>1</sup> Objetivo estratégico de la línea de Cultura e Identidad del Plan Integral de Desarrollo de Comas.

por el Ministerio de Educación en el marco de la diversificación curricular, que permiten la inclusión de temas significativos relacionados a la realidad de cada escuela que permitan a los educandos un mayor y mejor desarrollo educativo, en la medida que la historia estará enlazada al reconocimiento de su historia personal, local y nacional.

La historia local es un elemento que contribuye a la identidad local. El tratamiento de la historia peruana en los colegios invisibiliza procesos, no fortalece la autoestima colectiva o utiliza metodologías memorísticas. La validación de esta temática es clave para la formación personal de niños y niñas como futuros ciudadanos, afianzándolos como personas activas y no pasivas de la historia.

De otro lado, esta iniciativa ubica la educación como una responsabilidad de todos y todas y no solo de maestros o autoridades educativas. Por ello, un componente importante de nuestras actividades es la concertación con las autoridades educativas, municipalidad local e instituciones educativas del distrito mediante una estrategia participativa que nos permita recoger los aportes de los distintos participantes y contribuir a la política del sector educación, orientada a desarrollar diversos aspectos que promuevan la identidad local como medio para elevar nuestra autoestima.

#### *Desarrollo con enfoque cultural*

En lo que respecta al quehacer artístico cultural del distrito y sus diversos agentes, el desarrollo local debe contemplar un enfoque integral que recoja los elementos culturales de sus pobladores: su capacidad de expresar-

se, de interpretar la realidad y de proponerse nuevas y mejores formas de convivencia humana y reconocer que la principal garantía para lograr un desarrollo integral es la inversión en el capital humano. Parte importante de este capital humano se expresa a través de nuestros artistas, creadores e intelectuales y sus diversas manifestaciones.

A lo largo de nuestra historia, en nombre de un malenten-

***De ahí la importancia de considerar el arte y la cultura como parte del desarrollo humano integral, como valores y derechos ciudadanos que reflejan la interculturalidad.***

dido desarrollo, en Comas se ha excluido el componente artístico cultural y a sus actores. Nuestros artistas e intelectuales han creado y se han expresado en condiciones poco favorables y muchas veces con la incompreensión de quienes están encargados de promover el arte y la cultura. La mayoría no tiene el reconocimiento que merecen y su labor es generalmente vista como un pasatiempo y no como una hermosa forma de trabajo que tiene un valor que muchas veces se desconoce o gatea. Las institu-

ciones públicas, privadas y las organizaciones han invertido tiempo y recursos en cosas “urgentes, prioritarias e inmediatas”, dentro de las cuales el arte y la cultura, por lo general, están ausentes o se les considera elementos accesorios para “animar” eventos o reuniones.

De ahí la importancia de considerar el arte y la cultura como parte del desarrollo humano integral, como valores y derechos ciudadanos que reflejan la interculturalidad. Esta constituye un principio fundamental basado en una auténtica relación democrática, que sólo es posible si se brinda a la población la oportunidad de expresarse y de acceder al arte y la cultura, si se brinda a los artistas y creadores las condiciones adecuadas para el mejor desarrollo de lo que ellos muy bien saben hacer: crear y recrear el sentir colectivo.

Un paso importante dentro de esta propuesta es la elaboración de un Directorio Cultural de Comas donde se registren todas las agrupaciones, organizaciones e instituciones artísticas culturales y las personas que de manera individual están comprometidas o vinculadas con el arte y la cultura. Asimismo, es necesario realizar un inventario de espacios públicos para la difusión y creación del arte y la cultura y la elaboración de una propuesta de agenda cultural que contemple las expectativas y demandas de género y generacional de nuestra comunidad.

La finalidad de esta propuesta, además de visibilizar y ubicar a los agentes artístico culturales del distrito y promover su reconocimiento, pretende también incorporarlos al espacio de cultura e identidad local, reunirlos en un evento donde se debata y apruebe un plan de acción por el arte y la cultura para Comas.

*Crecer en la era de los medios electrónicos* / Buckingham, David. Madrid: Morata, 2002.

El autor de este libro ofrece una visión lúcida y asequible de los cambios que en los últimos años han experimentado la infancia y el entorno mediático. Rechaza los discursos dedicados a atemorizar a la población acerca de la influencia negativa de los medios, así como el exagerado optimismo sobre las posibilidades de la "generación electrónica". En este proceso, señala los retos que plantea la proliferación de nuevas tecnologías, la privatización de los medios de comunicación y del espacio público, y la polarización entre ricos y pobres mediáticos. Sostiene que no se puede

seguir excluyendo ni protegiendo a los niños y niñas del mundo adulto de la violencia, el mercantilismo y la política, y que se necesitan nuevas estrategias para proteger sus derechos como ciudadanos y consumidores.

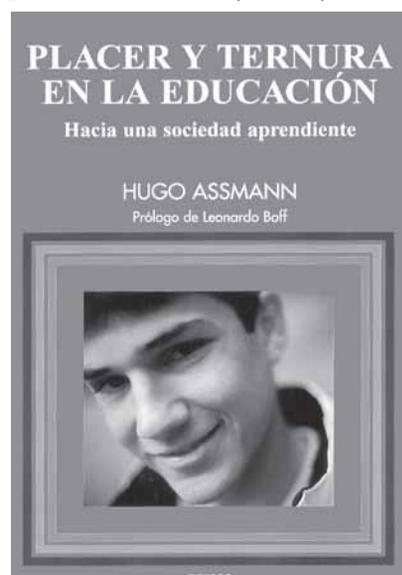
*Placer y ternura en la educación: Hacia una sociedad aprendiente* / Assman, Hugo. Madrid: Narcea, 2002

¿Qué significa hoy aprender? Bajo una perspectiva transdisciplinar el autor repasa los avances de las tecnologías, las novedades de la biociencia, las transformaciones de la vida cotidiana y de la vida escolar, las amenazas de la exclusión social, las condiciones que ha de

tener una sociedad aprendiente, etc., para, contando con estas realidades, "reencantar" y llenar de un significado nuevo la hermosa tarea de educar. El libro incluye un interesante glosario de términos actuales en educación.

*La discriminación en el Perú.* Lima: Save the Children, 2002, 33 p.

Este estudio constituye un primer paso en el trabajo integral por la no discriminación que se ha propuesto realizar el Programa Regional para América del Sur de Save the Children Suecia. El estudio, investigación focalizada cuyos resultados no pretenden representatividad estadística, se desarrolló en seis departamentos del Perú: San Martín, Piura, Junín,



Cuzco, Ayacucho y Lima. Ofrece un nivel de análisis cualitativo que pone al descubrimiento las diferentes situaciones de discriminación que se viven en el país. La técnica central de acopio de la información fue la discusión grupal con niños y niñas (más de 300), incluyéndose también técnicas de tipo indirecto y proyectivo como relatos de situaciones hipotéticas y juegos que alentaron la discusión y el intercambio. El estudio tiene tres partes: Los factores y formas de discriminación según las percepciones de niños, niñas y adolescentes; La discriminación en la escuela, la familia y en la sociedad; Protesta con propuesta: recomendaciones de los niños, niñas y adolescentes. La obra constituye un impor-

tante insumo para investigadores, docentes y capacitadores.

*¿Qué aprenden los niños del campo con la televisión?*

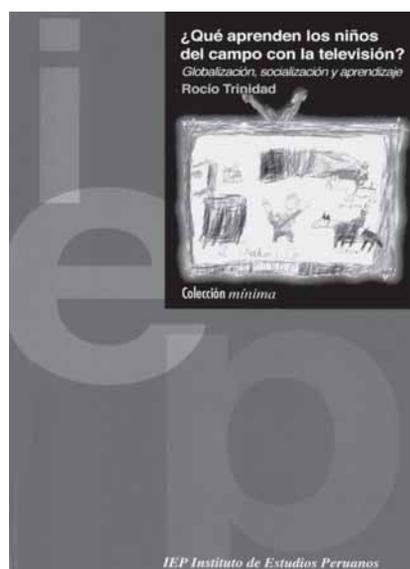
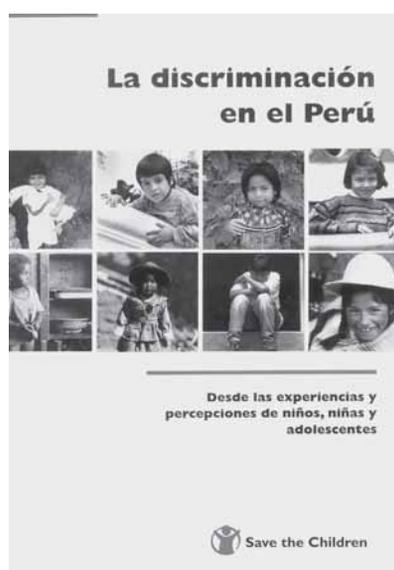
*Globalización, socialización y aprendizaje /*

Rocío Trinidad. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2002, 142 p.

En el presente estudio de caso la autora busca conocer la influencia de la televisión en la vida de los niños y niñas de la escuela primaria de un centro poblado del departamento de Ancash de la sierra del Perú. Trabajando con tres actores, docentes, padres y niños se busco cuatro objetivos: analizar la influencia del proceso de

globalización a través de la televisión en la socialización de los niños; establecer la influencia de la televisión en tanto vehículo de transmisión de conocimiento, sabiduría y valores, en la construcción y la redefinición de las identidades; reconocer las tensiones, conflictos negociaciones, hibridismos y resistencias que se generan por la presencia de lo global en lo particular, de lo moderno en lo tradicional; indagar si la televisión es una fuente de información y conocimiento cuyo contenido se anticipa a la información brindada por la familia y si puede competir con el maestro en la escuela.

La obra esta dividida de la siguiente manera: una introducción teórica al tema en que se trata la globalización



y el rol de los medios de comunicación en ella, así como la ubicación de los niños rurales en un mundo globalizado. El primer capítulo contempla la contextualidad espacial y temporal de la investigación. En el segundo, tercero y cuarto capítulo, se intenta responder a las cuestiones planteadas como objetivos del estudio tomando en cuenta dos de las esferas en que los niños se desenvuelven: la hogareña y la escolar. El documento termina ofreciendo algunas reflexiones sobre los temas tratados.

*Innovaciones educativas en el Perú: Experiencias del Primer Concurso Nacional de Innovaciones Educativas. Área Pedagógica.* Lima: Ministerio de Educación: Dirección Nacional de Educación Secundaria y Superior Tecnológica, 2002, 292 p.

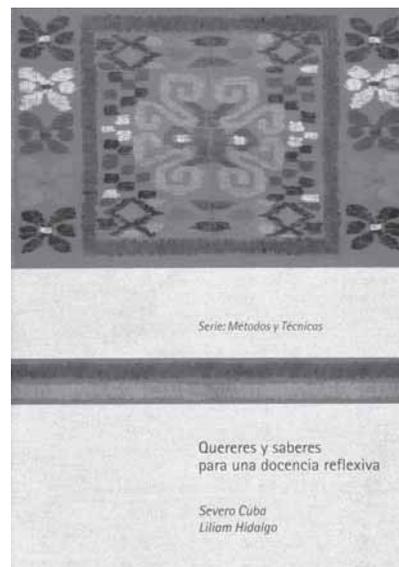
La obra recoge las 80 experiencias ganadoras del Primer Concurso Nacional de Innovaciones Educativas en el Área de Gestión Pedagógica, convocado por el Ministerio de Educación del Perú, al que

respondieron 246 proyectos de 65 centros educativos públicos de educación secundaria. Para su implementación en el 2001, el Ministerio de Educación incorporó dos elementos indispensables de éxito como la capacitación y la evaluación. Cada innovación incluye un resumen de la misma, introducción, desarrollo, y resultados y conclusiones.

*Querer y saber para una docencia reflexiva / Cuba, Severo; Hidalgo, Liliam.* Lima: Ministerio de Educación: Programa Especial MECEP, 2002, 62 p. (Serie: Métodos y Técnicas).

Este trabajo, parte del material suministrado a

los docentes en el Programa MECEP del Ministerio de Educación del Perú, es un recuento sobre lo que significa la docencia reflexiva. Su propósito es servir como texto de consulta y discusión en la comunidad educativa del Perú. Los autores, docentes investigadores de TAREA, cuentan con una larga experiencia de investigación y capacitación acerca del papel del docente como formador. Previa una introducción acerca de la situación del docente en el círculo de la pobreza, se cuestiona la docencia que se necesita en el Perú de hoy. Los tres capítulos siguientes se ocupan de la disciplina y los conflictos, la evaluación de los aprendizajes y el papel de la familia, la comunidad y la escuela.



# NUEVAS PUBLICACIONES



# GIRAMUNDO



Luisa Pinto  
Consuelo Pasco  
Nora Céspedes



Nuestra casa planetaria

MODULO  
2



Nuestro Participa diverso



Luisa Pinto  
Consuelo Pasco  
Nora Céspedes

# PRIMER ENCUENTRO DEPARTAMENTAL DE ALCALDES ESCOLARES DE AYACUCHO 27 AL 28 DE SETIEMBRE 2002

¡Panichay! nos vemos  
en el Encuentro

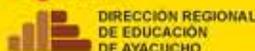
¡Bacán! compartiremos  
experiencias, discutiremos  
nuestros problemas y  
tomaremos acuerdos

¡Que bien! Bailaremos.  
Nuevos amigos.  
Habrá fogata...



*Somos jóvenes, estudiantes y ejercemos nuestra ciudadanía participando*

Organizan:



DIRECCIÓN REGIONAL  
DE EDUCACIÓN  
DE AYACUCHO

Asociación de Alcaldes y Líderes Estudiantiles



Asociación de Publicaciones Educativas

Auspician:



Save the Children  
UK

WORLD  
UNIVERSITY  
SERVICE (UK)  
EDUCATION FOR DEVELOPMENT

