

Tarea 39

Revista de educación y cultura



Educación de jóvenes y adultos

Proyectos educativos institucionales

La pedagogía radical de Henry Giroux

La biblioteca: espacio para el desarrollo de
habilidades y destrezas informativas

BOLETÍN BIBLIOGRÁFICO: PROYECTOS EDUCATIVOS INSTITUCIONALES

tarea 39

enero 1997

revista de educación y cultura

SUMARIO

EDITORIAL

1

POLÍTICAS EDUCATIVAS

La educación de personas jóvenes y adultas en el Perú.
María Amelia Palacios.

5

Importancia de la educación de adultos en el contexto actual. I

Área de Mujer, Género y Desarrollo de FOVIDA.

13

Retos y futuro de la educación de adultos.

Marco Raúl Mejía.

20

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

Proyectos educativos institucionales: aprendiendo en el camino...

Lilium Hidalgo.

25

Los 30 años de Fe y Alegría en el Perú.

Jesús Herrero s.j.

33

PROPUESTAS PEDAGÓGICAS

Aproximación a la pedagogía radical de Henry Giroux.

Claudia Dueñas.

38

La biblioteca: espacio para el desarrollo de habilidades y destrezas informativas.

María Isabel Merino.

47

RESEÑAS

Giraluna: texto integrado para niños y guía para docentes de segundo grado de primaria.

Luisa Pinto, Consuelo Pasco, Nora Cepeda y Eduardo León.

54

Viva la ciudad: guía de educación ambiental para escuelas urbanas.

CIDE y OACA.

54

Jitancuentos. Antología de cuentos -en prosa y verso- de fórmula jitanjáfora.

José Respaldiza Rojas.

55

Módulo proyecto educativo institucional. Hacia una educación de calidad: cada escuela un proyecto.

EDUCA.

56

Directora de la Revista
María Amelia Palacios

Comité Directivo
María Amelia Palacios (Presidenta)
Nélida Céspedes
Estela Gonzalez
Manuel Iguíñiz
Luisa Pinto

©

TAREA

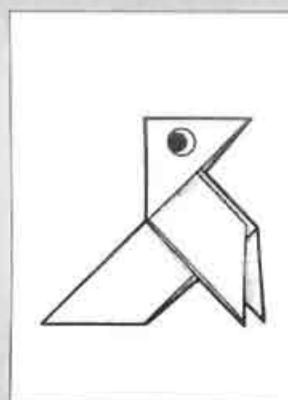
Asociación de Publicaciones Educativas
Apartado Postal 2234, Lima 100
Parque Osoros 161, Lima 21
Telefax: (51-1) 424-0997
Correo electrónico:
postmaster@tarea.org.pe
PERÚ

Corrección:
Carolina Teillier

Fotos de carátula e interiores:
Víctor Mallqui L.

Diagramación:
Edgar Rueda

Impresión:
Asociación gráfica educativa Tarea



Las ilustraciones de este número han sido realizadas por Juan M. Sotomayor y Edgar Rueda, utilizando como modelos figuras de origami.

SUPLEMENTO: BOLETÍN BIBLIOGRÁFICO

Alerta Tarea N° 15:

Tema: Proyecto educativo institucional. 1992-1996.

TAREA

CENDOC

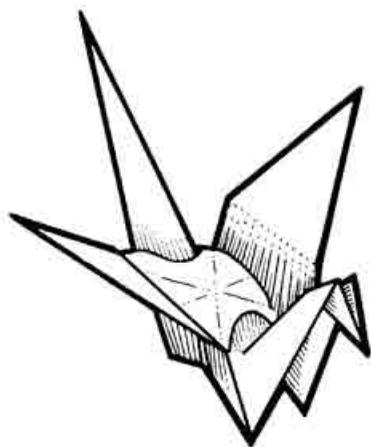
tarea colectiva

El 17 de diciembre del año pasado en el país y el mundo entero se miraba con asombro cómo la fiesta de celebración del cumpleaños del emperador de Japón se convertía en escenario de una espectacular acción terrorista, con el secuestro de centenares de personas en la residencia del embajador de Japón en el Perú.

En el país, uno de los efectos perjudiciales de la toma de la residencia es la distorsión de la agenda pública, de los asuntos políticos atendidos por el gobierno y la sociedad. Un ejemplo es la práctica desaparición, hasta ahora, de los temas concernientes a la educación escolar. Sin embargo no ha desaparecido la agenda real. Lo que ocurre es que algunos aspectos circunstanciales resaltan por sobre otros también importantes. La pacificación del país se recoloca y la educación informal se vuelve importantísima en el escenario de la política.

Como otras veces en nuestra última década, el momento político es espectacularmente educativo. Todos estamos involucrados. El MRTA, el gobierno, la prensa, la iglesia, los rehenes, los ex-rehenes, los padres de familia, las organizaciones de ciudadanos somos, a la vez, enseñantes y aprendices en estas vacaciones escolares que no son vacaciones educativas.

Es tanto lo que se juega como educación cívica, como valores, que sólo podemos empezar por hacernos algunas preguntas: ¿hasta cuándo los vanguardismos armados se justificarán usando el nombre de los pobres? Una vez más, ¿es la privación del derecho de otros un medio legítimo para llamar la atención sobre un actor y sus mensajes? Nos gustaría autoengañarnos y decir «¡es evidente que no!», consolarnos con declarar «¡el MRTA debe liberar inmediatamente a los rehenes!». Pero sabemos



que lo real no es sólo lo racional, y que la sociedad es testigo de hechos sociales con puntos de contacto con esta acción aberrante del MRTA. La vida social está cargada de ambigüedades y conflictos nada simples.

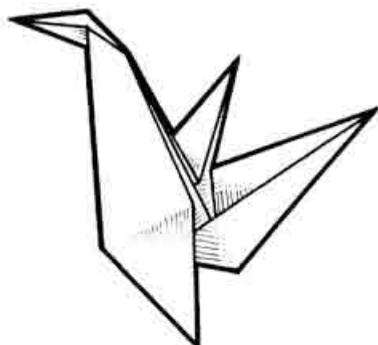
La toma de la casa del embajador japonés ha puesto en evidencia las potencialidades de unidad nacional. De igual manera, la voluntad de servicio de personas como el sacerdote Juan Julio Wicht y muchos otros rehenes. Valores como éste –que pueden integrarse redobladamente a la vida política– se han expresado con toda claridad. Y sólo desde estos valores se dejará de repetir el drama de nuestra niñez, más sensibilizada por los aprendizajes del abandono, tal como lo demuestran los sucesos recientes del Centro de Rehabilitación de Menores de Maranga.

También hemos sido testigos, en los últimos meses, de las presiones del gobierno sobre entidades claves de la institucionalidad democrática: la Fiscalía de la Nación y el Tribunal de Garantías Constitucionales. Así se ponen en el escenario modos poco educativos para forjar una nueva ciudadanía. Ciudadanía alerta a diferenciar las múltiples maneras de justificar la incapacidad de profundizar la justicia y la tolerancia.

Para que la ruptura cultural y moral que los peruanos procesamos frente al MRTA y SL sea definitiva, se requiere una democracia convertida en reglas y estilo de vida. ¿Cuánto se hubiera ganado con un sistema de consulta a la ciudadanía en la definición de las políticas? ¿Cuánto más de reacción ciudadana tendríamos ante el secuestro del MRTA si en nuestro estilo político nacional fuera hábito el escuchar y concertar? ¿Cuánto más de rechazo si las demandas legítimas tuvieran acogida efectiva de parte de la autoridad?

Pero incluso desde el estricto campo de la educación formal –que se evidencia no es el único a considerar en la política educativa–, mucho se puede hacer. Reiteramos algo ya trillado pero no por ello menos importante: hay que hacer un asunto político la definición de las bases curriculares de la educación; definir los valores democráticos que queremos las personas del Perú en la escuela es un asunto público; son también asunto público las aspiraciones que deben expresarse en la escuela. Es fundamental conversar sobre las competencias que se requieren para la maduración personal y para la contribución a una vida colectiva con justicia.

Los avances sobre la currícula elaborados en el Ministerio de Educación, por ejemplo, deberían salir a consulta sin demora. Discutirlos sería ya un estímulo para la comunidad educativa en el ejercicio del año 97. Muchas disposiciones recientes ratifican que los peruanos y las peruanas no somos tratados como actores legítimos en la educación. Junto con la



convocatoria a instituciones privadas para que con autonomía contribuyan a la educación pública, es tarea del Estado convocar a todos para que la educación de calidad esté al alcance de cada uno y se extienda durante toda la vida.

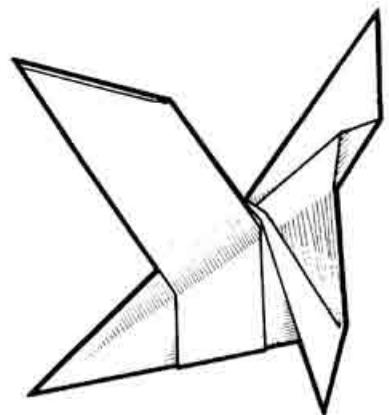
En asuntos públicos, la política de hechos consumados no sólo no educa a una ciudadanía en la responsabilidad y la deliberación, sino que da lugar a medidas efímeras y a no poco desorden en la gestión pública. En este contexto, estamos convencidos de que hoy es ya reconocible una política educativa: junto a esfuerzos positivos, marchas y contramarchas en medidas específicas y un Estado muy ineficiente, vemos que se va consolidando un modelo educativo que afirma la autonomía institucional sin consolidar la cohesión nacional.

La Resolución Ministerial 016 es una norma menor para los asuntos que aborda; pero además es una medida unilateral, porque afirma la diversidad curricular sin construir la base cultural común. Se ha respaldado la iniciativa de sectores privados –con mucho de valioso–, creando una especie de extraterritorialidad cultural, sin convocar a las élites económicas y culturales a una acción común por el país. Las leyes sobre educación privada y sobre inversión son expresiones definidas de ello.

En fin, se valora crecientemente la autonomía y la iniciativa privadas, sin transformar la gestión pública. El Estado no aparece como garante de la equidad, a pesar de que en Latinoamérica se ha comprobado reiteradas veces que sin políticas claras de igualdad de oportunidades, las desigualdades se profundizan. Sin un papel activo del Estado con funciones diferentes a las del modelo centralista tradicional es imposible que las escuelas cumplan su función. En particular, la condición docente no puede seguir siendo un eje secundario: se requiere iniciar un firme proceso de profesionalización, motivación y reparación económica.

La diferenciación con el MRTA y con toda política que no respete la libertad ni valore al otro como legítimo interlocutor serán mayores si cambian las actitudes en la propia cultura cívica educativa y escolar. El aislamiento del MRTA –producto del ejemplo cívico de los actores públicos– hará más viable la eliminación de esas y otras brutales maneras de encarar conflictos en la sociedad peruana, sociedad cargada de factores conflictivos por las profundas fracturas sociales y culturales, sociedad que exige radicalizar los hábitos y los valores democráticos.

Manuel Iguñiz



PRONUNCIAMIENTO

ANTE LOS HECHOS DE LA TOMA DE LA RESIDENCIA DEL EMBAJADOR DEL JAPÓN

1. Reafirmamos que la vida y la libertad son derechos humanos fundamentales, base de una convivencia social pacífica y democrática.
2. Expresamos, por lo tanto, nuestro enérgico rechazo a toda violación de esos derechos primarios y demandamos la inmediata liberación de los rehenes. El secuestro como pretendido método para conseguir objetivos políticos es una forma particularmente repudiable de esa transgresión al respeto de la vida y la libertad de las personas.
3. Respalamos el diálogo entablado a partir de la propuesta del gobierno para formar una comisión de garantes. Apoyamos igualmente toda medida que se oriente a una solución pacífica y que se sustente en el respeto a la vida y al Estado de derecho.
4. Este hecho pone de manifiesto que los peruanos y las peruanas tenemos una agenda pendiente en el campo de la pacificación y la justicia social. La paz es, en efecto, un proceso largo y exigente que nos compromete a todos.

Lima, 17 de enero de 1997.

Adrianzén M., Alberto	De Arregui, Patricia	Kudó, Tokihiro	Revezs, Bruno
Aguilar, Jesús	De Belaúnde L. de R., Javier	Larco, Giovana	Rheineck, Juan
Alfaro, Rosa		Larco, Juan	Riofrío, Gustavo
Alvarado, Javier	De Cárdenas, Federico	Lauer, Mirko	Rochabrún, Guillermo
Álvarez Calderón, Jorge	De la Cadena, Marisol	Ledezma, Wálter	Rodríguez, Enrique
Amanzo, Alberto	De la Jara, Ernesto	Lerner G., Salomón	Romero, Catalina
Amat y León, Carlos	Degregori, Carlos Iván	Lévano, César	Romero, Inés
Arias Carbajal, Gerardo	Denegri L., Félix	Lombardi, Guido	Rostworowski, María
Azcueta, Michel	Déustua, Alejandro	López Soria, José Ignacio	Rouillon, José
Azpur, Javier	Díaz Albertini, Javier	López, Sinesio	Ruitón, Jesús
Bákula P., Juan Miguel	Díez Canseco, Javier	López, Wilfredo	Ruiz Caro, Marusia
Ballón, Eduardo	Eguren, Fernando	Lorbes, María Rosa	Sánchez León, Abelardo
Barnechea, María Mercedes	Elías, Lidia	Maquet, Paul	Sánchez, Cecilia
Béjar, Héctor	Escobal, Javier	Marcorí, Reynaldo	Sánchez, George
Bermúdez, Violeta	Fairell, David r.p.	Mc Gregor, Felipe r.p. (s.j.)	Sánchez, Maritza
Blondet, Cecilia	Franco, Rómulo	Medina, Percy	Silva Guzmán, Jorge
Bonifaz, Patricia	Galdós, Susana	Mohme, Gustavo	Soberón, Francisco
Campana, Silvia	Gálvez, Bernardo	Montero, Carmen	Sota Nadal, Javier
Campodónico, Humberto	García Bedoya, Roxana	Morales, Ricardo r.p. (s.j.)	Tamayo A., Francisca
Cardó F., Pilar	García, Gonzalo	Mujica, Luis	Tapia, Carlos
Castañeda, Ana Lucía	Garr, Mateo r.p.	Muñoz, Ismael	Tello Ch., Max
Castro, Javier	Godenzi, Juan Carlos	Palao, Elsa	Trahtemberg, León
Castro, Julio	Gonzales de Olarte, Efraín	Panizo, Alfonso	Trivelli, Carolina
Cebberos, Famy	González Carré, Enrique	Pedraglio, Santiago	Valdevellano, Rocío
Chamberlain, Francisco r.p.	Gorriti, Jorge	Peirano, Luis	Valdivieso, Felipe
Chávez, Lourdes	Grados B., Alfonso	Plaza, Orlando	Vargas, Laura
Checa, Pablo	Grandez, Félix	Porcel, Binolia	Vargas, Virginia
Chiarella, Jorge	Grompone, Romeo	Portocarrero, Gonzalo	Velarde, Federico
Chirinos, Luis	Guerra García, Francisco	Portocarrero, Patricia	Verdera, Francisco
Cisneros, Antonio	Guerrero, Pedro	Protzel, Javier	Viale, Celeste
Coll, Pilar	Gutiérrez, Gustavo r.p.	Quezada, César	Villanueva, Victoria
Consiglieri, Bertha	Guzmán, Javier	Quiroz, Teresa	Villarán, Susana
Contreras, Carlos	Haak, Roelfien	Quispe, Jesús	Wong, Félix
Coral, Isabel	Huamán, María Josefina	Ramírez, Eduardo	Yáñez, Ana María
Cotler, Julio	Iguñiz, Manuel	Remy, María Isabel	<i>(siguen firmas)</i>
	Jiménez Bendezú, Juan	Rengifo, Alicia	
	Kawata, José		

Pronunciamento publicado en El Comercio el domingo 19 de enero de 1997.

LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS EN EL PERÚ

Una propuesta desde las ONG



María Amelia Palacios

Mesa de Trabajo de ONG

El abandono y la precariedad actual de la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) en el Perú sólo podrán superarse con el esfuerzo conjunto del Estado y la sociedad civil. Para ello es necesario concordar en el sentido y la orientación general de las múltiples acciones actuales y futuras de la EDJA en el país. El siguiente artículo resume la contribución de veinte ONG peruanas al proceso de discusión de una propuesta nacional para la EDJA que el Ministerio de Educación del Perú elaboró para la Conferencia Regional de Educación de Adultos (Brasil, 22 al 24 de enero de 1997).



Animados por el propósito de contribuir a la construcción del consenso sobre la problemática, el sentido y las prioridades de la educación de personas jóvenes y adultas (en adelante EDJA) en el Perú y por la necesidad de enriquecer nuestra argumentación respecto al rol del adulto en el desarrollo sostenible, representantes de veinte ONG peruanas¹ con diversas experiencias en educación de adultos, nos reunimos entre junio y setiembre de 1996 para elaborar una propuesta de política pública para la EDJA en el país. Presentamos aquí un resumen de dicha propuesta.

La educación de adultos en el Perú está estrechamente asociada a un contexto de desigualdad, pobreza y exclusiones culturales y de género.

Próximos al siglo XXI no hemos logrado universalizar la educación primaria ni erradicar el analfabetismo adulto, a pesar de visibles avances en ese sentido. Más de un millón y medio de peruanos mayores de 15 años (1 549 977) no asistió nunca a la escuela y quedaron en desventaja para aprovechar plenamente diversas oportunidades de aprender. Un 73% de ellos son mujeres y el 76,6% tiene 35 o más años de edad, lo que indica que la proporción de jóvenes que accede a la escuela es cada vez mayor.

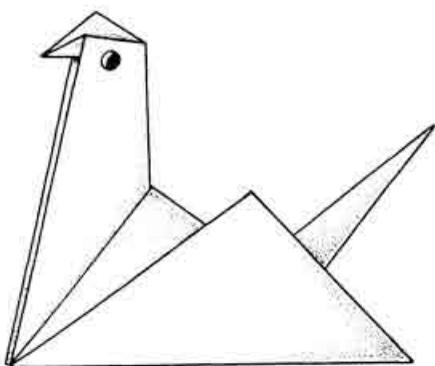
El analfabetismo aún persiste (1 784 281 analfabetos) y es predominantemente femenino. Son cerca de 1 300 000 las mujeres mayores de 15 años que no saben leer ni escribir. El 14% de ellas son jóvenes entre 15 y 19 años de edad que viven en áreas rurales.

Según los Censos de Población y Vivienda de 1993 serían 6 309 149 los jóvenes y adultos mayores de 15 años con educación primaria o secundaria incompleta. Esto significa que el 45,4% de la población mayor de 15 años en el Perú no ha logrado completar la escolaridad obligatoria.

Estos jóvenes y adultos que sufren rezago educativo son mayoritariamente pobres², con serias deficiencias en su formación básica, diversas tradiciones culturales y necesidades inmediatas de empleo.

La pobreza masiva y la recesión económica han incorporado como demandantes de servicios de EDJA a niños y adolescentes trabajadores con dificultades para combinar trabajo con estudios en la escuela diurna o vespertina; jóvenes desempleados o subempleados que habiendo completado la secundaria no encuentran un lugar en la economía; personas adultas de 30 años y más con diversas experiencias ocupacionales, empleos precarios o en busca de empleo. Esta diversidad de situaciones socioeducativas y demandas ha estimulado a su vez una amplia y heterogénea oferta de EDJA pero notablemente insuficiente e inadecuada respecto de las necesidades de las personas y los desafíos del desarrollo.

La EDJA, sin embargo, tiene una posición marginal en la política educativa del Estado peruano. Evidencias de ello son su subfinanciamiento (2,73% del total de gasto educativo público en 1994) y el abandono que ha sufrido en los últimos años. Prevalece además una visión restringida de la educación de adultos. No se ha asumido plenamente la perspectiva o «visión ampliada» de educación básica para todos –niños, jóvenes y adultos– presente en la Declaración Mundial de Educación para Todos que el gobierno peruano suscribió en 1990. Tampoco hemos avanzado en la identificación de las necesidades básicas de aprendizaje de los adultos, ni persistido en vincular más estrechamente el diseño de programas educativos con las necesidades y aspiraciones fundamentales de la población peruana y las condiciones para un desarrollo económico sostenido.



Lineamientos para una propuesta

Una propuesta nacional para la EDJA que pretenda obtener el más amplio consenso posible debe acoger las vertientes y experiencias educativas formales y no formales de la educación de adultos en el país; mostrar una genuina disposición a conocer las valoraciones, sentimientos, sensibilidades e imaginarios de jóvenes y adultos y no limitarse a la educación básica compensatoria sino ampliar su campo de acción a la formación para el trabajo y la educación permanente.

1. Relanzar la EDJA en el marco de un proyecto global de desarrollo. La misión de la EDJA es formar personas, facilitarles el aprendizaje de competencias útiles que las conviertan en individuos cada vez más libres y dueños de sí mismos como para participar con éxito en su propio desarrollo y el de la sociedad. Es desde esta tarea específica que la EDJA aporta al desarrollo humano. Sin embargo, este aporte no puede ser pensado sin referencia a un proyecto global de sociedad y desarrollo.

Los que suscribimos este documento entendemos el desarrollo como expansión de capacidades y oportunidades de la gente, como enriquecimiento humano. Creemos que el enriquecimiento humano no está exclusivamente ligado al crecimiento de la producción y que es más importante lo que la gente puede «hacer y ser» que lo que pueda «tener» como fin e indicador del desarrollo (J. Iguñiz 1996).

Concebimos la EDJA como una educación para el desarrollo humano integral que forma capacidades instrumentales para el trabajo productivo pero no se supedita a ellas. Pensamos que la economía no es un condicionante absoluto de la mejora en la calidad de vida, ni la educación

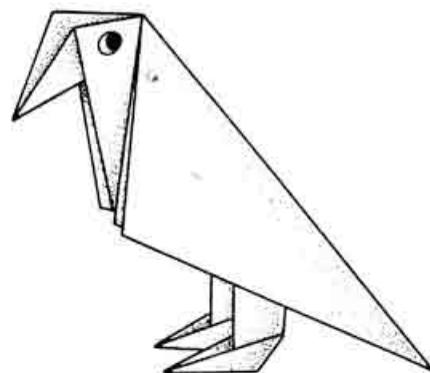
resuelve por sí sola la situación económica de las personas. Aspiramos a que jóvenes y adultos, independientemente de su origen socioeconómico, aprendan a participar en acciones tendentes a construir un desarrollo que beneficie a todos, especialmente a los más pobres; que sea sostenible y convoque la participación ciudadana.

2. Hacer de la EDJA una de las estrategias prioritarias en la lucha contra la pobreza y la promoción del desarrollo social.

Toda la educación –y la EDJA en ella– debe contribuir a que el país logre insertarse de manera ventajosa y competitiva en la economía mundial, lo que significa desarrollar y generalizar a través de la educación nuestra cultura científica, tecnológica y organizativa. Sin embargo para estar en condiciones de competir en el proceso de globalización de la economía, la política y la cultura, necesitamos superar las actuales condiciones de pobreza y desigualdad socioeconómica, crecer de una manera que favorezca el empleo y la generación de ingresos para los grupos más pobres; necesitamos ganar en identidad cultural y conquistar mayores espacios de autonomía real y poder de decisión.

Entre las condiciones básicas para impulsar un desarrollo de largo plazo están la democracia, la estabilidad económica y la educación; pues no hay esfuerzo nacional viable si no se comparten metas comunes y no existe cierta estabilidad en las reglas de juego acordadas entre las partes. La reducción de la pobreza y la promoción del desarrollo social son estrategias básicas para lograr un desarrollo sostenido en el Perú, y la educación –junto con otras políticas sectoriales– tiene un papel específico en ambas estrategias.

Políticas multisectoriales como las siguientes están entre las prioritarias: atención de las necesidades fun-



MATRIZ DE APRENDIZAJES ESENCIALES

Demandas educativas	Competencias esenciales	Agentes Institucionales
Aprender a aprender.	<p>Lee, escribe y calcula.</p> <p>Pregunta, duda y reflexiona.</p> <p>Sabe comunicarse.</p> <p>Imagina y crea.</p> <p>Soluciona problemas y toma decisiones razonadas.</p> <p>Interpreta el medio circundante y es protagonista de la historia.</p> <p>Trabaja en equipo.</p> <p>Organiza su tiempo y respeta el tiempo de otros.</p> <p>Cuida su salud y la del ambiente.</p> <p>Desarrolla expresividad y sensibilidades particulares en su contacto con lenguajes gráficos, sonoros y audiovisuales.</p> <p>Consume analíticamente los mensajes de los medios masivos de comunicación.</p>	<p>Sector Educación.</p> <p>Otros sectores del Estado.</p> <p>Organizaciones no gubernamentales.</p> <p>Empresas.</p> <p>Municipios.</p> <p>Iglesias.</p> <p>Organizaciones populares.</p> <p>Medios de comunicación masiva.</p> <p>Centros educativos ocupacionales.</p>
Aprender a producir.	<p>Experimenta, innova e inventa tecnologías a partir del conocimiento de su entorno y la experiencia de otros.</p> <p>Dirige, elabora y evalúa proyectos para contextos socioeconómicos diversos.</p> <p>Opina, se comunica y evalúa el proceso de trabajo.</p> <p>Lee e interpreta manuales (saberes procedimentales).</p> <p>Predice, se anticipa a los cambios en la oferta y demanda de productos o servicios.</p> <p>Busca y genera información y nuevos conocimientos.</p> <p>Demuestra actitud emprendedora, genera propias empresas.</p>	<p>Centros educativos de secundaria.</p> <p>Centros educativos ocupacionales.</p> <p>Centros de otros sectores del Estado.</p> <p>Organizaciones no gubernamentales.</p> <p>Empresas.</p> <p>Universidades.</p> <p>Institutos superiores.</p> <p>Iglesias.</p> <p>Fuerzas Armadas.</p> <p>Gremios.</p> <p>Organizaciones económicas populares.</p>
Aprender a enriquecer la propia cultura.	<p>Afirma su identidad personal y cultural (autoestima).</p> <p>Reconoce y valora su experiencia y la de otros.</p> <p>Valora, protege y enriquece las manifestaciones de su propia cultura: en la ciencia, la tecnología y el arte.</p> <p>Respeta y valora lo diverso.</p> <p>Se familiariza con otros idiomas.</p>	<p>Instituciones del Sector Educación.</p> <p>Otros sectores del Estado.</p> <p>Organizaciones no gubernamentales.</p> <p>Empresas.</p> <p>Municipios.</p> <p>Iglesias.</p> <p>Universidades.</p> <p>Medios de comunicación masiva.</p> <p>Organizaciones populares.</p> <p>Centros educativos de primaria y secundaria.</p>
Aprender a ser ciudadano pleno.	<p>Afirma la democracia, los derechos humanos, el desarrollo sostenible y la paz.</p> <p>Piensa y opina con libertad y autonomía.</p> <p>Identifica necesidades, intereses y conflictos.</p> <p>Coopera, negocia y muestra disposición para construir consensos y unidad de acción.</p> <p>Desarrolla el sentido de justicia y practica la solidaridad.</p> <p>Protege el medio ambiente.</p> <p>Reconoce sus derechos y responsabilidades ciudadanas y los de otras personas.</p> <p>Promueve organizaciones y participa en ellas.</p>	<p>Centros de otros sectores del Estado.</p> <p>Centros educativos ocupacionales.</p> <p>Institutos superiores.</p> <p>Organizaciones no gubernamentales.</p> <p>Empresas.</p> <p>Municipios.</p> <p>Iglesias.</p> <p>Universidades.</p> <p>Organizaciones populares.</p>

damentales de los más pobres; mayor inversión en salud y educación públicas; apoyo productivo y acceso al crédito; capacitación laboral y tecnológica de la fuerza de trabajo; fortalecimiento de acciones socioeducativas de los gobiernos locales; fomento del pleno empleo; erradicación del analfabetismo adulto; mejora sustantiva de la calidad de la educación primaria y secundaria de menores; diseño de programas educativos para niños y adolescentes que trabajan; y reducción del trabajo prematuro en los menores de 12 años.

3. Concordar en los aprendizajes esenciales y especializados destinados a mejorar la calidad de vida de jóvenes y adultos. En el Perú no nos hemos interesado lo suficiente por conocer las aspiraciones educativas, las necesidades y la cultura actual de jóvenes y adultos. Tampoco contamos con una propuesta de aprendizajes esenciales que debería dominar toda persona para mejorar su calidad de vida y participar en el desarrollo del país.

La política educativa para jóvenes y adultos debería dar prioridad al desarrollo de competencias esenciales en los jóvenes y adultos excluidos de la educación básica, la educación para el trabajo y la educación permanente en el Perú, incluyendo a los que hoy no tienen un espacio en la estructura productiva. Será necesario acordar cuáles son esos aprendizajes esenciales que garantizarán que peruanos de todas las edades y orígenes culturales logren la autonomía necesaria para continuar aprendiendo durante sus vidas.

La formación de estas competencias en todas las personas es clave para el proceso de democratización y desarrollo sostenible de la sociedad peruana, y uno de los requisitos de la economía globalizada, que más que los títulos evaluará los desempeños, es decir lo que las personas son realmente capaces de ser

y hacer³. Definir el aprendizaje esencial no debe postergar el esfuerzo simultáneo de proponer el aprendizaje especializado que el país requiere para su desarrollo.

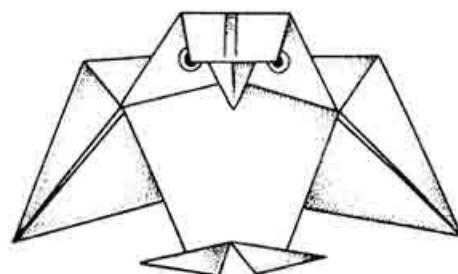
El siguiente es un primer intento por identificar estos aprendizajes esenciales para el caso peruano. Son esenciales en la medida que son necesarios para la integración plena de las personas al mundo del trabajo y la economía, la cultura, la vida social y política. Se han organizado en cuatro grandes áreas: 1) aprender a aprender, 2) aprender a producir, 3) aprender a enriquecer la propia cultura y 4) aprender a ser ciudadano pleno. Cada competencia supone activar un repertorio específico de conocimientos, habilidades y valores que la constituyen.

4. Fomentar la innovación y flexibilización de los recursos pedagógicos y la calificación de educadores de personas adultas.

El rediseño de la EDJA deberá acompañarse de acciones en el campo de la pedagogía como el estímulo a la innovación curricular y pedagógica y acuerdos sobre exigencias mínimas pero universales de calidad. Esto supone crear un clima de innovación promocionado por el Estado, que comprometa a cada centro educativo y programa en la discusión, práctica y evaluación de innovaciones.

Una segunda tarea consiste en fomentar entornos favorables al aprendizaje de los adultos y una relación más interactiva entre educación formal y la no formal. La EDJA debe realizarse a través de diversos medios de educación formal y de formas menos convencionales y flexibles de educación. Se hará necesario establecer un sistema de acreditación de estas diversas experiencias formativas incluyendo los aprendizajes logrados en la práctica fuera del sistema educativo.

Los medios de comunicación de masas deberían tener un rol impor-



tante en todos los campos de la EDJA, especialmente en la construcción de identidades culturales y de opinión pública. Necesitamos establecer criterios pedagógicos para el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación en programas de EDJA y generar espacios de coordinación y concertación entre el sector educación y los medios de comunicación masiva para el diseño de políticas conjuntas que involucren a los medios en iniciativas educativas o campañas temáticas dirigidas a jóvenes y adultos.

La introducción de la computadora y la tecnología multimedia en la educación está generando grandes cambios en las percepciones, formas de relación y de aprendizaje de las personas. El uso de la computadora transforma los procesos de toma de decisiones; la generación, transmisión y recepción de información y nuevos conocimientos afecta significativamente los hábitos, las prácticas, los procesos de comunicación y de aprendizaje de las personas. Habrá que estudiar y evaluar el funcionamiento e impacto de estas tecnologías en contextos culturales diversos como paso previo a la definición de una política de uso de las mismas como un recurso pedagógico más para la EDJA.

Es indispensable asimismo diseñar una estrategia para la formación de educadores de personas adultas. La capacitación continua de alfabetizadores, promotores, profesores y otros educadores de adultos debería ser promovida por el Estado, con la colaboración de universidades, instituciones privadas y ONG. Otro aspecto es considerar la formación docente como parte integrante de la educación de adultos, introduciendo en los centros de formación magisterial prácticas y métodos de educación de adultos (Rivero 1996).

Habrà que diseñar programas de capacitación/formación que busquen mejorar la acción pedagógica del

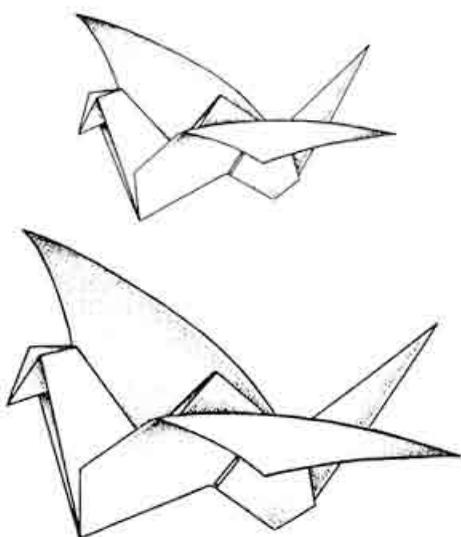
educador de adultos y propiciar una permanente reflexión sobre cómo aprenden las personas adultas, intercambios de experiencias, investigación y evaluación. La innovación del currículo y los programas de EDJA puede convertirse en un proceso de perfeccionamiento si se crean las condiciones para ello. Lo mismo puede decirse de la supervisión.

Es conveniente establecer formas de comunicación entre la capacitación continua de educadores de adultos y los programas de formación docente y especialización en EDJA. Así como rescatar y sistematizar la experiencia de las ONG en formación de educadores populares, que incluye procesos de acompañamiento y seguimiento, producción de materiales educativos, investigación acción y capacitación.

Se puede propiciar la organización de sistemas de información, consulta y cooperación entre ONG y entidades de gobierno local, regional y nacional sobre la EDJA. Otra estrategia prioritaria es incorporar la sistematización e investigación sobre la EDJA en el proceso de formulación de políticas. Ello supone gestionar recursos y definir una agenda nacional de investigación en la que se puede involucrar a instituciones de la sociedad civil.

5. Mejorar la relación entre la EDJA y el empleo. Necesitamos conocer las transformaciones que se producen en el mundo del trabajo y de la producción en la comunidad internacional y en el Perú, así como fomentar la creación de empleos en áreas clave para el desarrollo nacional. El Estado deberá dar a conocer las áreas de especialización con mayores perspectivas de empleo de modo de contribuir a regular la oferta educativa destinada a capacitar para el trabajo.

Para no seguir engrosando la cantidad de jóvenes y adultos desem-



pleados, además de políticas que fomenten el empleo e incentiven el crecimiento de la economía, hay que actuar sobre la educación básica obligatoria a modo de estrategia preventiva. Una de las acciones más urgentes es la reforma de la educación secundaria de menores y adultos mejorando sustantivamente su calidad para garantizar el logro de aprendizajes esenciales en humanidades, artes, ciencias y tecnología. Se propone anular la actual división de la secundaria en dos variantes y dar a todos la oportunidad de adquirir una sólida formación general expresada en competencias esenciales y una capacitación laboral que permita a los egresados desempeñarse en más de una ocupación; modernizar la oferta actual de especialidades técnicas, promoviendo aquellas con mayores posibilidades de empleo⁴ y considerando las potencialidades y recursos de las personas y el medio natural; y finalmente procurar condiciones favorables (políticas de apoyo) para la culminación de los estudios secundarios a cada vez más niños, jóvenes y personas adultas.

Una vieja recomendación en el campo de la educación ocupacional y técnica post-secundaria es construir un sistema articulado de formación para el trabajo entre los agentes que la ofertan y entre el conjunto de esta oferta y las demandas del sistema productivo. Se deberá escuchar no sólo al sector moderno de la economía sino al sector de la economía popular y dialogar no sólo con los empleadores sino también con los trabajadores.

Diversificar las oportunidades y agentes que califican a personas jóvenes y adultas para la actividad laboral y la gestión empresarial es otra política necesaria. Existe ya una oferta variada –predominantemente formal y urbana– que proviene tanto del sector público como del privado, no gubernamental y comunal, pero bastante heterogénea en cuanto a niveles de

calificación técnica y especialidades. La de mejor calidad llega a sectores medios de población, principalmente a adultos jóvenes con secundaria completa, mientras que los adultos mayores de 30 años, pobres y con educación básica incompleta tienen menos oportunidades de calificación laboral y formación básica. Se hace imperativo evaluar la capacidad de la educación formal y no formal en la calificación de la fuerza de trabajo, ya que sólo una minoría de la población estaría obteniendo beneficios de la educación formal. Las ofertas no formales –flexibles y de rápida adaptación a la demanda– resultan así esenciales para las mayorías⁵.

Es importante promover articulaciones entre la educación para el trabajo y la economía local, vinculando las ofertas de capacitación laboral con organizaciones económicas populares (microempresarios, vendedores ambulantes, empresas autogestionarias, comedores populares, comités del Vaso de Leche) y procesos de desarrollo local y regional. Las articulaciones entre empresas privadas y experiencias empresariales populares son también necesarias y pueden hacerse a través de la capacitación y el entrenamiento de la fuerza laboral, además del intercambio comercial y de tecnologías (Ortiz 1994: 155). Para desarrollar una agricultura moderna y eficiente también se requiere un modelo endógeno y autogestionario orientado a formar un nuevo ciudadano rural (Lacki 1995) que logre una estrecha articulación entre capacitación y recursos naturales locales.

Una cuarta estrategia consiste en fomentar la investigación y la innovación tecnológica a todo nivel, pero sobre todo en los jóvenes más dispuestos a experimentar con nuevas tecnologías. El CONCYTEC podría convertirse en el ente coordinador de un sistema nacional de innovación que articule centros u asociaciones regionales para la innovación tecnológica, que incentiven a su vez la

inventiva de los trabajadores jóvenes y adultos en sus territorios y la habilidad para acondicionar los avances de la ciencia y la tecnología a las necesidades y posibilidades de desarrollo de sus regiones y el país.

6. Promover la EDJA en las comunidades locales como elemento clave de su propio plan de desarrollo. Los gobiernos locales pueden fomentar el desarrollo de programas de EDJA orientados a formar en los ciudadanos las capacidades necesarias para participar activamente en proyectos de desarrollo local. Esta estrategia sólo será viable si se opta por fortalecer a los gobiernos municipales a través de un proceso de descentralización que les permita tomar decisiones, entre ellas las vinculadas a la EDJA. Se podrán así crear centros de Educación de Personas Adultas a nivel local, dependientes de los municipios o, como lo propone Humberto Ortiz, instituciones de capacitación técnica, empresarial y tecnológica que –junto con una entidad financiera autogestionada por las organizaciones económicas populares– se orienten a promover la generación de valor agregado y circuitos integrados de producción, comercio y consumo (Ortiz 1993).

También será necesario modernizar la gestión y dar autonomía pedagógica y recursos a las escuelas primarias y secundarias para adultos y a los centros de educación ocupacional del Estado. Para ello habrá que calificar al personal responsable de la administración y supervisión pública de la EDJA. También evaluar las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías de información y comunicación en la reorganización de la EDJA (descentralización, desconcentración, acceso a información).

7. Convocar a todos para educar a todos. El Estado deberá estimular la participación de todos los interesados en comprometerse en el esfuerzo de desarrollo de la EDJA.

La experiencia acumulada por las ONG, la Iglesia y los municipios en la educación de base de jóvenes y adultos, por ejemplo, no ha sido aún aprovechada suficientemente para el diseño, la ejecución y la evaluación de políticas públicas para la EDJA.

Los esfuerzos de articulación y concertación entre actores tendrán como uno de sus propósitos demostrar que la acción conjunta puede obtener más y mejores resultados de aprendizaje para las personas adultas y atraer más recursos de la sociedad y el Estado. El Estado, por su parte, deberá administrar mejor los recursos disponibles fomentando la acción común entre ONG, organismos de gobierno, cooperación internacional y comunidades locales.

Sin un firme interés y sin la acción política del Estado no habrá incremento de la inversión en la educación de adultos. El Estado deberá incrementar inevitablemente el gasto educativo público y realizar un manejo estratégico del presupuesto de salud y educación, sobre todo en áreas en que difícilmente se animará a participar la inversión privada. Será necesario, también, evaluar los resultados en el corto y mediano plazo de programas de focalización del gasto educativo en poblaciones prioritarias.

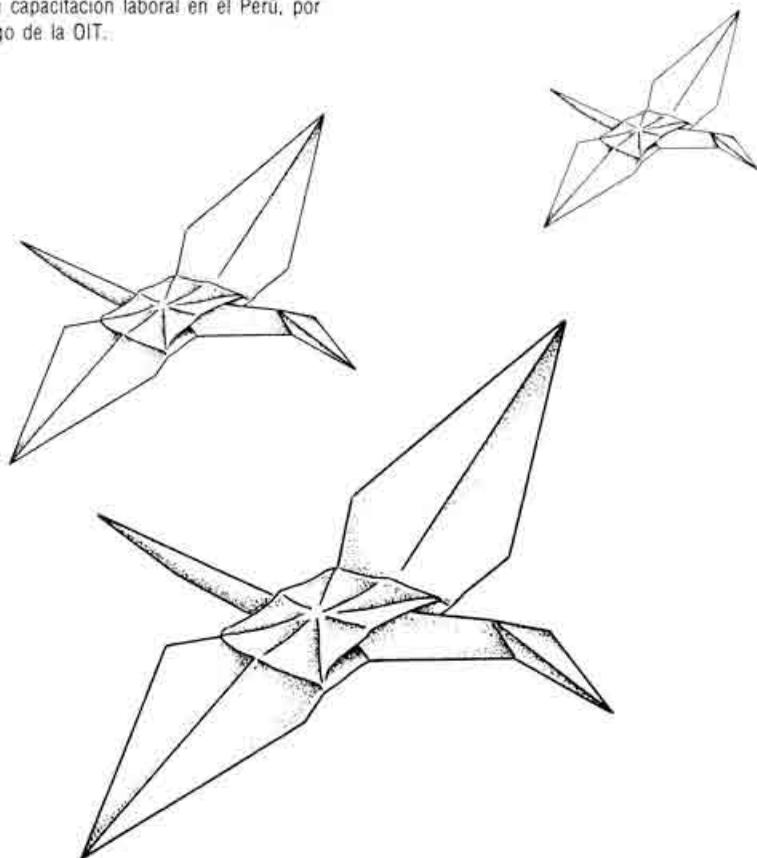
Para obtener más recursos del sector privado habrá que fundamentar esta inversión con criterios de rentabilidad social y económica, además de hacerlo con criterios éticos.

Notas

1. Las veinte ONG que participaron en la elaboración de la propuesta fueron: Alternativa, Calandria, CEDAL, Illa, CEAPAZ, CESIP, Proceso Social, CEAS, EDAPROSPRO, Educa, FOVIDA, Micaela Bastidas, Bartolomé de Las Casas-Rimac, IDL, IDS, IPEDEHP, Manuela Ramos, PLADES, SER y Tarea.
2. En su estudio *Perfil de la pobreza en el Perú, 1994* Gilberto Moncada afirma que el 58% de los menos educados son pobres. Comprende entre la población menos educada a aquellos que no tienen ningún nivel educativo o han estudiado la secundaria sin concluir.
3. Estas reflexiones como otras en el texto referidas a la vinculación entre economía, desarrollo y educación se basan en conversaciones sostenidas con el economista Javier Iguíñiz.
4. Véase propuesta de Foro Educativo para la educación secundaria. Lima, 1996.
5. Entrevista con el investigador Hugo Díaz Díaz, autor de un reciente informe sobre el sistema de capacitación laboral en el Perú, por encargo de la OIT.

Bibliografía

- IGUÍÑIZ, Javier.
1996 **Definiciones de desarrollo y experiencias de género.** Lima: Instituto Bartolomé de las Casas, 64 pp.
- RIVERO, José.
1996 **Educación de jóvenes y adultos en el contexto de las reformas educativas contemporáneas.** Sao Paulo: Seminario Internacional «Educación y escolarización de jóvenes y adultos», 56 pp.
- ORTIZ, Humberto.
1993 **Las organizaciones económicas populares.** Lima: Cuadernos del SEA, 58 pp.
- LACKI, Polan.
1996 **Buscando soluciones para la crisis del agro: ¿en la ventanilla del banco o en el pupitre de la escuela?** Santiago de Chile: Oficina Regional de la FAO para América Latina y el Caribe, 50 pp.



IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN EL CONTEXTO ACTUAL



Área de Mujer, Género y Desarrollo

FOVIDA

El artículo plantea la necesidad de enfocar la educación de adultos desde la perspectiva de la educación permanente, entendida como el derecho y la responsabilidad que tiene el ser humano de continuar aprendiendo durante toda la vida y en los distintos espacios del desempeño social. La amplia experiencia de FOVIDA sustenta los aportes que ofrece al incorporar la perspectiva de género en la identificación del alcance diferencial de las necesidades educativas de hombres y mujeres y en el análisis de los principales desafíos de la educación de adultos.



1. El sentido de la educación

El marco de referencia de toda acción educativa está constituido necesariamente por una concepción de la educación, que presupone una idea del hombre y de su relación con el mundo. Para nosotros, el centro de la preocupación educativa es la persona. Entendemos por educación el proceso mediante el cual se promueve el desarrollo integral de la persona a fin de que ésta se realice plenamente como individuo y como miembro de la sociedad. La educación hace posible desarrollar las capacidades personales del ser humano (corpóreas, psicológicas y espirituales), su capacidad de interrelación constructiva con el entorno social y, finalmente, la recepción de la cultura y la toma de posición en ella.

En esta perspectiva, reconocemos como propósitos de la educación: el desarrollo de las disposiciones individuales del sujeto de la educación, su adaptación al medio social y su apropiación de la cultura. Ignorar alguno de estos quehaceres esenciales conduce a reduccionismos ideológicos y a equívocos instrumentales de la educación. Es en el triple proceso de hominización, socialización y enculturación que la educación hace posible que el hombre conozca y transforme el mundo; al dotar a las personas de la capacidad de integrarse a la vida social y de actuar correctamente en ella, la educación contribuye a mantener viva la civilización y acrecentarla con el aporte de las sucesivas generaciones.

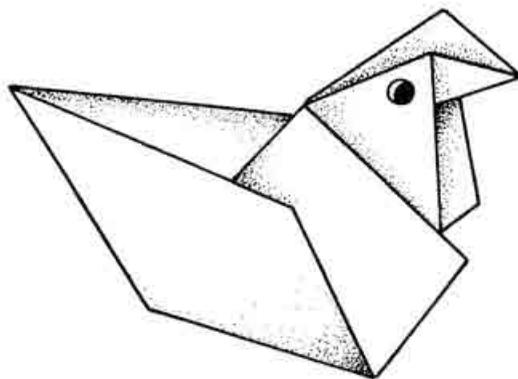
2. Superando disyuntivas ideológicas

Situar coherentemente una educación de jóvenes y adultos dentro de esta concepción integradora de la educación implica superar disyuntivas entre tendencias ideológicas de la *reconstrucción social* y de la *eficiencia social* hasta ahora consideradas excluyentes (Edwards 1991).

La corriente de la reconstrucción social supone que la educación está cultural, social y políticamente definida y centra el problema en la demanda que distintos sectores, especialmente locales, le hacen a la educación. Se asume que toda acción educativa conlleva una arbitrariedad cultural, por lo que se estima necesario desarrollar en

el educando una actitud crítica en términos sociales, políticos y culturales que permita una adecuada comprensión de la sociedad. Los contenidos educativos deben ser socialmente relevantes, es decir, responder a los intereses y requerimientos de la población. En el eje de esta relevancia se sitúa la relación entre educación y demandas de la comunidad.

Por su parte, la corriente de la eficiencia social centra su preocupación fundamental en la racionalidad técnica del proceso y del sistema educativo, buscando establecer un adecuado control que asegure el logro eficiente y eficaz del producto educativo. Esta propuesta reclama que los educadores enuncien las metas educativas y desarrollen una acción racional que permita alcanzarlas objetivamente, esto es en términos de 'comportamientos observables' que deben ser evaluados. En el eje de la racionalidad técnica se halla la relación de causalidad entre enseñanza y aprendizaje, cuya eficiencia se mide por el rendimiento del educando.



Ambas corrientes revelan limitaciones en sus alcances. De un lado, la posición de privilegio de la demanda social toma como relevante la acción dirigida a satisfacer requerimientos cuyas condicionantes no son objeto de cuestionamiento, se mitifica la capacidad de demanda de la población como criterio de validez y se carece de parámetros para establecer la calidad de la educación en sus múltiples implicancias. De otro lado, la ideología

de la eficiencia tiende a hipotecarse a una lógica productivista que pervierte el proceso formativo y constriñe el deseo de aprender.

Restituir el deseo de saber en la enseñanza pero, al mismo tiempo, considerar que las demandas sociales pueden también manifestarse por la necesidad de contribuir a la productividad, es la tarea creativa de la educación de jóvenes y adultos en la hora actual. Es preciso tomar conciencia de que el acto de producción es un acto de inteligencia creadora y que la educación de adultos (EDA, en adelante) tiene un compromiso con el cambio de la sociedad pero, sobre todo, con la generación de una nueva actitud que subraye los valores humanos del cambio y la participación de todos en el ejercicio del poder y la vida ciudadana.

3. Recuperando la noción de educación permanente

Toda educación debe ser un proceso de adaptación del hombre al mundo en que vive. En un mundo dinámico, que experimenta constantes transformaciones, el hombre mismo es un agente potencial de cambio y, como tal, su adaptación constituye un proceso necesariamente continuo y no algo terminado. Esta es la óptica de la educación permanente, que desafortunadamente no ha sido institucionalizada a cabalidad en el sistema educativo.

La teoría de la educación permanente explicita principios de totalidad, articulación, integración, flexibilidad, democratización, educabilidad, oportunidad y motivación, que confieren mayor importancia a la aptitud que todos los individuos poseen para desarrollar su personalidad y sus facultades, para continuar aprendiendo a través de toda la vida y en los distintos espacios del desempeño social. Por lo tanto, la educación permanente se interesa más en el proceso de formación que en el dominio de una larga lista de conocimientos. El sujeto debe aprender a aprender, para seguir aprendiendo durante el resto de su vida (Jessup 1969 y Ponce 1980).

Una educación permanente responde a la necesidad de que el sujeto de la educación *aprenda a ser, aprenda a aprender y aprenda a hacer*. En la base de la preocupación formativa está el fortalecimiento de la conciencia de sí mismo, su autorreconocimiento como persona y la valoración de su propia identidad; en seguida viene la adquisición de las competencias cognitivas básicas, esto es de las capacidades y habilidades indispensables para aprender: capacidad de razonamiento (abstracción, análisis, discriminación), capacidad de autoaprendizaje, pensamiento autónomo, pensamiento crítico, solución de problemas, creatividad; y, finalmente, la capacidad de aplicar el conocimiento, de operar sobre la realidad y transformarla de distintos modos, sea por sí o a través de instrumentos y herramientas.

Aprender a ser implica afirmar la autoestima y la valoración personal. Aprender a aprender implica la adquisición de estrategias que se incorporan en las estructuras cognitivas, aprender a estudiar, a leer comprensivamente y a recuperar el conocimiento de la memoria, «... equiva-

le a ser capaz de realizar aprendizajes significativos por sí solo y en una amplia gama de situaciones y de circunstancias» (Quineche 1991). Aprender a hacer implica aplicar el conocimiento, esto es, alcanzar la capacidad de usarlo. La finalidad de la educación permanente es en última instancia preservar y mejorar la calidad de vida de toda la población, estimándose que la calidad de vida comprende tanto los elementos materiales como los espirituales que permiten la autorrealización y el desarrollo individual y social de la persona.

Educación permanente es, entonces, una concepción global de la educación, una visión sistemática y coherente de la totalidad del proceso educativo, que no se limita a la prolongación de la escolaridad de los jóvenes ni a los programas de educación de adultos, que comprende todos los sectores de la educación y todas

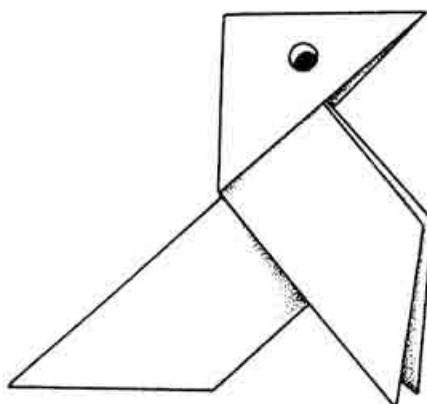
las edades de la vida. Esta perspectiva reivindica nuevas alternativas de oportunidad educacional, haciendo que los sistemas educativos tradicionales corrijan su visión escolarizada y proyecten una actuación diversificada en alternancia con otras actividades y en particular con el trabajo. Poner en vigencia la educación permanente supone, entre otras cosas, una revalorización de la educación extraescolar —que ha ocupado un lugar de poca significancia en nuestro sistema educativo—, el incremento de oportunidades educacionales equitativas para hombres y mujeres de todas las edades, y la cooperación de las

instituciones que educan en distintos espacios sociales.

4. Atención al adulto en la óptica de educación permanente

La EDA debe contribuir a afirmar el *posicionamiento* del adulto en la sociedad. Para esto es indispensable que toda la población joven y adulta reciba al menos el beneficio de una alfabetización funcional, que asegure el dominio de los instrumentos esenciales para el aprendizaje.

La segunda tarea de la EDA es promover la formación de jóvenes y adultos para una participación competente en el proceso democrático de la sociedad. Educación ciudadana, educación para el ejercicio del liderazgo, vida en democracia, identidad cultural, respeto a los derechos humanos,



equidad de género, son algunos de los requerimientos importantes para la asunción de las responsabilidades de cada quien dentro del conjunto social. Para servir a los fines de consolidación y libre ejercicio de la democracia "... la participación debe ser consciente, libre y responsable; supone un alto grado de organización de la población para armonizar intereses y tareas, y una verdadera capacidad de transformación de las estructuras institucionales; y debe darse en la toma de decisiones, en la ejecución de las mismas y en el disfrute de los beneficios, producto del esfuerzo colectivo" (Capella 1990).

La tercera gran tarea es procurar alternativas diversificadas de capacitación para el desempeño productivo: tenemos que brindar mayores posibilidades para que jóvenes y adultos, hombres y mujeres, se desenvuelvan de la mejor forma posible en el mundo del trabajo. Es imperioso desarrollar y/o fortalecer las habilidades necesarias para la vida productiva en la gran tarea de combatir la pobreza. El tránsito a la modernización y la transformación productiva de la economía nacional requieren como sostenimiento un conjunto de valores: eficacia, planificación racional, creatividad individual, trabajo en equipo, etc., que la EDA deberá asumir en el ámbito que le compete.

5. El rol de la EDA frente al desarrollo

A la luz de estos múltiples requerimientos, no cabe duda de la importancia actual de la educación de jóvenes y adultos. Pero para explicitarla convenientemente y mostrar su pertinencia respecto al contexto de reestructuración socioeconómica que vivimos, tenemos que partir reconociendo el rol de la EDA como contribuyente crucial del desarrollo económico-social, socio-cultural y sociopolítico. Hacerlo de otra manera daría curso a sesgos indeseables; por ejemplo, a ser dominados por una visión utilitaria e instrumentalista o por un relativismo que sólo podría llevarnos a perpetuar la cultura de la pobreza.

Tenemos que situar este rol necesariamente dentro de los propósitos del desarrollo nacional y de la atención a las aspiraciones de las mayorías nacionales.

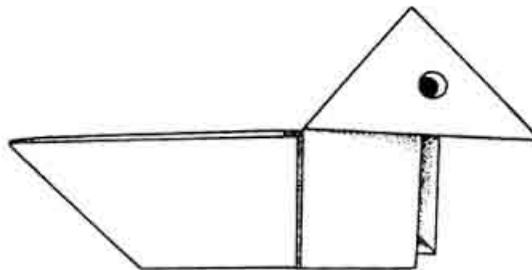
Como factor que puede sustentar y acelerar el desarrollo económico-social, la educación de jóvenes y adul-

tos está llamada a facilitar el avance del conocimiento en los campos de la ciencia y la tecnología, a aportar en la preparación y calificación para el trabajo y promover la participación responsable de los sectores populares en la solución de sus propias necesidades. Podría esperarse que la capacitación tenga incidencia en el aumento de la productividad, el mejoramiento de las condiciones en el mercado de trabajo y la maximización en el uso de los recursos humanos. Sin embargo, la fuerza impulsora del rol de la educación no debería guiarse por una visión mecanicista del desarrollo de recursos humanos y educación formal. América Latina tiene su propio proceso histórico y sus propias necesidades.

Paralelamente a este papel en el desarrollo económico, está la acción de la educación de adultos como factor del desarrollo cultural. Junto a las necesidades de estabilización y del crecimiento de la economía está la demanda de fortalecimiento de la identidad cultural, que en un país pluricultural y multilingüe como el nuestro pasa por el camino necesario de plasmar la unidad en la diversidad, esto es respetar y preservar las manifestaciones culturales de cada realidad como patrimonio colectivo. También es claro que la EDA debe apoyarse y encontrar su punto de partida en la cultura y la vida cotidiana de los educandos, que debe ser enriquecida con una democratización o ampliación de las oportunidades de acceso a la información; no obstante, se debe tener presente que el adulto no es sólo consumidor de cultura sino y

fundamentalmente un creador de cultura que tiene el derecho a expresarla. Como factor del desarrollo cultural, la educación de jóvenes y adultos nos es imprescindible para ayudar a elevar la conciencia de las personas de forma que puedan enfrentar los problemas de relación con el medio ambiente, establecer relaciones de género con equidad y aportar términos de autocomprensión para una visión crítica de la cultura.

En tercer lugar, pero con igual exigencia, la educación de jóvenes y adultos debe constituirse en factor de desarrollo sociopolítico, en el sentido de coadyuvar al bienestar con relaciones de justicia y equidad. Vemos que la economía de mercado tiende a supeditar a su dinámica toda la vida social y que su rigidez conlleva situaciones de crisis de la política, debilitamiento de las formas representativas de la democracia y un predominio del pragmatismo



que frecuentemente no repara en los costos sociales del cambio; la educación de jóvenes y adultos mediante el estímulo de la formación ciudadana puede contribuir en la formación de una opinión pública decisoria y en la construcción de espacios democráticos diversos.

Una EDA que se ubique adecuadamente en estos roles ligados al desarrollo, tendrá importancia capital en la configuración de un proyecto educativo abierto y plural que atienda al desarrollo de la persona como sujeto social y como ente productivo de la sociedad.

6. Hacia un marco de acción: desafíos

Coherentes con la concepción de la educación permanente, tenemos que pensar una EDA para el desarrollo que pueda satisfacer las necesidades de todos. No debiéramos constreñir nuestras metas a una educación para la sobrevivencia, subordinada a la secularidad de la pobreza. Tenemos que ver al hombre y la mujer más por sus potencialidades que por sus carencias. Nuestro marco de acción tiene que orientarse a la satisfacción de necesidades fundamentales como el entendimiento y la comprensión de la vida, la libertad, la participación y la creación de la cultura. Tenemos que asumir, al mismo tiempo, la necesidad de dejar atrás la informalidad absoluta en el planeamiento y la ejecución de las tareas educativas y tomar las providencias que nos permitan garantizar el logro de un producto educativo previsto.

No obstante, el anhelo de una EDA para todos no debería hacer que perdamos de vista nuestras prioridades en cuanto a las poblaciones de destino y el uso del conocimiento en la solución de los problemas concretos que éstas afrontan en su circunstancia histórica. Tenemos, por ejemplo, que identificar el alcance diferencial de las necesidades educativas de hombres y mujeres y formular contenidos en función de las necesidades de aprendizaje que se determinen desde el punto de vista de género. De esta manera podremos disipar el riesgo de la invisibilización de las demandas concretas dentro de una problemática común.

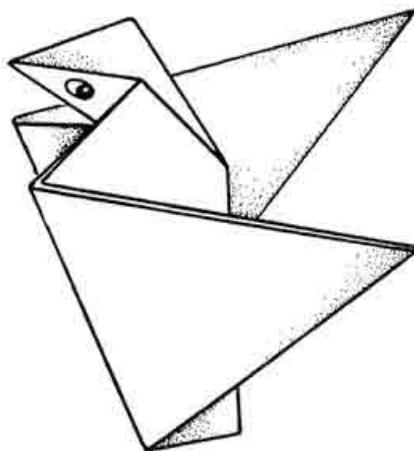
Las áreas actuales de creciente interés para la EDA pueden sintetizarse en:

a. Mayores oportunidades educativas

La EDA puede y debe seguir contribuyendo al cambio generando mayores oportunidades educativas para adultos, madres, padres, jóvenes, aprendices, cuyas demandas no se circunscriben a obtener un lugar en la escuela, sino que se extienden a los diversos ámbitos de la vida social.

Aunque en el caso de la mujer la ampliación del sistema educativo y el desarrollo de procesos de aprendizaje social y ciudadano en la práctica han constituido verdaderos fenómenos de formación técnica y social, que la han dotado de nuevas herramientas para actuar en el ámbito público, subsisten demandas específicas:

- Potenciar el derecho de la mujer a la libertad de pensamiento, de conciencia, de religión y de creencia, promoviendo la igualdad de oportunidades y de acceso a los servicios educativos básicos, la capacitación técnica y la utilización de los recursos.
- Facilitar y mantener el acceso sostenido de la mujer a una alfabetización funcional progresiva, que incluya la preservación de los paradigmas culturales y la capacitación técnica.
- Ampliar la gama de posibilidades educativas de la mujer, desarrollar programas de capacitación y calificación profesional que favorezcan su incorporación más significativa en el mercado laboral.
- Promover el acceso de la mujer a la educación superior, que ayude a trasponer las restricciones que limitan su desempeño en el ámbito social y político.



b. Respuestas al cambio tecnológico

La EDA puede y debe proporcionar los medios para adaptarnos y asimilar los cambios en las formas de organización productiva y el uso de nuevas tecnologías, considerando las características de desarrollo desigual y diferenciado del escenario nacional. «El acceso igualitario al conocimiento científico y tecnológico universal se considera como requisito para el desarrollo autosostenido y de largo plazo del país. Se aspira a adquirir estas capacidades para destinarlas a transformar nuestros recursos naturales y aplicarlas a la satisfacción de las necesidades básicas de la población en extrema pobreza» (Palacios 1992: 46).

La EDA está llamada a incorporar y actualizar contenidos científico-técnicos, contribuir a mejorar las condiciones materiales de vida, favorecer la adecuación de tecnologías conforme a los requerimientos del desarrollo regional-nacional y buscar el establecimiento de una relación equilibrada y armónica del hombre frente al medio.

Dentro de estos requerimientos se esbozan algunos especialmente relevantes para la formación de la población femenina:

- Formar personalidades autónomas, con capacidad de discriminación e independencia, con seguridad en sí mismas y conscientes de que el trabajo es el principal factor de realización en la vida.
- Contribuir a la comprensión de la interrelación causal entre hombre y medio, la vinculación dinámica de hombres y mujeres como transformadores de la realidad y no como usufructuarios pasivos o agentes del deterioro ambiental.
- Propiciar la ampliación de campos ocupacionales tradicionalmente masculinos hacia una mayor participación de la mujer en las profesiones de ciencias y en las ocupaciones de la industria.

c. Capacitación para la productividad

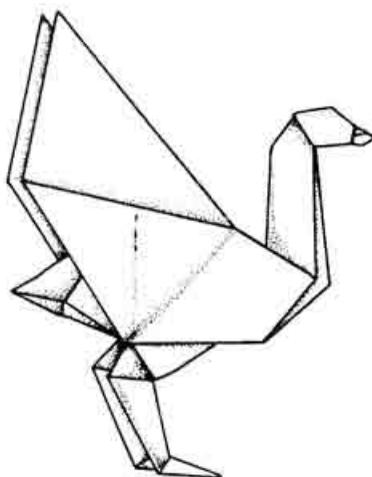
En un contexto de crisis y de reajuste de la economía tiene extraordinaria importancia una EDA interesada en capacitar recursos humanos con estrategias flexibles que se adecúen a las necesidades de la población demandante. Hoy como ayer, son importantes los programas de capacitación en salud y nutrición, gestión y liderazgo, y las acciones destinadas a mejorar la capacidad productiva de las organizaciones populares a través de microempresas, huertos familiares y comunales, crianza de animales menores o desarrollo de manualidades.

Una EDA con pertinencia frente al desarrollo puede tener impacto directo en la dinamización del sistema económico, mediante la calificación de los recursos humanos, el desarrollo del espíritu de empresa y de la capacidad empresarial, la generación de condiciones para la creación de nuevas tecnologías de producción, la orientación de los patrones de consumo, la socialización de los principios de una racionalidad económica, la adaptación a los procesos

de transformación industrial, el mejoramiento de la formación técnica básica y la capacitación en el trabajo.

La transformación productiva que se espera en los próximos años plantea un conjunto de tareas particulares a los programas de EDA dirigidos a la mujer:

- Incorporar componentes de educación económica en los programas de capacitación de la mujer y de apoyo a la economía popular.
- Desarrollar programas de formación de la mujer orientados a confrontar el acceso precario de las mujeres al mercado de trabajo y el subempleo en el mercado formal y en el sector no estructurado de la economía.
- Establecer vínculos institucionales y organizativos con el mundo del trabajo y de la producción que ayuden a precisar las demandas de calificación de las mujeres trabajadoras.
- Prestar atención a la participación de la mujer en la reestructuración de la economía rural y a la necesidad de promover un desarrollo con identidad en las comunidades campesinas.
- Capacitar en la propia comunidad para el ejercicio de oficios o proyectos productivos que aporten ingresos al hogar.
- Capacitar a la mujer para el mejoramiento de la rentabilidad directa en el desempeño familiar.
- Desarrollar habilidades organizativas y capacitar a la mujer para la gestión empresarial y microempresarial.



d. Fomento de la vida democrática

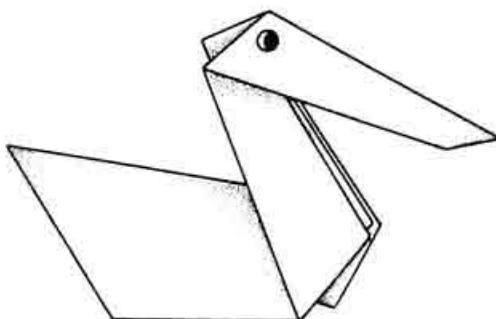
Reconociendo que nuestra nación ha estado y aún está expuesta a tensiones sociales fuertes y destructivas, es importante la contribución de una EDA que desde el movimiento popular continúe fomentando las formas democráticas, la educación ciudadana, la educación de la mujer, la cultura de paz, la capacidad de negociar los conflictos y la generación de autorrespeto. «Paz y justicia social sólo son posibles con actores sociales autónomos, equitativos, moralmente maduros, educados en y por la realización de valores grupal y solidariamente compartidos» (Gonzales 1990: 71).

La EDA deberá alentar los procesos de aprendizaje social y ciudadano en la práctica y estimular la actuación

de sectores marginados en el ámbito público; tendrá importancia estimular la participación organizada en la vida ciudadana y el sentido de equidad en la práctica social; mediante acciones de capacitación y educación ciudadana podremos impulsar el mejoramiento del desempeño individual y colectivo de los jóvenes y adultos en la vida organizada, así como el ejercicio democrático de responsabilidades dirigenciales y de liderazgo.

La actuación de la EDA hacia un bienestar con democracia y equidad, plantea también otro conjunto de quehaceres específicos en relación con la población femenina:

- Alentar la autovaloración de la mujer y su capacidad de establecer relaciones a partir de su reconocimiento como persona.
- Promover el liderazgo femenino para la gestión social y política, incrementando su participación en la política, que continúa siendo un campo ampliamente masculinizado.
- Promover una mayor aceptación social del liderazgo femenino y un mayor interés de las mujeres a participar y acceder a las instancias de poder con una identidad de género.
- Contribuir a la valorización de la labor de la mujer y extender al campo masculino los saberes y valores culturalmente considerados femeninos.
- Promover el desarrollo de competencias para hombres y mujeres ampliando la equidad de género al conjunto de la sociedad.



e. Expansión de la interculturalidad

Las escisiones y la fragmentación del tejido social obedecen en nuestra sociedad a la presencia de factores que más allá de lo coyuntural se enraizan en la diversidad de nuestra base cultural. La educación de jóvenes y adultos tiene un papel que cumplir en la asunción de nuestra multiculturalidad. Si así lo hiciera podría atender mejor las expectativas de los componentes étnicos de nuestra nacionalidad que desean un desarrollo con identidad.

El fomento de la interculturalidad, entendida como el diálogo entre culturas, habrá de permitir que nuestros pueblos asimilen innovaciones desde su propia matriz cultural y alimenten a la vez nuestro potencial nacional. Nos es imprescindible una EDA que se defina contra la intolerancia cultural y lingüística y propicie una más am-

plia comunicación y respeto entre las distintas vertientes de nuestra identidad plural pero unitaria. En esta medida, la EDA deberá contribuir al reconocimiento de la potencialidad de las etnias andinas y amazónicas como fundamento sólido de la interculturalidad y la afirmación de los valores nacionales; su participación podría ser decisiva en cuanto a fomentar la disposición a las innovaciones y, al mismo tiempo, la recuperación de los valores y la sabiduría de la propia experiencia cultural.

Desde el punto de vista del análisis de género, podemos visualizar diversos requerimientos que atañen al desarrollo de la mujer:

- Prestar atención al analfabetismo femenino –especialmente en el área rural– e impulsar la alfabetización bilingüe intercultural de adultos, integrada en los procesos de desarrollo y promoción de la comunidad, considerando el empleo de la lengua materna y el castellano.
- Maximizar el aporte creativo de la mujer en todos los espacios culturales y en la revaloración de la pluralidad cultural de nuestra nacionalidad.
- Favorecer la interlocución de las mujeres organizadas y no organizadas con diferentes actores sociales, culturales y políticos de la sociedad, para la afirmación de su identidad.
- Ampliar y fortalecer el acceso de la mujer a todos los medios de expresión y su participación en alternativas educativas a través de los medios de comunicación social.

Bibliografía:

- EDWARDS RISOPATRÓN, Verónica
1991 *El concepto de calidad de la educación*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- QUINECHE MEZA, Daniel
1991 *El currículo en la escuela productiva*. En *Escuela de trabajo, escuela productiva*. Lima: IIP.
- JESSUP, F. W.
1969 *Lifelong learning*. Londres: Pergamon Press.
- PONCE MELÉNDEZ, Patricia
1992 *Surgimiento histórico y principales postulados de la educación permanente*. En revista *Armo* N° 38, México.
- PALACIOS, María Amelia
1992 *La escuela peruana: apuntes para una propuesta*. En *La escuela que el Perú necesita*. Lima: Foro Educativo.

RETOS Y FUTURO DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

Marco Raúl Mejía

CINEP

Marco Raúl Mejía, educador popular colombiano, propone que las condiciones de escolaridad de América Latina exigen pensar la educación en función de un sistema de educación permanente en el que los procesos sociales sean integrados. Reflexiona sobre la importancia de generar mecanismos de coordinación y comunicación entre las instituciones con responsabilidad educativa, sustentados en procesos de sistematización que permitan generar conocimiento a partir de sus prácticas. Complementa su reflexión anotando las relaciones y aportes de la educación popular a la educación de adultos. Estos temas son tratados por el autor, más ampliamente, en su libro «Educación y escuela en el fin del siglo» publicado por TAREA.



Construir una concepción de educación de adultos no limitada por la edad sino por la actividad educativa y las condiciones socioculturales

En un continente donde el nivel de escolaridad es de 6,8 años, es un absurdo seguir pensando la continuidad de la educación referida a la edad adulta. Ésta debe pensarse más en función de un sistema de educación permanente en el cual los procesos sociales sean integrados. ¿Cómo olvidar procesos como la violencia juvenil? (parte de ella generada en la deserción escolar). ¿Acaso tendremos que esperar el ciclo escuela-delincuencia-mundo adulto, para actuar en un largo plazo, en el cual la mayoría va a estar muerto?

La vinculación cada vez mayor del trabajo femenino al salario familiar nos muestra que el proceso laboral es mucho más complejo que una simple vinculación de fuerza de trabajo, y que trae profundas implicaciones culturales y sociales.

De la misma manera, las investigaciones sobre unidades escolares de sectores populares nos muestran con claridad que es imposible la resocialización y la reestructuración cultural sin un profundo trabajo de escuela de padres, que entienda a la escuela como un proyecto cultural.

Es decir, la nueva época nos deja el sabor de que la ubicación señalada en el sistema educativo a la educación de adultos es falsa y ha llevado a su marginación. Releída en el sentido de los ejemplos anteriores, vemos que en realidad atraviesa todo el sistema educativo construyendo la co-responsabilidad de una nueva socialización que apenas empezamos a vislumbrar.

Construir una práctica educativa coherente con el mejoramiento de la calidad de vida

En los ministerios de educación de algunos países se presiona para que la educación de adultos asuma la formación de personas en función de puestos de trabajo. Esto se deriva del desmontaje de los servicios de capacitación del Estado, que se viene dando en el marco de la propuesta neoliberal. Instituciones estatales encargadas de la capacitación de trabajadores a nivel de técnica media (SENA, SENAI,

SENATI, etc.) han iniciado, en esta dinámica, procesos de privatización que dejan en el aire esta responsabilidad.

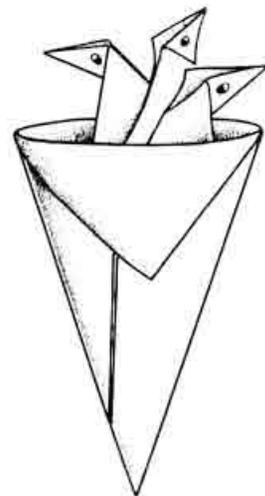
La situación descrita se convierte en un reto. En el continente, la ola de profesionales desempleados muestra que el problema de la educación de adultos no es de simple capacitación. Se plantea la tarea de ligar su práctica a la atención de necesidades esenciales y básicas de las personas y grupos que atiende, buscando un desarrollo de potencialidades personales y colectivas.

Otra tarea de la educación de adultos es impulsar procesos formativos que, a la vez que buscan satisfacer necesidades básicas, construyan una idea de educación integral en la cual no se termine en una simple instrumentalización del conocimiento, sino que se avance en la configuración de una idea de educación comprometida con el conocimiento, la información, la investigación, las habilidades, los valores y las actitudes ante la colectividad. Sin duda, este proceso ha de garantizar una mejor calidad de vida socialmente productiva.

Hacia una práctica de calidad que exija a la educación de adultos rigurosidad y capacidad de investigación

Están lejanos los tiempos de las primeras conferencias de educación de adultos de Dinamarca (1949) y Tokio (1960). Sin embargo hoy, en cada seminario, seguimos repitiendo los problemas de aquella época como si anunciáramos los exorcizáramos: «los adultos conocen diferente que los niños»; «el adulto aprende para actuar»; «el aprendizaje es la clave de la educación de adultos»; «la pedagogía adulta es diferente a la infantil» y tantas otras frases que de tanto repetirlas se han incorporado al mundo del sentido común, verdades de perogrullo sin consistencia ni solidez.

Es urgente investigar estos aspectos en coherencia con los nuevos tiempos. Darles la característica de saber experimental que nos permita no sólo elaborar conceptos sino también instrumentos precisos para la acción, una acción que –convertida cada vez más en proceso de reflexión-sistematización– nos vaya dotando de un acumulado desde el cual sea posible discutir y avanzar.



Construir comunidad actuante y pensante

El problema no es sólo la vejez de preguntas y respuestas tejidas en los países, las ONG y los individuos, sino la incapacidad para unirlos en la búsqueda de salidas. A pesar de las urgencias, cada intervención se quedó en los interlocutores locales o en los círculos de amigos, sin desbordar las fronteras de nuestras propias coordinaciones, cuando no de los conflictos personales. Todo esto impidió que problemas sentidos se pudieran explicitar con una mayor cobertura.

Un cierto empirismo también ha aprisionado nuestras prácticas, evitando que discutamos más globalmente y en forma acumulativa. Cada quien ha estado sumergido en su innovación, sin beber de otras, porque siempre se cree que cada uno inventará de nuevo el mundo.

En esto también tienen responsabilidad las coordinaciones de organismos internacionales. Con su control burocrático regional o de países, perdieron la visión de la problemática y sus entendimientos continentales, privilegiando miradas afines a sus regiones y excluyendo algunas que hubiesen podido ser útiles para esclarecer las confusiones. Sus cuadrillas (en el sentido toreril) son igualmente de problemáticas afines, lo que ha evitado que emerjan otras que no son de la sensibilidad de quienes dirigen.

Una tarea del futuro es, entonces, construir mecanismos de coordinación y comunicación entre nosotros, que nos permitan una discusión y una diferenciación en la que también cuenten los otros que trabajan en estos asuntos. De esta manera será posible levantar una comunidad de pensamiento que, con pluralidad, polarice y obligue a construir fundamentos y prácticas rigurosas más allá del control de los aparatos.

Hacia una comunicación, producción y sistematización eficaces para la nueva época

Pero no basta con un intercambio entre quienes actúan; es necesario pensar el sentido de la nueva comunicación de la época, dejando atrás el puro uso técnico o instrumental que le dimos a los medios y a los recursos técnicos en la década pasada. Debemos pensar ahora

en una acción comunicativa que plantee claramente el problema de la nueva interacción en la recepción y que –trabajada desde los lenguajes– nos dé la posibilidad de hacer más activos los procesos de recepción.

Igualmente, nos debemos proponer la posibilidad de incidir en la producción y en la generación de mecanismos de participación en los procesos de la comunicación, aun de satélite, ya que no sólo se requerirá un trabajo más global sino además el diseño de metodologías que rescaten la acción comunitaria como proceso y no únicamente como técnica.

Esto significa también generar un proceso que, al centralizar la discusión y los materiales, nos permita replicar las experiencias. Lo que será posible sólo si iniciamos y garantizamos una sistematización de experiencias como producción de conocimientos acerca de las prácticas. Así avanzaremos en el manejo y la replicabilidad de los procesos, para que en el futuro se puedan controlar de manera experimental algunos elementos de las prácticas, buscando mejorar los materiales, las teorías y las propias prácticas.

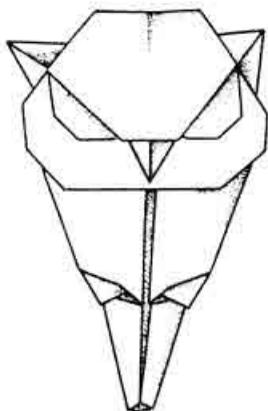
Unas palabras sobre las relaciones entre educación popular y educación de adultos

Tesis para educadores de adultos desde la educación popular

Se puede ser educador de adultos y buscar realizar un trabajo lo más eficiente posible; sin embargo, no por ello se es educador popular. A continuación, esbozo cinco tesis que significan los retos para quienes nos hemos planteado la educación de adultos y comunitaria desde una perspectiva de educación popular.

1. *La educación popular es más amplia y global que la educación de adultos*

Si bien en las décadas del cincuenta y del sesenta muchos actores de la educación de adultos se plantearon trabajar una educación popular desde otras perspectivas (por ejemplo: la izquierda no ortodoxa, los grupos comunitarios cristianos, la capacitación técnica a campesinos



nos, las escuelas bilingües en grupos étnicos, los maestros de escuela formal, los grupos de desarrollo local, los grupos de género, algunos grupos de trabajo juvenil y otra serie de colectividades), esta heterogeneidad llevó a que el legado con el cual se construyó la educación popular en el continente fuese muy vasto, y hoy todavía no lo suficientemente reflexionado como para decantar los diferentes aspectos presentes en su construcción.

Esta variedad en el tronco constitutivo llevó a una confusión generalizada que hizo que cada grupo confundiera su legado con la educación popular. Fue así como la herencia de quienes venían de la educación de adultos hizo ver a la educación popular como si fuese una educación definida por el sujeto destinatario (adulto) y operando en procesos específicamente no formales. Además de que su definición se daba por la intencionalidad de transformación social de la sociedad global.

La incursión de maestros, jóvenes y niños, hizo ver a la educación popular que su ámbito era mayor. Allí encontró que su quehacer era gestado en ámbitos más amplios que lo adulto y lo no formal, lo que trajo consigo no sólo una reconceptualización al interior de sus planteamientos sino, además, la constatación de que existían prácticas de educación de adultos que no eran de educación popular.

2. La educación opera sobre los procesos de socialización

Es claro que se ha ido ampliando el ámbito del quehacer de la educación popular: ella opera en todos los procesos educativos, superando la dicotomía entre lo formal y lo no formal. Pero además de esto se han ido diseñando instrumentos precisos para lograr una intervención intencionada no institucional, desde lugares sociales concretos, sobre muchos de los procesos informales. Ejemplo de ello es cómo la educación popular ha ido ocupando espacios de socialización primaria con las madres comunitarias, organizando su intervención en la socialización de sus hijos e institucionalizándola.

Vemos cómo se logra una intervención planificada sobre algunos escenarios públicos produciendo una especie de pedagogización de

la vida cotidiana, en cuanto se diseñan los dispositivos que garantizan esa intervención sobre la socialización global a nivel de procesos y hábitos.

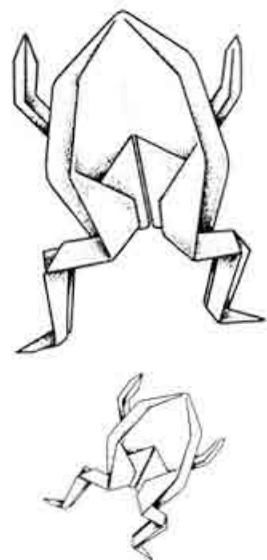
Así como los medios logran un efecto de reestructuración cultural y producen la ampliación del concepto de educación, también los educadores populares han ido diseñando metodologías que recuperan la vida cotidiana y la convierten en procesos de intervención intencionada a la cual concurren relaciones sociales de aprendizaje. Lo que se busca es transformar las prácticas de socialización en prácticas pensadas y reflexionadas con claro sentido social de interés colectivo.

Esto produce una reestructuración en la intervención, ya que su quehacer afecta procesos de socialización mucho más amplios que los intervenidos por la denominada educación tradicional. Al mismo tiempo, se logra un proceso de afectación educativa de los procesos hasta hoy denominados bajo la tipología formal-no formal-informal. Todo esto ha llevado tanto a replantear la concepción educativa como a diseñar instrumentos y dispositivos específicos que garanticen la realización del quehacer pedagógico.

3. La educación popular nos devuelve a la esfera en la cual la educación reorganiza y redistribuye el poder social existente

La educación popular sigue lanzando la voz de alerta, recordándonos que no existe acción educativa en la que no esté implícita una epistemología en la cual el saber opera como poder, y que en ese sentido las relaciones educativas y pedagógicas son relaciones sociales que entrañan el poder operado a través de mediaciones como la afectividad, el trabajo, los valores y la misma acción sobre el entorno.

La educación popular recuerda que ese poder funciona a través de políticas globales o segmentadas y que se va irrigando en prácticas regionales, territoriales y espaciales inmediatas y cotidianas, lugares a los cuales debe ir la representación de los diferentes intereses para que la democracia no sea excluyente. Por ello, los educadores populares entendemos claramente por qué una formación para el trabajo debe



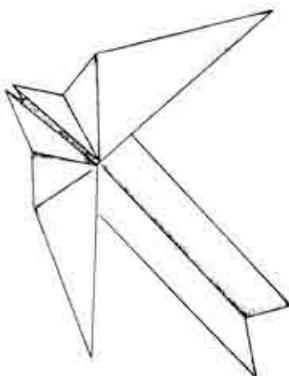
estar profundamente ligada a una idea de construcción de sociedad civil y democracia radical.

Lo anterior quiere decir que la educación popular recupera la identidad de la participación más allá de la participación cognitiva o metodológica –sin negarlas–, pero siempre en un ejercicio de la **representación** para garantizar que la sociedad civil se construye en esa **diferencia de intereses**, en donde la concertación es posible porque no existen poderes excluidos. Allí cobra sentido una ética social en la cual la responsabilidad básica es con la vida humana y la solidaridad con todo el género humano, pero especialmente con los que más sufren. Y entonces nos recuerda que los intereses sociales están ahí vivos para ser representados en el nuevo escenario de lo público y que la educación tiene su implicación en esta nueva construcción.

4. *La educación popular recupera el aprendizaje como aspecto pedagógico central de su quehacer*

Más allá de las técnicas y las dinámicas confundidas en la década anterior con la metodología de la educación popular, la educación popular inicia una reflexión pedagógica cuyo eje central es cómo recupera el aprendizaje para sus prácticas educativas. Este «aprendizaje» se refiere a esa actividad aprehendiente, que se da más allá de la relación maestro-alumno (enseñanza) y se ubica en la vía de la relación con el entorno social donde operan saberes articulados con prácticas, con saberes no formales y con saberes disciplinarios, que hacen que las relaciones pedagógicas desborden las mediaciones y relaciones del lenguaje instruccional.

Es así como desde la educación popular se ha abordado el entendimiento y la práctica de una pedagogía más cercana a los procesos de aprendizaje –sin negar sus aspectos enseñantes–, una pedagogía que responda a desarrollos que tienen sentido en la búsqueda de la transformación (producción de hechos nuevos) de los entornos inmediatos y remotos, aportando a la construcción global de los sectores sociales. Todo lo anterior, reconociendo que los procesos de enseñanza que tienen lugar en la educación de adultos son asumidos desde una lógica de aprendizaje como un campo más afín al quehacer de la educación popular.



En ese sentido, nos recupera la pedagogía como práctica y como saber. Como práctica nos recupera las intervenciones intencionadas en los saberes y el conocimiento con finalidades de aprendizajes y enseñanzas. Y como teoría, nos devela las relaciones sociales de saber y conocimiento en los aprendizajes y las enseñanzas.

5. *El sur está en el norte*

Permítanme decirles que en los doce años de Reagan-Bush en Norteamérica, los pobres norteamericanos pasaron de ser 12 a 28 millones. Que en el derrumbe del socialismo real asistimos a la pauperización de la ex segunda nación más poderosa de la tierra: la ex Unión Soviética hoy vive las condiciones económicas de muchos países del sur. En los Estados Unidos, en 1959 el 4 por ciento más rico de la población ganaba tanto como el 35 por ciento más pobre. En 1989 el mismo 4 por ciento ganaba tanto como el 51 por ciento más pobre.

Como bien lo dice Fernando Cardenal, «los grandes problemas de los EE.UU. están dentro de los EE.UU., la asonada de Los Ángeles del año pasado probó que EE.UU. tienen el Tercer Mundo dentro de sí». Y con Nietzsche nos agrega: «sólo podrán dormir tranquilos los poderosos, cuando el pueblo ya no espere nada, cuando esté sin esperanzas.»¹

En ese sentido, uno de los papeles de la educación popular en este cruce de caminos histórico es plantear las nuevas preguntas que entregan esperanza, que hacen vigentes las nuevas utopías, leídas en claves de estos cambiantes tiempos, sí, pero esperanza al fin y al cabo.

Nota

¹ Fernando Cardenal: *La vigencia de las utopías*. Ponencia en la Feria del Libro de Guadalajara, México, diciembre 1992. Colección Conferencias INIEP, Managua, Nicaragua, 1993.

PROYECTOS EDUCATIVOS INSTITUCIONALES: aprendiendo en el camino...



Liliam Hidalgo

Tarea

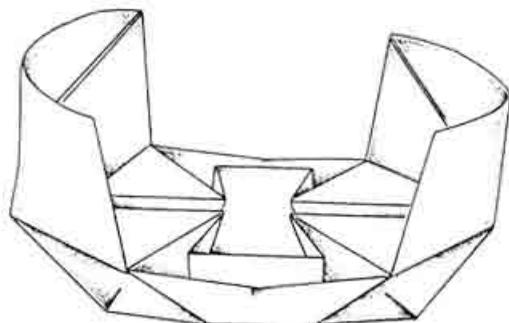
Los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) son vistos como instrumentos privilegiados para que las comunidades escolares se constituyan en sujetos educativos autónomos y creativos. El artículo comparte las reflexiones surgidas desde la práctica de construcción de PEI en tres centros educativos; señala las condiciones de entrada, los procesos y la metodología usada, resalta la participación de los directivos, docentes y administrativos como requisito ineludible; y propone mecanismos para fomentar la participación de padres de familia y estudiantes. La presentación de estas experiencias ratifica la necesidad de recuperar las dimensiones educativa y política de los PEI en las propuestas de política educativa nacional.



¿Por qué «Proyectos Educativos Institucionales»?

En 1932 el educador peruano José Antonio Encinas escribió el libro *Un ensayo de escuela nueva en el Perú*. En él señala problemas educativos de la época: «la dirección de enseñanza se mantiene al margen de todo propósito de renovación, el niño permanece ignorado, los inspectores de instrucción continúan llevando una vida de empedernida burocracia, entre otros»¹. Sesenta y cinco años después, aún no podemos afirmar que hemos superado estos obstáculos. Es más: según los estudios auspiciados por el Ministerio de Educación en 1993 (con la cooperación del Banco Mundial, el PNUD, UNESCO y la GTZ) estamos en el punto más crítico del deterioro de nuestro sistema educativo público.

Son diversos los factores que intervienen e impiden un avance significativo de la educación pública en el país. Algunos no están en el ámbito de influencia de la escuela; pero existen aspectos posibles de transformar pese a las limitaciones, y la escuela pública ciertamente no se mantiene inerte. Hoy es posible identificar, en los centros educativos, procesos de elaboración de propuestas que intentan superar algunas de estas dificultades desde y para cada realidad concreta.



Iniciativas como éstas no son totalmente nuevas; siempre han existido esfuerzos de colectivos de docentes intentando mejorar la calidad de su intervención. Lamentablemente han sido – y en algunos casos vienen siendo – es-

fuerzos aislados, titánicos muchas veces, que no han conseguido constituirse en cambios significativos en la educación por no encontrarse articulados en una estrategia de mejoramiento de la calidad del sistema educativo en el Perú a nivel general. Necesitamos investigar acerca de estas innovaciones, recuperarlas e insertarlas en el marco de una política integral de mejoramiento educativo público.

La estrategia que acompaña y da forma a estas iniciativas actuales son los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), propuestas que contienen el conjunto de ideas que una comunidad educativa establece para efectuar cambios respecto a la realidad de los procesos educativos de sus educandos².

Los PEI están ligados al fortalecimiento de la capacidad de gestión de los centros educativos y a la transferencia de funciones antes en manos de instancias administrativas intermedias (USE-ADE), que se vienen dando como parte de la política educativa actual.

Antecedentes

Durante dos años desarrollamos, desde el Área de Gestión Educativa de TAREA, el Programa de Formación en Gestión Educativa. Participaron cuarenta directores de escuelas públicas de los distritos del cono sur de Lima Metropolitana y el eje articulador fue el Proyecto Educativo Institucional.

Esta experiencia nos permitió aproximarnos muy de cerca a los centros educativos y a su gestión, así como establecer relaciones con comunidades educativas interesadas en iniciar un proceso de construcción de sus Proyectos Educativos Institucionales. Considerando la necesidad de asesoría que ello requería, decidimos acompañar y orientar estos procesos en tres colegios cuyos directores hubieran participado en el Programa.

En una experiencia de esta naturaleza resulta sumamente complicado abarcar muchas realidades educativas. Por ello se optó por una mayor profundidad en el trabajo y un menor número de centros educativos. Consideramos que esta opción permite sin dificultad obtener aprendizajes posiblemente generalizables, que aporten a los procesos de construcción de PEI en experiencias similares.

Las medidas de política educativa establecidas en la Resolución Ministerial 016, entre otras, aparecieron como una oportunidad. El Ministerio de Educación convocó en 1995 al concurso «Hacia la excelencia en educación», fomentando la elaboración de Proyectos Educativos Institucionales en centros educativos de todo el país. En 1996 se estableció que todos los centros educativos deberán formular sus respectivos PEI.

Los centros educativos

Los tres centros educativos con que trabajamos en forma coordinada fueron el Centro de Educación Inicial 551 «Leoncio Prado», en Pamplona Alta, distrito de San Juan de Miraflores; el Centro Educativo «José Olaya» (inicial y primaria) y el Centro Educativo «Stella Maris» (primaria y secundaria), los dos últimos en Tablada de Lurín, distrito de Villa María del Triunfo.

Se eligieron estos colegios en función de ciertas particularidades que encontramos favorables para desarrollar la experiencia: su atención a diferentes niveles educativos (inicial, primaria y secundaria), su interés inicial en la elaboración del PEI, saludables relaciones humanas en su interior y compromiso del director y del equipo directivo para llevar adelante la experiencia.

El desarrollo de las acciones nos confirma que estos requisitos son básicos para cualquier comunidad

educativa que pretenda iniciar una experiencia similar. Un interés al menos incipiente, un clima institucional favorable (buenas relaciones humanas) y un equipo directivo comprometido con la tarea de la conducción institucional son condiciones fundamentales. La elaboración del PEI y sobre todo su ejecución se sustentan básicamente en la disposición, la acción, el compromiso y las capacidades de las personas.

El proceso

Tomamos contacto con las escuelas para establecer convenios que a éstas las comprometían a construir el Proyecto Educativo, y a TAREA a brindarles la asesoría y orientación necesarias.

Los convenios ayudan a formalizar la decisión y comprometen al colectivo (no sólo a la dirección) a desarrollar un proceso de esta naturaleza. Es uno de los primeros y trascendentales pasos en esta compleja tarea.

La participación

En un segundo momento conversamos con directivos y docentes acerca de quién o quiénes deberían participar en la construcción del Proyecto Educativo. La primera reacción fue «todos somos parte de la comunidad educativa», afirmación ciertamente fácil de enunciar pero sumamente difícil de concretar. Encontramos que es mucho más sencillo lograr la participación del personal directivo, docente, administrativo y de servicio, y algo más complicado comprometer la participación de los padres de familia y los alumnos. Entonces aparecen las mayores dudas... ¿deben participar?, ¿pueden participar?, ¿existen condiciones para una participación efectiva? Estos son aspectos que el colectivo de cada colegio decidirá, teniendo en cuenta la viabi-

lidad del proyecto y la posibilidad de que éste aliente realmente procesos de cambio en la escuela.

Docentes y directivos de cada centro educativo decidieron que un criterio clave para la elaboración del proyecto es la participación de todo el personal. Se diseñaron entonces formas de participación de los docentes, directivos, administrativos y de servicio, así como para los padres y alumnos del plantel. En los tres centros la participación del personal directivo, administrativo y de servicio se viene dando de manera integrada con la de los docentes, constituyendo lo que llamaremos el colectivo educativo del colegio³.

El trabajo con los colectivos educativos viene mostrando diferencias que guardan relación directa con el nivel que el colegio atiende y el número de personal con que cuenta. En el caso de los centros de educación inicial y primaria no existen mayores dificultades, pues en un grupo de diez a dieciséis personas es relativamente sencillo coordinar tiempos y horarios, así como tomar acuerdos. La situación cambia significativamente cuando se trabaja con un número mayor. Es el caso del colegio Stella Maris, con ochenta personas (primaria y secundaria). En este centro se han establecido comisiones de trabajo de manera que cada persona pueda participar a través del trabajo interno de su comisión. Además se ha constituido un equipo «generador» formado por los responsables de cada comisión, con quienes se pueden consultar determinadas decisiones y constituyen —como su nombre lo dice— el «motor» que impulsa el proceso sobre todo en los momentos difíciles.

Esta forma de organización es resultado de la búsqueda de estrategias de participación que involucren al mayor número de personas, partiendo del principio de reconocer la capacidad de aportar que cada per-

sona tiene, la riqueza de la construcción colectiva y del trabajo en equipo, la necesidad de que cada integrante sienta y estime que los resultados que se van consiguiendo son producto de la suma de los aportes individuales, pero que a la vez se convierte en un compromiso adquirido que hay que asumir en la práctica con el quehacer cotidiano. Es decir, entender que la participación constituye un derecho y a la vez una obligación de todas y cada una de las personas que dan cuerpo a lo que llamamos comunidad educativa.

Los padres

Para las acciones con los padres de familia se han desarrollado hasta el momento dos estrategias: encuentros directos con padres y madres de familia y la aplicación de una encuesta.

Los encuentros directos los llamamos «talleres» y se desarrollaron básicamente con la presencia de los miembros de las juntas directivas de las Asociaciones de Padres de Familia (APAFA) y de los comités de aula, salvo el caso del centro de educación inicial, donde fueron elegidos al azar. Estos talleres centran el diálogo en el «motivo» de la convocatoria: el niño como sujeto prioritario tanto para padres como para maestros, su ubicación en el espacio de intersección entre la escuela y la familia, y la responsabilidad compartida en su educación.

Esta insistencia en un objetivo común permitió predisponer a los padres, que dejaron por un momento su posición de indiferencia, intolerancia y muchas veces hasta de enfrentamiento con la escuela para asumir la lógica de «parece que tenemos que trabajar juntos». No fueron, sin embargo, reuniones totalmente armónicas o libres de tensiones.

Una segunda finalidad de los talleres fue conseguir que los padres

conocieran y comprendieran el sentido de la construcción del Proyecto Educativo para la escuela y su participación en él.

Debatieron entre ellos la función de los padres, su visión del futuro de la escuela, una aproximación al perfil o rol docente y de la dirección, para finalmente conversar sobre cómo puede la escuela aportar a los padres y viceversa. La experiencia resulta interesante: los padres conversan con soltura sobre temas para los cuales nunca antes habían sido convocados y sobre todo se abre un espacio todavía inicial de comunicación entre la escuela y la familia.

Los talleres se convierten en espacios donde los padres expresan deseos, perspectivas y demandas a la escuela. Aunque los resultados finales están en procesamiento, es posible identificar algunas demandas que aparecen con mucha fuerza en estas reuniones. Una de ellas es la preocupación por la atención al componente afectivo-emocional del alumno. «Me gustaría que mi hijo se sienta acogido en la escuela»⁴, afirma la madre de un niño de educación primaria. Pero no físicamente acogido —explícita— sino que sienta que el colegio «lo espera, que quiera venir y venga feliz a estudiar». Esta es una constante que se repite en los padres de secundaria: «los profesores tienen mucha preocupación por los cursos, pero no tanto así por los alumnos»⁵, demanda que está siendo recogida y procesada para atenderla desde el Proyecto Educativo Institucional.

Pero no sólo se reciben demandas. También intentan plantear salidas, alternativas que puedan ayudar a aproximarse a esa «escuela deseada», y se avanza en la definición del papel del padre en la escuela como elemento fundamental que permitirá conseguir lo que se plantea.

Los padres que participaron en los talleres eran sólo un grupo pe-

queño, pero representativo. Era necesario, sin embargo (constatación que surgió de los mismos padres), contar con un mayor rango de opiniones. Ante la dificultad de conversar con todos en esta etapa inicial, con el equipo directivo se elaboraron encuestas que los padres participantes en los talleres se encargaron de aplicar a otros de sus secciones. Se consiguió así contar con la opinión escrita de un mayor porcentaje de padres del colegio y a la vez mantener espacios de diálogo directo con grupos de ellos cuya experiencia resulta de gran valor y relevancia para la construcción del Proyecto. El encuentro directo con ellos, las conversaciones y los diálogos constituyen elementos de gran riqueza al momento de formular propuestas que consideren sus aportes y percepciones. Actualmente se está desarrollando el procesamiento de los datos.

Como se señaló anteriormente, éste constituye un primer paso. Necesariamente tendrán que darse otros encuentros con los padres de familia en el transcurso de esta construcción y sobre todo en el desarrollo de la experiencia.

Hay que señalar que a pesar de referirnos en general a «padres» de familia, la asistencia a los talleres, como suele ocurrir, fue en un 85 a 90 por ciento de madres de familia. Esto permite constatar cómo los asuntos relacionados con la educación de los hijos continúan siendo —a pesar de los avances en la asunción de roles al interior de la familia— espacios de ocupación femenina. En el taller se evidenció la situación y se identificó como problema a superar la poca incorporación de los padres al quehacer de la escuela.

Los alumnos

La importancia de la participación de los alumnos en la construcción del Proyecto está siendo valorada. En los tres

colegios inicialmente se conversó con los docentes para estimar la posibilidad y necesidad de esta participación.

Tanto en el CEI como en los centros de primaria y secundaria consideraron importante esta participación, aunque inicialmente –y de manera similar al proceso desarrollado con los padres de familia– la definieron como una participación de carácter consultivo, de diagnóstico de necesidades e intereses y para recoger sus perspectivas.

En el caso del trabajo con los alumnos, las particularidades por nivel educativo son mayores. Pretender la participación de los niños de inicial podría parecer hasta cierto punto descabellado: ¿tienen algo que decir los niños pequeños? Las maestras consideraron que sí y desarrollaron por espacio de varios días conversaciones con ellos en las aulas⁶. Los niños opinaron y dibujaron. Al conversar con las maestras se constata que ellas parten de considerar a los niños como sujetos con capacidad de aportar, de opinar y de criticar. Esta concepción del niño resulta fundamental para el trabajo de definición del proyecto escolar.

Con los alumnos se desarrollaron estrategias diferenciadas. Una primera fue el diálogo directo de cada docente con todos los niños del aula. Una conversación informal para explicar a los niños el PEI en cuestión. Esta forma se utilizó tanto en el centro de educación inicial como en primaria. Otra estrategia fue la participación de representantes de cada sección (en primaria) en una plenaria a nivel de colegio; y una tercera, la aplicación de encuestas directas a cada niño a partir del tercer grado de primaria.

Los temas trabajados con ellos en los talleres han sido su visión del futuro de la escuela, sus percepciones y propuestas acerca de los procesos pedagógicos y de gestión, sus

demandas, intereses y necesidades como grupo específico, y el rol del alumno en la construcción del PEI. Al igual que con los padres, esto constituye una primera aproximación a sus aspiraciones.

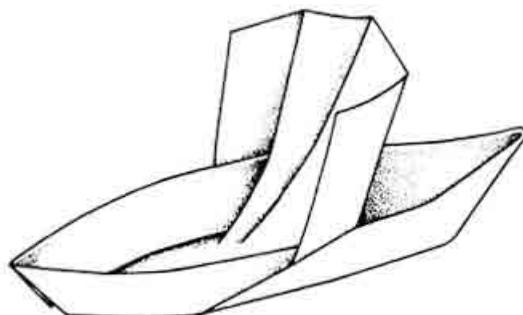
La estrategia de participación estudiantil (qué hacer y cómo hacer con los niños) fue decidida con los docentes de cada centro educativo.

Con los jóvenes de educación secundaria la estrategia desarrollada hasta el momento ha sido la aplicación de una encuesta a una muestra del alumnado (son aproximadamente dos mil alumnos en total). Está pendiente un encuentro con representantes de los alumnos para contar con elementos que ayuden a aclarar no sólo el qué de los alumnos sino también los **para qué** y los **porqué**.

Los avances

Una de las primeras acciones en el desarrollo mismo del Proyecto ha sido establecer con claridad para los colectivos de cada colegio, qué se entiende por Proyecto Educativo Institucional. Se dialogó con ellos acerca de este **proceso** de construcción colectiva, de las transformaciones que hay que hacer en los diferentes procesos que se desarrollan en la escuela y sobre todo en los relacionados directamente con la misión de la escuela: los procesos de carácter pedagógico.

Se conversó también sobre cómo el PEI requerirá del concurso de **cada uno de los agentes** que participan en la escuela, y que el resultado fundamental no es un «documento» bien redactado elaborado



por una «comisión», sino cuánto han logrado identificar las necesidades reales de cambio, la pertinencia de las propuestas de solución y el significado que para las personas tenga el PEI. Porque es posible y necesario contar con un documento, pero es mucho más importante que todo lo que éste contenga pueda hacerse realidad a través de la práctica cotidiana en la escuela.

Se conversó sobre la dimensión en el tiempo que el Proyecto significa, instándoles a tener una mirada de **largo plazo** que no es común en la escuela; a considerarlo un espacio para revisar los sentidos y la finalidad de la escuela, una oportunidad para desarrollar propuestas desde y para la escuela; para revisar los resultados de nuestra acción docente y la calidad de nuestras intervenciones, y sobre todo para pensar en la calidad de la educación pública en el país y sus posibles salidas (aun en espacios pequeños) que puedan representar avances significativos.

Construyendo la visión de la escuela

Hasta el momento se viene avanzando con los colectivos de cada centro en la formulación de «**La visión de**

futuro de la escuela», recogiendo en esta etapa anhelos, sueños y deseos, y evaluando la posibilidad de hacerlos realidad. Empezamos planteando el futuro deseable para luego establecer el futuro posible y finalmente diseñar una propuesta que nos permita llegar a él.

Es el momento en que se dibuja en conjunto una perspectiva de escuela que servirá de marco, de horizonte; el momento en el que las personas imaginan «la escuela que quisieran». Es una manera de empezar el trabajo diferente al tradicional estilo de «identificar problemas».

Este es un ejercicio que permite integrar las perspectivas de padres, alumnos y colectivos educativos. Se parte así de valorar la subjetividad de los actores y establecer una lógica prospectiva en la construcción del PEI. Estos dos elementos son básicos en un proceso de planeamiento efectivo, real y transformador.

Construyendo la visión del contexto

Se ha avanzado también en formular la **visión del contexto global**. El diálogo, en este caso, tuvo como

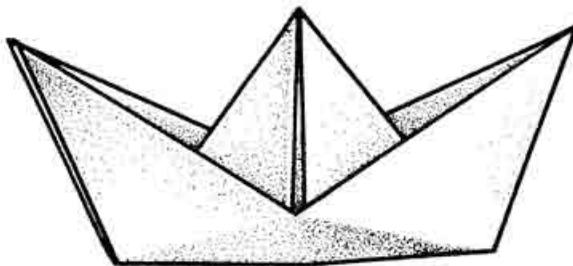
tema central la situación internacional y nacional actual. Consideramos esta etapa clave para abrir una perspectiva de construcción del PEI contextualizado globalmente. No es posible construir el Proyecto suponiendo que en el mundo y en el país no está ocurriendo nada, ignorando los grandes avances y las innovaciones que suceden constantemente y los retos que representan para la educación. Se requiere que el colectivo del colegio conozca, discuta y tenga presentes los acontecimientos que influyen en su accionar.

Es necesario ubicar al PEI en el contexto más amplio de la sociedad, para formular propuestas que consideren el tipo de escuela necesario para atender los retos y las demandas de los tiempos actuales. Este tema es poco conocido y poco dominado por la mayoría de maestros. Hay desconocimiento sobre todo del acontecer internacional; se pone énfasis en una mirada dentro de la escuela y se pierde la perspectiva exterior. Esta es una dificultad para la innovación y la pertinencia de las acciones educativas.

Definiendo la identidad de las escuelas

Otra tarea del colectivo es la formulación de la **identidad** de la escuela. En esta etapa se rescatan rasgos de la historia, elementos socioculturales que la definen y aquello que las caracteriza y diferencia con respecto a otros centros educativos, así como el sujeto prioritario en el quehacer de la escuela.

También se define la **misión** de la escuela, entendida como la razón fundamental de la existencia institucional. Al respecto, los centros educativos vienen ubicando su misión dentro del marco de «la formación integral de las personas», entendiendo la integralidad como la conjunción de aspectos cognitivos, procedimen-



tales y sobre todo valorativos. Este concepto de integralidad no es nuevo; por el contrario, es una vieja aspiración de la escuela peruana que hasta hoy no ha podido verse concretada. El hecho de que se recupere en la formulación de estas escuelas, significa para los colegios el desafío de hacerla realidad planteando y aplicando estrategias para que deje de ser un anhelo y se constituya en práctica cotidiana. Se trata de un viejo deseo convertido en un nuevo reto.

Los valores

Como parte de la formulación del **ideario** se vienen definiendo los valores que se considera fundamental fortalecer en cada comunidad educativa. Estos valores están siendo determinados teniendo en cuenta una lectura básica de la realidad. Así se considera, por ejemplo, que en nuestra sociedad (en lo local y en lo nacional) es posible encontrar situaciones generalizadas en las que la familia, la escuela y las instituciones «no asumen las responsabilidades que les competen». A todo nivel se registran hechos que demandan respuestas concretas que sin embargo no se dan. En este marco la «responsabilidad» está siendo considerada como uno de los valores claves, entendiéndola de manera amplia: como cumplimiento del deber y asunción de las consecuencias de nuestros actos. Aún deben definirse los objetivos que aportarán al logro de estos valores y el perfil de los sujetos involucrados.

Avanzando en el diagnóstico

Actualmente se está avanzando en el diagnóstico, recuperando la información que pueda existir en la escuela y buscando nueva información acerca de su estado tanto en aspectos deficitarios como en aspectos posi-

vos. Los diagnósticos están tratando de abarcar dos grandes rubros: 1) la información del contexto local y 2) los procesos pedagógicos y de gestión en cada centro educativo.

Preparando las condiciones para elaborar propuestas

La propuesta pedagógica y la propuesta de gestión son dos grandes y básicos elementos pendientes; se requieren los resultados del diagnóstico para construirlos en diálogo directo con las demandas y necesidades de la realidad y la investigación que sobre los temas (aprendizaje, gestión, etc.) puedan irse realizando.

La capacitación docente y la escuela de padres

Los Proyectos Escolares de Mejoramiento Educativo (PEME) son una estrategia de gestión de corto plazo. Ellos posibilitan la generación de espacios de participación y diálogo sobre los problemas que existen al interior de cada escuela⁷.

Paralelamente a la construcción del Proyecto Educativo Institucional se desarrollaron estos proyectos más específicos, cuyo objetivo fue enfrentar alguna dificultad que la comunidad docente considerase de vital importancia y que afectara significativamente la calidad de las intervenciones pedagógicas en la escuela. Se realizaron jornadas de trabajo para identificar y analizar problemas de cada realidad educativa, a partir de lo cual se seleccionaron aquellos que el grupo señaló como principales.

Los problemas relacionados con la calidad de la formación inicial del docente y sus posibilidades de actualización y acceso a la innovación fueron identificados como prioritarios. Esto, debido a su relación directa con la calidad de la acción pedagógica y

como factor determinante en el aprendizaje de los alumnos. En la identificación coincidieron los docentes del CEI 551 y los del colegio Stella Maris. En ambos casos se seleccionó como PEME la Capacitación Docente⁸.

En el colegio José Olaya se señaló como problema prioritario la distante relación de la escuela con los padres de familia. La pregunta que surgió fue cómo hacer para intervenir de manera activa en la educación de sus hijos, para mejorar su actuación como padres, para fortalecer las familias. En este caso el PEME seleccionado fue Escuela Para Padres.

En todos los casos el PEME presenta dos elementos: una estrategia para superar el problema identificado y un grupo de docentes que asumen una tarea en la lógica de una gestión compartida.

Cada equipo responsable de un PEME inicia su trabajo planteando una primera versión del proyecto. Luego se realizan encuentros para discutir los documentos, pero sobre todo para profundizar los temas (capacitación docente y escuela para padres). Se desarrollan jornadas de autocapacitación y capacitaciones con intervención de terceros, para apropiarse teórica y metodológicamente de las temáticas. En esta etapa la intención es consolidar en el colegio un equipo de docentes que pueda dar sustento al proyecto y que, por lo tanto, asegure su continuidad para el futuro. Una tercera etapa es el desarrollo de acciones básicas; es decir, el diseño y la puesta en práctica de alguna experiencia en concreto que pueda servir para ir midiendo la pertinencia del proyecto. Finalmente se hace la evaluación de todo el proceso y se plantean las perspectivas de continuidad para el siguiente año.

Las escuelas cuentan con equipos de docentes formados para de-

sarrollar proyectos que puedan responder con efectividad ante problemáticas concretas con posibilidades de continuidad. Este ha sido sobre todo un proceso de aprendizaje para cada docente involucrado: aprender a hacer proyectos, aprender a manejar el tema, aprender a diseñar sesiones de trabajo, aprender a trabajar en equipo y sobre todo asumir el propio desarrollo.

Algunas dificultades

Como en toda experiencia, existen y seguirán existiendo dificultades. Se puede mencionar, entre otras, un porcentaje de docentes con poca motivación y compromiso. Siempre hay un grupo al que le resulta difícil integrarse a la lógica del trabajo compartido y constantemente lo rehúyen. Por el momento es un trabajo de incorporación paciente y perseverante apelando a la voluntad de las personas y no a la imposición.

La otra gran dificultad es el tiempo. Encontrar la hora, el día y el momento adecuado para que todos los participantes o miembros de una comisión puedan reunirse con alguna tranquilidad es sumamente difícil, sobre todo si consideramos que los maestros trabajan en varios turnos y en varios colegios, que los días libres de los maestros de secundaria varían, que hay cruces del turno vespertino con el diurno, etc. En muchos casos, las reuniones se hacen los sábados o fuera de horario, en los recreos y en algunos casos tomando tiempo de la jornada laboral. Este es un problema cuya estrategia de solución está actualmente conversándose con los directivos de las tres escuelas en forma coordinada. Se están planteando opciones que permitan superar estas dificultades en 1997 y que deberán contemplarse desde el período de planeamiento institucional en el mes de marzo.

Estamos aprendiendo

Es posible que existan manuales y bibliografía que orienten acerca de la construcción de PEI y es sumamente conveniente que los colectivos de las escuelas interesadas tengan acceso a ellos y los revisen. Pero definitivamente se aprende a hacer Proyectos Educativos Institucionales haciéndolos, ya que en definitiva cada construcción es «un original».

Lo que intentamos decir es que contamos con algunos aprendizajes hasta esta parte del camino y el primero de ellos es que cada centro educativo deberá encontrar o adaptar la estrategia que le permita hacer viable la construcción de su PEI.

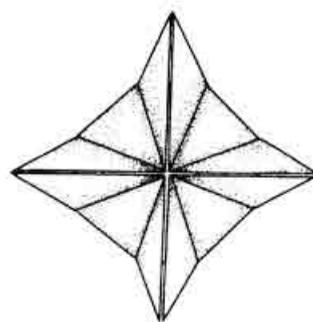
El trabajo con los padres de familia y los alumnos deberá pasar por diferentes fases: una de consulta, otra de toma de decisiones y compromisos y, finalmente, una tercera de comunicación y puesta en marcha.

Algo que se evidencia con claridad es la necesidad de asesoramiento de las escuelas que deciden iniciar una experiencia de esta naturaleza. No es suficiente animarlas a esta construcción; es vital proporcionarles elementos que aseguren resultados positivos. Aquí cobra relevancia la intervención de los órganos intermedios del sistema (USE y ADE). Urge establecer con claridad la actuación de los especialistas, articular redes con colectivos de directores y poner en marcha diversas estrategias que proporcionen sustento y articulen los PEI en las escuelas.

La experiencia está en proceso —como lo explicamos al principio— y en el camino recorrido hemos podido ya identificar aciertos y errores que estamos consolidando y corrigiendo respectivamente. De lo que sí estamos convencidos es de que la escuela pública necesita y merece todo nuestro esfuerzo.

Notas

- ¹ ENCINAS, José Antonio. *Un ensayo de escuela nueva en el Perú*. Lima, 1932.
- ² *El proyecto educativo. Curso II*. Programa de Formación para la Gestión de la Educación. TAREA, 1994.
- ³ Esta denominación sólo es válida para efectos del presente artículo y con el fin de diferenciar al grupo integrado (directivos, docentes, administrativos, servicio) del grupo estrictamente de docentes.
- ⁴ Testimonio de una madre de familia recogido durante el taller realizado en el colegio José Olaya el 9 de agosto de 1996.
- ⁵ Testimonio de una madre de familia en el taller realizado en el Colegio Stella Maris el 4 de octubre de 1996 con los padres de familia de secundaria.
- ⁶ Se cuenta con registros de grabaciones en audio y algunas en video, así como fotografías.
- ⁷ *Programa de Formación para la Gestión de la Educación. Curso 4. Proyectos Escolares de Mejoramiento Educativo*. TAREA, 1994.
- ⁸ En el CEI el proyecto se denominó «Capacitación docente: tarea permanente». En el colegio Stella Maris, «Aprendiendo juntos».



LOS 30 AÑOS DE FE Y ALEGRÍA EN EL PERÚ



P. Jesús Herrero s.j.

Movimiento Fe y Alegría

Para nuestra revista es un orgullo compartir en este número la reflexión de Jesús Herrero, Director General del Movimiento Fe y Alegría, con motivo del XXX aniversario de fundación de Fe y Alegría en el Perú. Los colegios de Fe y Alegría son ejemplo de cómo con esfuerzo, amor y eficiencia la educación pública del país puede mejorar el servicio que ofrece. El sucinto recorrido de su historia y de los retos que se plantea en el presente nos demuestra que sí es posible pensar en propuestas educativas integrales para los sectores más necesitados de la población, que respondan simultáneamente a las demandas que la población tiene en el plano personal, de la ciudadanía y de la producción.



*L*a niña era dulce como la más dulce tarde
 Sus pies descalzos besaban lentamente el suelo. Cuando levantaba
 sus grandes ojos era como si 'Dios
 Mirara por ellos.
 'Porque miraba con fuerza tan inocente
 Miraba las cosas sin sobresalto.
 No eran suyas.
 Miraba las cosas sin sobresalto.
 No eran suyas.
 Miraba el pan de la pequeña tienda como una ilusión remota
 Miraba las zapatillas de otras niñas con la curiosidad de quien
 ve un palacio.
 Las mechas de pelo caían como barrote casi delante de sus ojos
 que siempre esperaban
 Miraba a todas partes como si algo estuviera en suspenso
 en su alma.
 Nadie la había maltratado y nadie la había querido.
 Había algo en ella de piano mudo que nadie nunca hubiera
 abierto.

(P. José María Vélaz S.J.)



No sé cuándo el padre José María Vélaz, fundador de *Fe y Alegría*, escribió esta poesía. Cuando lo hizo, estoy seguro, sus ojos ya estaban llenos de escuelas, de patios, de libros, de arte, de talleres, de niñas y jóvenes que ya podían mirar las cosas «con sobresalto», porque sí «empezaban a ser suyas...». Soñador por vocación y de profesión, peregrino indomable, fue fermentando el ambiente por donde pasó. Arrastró, sembró inquietudes, transformó...

Hace treinta años también vio en el Perú muchos «pies descalzos besando lentamente el suelo» y muchos «pianos mudos» esperando que alguien los abriera. Sus pies de peregrino infatigable, de tesón a toda prueba, de entusiasmo contagiante... sembraron sus huellas en nuestros arenales... Y se fueron haciendo zapatillas de muchos pies descalzos.

Desde entonces cerca de cuarenta mil alumnos, hombres y mujeres, han salido de nuestras aulas. Y muchos otros a quienes la estadística no alcanzó, porque eran los primeros tiempos o debieron dejar el colegio antes del fin. Todavía hoy sigue habiendo muchos pies descalzos, muchos panes hechos ilusión remota, muchos pianos no abiertos.

Celebrar nuestros treinta años debe significar reconocernos herederos de aquellas huellas. Queremos seguir pisándolas y queremos sembrar otras nuevas. El paso y el peso de los años no pueden hacernos olvidar lo que somos. Celebramos no para recoger aplausos sino para reflexionar. Reconocer lo que hicimos, para proyectar nuestro hacer de mañana. Expresar también nuestro ser de hoy, para saber dónde nuestra siembra será más necesaria y urgente.

Una breve mirada a estos treinta años de vida institucional nos hace memoria del gran esfuerzo de *Fe y Alegría* por responder a las situaciones sociales y económicas de cada momento.

Nacimos en la segunda mitad de los años sesenta. *Fe y Alegría* empieza donde termina el asfalto, donde la ciudad cambia de nombre... Esa fue siempre nuestra tarjeta de presentación. En esos primeros años y durante la década de los setenta, *Fe y Alegría* acompañó a las familias emigrantes del campo a las barriadas de las grandes ciudades. Es de la organización barrial, de la participación y el esfuerzo de todos que surge nuestra propuesta educativa: educación de calidad para esa realidad de pobreza y desarrollo.

La década de los ochenta está marcada por la crisis económica y social golpeando duramente al Perú. *Fe y Alegría* se esforzó entonces por incorporar a su Proyecto Educativo elementos de supervivencia, de esperanza,

de respuesta a emergencias concretas (prevención del cólera, alimentación...), de pacificación, que hicieron de nuestra tarea educativa una respuesta a la situación real de sus cincuenta mil alumnos. La construcción de talleres y su implementación, la Educación Técnica, pasan a ser el eje transversal de nuestra propuesta educativa.

Cuando hace cinco años celebrábamos nuestras Bodas de Plata, el eje de mis palabras fue entonces el comprometernos con una educación que afirmara la vida, una educación «en» y «para» la paz. El compromiso de entonces fue hacer de nuestros colegios espacios de libertad donde formar hombres y mujeres para la solidaridad y, a la vez, una educación «en» y «para» el trabajo que preparara para la vida... Estos fueron los elementos fundamentales con los que *Fe y Alegría* enfrentó una realidad sembrada de violencia y herida de muerte.

Es una época también en la que se fortalecen las relaciones con otras instituciones para aunar esfuerzos, reflexionar y trabajar por la calidad de la educación pública en el país: Educa, Foro Educativo, Ipdedhp, Innovación Educativa... por citar sólo algunas. Ellas han estimulado enormemente nuestros esfuerzos por construir una calidad educativa. Pero, sobre todo, hemos encontrado en ustedes: **amigos**.

En 1996, la realidad ha evolucionado y es a la luz de esa nueva realidad que *Fe y Alegría* busca, como siempre, que su educación sea preparación real para la vida de nuestros más de cincuenta y cuatro mil alumnos y alumnas. Niñas, niños, jóvenes... todos ellos pertenecientes a ese sector social y económico que las encuestas denominan asépticamente sector «C» y que, en realidad, encierra todas las carencias que una deficiente calidad de vida significan.

Fieles a nuestro compromiso de una educación masiva de calidad, nos encontramos hoy con las grandes limitaciones de nuestro sistema educativo. Principalmente, currículas únicas e inadecuadas a la diversidad del país, y un magisterio desprofesionalizado, empobrecido, desmotivado y abandonado a su suerte en los rincones más distantes del territorio nacional.

Esta realidad constituye un nuevo reto para *Fe y Alegría*. Nuestro compromiso con un crecimiento continuo

mantenido desde nuestra fundación, se dirige ahora a nuevos espacios tanto geográficos como educacionales.

Después de treinta años de trabajo en los sectores marginales de las grandes ciudades, *Fe y Alegría* tiene un sistema educativo adecuado a esa realidad. Nuestro primer compromiso será hacer que este sistema no sólo crezca en cantidad, sino también en calidad.

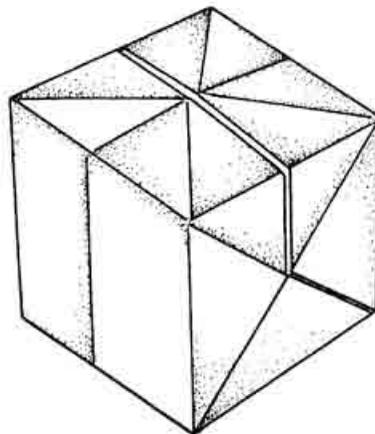
El nuevo reto será encontrar un sistema que funcione para las escuelas rurales del país. Saber diseñar y llevar a la práctica sistemas educativos adecuados a la realidad pluricultural, muchas veces bilingüe y siempre marginada de las zonas rurales de la sierra, selva y costa del Perú.

Para que esto sea posible es necesario, en primer término, que *Fe y Alegría* esté presente, como lo está en las barriadas, en los caseríos y las comunidades del campo, en las escuelas monodocentes y unitarias de esa realidad. Formar cuerpo con los dispersos maestros para que sean ellos los que, incorporados al movimiento de *Fe y Alegría*, a su mística, vayan creando la nueva escuela que el campo necesita: contenidos adecuados a cada realidad cultural y productiva, metodologías participativas, calendarios diversificados, primarias y post-primarias articuladas, planificación y proyecto educativo por escuela... son los elementos más saltantes de esta nueva experiencia que acaba-

mos de empezar en Quispicanchis (Cusco), en Colonización de la carretera Iquitos-Nauta y en Tambogrande (Piura).

Un segundo reto para *Fe y Alegría* hoy, viene de la realidad de los jóvenes. Hombres y mujeres que salen de nuestras aulas y se enfrentan a la vida en el sombrío contexto de la desocupación. Una educación que no tenga en cuenta esta carencia, por muy perfecta que ella sea, estará esencialmente desubicada.

Una educación en y para el trabajo, programas de generación de autoempleo, coordinación con la micro y pequeña empresa que rodea nuestros colegios, una formación de la persona que le enraice en los valores más profundamente humanos capaces de dar transparencia y solidaridad incluso a las relaciones de producción, tienen



que ser el aporte esencial de una educación de calidad en el momento actual.

También los miles de niños y niñas abandonados y maltratados de nuestro país reclaman de nosotros una acción positiva, pues ellos son los más pobres y desheredados. Por eso, acabamos de empezar nuestros programas de prevención de maltrato infantil e implementación de «Defensorías Escolares» en nuestros colegios.

Los discapacitados tienen igualmente un lugar preferente en el corazón de *Fe y Alegría*. Además de nuestro Colegio de Educación Especial de Chimbote, con su red de aulas en otros distritos, está siendo ya una realidad la integración de aulas de educación especial en nuestros colegios, a pesar de las dificultades burocráticas.

Desde hace muchos años el reclamo de la justicia educativa lo vimos como una exigencia de nuestra fe. Para *Fe y Alegría* la justicia educativa ha sido y es parte fundante de nuestra propia misión. Este compromiso fue para nosotros un regalo.

Sin saber muy bien cómo hacerlo, emprendimos en *Fe y Alegría* un camino de fe en el compromiso con la promoción de la justicia, como parte integrante de nuestra propia misión. Aquel compromiso fue para nosotros un regalo de Dios maravilloso. Nos puso en buena compañía: la del Señor, ciertamente, pero también la de tantos amigos suyos entre los pobres y todos los comprometidos en pro de la justicia.

Peregrinos con ellos hacia el Reino, nos hemos sentido impactados por su fe, renovados por su esperanza, transformados por su amor. Como servidores de la misión de Cristo, nos hemos sentido enormemente enriquecidos al abrir nuestros corazones y nuestras propias vidas a «los gozos y esperanzas, las tristezas y las angustias de los hombres de nuestro tiempo, especialmente de los pobres y afligidos» (C.G. 34; Justicia, 1). Por ello seguimos comprometidos en formar hombres y mujeres «para» los demás y «con» los demás.

Hoy todos somos conscientes de que nuestro compromiso educativo con la justicia se realiza en un nuevo escenario. Escenario construido en medio de paradojas e

incluso contradicciones. Para nosotros hecho interrogante: ¿cómo educar en esta aldea total, en un mundo globalizante, sin provocar exclusión y fragmentación?; ¿cómo hacer viable la **educación solidaria** en una cultura neoliberal e individualista?; ¿cómo educar democráticamente en medio de una crisis de partidos e instituciones? Estas preguntas nos abren a las nuevas dimensiones de la justicia hoy. En nuestro hacer educativo, podríamos concretarlas en los siguientes seis compromisos para los próximos años:

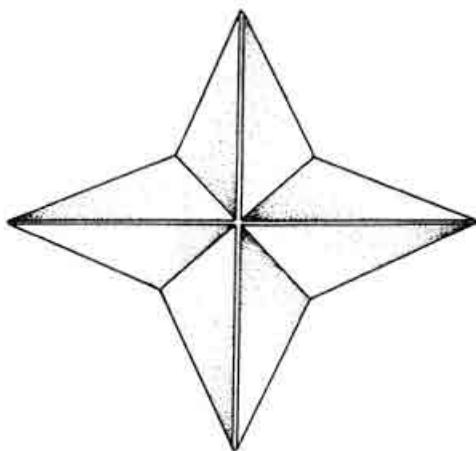
1° Un modo de educar en derechos humanos con mirada renovada sobre realidades que tienen que ver con vida o muerte, bienestar y enfermedad, felicidad y miseria, libertad y vulnerabilidad...

2° Educar para el fomento de una cultura de solidaridad. Ello implica un sistema de valores, de significados y de visiones del mundo expresados en lenguajes y estilos de vida solidarios.

3° Educación de la autoestima. Con frecuencia nuestra gente oculta lo que realmente «es». Por eso, tenemos que educar y trabajar por la recuperación –o develamiento– de la autoestima. Ello implica el cultivo de valores cívicos: la tolerancia, el respeto a las diferencias, la responsabilidad, el diálogo, el no a los prejuicios raciales, sociales, de género... En definitiva, un educar los hábitos del corazón.

4° Educar en democracia y para la democracia. Ello supone estructuras democráticas y de participación de todos al interior de nuestros colegios. Significa un modo de hacer y educar que evite las fragmentaciones de las relaciones sociales y la ruptura de la solidaridad. Pero en estos tiempos de globalización no puede bastar la mirada nacional. Los grandes problemas se plantean y resuelven en un escenario mayor. Hoy el escenario-mundo es nuestra ecología y nuestro hábitat.

5° Construir la justicia desde lo educativo significa también educar para que las relaciones de género sean diferentes. No se trata sólo de afirmar el valor de la mujer y combatir el machismo. Se trata de educar unas relaciones que posibiliten el crecimiento humano y la identidad tanto del hombre como de la mujer. Ello implica también educar desde las exigencias de una ética de la autenticidad,



de la responsabilidad y la solidaridad. Sin olvidarnos tampoco de una ética sexual.

6° Por último, hoy no podemos prescindir de una educación que mire a la ecología y a la preservación del medio ambiente. No es una moda sino una necesidad urgente.

Pero que este esfuerzo por educar justamente no deje de hacernos presente la ya famosa y repetida frase de Dostoievski: «no tienen ternura, sólo tienen justicia, por eso son injustos». Ojalá esta imputación no sea nunca realidad en la vida de nuestros colegios y de nuestros programas y la ternura siga dominando todas nuestras relaciones.

La nueva sociedad del mañana ya es hoy para nuestras alumnas y alumnos. Nuestras niñas y niños, nuestros jóvenes, no son el futuro. Son ya presente. *Fe y Alegría* sabe eso porque lo ha vivido durante estos treinta años. En la escuela no hay sistemas terminados de una vez por todas y para siempre. *Fe y Alegría*, la educación como la sociedad misma, será siempre el encuentro de personas con distintas historias. Unas más enraizadas en el pasado, padres de familia y profesores, y otras más proyectadas hacia el futuro, los alumnos. La capacidad de ilusionarse con el futuro de los padres y maestros, junto con la capacidad de querer el pasado, como propio de los alumnos, es lo que han hecho posible estos treinta años de *Fe y Alegría*.

Esta historia nuestra, lo que fuimos ayer y somos hoy, nuestro presente y nuestro futuro... no son imaginables sin la presencia de las congregaciones religiosas y los institutos de vida consagrada. Su presencia ha sido decisiva en la creación y configuración de lo que hoy es *Fe y Alegría*. A través de ellos se ha manifestado la Buena Noticia a los pobres, haciendo realidad su carácter de ser testimonio evangélico.

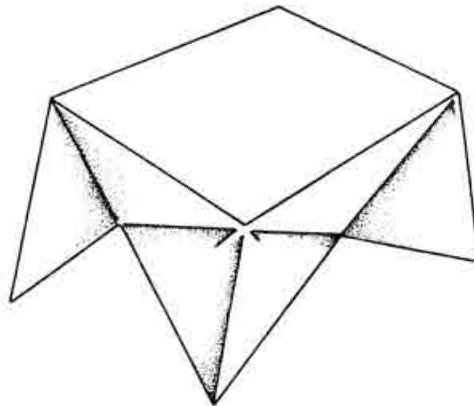
Finalmente, nada lograremos, ningún cambio sustantivo, si no somos **capaces de construir la esperanza**. Somos seres que esperamos porque somos esencialmente proyecto. Por eso la esperanza no es sólo una virtud teológica, es una actitud humana que se manifiesta en el deseo y esfuerzo por alcanzar realizaciones futuras. Fundamentar la educación en la esperanza es hacer del hombre el eje central del proceso. Es concretar utopías y realizar anhelos y es, en fin, crear unos hombres y mujeres nuevos y una nueva sociedad.

Ahora, cuando la moda de fin de siglo nos invita a apearnos de la esperanza como si ella fuera ya un caballo cansado, nosotros seguimos apostando y capacitando para esa esperanza. Porque nuestros padres de familia, nuestros maestros, nuestros profesores, nuestros directivos y trabajadores son todos: **la razón de nuestra esperanza**.

Permítanme palabras de agradecimiento. En primer término para nuestros profesores y administrativos, quienes muchas veces anónimamente han ido escribiendo, desde el aula, el día a día de nuestros treinta años de historia. Sin ellos nuestra tarea personal no hubiera podido realizarse. Tampoco hubieran sido posibles las distinciones y reconocimientos de estos días. Son, por eso, distinciones y reconocimientos a todos los que hicieron posible esta apasionante historia.

Por último, un agradecimiento también para todos quienes nos acompañan en esta celebración. Son ustedes parte muy significativa en nuestro hacer diario. Hoy están con nosotros porque, sobre todo, supieron acompañarnos animando, alentando, empujando... nuestro trabajo diario, nuestra cotidianeidad. Sin ustedes nuestro camino, seguro, hubiera sido diferente.

A los nuevos, a los que recién se inician en *Fe y Alegría*, los más antiguos podemos decirles que las mejores cosas que hemos hecho son aquellas en las que no hemos necesitado los ojos ni la palabra sino el corazón. Merece la pena seguir viviendo esta aventura.



APROXIMACIÓN A LA PEDAGOGÍA RADICAL DE HENRY GIROUX



Claudia Dueñas

Tarea

La autora aborda conceptos centrales que estructuran la propuesta de pedagogía radical del educador estadounidense, entendiéndola como una ciencia crítica y, por tanto, reflexiva y transformadora. Giroux enfrenta el fatalismo de las determinantes estructurales que promueven la desigualdad económica y cultural y pone énfasis en la posibilidad que tienen los maestros y los estudiantes de resistir las prácticas sociales dominantes. El artículo subraya cómo la pedagogía radical reconoce a los profesores como intelectuales y no como meros aplicadores de dictámenes decididos por otros. Finalmente re-significa la escuela como ámbito político, cultural e ideológico.



Hemos querido abordar la pedagogía de Henry Giroux por su aporte a la comprensión del docente como un profesional creativo de la educación, sacándolo del rol estrictamente técnico que muchos discursos políticos educativos le asignan hoy. Ver a profesores y profesoras como técnicos que ejecutan propuestas pensadas por otros o verlos como protagonistas creativos en la construcción de dichas propuestas, marca no sólo una diferencia sustancial sobre cómo estamos entendiendo la educación sino también sobre cómo estamos entendiendo la democracia. A este respecto, estamos con quienes plantean que la principal amenaza que hoy se cierne sobre la democracia no viene, quizás, desde los cuarteles, sino desde los mismos escritores de los funcionarios de estas democracias. Se trata de una «amenaza proveniente de las elites tecnocráticas, las que tienden a volver innecesaria la participación de las mayorías en la medida en que disponen anticipadamente, a su entender, de la mejor solución técnica» (Ruz 1992: 167). De ahí que nos parezca importante debatir y difundir el pensamiento de Henry Giroux hoy día y ponerlo a disposición, precisamente, de profesores y profesoras.

Otro aspecto relevante del pensamiento de Giroux es su definición de la escuela como esfera pública. Más allá de la calificación de la educación como privada o estatal, las escuelas son espacios públicos en que los sujetos se relacionan con la realidad de su país, con el entorno social y político y practican la democracia críticamente, esto es, interactúan como actores sociales y elaboran propuestas transformadoras tendentes a la justicia social y a la participación. Así entendida, la educación no es ni puede ser neutral, sino que es un espacio político que forma para ser un miembro activo y crítico de la sociedad.

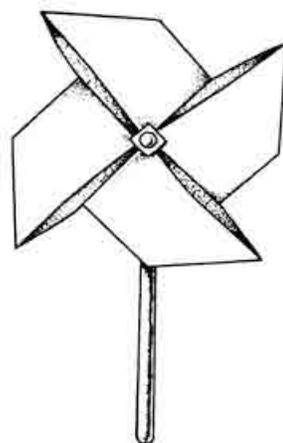
En este trabajo abordaremos algunos conceptos centrales que estructuran la propuesta de pedagogía radical del educador estadounidense Henry Giroux e intentaremos analizarlos desde el modelo construido por Juan Ruz para constituir a la pedagogía radical como una ciencia crítica y, en tanto tal, reflexiva y transformadora¹.

Autorreflexión y pedagogía crítica

Considerar a la pedagogía como una ciencia crítica es considerarla como una ciencia que desarrolla una práctica de autorreflexión (práctica que caracteriza a las ciencias críticas). Nos referimos a la autorreflexión como es definida por Juan Ruz, quien la toma de Jürgen Habermas. El proceso de autorreflexión permite rescatar y hacer consciente la función reflexiva del conocimiento. Frente a un poder represivo institucionalizado, surge el interés de conocimiento emancipatorio como una acción que busca hacer consciente esta represión, develar los motivos inconscientes que la sustentan. La autorreflexión plasma esta acción emancipatoria, permitiendo develar las condiciones de la dominación y emprender las acciones para suprimirla.

La pregunta que Ruz se plantea al respecto es: «¿En qué sentido la pedagogía se constituye en el modo de la autorreflexión de una manera diferente a la del psicoanálisis?» (Ruz 1996: 341). Intentando responder a esta pregunta el autor analiza tres teorías pedagógicas consideradas críticas: la pedagogía universitaria de Habermas, la pedagogía de la liberación de Paulo Freire y el sociopsicoanálisis institucional de Gerad Mendel. A partir de este análisis elabora tres categorías que sostienen el estatuto de la pedagogía como ciencia crítica y que, por tanto, desarrolla una forma particular de autorreflexión. Estas tres categorías son:

- la **experiencia de la dominación** como una práctica vivida que genera procesos de autorreflexión a través de los que los sujetos toman conciencia de su condición de oprimidos;
- el **pensamiento crítico y el diálogo como vehículo de la crítica**, como manifestación de la palabra auténtica, aquella que da cuenta simultáneamente de la acción y la reflexión, por tanto, de la praxis. La palabra como praxis es una palabra que transforma la realidad, y el diálogo es el lugar donde los sujetos se reconocen como transformadores del mundo. El diálogo es, por lo tanto, un espacio de reflexión y autorreflexión liberadora, emancipatoria, que vehiculiza el pensamiento crítico y que ofrece un



terreno para el ejercicio de la democracia y la construcción de consensos;

- la **anticipación crítica que apunta al desarrollo-progresión de procesos de formación conscientes y deliberados**, es decir, la elaboración colectiva de un material aparecido mediante un proceso de progresión (a diferencia del psicoanálisis, que permite la elaboración individual de un material aparecido mediante un proceso de regresión). Esta progresión es la toma de conciencia y ensayo por encontrar en la realidad soluciones a los problemas actuales desalojados y avanzar desarrollando nuevos modelos de trabajo y de sociedad.

Al elaborar las categorías que construyen un marco para comprender a la pedagogía como una ciencia crítica, Ruz responde a su pregunta y concluye que si es posible constituir en la pedagogía un modo de autorreflexión distinto del psicoanálisis. Intentaremos, a continuación, revisar la propuesta de pedagogía radical de Henry Giroux y demostrar de qué manera ésta, en tanto pedagogía crítica, desarrolla un modo de autorreflexión.

La pedagogía radical de Henry Giroux

Al elaborar su propuesta pedagógica, Henry Giroux arranca desde un análisis crítico de las teorías educativas en actual debate. En este análisis agrupa bajo el gran rótulo de **pedagogía radical** a aquellas comprensiones de la educación que se levantan contra los enfoques liberales que sostienen el carácter democratizador de la educación pública por el solo hecho de tener una matrícula no restringida. Desde el punto de vista liberal, al acceder a la escuela los sectores desposeídos acceden también a posibilidades para su desarrollo individual, movilidad social, poder político y económico. Los educadores radicales se oponen a esta lectura y develan el carácter reproductivo de la escuela pública, que perpetúa la ideología dominante, sus formas de conocimiento y la distribución de la capacitación necesaria para reproducir la división social del trabajo. En esta nueva concepción, los responsables del fracaso escolar ya no son los mismos estudiantes sino la sociedad que, al reproducir los mecanismos de dominación a través de la escuela,



perpetúa la exclusión de los ya excluidos y, como si fuera poco, les pasa la cuenta.

Giroux no se contenta con esta primera arremetida de los pedagogos radicales. A su juicio, las teorías de la reproducción han reducido la comprensión de las escuelas como lugares en que sólo se reproduce la ideología dominante, sin ver cómo éstas también se involucran en la contestación y en la lucha. Este enfoque no logra proveer mayores explicaciones de cómo maestros, estudiantes y otros agentes humanos actúan dentro de la escuela, con el contexto histórico y social específico en que ésta se encuentra, para reproducir o para cambiar las condiciones de su existencia. De este modo, cierran las puertas a la posibilidad de criticar los rasgos represivos de la escolarización y comprender cómo los sujetos pueden actuar para transformarlos, dejándonos atrapados en un pesimismo orwelliano. Los mecanismos de reproducción social y cultural, según plantea nuestro autor, nunca son completos y siempre se encuentran con elementos de oposición parcialmente realizados (Giroux 1986: 444) a través de los que los sujetos también resisten, reflexionan y transforman los espacios en que habitan y conviven:

Las escuelas producen conformaciones sociales alrededor de la explotación de clase, de género y de raza, pero al mismo tiempo contienen pluralidades contradictorias que generan posibilidades tanto para mediar como para contestar a las ideologías y prácticas de dominación. En efecto, la escuela no es ni un lugar de apoyo de la dominación que todo lo abarca, ni la localización de la revolución; por lo tanto, contiene los espacios ideológicos y materiales para el desarrollo de pedagogías radicales. (...) La pedagogía radical debe ser definida aquí como el punto de entrada a la naturaleza contradictoria de la escuela, una oportunidad para forzarla hacia la creación de condiciones para una nueva esfera pública (Giroux 1995: 153).

A continuación definiremos brevemente cuatro de los conceptos que distinguen la pedagogía radical de Henry Giroux de los análisis reproductivistas.

- Agenciamiento humano:** Giroux difiere de la tradición estructuralista que al poner

énfasis en la fuerza de las estructuras subyacentes rechaza la primacía del sujeto humano y niega la eficacia de la participación humana, ya que los seres humanos no serían más que soportes de papeles estructuralmente determinados. Frente a esto, propone una teoría de participación o agenciamiento humano (*human agency*), construida sobre la base del concepto de **producción cultural**, que ofrece un medio activo, progresista, colectivo, en el que las experiencias de los grupos oprimidos encuentran una posibilidad transformadora.

Tanto la mirada estructuralista como la positivista, en que el sujeto es subsumido dentro de una lógica cuantificable de certeza que no deja espacio para el momento de la creación propia y la mediación, son definidos por Giroux como acercamientos terriblemente mecanicistas:

La noción de que las determinaciones y los poderes incorporativos de la ideología pueden también producir resistencia, lucha y contestación está perdida en esta perspectiva. Más significativamente, no hay sentido de la importancia de la coyuntura histórica en la que los seres humanos viviendo determinadas condiciones sociales no sólo reproducen sino que desafían esas condiciones. Además, no hay un sentido de cómo la participación humana, la cultura y la experiencia emergen históricamente bajo diferentes condiciones socioeconómicas para revelar que la lógica de la praxis es relativamente autónoma, esto es, su resultado no puede ser garantizado (Giroux 1995: 176).

Lo que interesa a nuestro autor es modificar el énfasis de la pedagogía radical según las teorías reproductivistas, llevándolo desde el **fatalismo** de las determinantes estructurales que promueven la desigualdad económica y cultural, a la **posibilidad** representada por el agenciamiento humano, a través del que maestros, estudiantes y todos quienes viven sus vidas cotidianas en la escuela, se acomodan, mediatizan y resisten a la lógica del capital y sus prácticas sociales dominantes (Giroux 1986: 473).

b. **Resistencia:** El concepto o teoría de la resistencia propuesta por Giroux nos ofrece un constructo teórico de análisis para comprender las conductas de oposición de

los sujetos en las escuelas. Esto que las aproximaciones más tradicionales han visto como conductas desadaptadas y síntomas de un fracaso escolar del que son responsables quienes lo viven, adquiere en Giroux una lectura distinta. Las conductas de oposición, miradas desde la teoría de la resistencia, se presentan como manifestaciones a través de las que los sujetos rechazan la ideología dominante y producen prácticas alternativas:

Las escuelas son sitios sociales caracterizados por currículos abiertos y ocultos, culturas subordinadas y dominantes, e ideologías de clase en competencia. Por supuesto, conflicto y resistencia tienen lugar dentro de relaciones de poder asimétricas que siempre favorecen a las clases dominantes, pero el punto esencial es que hay complejos y creativos campos de resistencia a través de los cuales las prácticas mediadas de clase y sexo frecuentemente niegan, rechazan y expulsan los mensajes centrales de las escuelas (Giroux 1986: 445).

Interesa explicitar que el concepto de resistencia no es sinónimo de toda conducta de oposición ni hay entre ambas una relación automática. Por el contrario, el concepto de resistencia es una categoría analítica para leer las conductas de oposición. Sólo cuando éstas se constituyen en un movimiento que permite conocer autocríticamente y, desde la sensibilidad de sus propios intereses, elaborar una acción colectiva crítica y potenciar la conciencia radical (Giroux 1986: 485), sólo entonces, podemos considerarlas una expresión de resistencia.

c. **Los profesores como intelectuales:** Este concepto arranca de la crítica al lugar en que hoy día los tecnócratas ubican al profesorado:

*El llamamiento actual al cambio educativo representa **al mismo tiempo** una amenaza y un desafío para los profesores de la escuela pública (...). La amenaza está representada por una serie de reformas educativas que muestran escasa confianza en la habilidad de los profesores de la escuela pública para ejercer el liderazgo intelectual y moral en favor de la juventud de nuestra nación. Por ejemplo, muchas de las recomendaciones surgidas en el*



debate actual, o bien ignoran el papel que desempeñan los profesores en la formación de los estudiantes como ciudadanos críticos y activos, o bien sugieren reformas que no tienen en cuenta la inteligencia, el punto de vista y la experiencia que pueden aportar los profesores al debate en cuestión. Allí donde los profesores entran de hecho en el debate, son objeto de reformas educativas que los reducen a la categoría de técnicos superiores encargados de llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por expertos totalmente ajenos a las realidades cotidianas de la vida del aula (Giroux 1990: 171).

Esto pareciera hacerse aún más grave en nuestro continente, donde desde la década de los sesenta entró con fuerza la concepción tecnológica del curriculum que, por su exquisitez técnica, marginó a los profesores de la elaboración curricular, dejándolos como ejecutores de planificaciones elaboradas por especialistas. Además, la hegemonía de esta concepción centró el trabajo curricular en la cuestión del método, la formulación de los objetivos y la relación medios-fines, restándole toda dimensión reflexiva sobre su relación con los sujetos reales y los entornos reales en que éste se estaba produciendo (Magendzo 1996: 20-21). Frente a la hegemonía de la tecnocracia y la tecnología educativas, la comprensión de Giroux de los profesores como profesionales de la reflexión se convierte en una urgencia para la pedagogía radical, llamada a desarrollar una percepción pública tanto en los mismos docentes como en los demás actores sociales de los maestros como intelectuales transformativos. Sólo dada esta condición será posible empezar a repensar y reformar las tradiciones y condiciones que hasta ahora han impedido que los profesores asuman todo su potencial como académicos y profesionales activos y reflexivos (Giroux 1990: 177);

La visión de los profesores como intelectuales proporciona (...) una fuerte crítica teórica de las ideologías tecnocráticas e instrumentales subyacentes a una teoría educativa que separa la conceptualización, la planificación y el diseño de los currículos de los procesos de aplicación y ejecución. Hay que insistir en la idea de que los profesores deben ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones

serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen (Giroux 1990:176).

d. **La educación como esfera pública:** Muy ligada a la categoría anterior, la comprensión de la educación como esfera pública plantea:

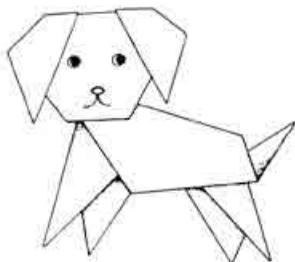
... la necesidad de defender las escuelas como instituciones esenciales para el mantenimiento y el desarrollo de una democracia crítica y también para defender a los profesores como intelectuales transformativos que combinan la reflexión y la práctica académicas con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos (Giroux 1990: 172).

Así entendidas, las escuelas no son sólo instituciones económicas sino también sitios políticos, culturales e ideológicos que existen de alguna manera independientemente de la economía de mercado capitalista (Giroux 1986: 445) y que no sólo reproducen la ideología dominante sino que representan un espacio de producción cultural y ejercicio de la democracia. La escuela se convierte en un espacio para la participación y transformación social, subordinando a éstas las ideas de eficiencia, eficacia y preparación para el trabajo que hoy iluminan las políticas educativas.

La pedagogía radical como una pedagogía de la autorreflexión

Intentaremos ahora comprender cómo se presentan en la pedagogía radical los rasgos constitutivos de la pedagogía como ciencia crítica y, por tanto, autorreflexiva.

a. **La experiencia vivida de la dominación:** Las teorías de la reproducción habían reconocido la experiencia de la dominación. Sin embargo, al cerrar la cuestión en sí misma, viendo la escuela como una caja negra, habían negado o invisibilizado las posibilidades de transformación que descansan, precisamente, en la autorreflexión. La pedagogía radical de Giroux, aunque reconoce que las determinaciones de la clase dirigente ori-



ginan las presiones y condiciones dentro de las que los grupos subordinados responden, experimentan y hacen la historia, pone énfasis en que esta historia estará siempre marcada por horizontes que permanecen más abiertos que cerrados (Giroux 1995: 165). La apertura de estos horizontes se realiza a través de los procesos reflexivos que hacen que el agenciamiento humano sea tal y que las conductas de oposición se constituyan como resistencia.

Que los sujetos tomen conciencia y comprendan la represión que ejerce la cultura dominante, los fuerza a comprender cómo esta cultura penetra la lógica de su propia resistencia y cómo las escuelas se insertan en una cadena de reproducción y producción cultural más amplia. Estos escalones de comprensión crítica están orientados por un interés emancipatorio, lo que hace de ellos un modo de autorreflexión:

En el sentido más general, pienso que la resistencia debe situarse en una perspectiva que tome la noción de emancipación como un interés guía. (...) Entonces, el elemento central para analizar cualquier acto de resistencia debe concernir con el descubrimiento del grado en que éste ilumina, implícita y explícitamente, la necesidad de luchar contra la dominación y la sumisión (Giroux 1986: 484).

b. La crítica y el diálogo como vehículo de la crítica:

El recurso de la crítica es un eje que atraviesa toda la propuesta que aquí analizamos; es el elemento constitutivo específico de la teoría de la resistencia. Pero la resistencia como elemento crítico y transformador se obliga a sí misma a ser comprendida y conceptualizada como tal por los sujetos que la viven, procesos que se realizan a través del diálogo y la palabra:

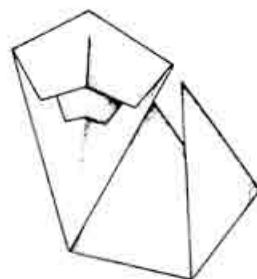
El valor del concepto de resistencia reside en su función crítica y en su potencial para utilizar las posibilidades radicales incluidas en su propia lógica y los intereses contenidos en el objeto de su expresión. En otras palabras, el concepto de resistencia representa un elemento de diferencia, de contralógica que debe ser analizado para revelar su interés subyacente en la libertad y su rechazo de esas formas de dominación inherentes en las relaciones

sociales contra las que reacciona (Giroux 1986: 484).

La resistencia, por tanto, constituye una praxis que articula palabra y reflexión, Giroux es claro al ligar la acción a la palabra, pues sostiene que la conducta de oposición bajo análisis siempre debe ir unida a una interpretación provista por los sujetos mismos; sólo ello permitirá revelar el interés incluido en tales conductas (Giroux 1986: 484).

c. Anticipación crítica: El componente de la anticipación crítica y el desarrollo progresión como procesos conscientes emprendidos por los sujetos, adquiere fuerza en Giroux en los dos últimos conceptos que señalamos: los profesores como intelectuales transformativos y la educación como esfera pública. Definir a los profesores como profesionales reflexivos comprometidos evidencia que el proceso crítico se desarrolla a través de una acción colectiva de los sujetos guiada por un interés emancipador. Es este interés el que imprime a la pedagogía de Giroux una dimensión proyectiva anticipatoria, que se sintetiza en la pregunta que el mismo autor formula reiteradamente: *¿cómo desarrollamos una pedagogía radical que haga significativas a las escuelas para hacerlas críticas, y cómo las hacemos críticas para hacerlas emancipatorias?* (Giroux 1986: 488; 1990: 42). Así, la categoría de intelectual transformativo y de la educación como esfera pública se articulan en una categoría más abarcadora, que es la dimensión política de la educación:

Un componente central de la categoría de intelectual transformativo es la necesidad de conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico. Hacer lo pedagógico más político significa insertar la instrucción escolar directamente en la esfera política, al demostrarse que dicha instrucción representa una lucha para determinar el significado y al mismo tiempo una lucha en torno a las relaciones de poder. Dentro de esta perspectiva, la reflexión y la acción crítica se convierten en parte de un proyecto social fundamental para ayudar a los estudiantes a desarrollar una fe profunda y duradera en la lucha para superar las injusticias económicas y para humanizarse más a fondo ellos mismos como parte de esa lucha. En este sentido, el conocimiento y el



poder están inextricablemente ligados a la presuposición de que escoger la vida, reconocer la necesidad de mejorar su carácter democrático y cualitativo para todas las personas, equivale a comprender las condiciones previas necesarias para luchar por ello.

Hacer lo político más pedagógico significa servirse de formas de pedagogía que encarnen intereses políticos de naturaleza liberadora; es decir, servirse de formas de pedagogía que traten a los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo, y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas (Giroux 1990: 177-178).

Este énfasis en la dimensión política ayuda a responder la pregunta de Ruz de cómo hacer de la pedagogía una ciencia crítica distinta al psicoanálisis. Una primera respuesta es que el modo de autorreflexión de la pedagogía es proyectivo frente a un modo regresivo desarrollado por el psicoanálisis. Pero, además, esta autorreflexión proyectiva, al reconocer su carácter político, se transforma en una proyección hacia lo público más que hacia lo privado.

Giroux propone la creación de una teoría de la ideología que capte las relaciones entre la práctica humana y las estructuras, en la que, a nuestro juicio, termina de articular los tres rasgos de la pedagogía como ciencia crítica. Se trataría de una ideología crítica que funcione en favor de la transformación social y cree el terreno para la autorreflexión y la acción transformadora. Argumenta que

el comportamiento humano se arraiga en un complejo nexo de necesidades estructuradas, sentido común y conciencia crítica, y que la ideología está localizada en todos esos aspectos de la conducta y pensamiento humanos para producir múltiples subjetividades y percepciones del mundo y de la vida diaria. Esto es, el punto de referencia para la interacción de ideología y experiencia individual puede ser localizado dentro de tres áreas específicas: la esfera de la inconsciencia y de la estructura de las necesidades, el ámbito del sentido común y la esfera de la conciencia crítica. No es necesario decir que estas categorías no pueden ser limpiamente definidas ni que existen en forma aislada. Pero el valor de usarlas

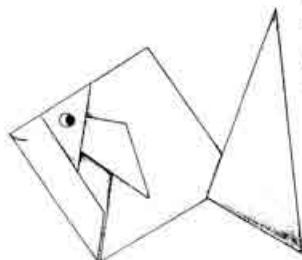
reside en que llevan el nivel de análisis de la conciencia a un nuevo plano teórico (Giroux 1995: 186-187).

El modo de autorreflexión desarrollado por la pedagogía radical debe, entonces, proveer las condiciones para cambiar la subjetividad de la manera en que es constituida en las necesidades, impulsos, pasiones e inteligencia individuales, para transformar las bases políticas, económicas y sociales de toda la sociedad, penetrando en las tres áreas en que ideología y experiencia individual interactúan en el sujeto y conduciéndolas hacia una transformación colectiva. Para llevar a cabo esta tarea, el pensamiento crítico autorreflexivo tiene la obligación de revisar y develar los intereses que subyacen a las historias vividas con un interés de transformación social.

La educación: una práctica de comunicación

Según plantea el citado Juan Ruz, hoy día se ponen en juego en educación dos lógicas o series categoriales: una, la lógica del pensar calculador, la racionalidad racional y la actitud técnica, que aspira al control de la realidad y se articula en torno al eje trabajo-progreso técnico; otra, la lógica del pensar reflexivo, racionalidad razonable y actitud práctica, orientada a valores y cuya pretensión es ampliar la comprensión entre los sujetos, articulándose en torno al eje lenguaje-democracia (Ruz 1992: 170)². Frente a la pregunta sobre cómo es posible articular ambas lógicas o, más bien, cuál de ellas es más pertinente al sentido de la educación, encontramos clara respuesta en el trabajo Henry Giroux. En una pedagogía radical prima el orden de lo valórico del que da cuenta la segunda lógica señalada. Anteponer a ésta la relación medios-fines pretendiendo que el propósito ulterior de la educación sea el control de la realidad, significaría negar la dimensión política a la que aquí hemos hecho referencia, insistiendo en que esta dimensión supone una práctica y un norte axiológico y transformativo, en miras a la participación, la democracia y la construcción de una sociedad más justa y más feliz para hombres y mujeres de todo el orbe.

En esta comprensión de la educación, la autorreflexión como práctica pedagógica se



ubica en el terreno de lo práctico, no de lo instrumental. Lo práctico se orienta a establecer y ampliar la comprensión entre los sujetos, ordenando constantes tales como las normas de vida social y familiar, la convivencia democrática, la educación, etc. (Ruz 1992: 170). Lo instrumental, por el contrario, es una racionalidad que se sostiene en la ideología de la ciencia como saber objetivo, como verdad, siendo lo útil y lo eficiente los valores en torno a los cuales se organiza la actividad con sentido. En la racionalidad instrumental la producción es el único fin que vuelve útil la acción humana (lo demás es pensamiento inútil desechado) y se transforma en una lógica omnipresente que se desplaza más allá del ámbito del trabajo, transformándose en una lógica de control generalizada (Edwards 1991: 109). Ubicar la autorreflexión como práctica pedagógica radical en el terreno de lo práctico supone entenderla como una interacción entre los sujetos tendente a la búsqueda de sus sentidos y a la mutua comprensión a través de una acción que es también política y social.

A este respecto nos parece preciso el siguiente fragmento de Dieter Misgeld:

Reflexionar sobre la educación significa siempre dar primacía a la práctica o, para hablar con Dewey o Freire, dar primacía a la reflexión durante la práctica. La reflexión durante la práctica, sin embargo, no puede hacerse en forma lúcida, comprensible en líneas generales, a menos que la situemos entre las exigencias o situaciones que siempre imponen sus limitaciones, por una parte, y las anticipaciones del futuro, por otra. Estas anticipaciones trascienden las limitaciones existentes y nos hacen aferrarnos a las posibilidades también dadas en la situación (Misgeld 1993: 40).

En este «aferrarnos a las posibilidades» —siempre futuras— encontramos la dimensión proyectiva y política de la autorreflexión como práctica pedagógica crítica y que nos lleva a cuestionar ciertas frases hechas que se escuchan a menudo —los profesores no necesitan discursos teóricos», «necesitan que les digan qué hacer», «esas cuestiones reflexivas no las entienden los maestros, ellos quieren pautas concretas para resolver los problemas en el aula»— y que dan cuenta de una comprensión de la práctica docente desde la racionalidad

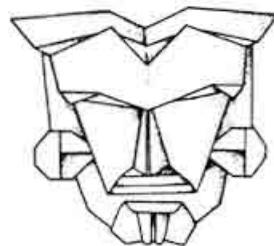
instrumental, en tanto sólo estaría legitimada por su utilidad. Al respecto, nos parece urgente recuperar la reflexión en torno a lo cotidiano, a las prácticas vividas, rompiendo un discurso que pretende separar teoría de práctica. Esto pasa por la reflexión —o teorización— sobre la experiencia y sobre sus sentidos, lo que supone repensar la organización del trabajo docente, la concepción misma de este trabajo, de modo de generar y defender los espacios para que esa reflexión se lleve a cabo. Citando a Heidegger, Ruz aclara que la reflexión no es «irse a las nubes» y alejarse de la práctica; por el contrario:

la reflexión no requiere ser ejercida sobre lo más «elevado», puede detenerse en lo más próximo y trivial, pero exige un «mayor esfuerzo», un «adiestramiento más prolongado» y, además, «saber esperar» los frutos (Ruz 1992: 169).

Esto deja una tarea para los profesores y para las instituciones que trabajan con profesores: la de constituirmos nosotros mismos, profesores y profesoras, como pedagogos radicales dispuestos a pensar crítica y autocriticamente sobre el sentido que hoy tiene nuestro trabajo y ser capaces de imprimirle a ese sentido la reflexión y la acción transformadora que nos comprometerá con el cambio de ésta en una sociedad más justa y más digna. Si bien eso es algo que haremos colectivamente, las respuestas que encontremos serán tan diversas como puedan ser nuestras escuelas, nuestras realidades. Lo que nos une, entonces, no es un plan de acción dado o una estrategia por crear, sino una práctica cotidiana de comunicación:

La educación puede ser un proceso por medio del cual nos enseñemos los unos a los otros el respeto por las capacidades humanas de tolerar, de responder con honestidad, dignidad y coraje a situaciones exigentes. No creo que exista un programa o una técnica para lograr esto que no sea la comunicación constante y la presencia de cada uno de nosotros en el otro, un constante aprendizaje y reaprendizaje del vivir con otros en todos los dominios de la vida» (Misgeld 1993: 67).

(Epílogo: Quizás este trabajo debería terminar aquí, pero no puedo dejar de señalar que cuando terminé de subrayar esta cita de Dieter Misgeld en mis lecturas preparatorias, recor-

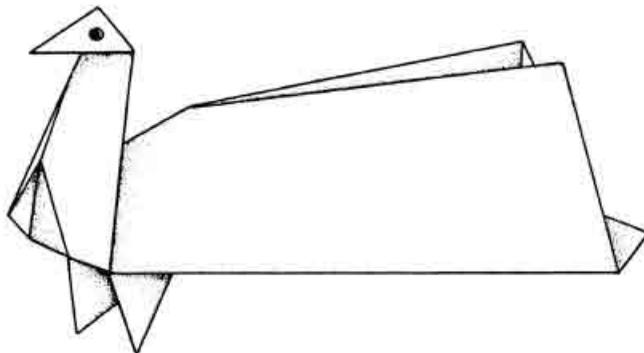


dé un fragmento de Viktor Frankl que guardaba en mi memoria y que felizmente logré encontrar entre mis libros. Dice Frankl:

El ser humano no es una cosa más entre otras cosas: las cosas se determinan unas a las otras; pero el hombre, en última instancia, es su propio determinante. Lo que llegue a ser –dentro de los límites de sus facultades y de su entorno– lo tiene que hacer por sí mismo. En los campos de concentración, por ejemplo, en aquel laboratorio vivo, en aquel banco de pruebas, observábamos y éramos testigos de que algunos de nuestros camaradas actuaban como cerdos mientras que otros se comportaban como santos. El hombre tiene dentro de sí ambas potencias: de sus decisiones y no de sus condiciones depende cuál de ellas se manifieste.

Nuestra generación es realista, pues hemos llegado a saber lo que realmente es el hombre. Después de todo, el hombre es ese ser que ha inventado las cámaras de gas de Auschwitz, pero también es el ser que ha entrado en esas cámaras con la cabeza erguida y el Padrenuestro o el Shema Yisrael en sus labios (Frankl 1989: 128).

La pregunta que dejamos, entonces, es ¿cómo puede hacer la educación para que hombres y mujeres de este mundo y del de mañana (y los mundos que estén por descubrirse) se pongan del lado de la vida, del encuentro, de la comunicación? Esa es la tarea central de la educación, tarea que no podrá asumir si no se ve a sí misma como una praxis crítica y reflexiva que pone en su centro la relación entre los sujetos y no le animan las ganas de hacer de éste un mundo mejor para todos y todas.)



Notas

- ¹ Nos basaremos en los siguientes trabajos de Henry Giroux: *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico* (Giroux 1986), primera edición de 1983; el cuarto capítulo del libro *Teoría y Resistencia en Educación* (Giroux 1995), también original de 1983, «Ideología, Cultura y Escolarización»; y, por último, el artículo «Los Profesores como Intelectuales Transformativos», incluido en el libro *Los Profesores como Intelectuales* (Giroux 1990), primera edición de 1988.
- ² Este modelo de análisis ha sido elaborado por su autor a partir de una lectura transversal de los planteamientos de Heidegger, Von Wright y Habermas.

Bibliografía

- EDWARDS, Verónica
1991 *Racionalidad instrumental y la construcción del «Otro»*, en **¿Superando la racionalidad instrumental?**, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), Santiago de Chile, 1991.
- FRANKL, Viktor
1989 **El hombre en busca de sentido**, Herder, Barcelona, 1989.
- GIROUX, Henry
1986 *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*, en **Revista Colombiana de Educación** Nº 17, Bogotá, 1986 (en **Módulo de Autoaprendizaje, Seminario Teorías de la Educación**, Universidad Academia de Humanismo Cristiano - PIIE, Santiago de Chile, 1996).
1990 **Los profesores como intelectuales**, Paidós, Barcelona, 1990.
1995 **Teoría y resistencia en educación**, Siglo XXI Editores, México, 1995.
- MAGENDZO, Abraham
1996 **Currículum, educación para la democracia en la modernidad**, PIIE - Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, Bogotá, 1996.
- MISGELD, Dieter
1993 **Hacia un nuevo humanismo**, PIIE, Santiago de Chile, 1993.
- RUZ, Juan
1992 *Lo instrumental y lo valórico en la educación chilena*, en **Estudios Sociales** Nº 74, trimestre 4, Corporación de Promoción Universitaria, Santiago de Chile, 1992.
1996 *La pedagogía como ciencia crítica* (publicación en curso), en **Módulo de Autoaprendizaje, Seminario Teorías de la Educación**, Universidad Academia de Humanismo Cristiano - PIIE, Santiago de Chile, 1996.

LA BIBLIOTECA: ESPACIO PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES Y DESTREZAS INFORMATIVAS



María Isabel Merino

Bibliotecología de la Pontificia
Universidad Católica de Lima

El artículo se sitúa en los desafíos que el mundo moderno plantea en lo referido al acceso y manejo de la información. En ese marco revisa las concepciones dominantes sobre las bibliotecas y plantea la necesidad de encontrar nuevas perspectivas que las ubiquen como espacios de formación de habilidades y destrezas informativas. La autora inicia una reflexión que tiene como pistas fundamentales la revisión de condiciones referidas al currículo escolar, la incorporación de las bibliotecas en los proyectos educativos institucionales y la calificación del personal responsable del servicio.



Hoy se está viviendo un intenso proceso de discusión de la educación, buscando nuevos modelos pedagógicos y proyectos educativos que permitan desarrollar una educación cualitativa que responda a los retos de la globalización.

El interés de este artículo es incorporar al debate el papel de una pieza que es parte importante de las unidades que participan en el proceso educativo, y que hasta ahora se toma poco en cuenta: **la biblioteca**.

En el lenguaje cotidiano, cuando se habla de biblioteca, encontramos que el término tiene dos acepciones:

- Por un lado alude a una **colección de libros**, dispuestos de manera tal que se puedan revisar: «tengo una biblioteca en mi casa», «desarrollemos bibliotecas de aula».
- Por otro, el término alude a los **servicios bibliotecarios o de información** que la entidad llamada **biblioteca** brinda a sus usuarios.

Si bien los servicios que brinde tendrán como uno de sus componentes básicos recursos bibliográficos e informativos, la calidad del servicio no está sólo en ellos sino fundamentalmente en la capacidad de la biblioteca, en tanto **actor**

colectivo, para diseñar servicios que interrelacionen el conocimiento y la información registrada con los requerimientos de los usuarios.

Ambas acepciones dan cuenta de dos dimensiones o aspectos constitutivos de lo que es una **biblioteca**: una colección de libros no se pone en servicio por sí misma, **alguien** está

tras ese proceso; y por otro lado, no es posible brindar servicios bibliotecarios sin contar con la disponibilidad de una pequeña colección, por más pequeña que ésta sea.

Dado que lo que interesa es analizar qué papel educativo juegan o pueden tener las bibliotecas¹ en los procesos de enseñanza/aprendizaje, distinto será poner el énfasis en uno u otro aspecto:

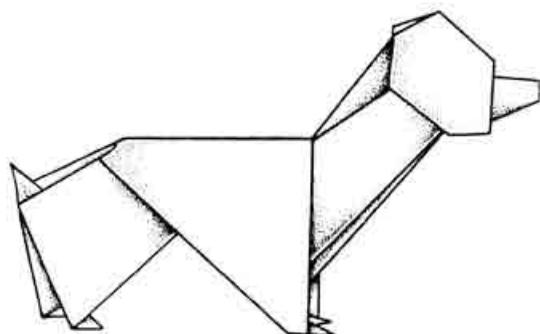
- En el primer caso, concentramos la atención en la capacidad que tiene esa colección como conjunto y cada material en particular para ofrecerle al usuario oportunidades de aprendizaje: sus contenidos gráficos, textuales, audiovisuales, etc.
- En el segundo, enfocamos más bien la potencialidad educativa que tienen los servicios en sí mismos: cómo se brinda el servicio, cómo se acompaña y conduce al lector para que despliegue su curiosidad y se introduzca al universo bibliográfico e informativo; cómo se desarrollan destrezas y habilidades para saber cómo, cuándo, y dónde identificar, buscar, recuperar, seleccionar o descartar documentación.

Estos aspectos no son contradictorios sino complementarios, ya que enfocan niveles distintos: uno, a nivel de aprendizaje de contenidos; el segundo, a nivel de desarrollo de destrezas y habilidades informativas.

La biblioteca como colección de libros

Si analizamos el rol educativo de las bibliotecas desde el punto de vista de que son los materiales que ellas ofrecen los que dan la posibilidad de aprendizaje, podríamos afirmar que son dos las funciones principales que esta entidad debería cumplir:

- **construir** o desarrollar la colección, buscando que ésta sea diver-



sificada, que los materiales tengan un lenguaje y contenidos apropiados para los usuarios, y que motiven su lectura. Esta colección constituirá el **universo** de conocimiento y de saber que se ofrece a los lectores; y

- **administrar y controlar** que ese saber —o mejor dicho que ese conjunto de materiales llamados libros— se conserve, se preste y no se pierda.

Veamos brevemente cómo ambas funciones se vienen dando en la práctica, en las bibliotecas públicas y escolares que atienden la gran demanda escolar.

a. En nuestro país la producción y disponibilidad de material bibliográfico, así como los recursos económicos que se destinan para **construir universos de conocimiento** —o colecciones documentales— apropiados para acompañar procesos educativos, son pobres y muy limitados.

Según datos recogidos en una encuesta de bibliotecas públicas y escolares llevada a cabo por la Biblioteca Nacional² en mayo de 1995, aproximadamente el 53 por ciento de bibliotecas tiene una colección de menos de quinientos volúmenes; y el 34 por ciento adicional, entre quinientos y dos mil.

Pero no se trata sólo de números: si decimos que lo que ofrece la biblioteca **es un universo de conocimiento**, la evaluación cualitativa del material que se incorpora es fundamental y un conjunto de mil documentos seleccionados de manera adecuada puede ser un complemento muy importante en un proceso de enseñanza/aprendizaje.

No existe información estadística que analice la composición de esas colecciones, ni que dé cuenta del proceso de análisis y selección previo. Pero el contacto directo con decenas de encargados de bibliotecas en varios lugares del país permite afirmar que en general son co-

lecciones que se desarrollan sobre la base de material donado; la mayoría de las veces gracias a la buena voluntad de alguien que decidió descartar el material que ya no le servía y lo derivó a aquel depósito llamado «Biblioteca».

Se podría afirmar asimismo que este **universo** está conformado por libros de texto (muchas veces desactualizados), algunas enciclopedias y diccionarios, y un conjunto de libros sobre temas ajenos a los que se abordan en el período escolar, y con lenguajes indescifrables e inentendibles para los escolares aun estando en idioma castellano. En síntesis vemos que la biblioteca en muy pocos casos forma parte activa en el proceso de **construir** ese universo; en la práctica nadie lo hace. Éste se va desarrollando a la deriva según como sean los tiempos y la buena voluntad de algunas personas.

b. Dado que, como hemos visto, en la práctica las colecciones que disponen las bibliotecas son pequeñas, y el objetivo es simplemente facilitar los muchos o pocos libros que se tengan y controlar que no se pierdan, efectivamente no se necesita desarrollar sistemas documentales complejos (que no es lo mismo que complicados)

Pero no se requiere de grandes colecciones para que se necesiten sistemas de registro y recuperación complejos, sino de plantearle a las bibliotecas objetivos informativos y pedagógicos diferentes.

Plantearle a la biblioteca la función de proveer diversos medios para mejorar la interacción entre la bibliografía disponible y los objetivos pedagógicos podría llevarla a diseñar, por ejemplo, un sistema para hacer un seguimiento sistemático a los diversos personajes históricos o míticos y lugares mencionados en una colección de novelas juveniles, y mejor aún si involucra en ese **navegar** por los libros a los propios alumnos.

En términos de administración y gestión documental, en la práctica se limita a aplicar los sistemas bibliotecarios simplificados (sistemas que han sido diseñados para administrar millares y cientos de millares de documentos), de manera mecánica sin evaluarse ni preguntarse cómo articular la estructura de clasificación temática y lenguajes documentales a la estructura curricular y al lenguaje de los docentes y de los alumnos.

Más bien, la estructura de clasificación y los lenguajes de recuperación se aplican tal cuales, sin mediaciones y sin tener en consideración cómo los alumnos organizan y clasifican el mundo, su lenguaje o forma de aprendizaje. Los alumnos y usuarios son los que tendrán que ver cómo aprenden a usar los mecanismos que la biblioteca ofrece para buscar y seleccionar lo que necesitan, o ver cómo encontrar lo que buscan sin usarlos.

En la práctica, se obvia el hecho de que en cómo se presentan y ofrecen los materiales se están jugando la posible motivación, el interés y la curiosidad que el usuario despliegue por las **experiencias, conocimientos y mensajes** allí contenidos.

c. Si las bibliotecas disponen de colecciones pequeñas, desactualizadas y carecen de recursos para invertir en su crecimiento y desarrollo; si no se requiere de complejos sistemas bibliotecarios para su registro, organización y control (basta una aplicación mecánica de una versión simple de ellos); y si lo fundamental del trabajo de la biblioteca es organizar y controlar el uso de los materiales, efectivamente el sabio sentido común dice que no se requiere personal calificado para administrar esa colección. Por tanto se supone que cualquier persona con buena voluntad y espíritu de servicio puede asumir esa función. Los mismos datos de la encuesta reseñada líneas arriba nos muestran que entre los encargados de bibliotecas sólo el 6 por ciento

cuenta con algún título profesional (no indica si de nivel técnico o universitario), y el 46 por ciento ha terminado secundaria y llevado algún estudio de nivel superior. Esto lleva a concluir que el 48 por ciento de las bibliotecas está en manos de personal que tiene secundaria completa o incompleta.

No es novedad decir que para los docentes el cargo de responsable de biblioteca siempre ha tenido un saborcito a encargo de una tarea menor, y lo es para cualquier profesional que aspira a más que sólo administrar y controlar una colección de libros viejos.

d. Ya desde los años setenta, en la perspectiva de dinamizar el rol de las bibliotecas en el contexto escolar, con la incorporación de una pedagogía activa, se buscó complejizar su función, proponiéndose que se constituyan en **Centros de Recursos para el Aprendizaje**. De esta manera se busca que la biblioteca incorpore y administre todo tipo de recursos pedagógicos: videos, mapas, casetes, etc., buscando desarrollar una promoción activa para su uso.

En sus postulados hay diversas acotaciones dirigidas a hacer de las bibliotecas espacios activos e integrados al proyecto educativo, pero en la práctica el énfasis sigue estando en la administración y difusión de materiales.

Como en general los centros educativos disponen de pocos recursos pedagógicos, en el país esta nueva propuesta, hasta la fecha, tampoco ha hecho que las bibliotecas escolares cambien su estatus ni su rol.

Ampliando una lectura de lo educativo en las bibliotecas

A pesar de las deficiencias antes señaladas y de la poca proyección educativa con la cual se desarrollan las bibliotecas, quienes tienen la tarea de

responder a la demanda cotidiana de los niños y los jóvenes llevan a cabo una diversidad de actividades que podrían calificarse como actividades pedagógicas.

Estas actividades, salvo excepciones, son espontáneas y dependen básicamente de la iniciativa, voluntad y creatividad de quien está a cargo de la biblioteca.

Para quienes dirigen los proyectos educativos, estas actividades son percibidas en la mayoría de los casos como «complementarias» al servicio mismo y por tanto no se las evalúa como medios eficaces para el logro de objetivos educativos.

Orientación en la búsqueda e identificación de información

La **orientación** que el bibliotecario da a los usuarios guiándolos en cuanto al uso de los libros, enciclopedias, etc. para encontrar la información que buscan, y apoyándolos en la identificación precisa de las partes donde hay información relevante, es una labor educativa que por lo general se desarrolla de manera espontánea.

Difícilmente se trabaja de manera explícita esta actividad, y menos se busca que el personal que brinda el servicio tenga la formación y la destreza para llevarla a cabo de manera adecuada. Por lo general depende de la personalidad y del interés del encargado.

Esta actividad cotidiana y dinámica es uno de los medios más importantes que tienen quienes brindan el servicio para cumplir un rol de **facilitador**, de **tutor**, de **docente**.

Apoyo y orientación para hacer las tareas

En las bibliotecas, los alumnos muchas veces buscan (y encuentran), no sólo

un lugar para hallar libros con datos que les permitan hacer sus tareas y asignaciones, sino que buscan asesoría y apoyo para llevarlas a cabo.

Instrucción bibliotecaria

Otro tipo de actividad son aquellas charlas, sesiones etc. dirigidas a **enseñar cómo usar las bibliotecas**: cómo buscar en los estantes (si son de estante abierto), cómo usar los ficheros, conocer las reglas y la normatividad en la atención, etc.

Por lo general se llevan a cabo con la perspectiva de «ordenar» el uso del servicio y se concentran en los aspectos más instrumentales. Y por cierto, sólo aquellas bibliotecas que tienen un **universo** amplio y complejo lo requieren.

Dado, a su vez, que en el país la red de servicios bibliotecarios está poco desarrollada, y que sólo aquellos que tienen como perspectiva ingresar a la universidad requieren un dominio más complejo de ellos, el desarrollo de estas destrezas tampoco es una exigencia planteada a las bibliotecas públicas o escolares.

Promoción de la lectura

Una de las pocas líneas de acción desarrolladas por las bibliotecas dirigida a fortalecer habilidades y destrezas informativas, es su participación activa en la promoción de la lectura.

En este caso sí existe una valoración (por parte de diversos sectores) de la importancia de la biblioteca infantil en el afianzamiento del aprendizaje de la lecto-escritura y el desarrollo de la capacidad creativa y literaria en los niños.

A pesar de ello, son pocas las experiencias que hacen que la biblio-

teca participe de manera activa, con metas y objetivos precisos incorporados a los planes educativos, con personal formado para ello e integrado al equipo docente.

Los avances en esta línea están centrados principalmente en la población infantil. Son pocas las actividades pedagógicas llevadas a cabo con los adolescentes y los jóvenes.

Participación de los alumnos en el servicio

Muchas bibliotecas, para poder llevar a cabo la diversidad de actividades y tareas que requieren la atención y el control del servicio, incorporan bajo diversas modalidades a alumnos. Pero esta incorporación no siempre está pensada con fines pedagógicos sino meramente utilitarios.

Quienes ven la potencialidad pedagógica de esta participación, ven en los alumnos no meros ayudantes sino que los reconocen como agentes activos del servicio: el propio proceso de organización del servicio, distribución de responsabilidades, etc. se plantea como un proceso de aprendizaje de destrezas de gestión y liderazgo.

Espacio afectivo, recreativo y de socialización

Hay experiencias que otorgan mucha importancia al hecho de hacer de la biblioteca un lugar que acoga no sólo para la búsqueda de libros o de información, sino como espacio de encuentro, de recreación y socialización.

Estas son parte de las múltiples actividades que desde una biblioteca se pueden brindar, y que de alguna manera re-focalizan la potencialidad educativa desde el servicio mismo.

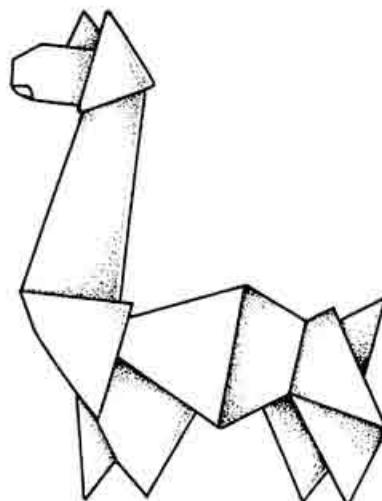
desde la manera cómo la biblioteca logra con su esfuerzo (y no sólo con el de los autores) apoyar procesos de aprendizaje. Pero ello supone pensarlas, diseñarlas y evaluarlas desde el proyecto educativo mismo.

Repensando las bibliotecas como espacios de formación de habilidades y destrezas informativas

Si queremos reubicar el rol de la biblioteca al interior de un proyecto educativo, será importante discutir –teniendo en cuenta los nuevos enfoques educativos– qué experiencias de aprendizaje pueden ser impulsadas desde ella.

Si nos aproximamos a ver a las bibliotecas no como espacios que proveen los libros de sus estantes, sino que tienen por finalidad facilitar el acceso a información (la cual puede estar en libros o diversas fuentes de información), quizá podríamos pensarlas no sólo como proveedoras de información, libros, documentos, material educativos, etc. sino como un **laboratorio para el aprendizaje de habilidades y destrezas en el manejo de información**.

El mundo globalizado de hoy, con la ilimitada capacidad de registro y difusión de mensajes e información gracias a las computadoras y el desarrollo de CD-ROM y redes como Internet, demanda una nueva habilidad: ser letrado o experto en el manejo de información. Habilidad que se define como la capacidad de identificar, acceder, evaluar y



asimilar de manera eficiente y eficaz información ante una necesidad dada. Habilidad no restrictiva para el período escolar sino fundamental para toda la vida³. El manejo de esta habilidad supone el desarrollo de destrezas a diversos niveles:

- Saber que para resolver o enfrentar un problema dado pueden existir datos, experiencias y/o mensajes que orienten, complementen o den nuevos elementos, y saber cómo llegar a ellos.
- Saber que cada disciplina y actividad social tiene sus propios mecanismos de producción, registro y difusión de información y comunicación, así como lenguajes propios.
- Saber que existen diversos tipos de información, y que proveen contenidos y conocimientos diferentes (dato cuantitativo, texto, gráfico, audiovisual).
- Conocer la existencia de diversos tipos de fuentes de información, sus alcances (límites y potencialidades), y por tanto tener criterios para seleccionar y acceder a aquellas que de manera más eficaz respondan a la información que se está buscando.
- Manejar los instrumentos diseñados explícitamente para recuperar información.

- Identificada la fuente, saber cómo seleccionar y obtener la información que se busca. Una clave fundamental para ello es saber cómo se manipulan, organizan y estructuran internamente los mensajes y datos.
- Saber registrar, manipular, relacionar y jerarquizar la información recabada.

- Saber producir nuevas fuentes de información estructurada, que fundan y socialicen los datos y la información recabada.

¿Qué tendría que ofrecer una biblioteca para participar de manera activa en el desarrollo de estas habilidades, destrezas y competencias? Veámoslo a continuación.

Ofrecer un espacio informativo complejo, que permita el enlace con diversas fuentes de información.

Una primera condición es que la biblioteca no se vea más como un lugar centrado en una colección estática de libros. Tenemos que verla más bien en términos dinámicos, como un lugar que facilite **enlaces** y contactos:

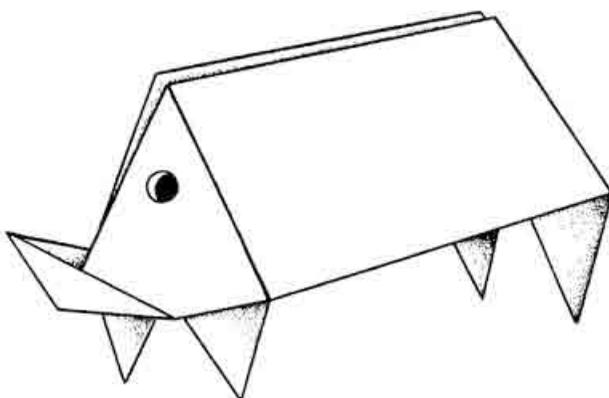
- ofreciendo diversos tipos de fuentes de información: impresas, audiovisuales, electrónicas, orales, etc., y
- relacionando diversos espacios con fuentes de información: en el centro educativo, en otras entidades circundantes (otras bibliotecas, entidades locales, autoridades, etc.) y las disponibles también en la llamada biblioteca virtual (todo lo que circula a través de computadoras y redes como Internet).

Saber moverse en este mundo informatizado supone tener una interacción cotidiana con él.

Las bibliotecas deberían contar con recursos que permitan a los alumnos usar las fuentes de información electrónicas, y enseñarles a buscar y recuperar información en ellas. Podrían también facilitar contactos con entidades externas para que los alumnos puedan hacer sus trabajos.

Ofrecer un espacio que motive y estimule el autoaprendizaje y refuerce una valorización positiva por conocer.

El espacio debería estar organizado y diseñado de manera tal que se promueva el autoservicio y se motive la curiosidad por **navegar** entre los es-



tantes, libros, revistas, etc. Es muy importante cuidar que los medios e instrumentos que se diseñan para recuperar información usen un lenguaje apropiado para los alumnos, relacionado con temas y conceptos que ven en los cursos.

Diseñar actividades que permitan aprender el manejo de información produciendo sistemas de recuperación.

Bajo el postulado de que la mejor manera de aprender es haciendo, ¿qué mejor manera de comprender cómo funcionan los sistemas de búsqueda y recuperación de información que participando en su producción? Retomando una propuesta planteada líneas antes: si se involucra a alumnos de secundaria que están estudiando el imperio romano en la producción de un fichero que permita ver en qué novelas, libros, revistas, CD-ROM, etc. se mencionan lugares y personajes de esa época, esto permitiría:

- A nivel de los alumnos, que ellos:
 - aprendan a buscar información;
 - conozcan diversos tipos de información;
 - aprendan criterios de ordenamiento y clasificación;
 - observen las diferencias entre hacer un catálogo automatizado y uno en fichas;
 - diferencien los elementos que conforman una ficha/registro;
 - se aproximen a la problemática de la normalización en el lenguaje de recuperación;
 - entiendan las posibilidades y limitaciones de un catálogo de este tipo;
 - refuercen y estimulen su interés por la lectura.
- A nivel de la biblioteca, que ésta
 - disponga de una nueva herramienta de gran utilidad para futuros alumnos que busquen información sobre Roma.

Este tipo de actividades pueden simplificarse o complejizarse según el nivel de los alumnos; diversificarse en términos de tipos de información a

ser analizada, por ejemplo. Y se puede plantear en términos acumulativos.

La posibilidad de avanzar en esta perspectiva, tiene cuatro condiciones fundamentales:

- Retrabajar –desde el diseño de los objetivos pedagógicos de los proyectos educativos– el desarrollo de habilidades y destrezas informativas. Objetivo que debe verse plasmado en el currículum.
- Que se incorpore en la discusión de los proyectos educativos el papel que pueden tener las bibliotecas para complementar y fortalecer los procesos de aprendizaje. Y trabajar y definir la curricula y los logros de aprendizaje que desde sus actividades debe alcanzar.
- Asumir que revolucionar la biblioteca sólo será posible si se incorpora personal calificado que pueda desplegar una amplia capacidad creativa, con dominio en la administración de recursos informativos y capacidad docente para transmitirlos.
- Que el personal responsable de los servicios bibliotecarios participe en las instancias de evaluación, discusión y planificación del proceso educativo.

Notas

- ¹ De ahora en adelante cuando usemos el término «biblioteca», será utilizado para designar en términos genéricos ambos aspectos.
- ² Entiéndase «libro» en término genérico, como todo tipo de material educativo.
- ³ Estos datos representan la realidad en las provincias de Lima (exceptuando Lima Metropolitana). Datos de la Biblioteca Nacional. Sistema Nacional de Bibliotecas, agosto de 1995. Elaboración propia. Ver: MERINO, María Isabel, 1995.
- ⁴ BEHRENS, Shirley J.: «A conceptual analysis and historical overview of «Information Literacy», en *College and Research Libraries*, vol. 55 n.4 (jul. 1994) p. 309-322.

Bibliografía

- 1976 *Lo que se aprende y cómo se enseña: la interacción entre medios, mensaje y aprendizaje*, en revista **Tecnología educativa**, vol. 2, Nº 2, pp. 145-168.
- BARROS, María Elena
1987 **Presença de elementos pedagógicos nos serviços biblioteconômicos**. Tesis de Maestría, Universidad de Campinas.
- BEHRENS, Shirley J.
1994 *A conceptual analysis and historical overview of «Information Literacy», en **College and Research Libraries**, vol. 55, Nº 4 (julio), pp. 309-322.*
- MENSCHING, Glenn E. y Teresa MENSCHING, editores
1989 **Coping with information illiteracy: bibliographic instruction for the Information Age**. Michigan: Michigan University.
- MERINO, María Isabel
1995 *Lineamientos para la formación de recursos humanos del Sistema Nacional de Bibliotecas*. Documento preparado para la Biblioteca Nacional. Lima.
- NAITO, Marilyn
1991 *Bibliographic instruction or information literacy*, en **College and Research Libraries**, vol. 51, Nº1 (enero).
- VEGA, Aurora de la
1995 *Educación básica y biblioteca, necesaria interacción*, en **Educación**, Lima. PUCP, vol. 4, Nº 8.



Giraluna: Texto integrado para niños. Segundo grado / Luisa Pinto Cueto, Consuelo Pasco Valladares, Nora Céspedes García, Eduardo León Zamora — Lima: Tarea, 1996. — 181 p.
Giraluna: Guía para docentes de segundo grado de primaria / Luisa Pinto Cueto, Consuelo Pasco Valladares, Nora Céspedes García. — Lima: Tarea, 1996. — 148 p.



Recogemos y resumimos aquí las apreciaciones que **Francisco Basilio**, oficial de educación de la UNICEF, hizo en la presentación de los textos:

Estos materiales no sólo están bien escritos e ilustrados y son agradables de leer sino que surgen, como bien dijo Estela González, directora de TAREA, de equipos concretos de maestras y maestros que están haciendo prácticas de aula, que han sido visitados, que han dialogado con los equipos técnicos de TAREA y que han volcado su recepción y su sensibilidad en este trabajo.

Algunos aspectos fundamentales de esta propuesta educativa son:

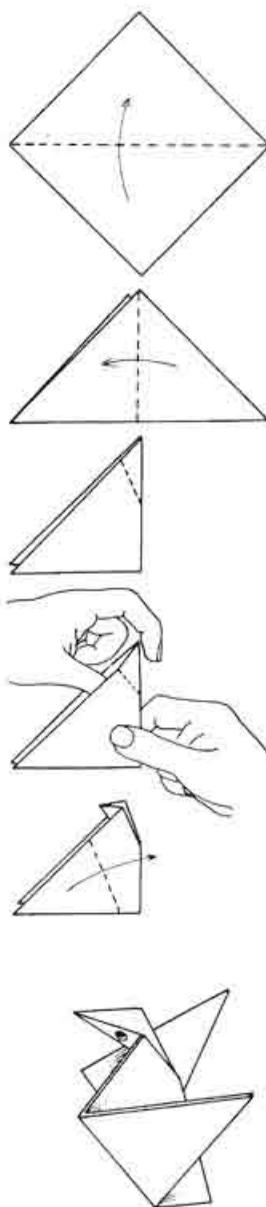
1. Considerar al niño y a la niña como sujetos productores de conocimientos, con ideas previas, con capacidad de establecer relaciones antes y más allá de las que se les pudieran proponer.
2. Establecer la idea del disfrute como un derecho asociado de seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida. El aprender es un proceso de descubri-

miento que exige una disciplina interior, pero que también puede ser un proceso gozoso.

3. Recupera la importancia de la relación con los pares niño-niña, niña-niño, niña-niña niño-niño tan importante como la relación de los niños con el maestro. En este sentido antes se consideraba que el encuentro con los pares no resultaba tan enriquecedor como el encuentro con el maestro. Así se consideraba la relación entre pares como distractiva. Esto porque se suponía que la función del centro educativo era enseñar, y el que enseñaba sólo era el maestro. Se considera aquí que el centro educativo es un lugar donde los niños puedan aprender no sólo del que enseña, sino de los que aprenden con ellos; pueden compartir estrategias para aprender, puntos de vista para aprender, sugerencias de actividades para aprender, maneras de decir lo aprendido, maneras de interrogar lo que resta por aprender.

Lo que es más importante es que la producción de este material parece concretar un cambio cultural importante en el tratamiento de propuestas educativas de este tipo, pues se parte de un discurso pedagógico construido desde la práctica, construido no con una voluntad de encontrar intachables nuestros productos, sino que con los maestros en la práctica se produzca una comunicación, que la escuela pueda responder por aquello que socialmente se le demanda. En este sentido contradicen lo que se llama el síndrome de la carta en chino: el escribir documentos pedagógicos seguramente muy completos, sesudos y muy bien fundamentados, pero que nadie puede leer ni entender.

La verdad es que estamos en un proceso bueno, promisorio y gozoso donde comunicarse es una fiesta para el que emite porque percibe que es leído con disfrute y porque percibe que va a tener un segundo momento de silencio, en el que puede recoger la reacción del que ahora sí lee y entiende, lee y produce, lee y contesta, lee y puede participar en un siguiente ciclo de validación, de mejoramiento, de reelaboración del material.



Viva la ciudad: guía de educación ambiental para escuelas urbanas — Lima: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), Oficina de Asesoría y Consultoría Ambiental (OACA), 1996. — 158 p.



Recogemos aquí las apreciaciones del hermano **Paul McAuley**, director del Colegio Fe y Alegría N° 43 (El Zapallal) de Lima, hecha en la presentación de la Guía.

Encontramos que el título *Viva la ciudad* es llamativo, pues rescata el ver a la ciudad como una oportunidad y no como una amenaza como habitualmente la concebimos.

La metodología de *Viva la Ciudad* se orienta en base a cuatro etapas de desarrollo del aprendizaje: actividades de inicio con lo que ya sabe el niño; actividades donde los niños por su cuenta descubren algo nuevo; actividades vinculadas a lograr cambios de hábito; evaluación abierta, dialogal y comunal que conduce a progresivas modificaciones. El maestro es considerado como promotor y estimulador de las ideas de sus alumnos. Se deja pues de lado el papel del profesor como mero transmisor de ideas. Por último, este material no solamente está dirigido a educación primaria sino también puede servir, en manos de un profesor capacitado, para secun-

daria, para adultos y educación no formal.

El lenguaje es sencillo, conciso y preciso. Al final de cada tema se encuentran notas para el maestro con explicaciones más desarrolladas de los conceptos utilizados para este tema. Así la garantía del éxito de la guía está vinculada a su sencillez, no pretendiendo ser una obra para aficionados o expertos. Al parecer, los autores han querido presumir un desconocimiento casi total del tema por parte del lector, pues comenzando con los elementos más básicos se va construyendo una base de elementos interrelacionados.

En los temas tocados se rescata la importancia del agua y del árbol, notándose un trabajo más elaborado y completo del agua mientras que el árbol sólo se desarrolla genéricamente a través de la denominación genérica de las plantas. Sobre los recursos que genera la ciudad se incluye tanto el papel de la contaminación como el de los parques, considerándose así las posibilidades que tiene la ciudad para solucionar sus propios problemas.

Las fichas permiten enriquecer las actividades que se plantean entre el docente y el educando. Hay fichas muy creativas como el caso del reciclaje de papel. Un aspecto interesante y no contemplado para la ciudad moderna es el preguntarse qué hacer con el plástico.

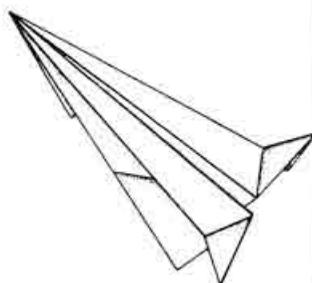
Existen algunos vacíos que podrían ser enfocados en un segundo tomo:

1. El tema del *desarrollo humano*. Si consideráramos que el estudio del medio ambiente tiene un componente social, el hombre y sus formas de organización.

2. El tema del *descuido de cualquier aspecto de actividad humana*, tema que debe ser tomado desde el punto de vista de sus consecuencias. Me refiero a lo que vivimos en la realidad urbana diaria, la frustración, el resentimiento, que contribuyen a la violencia. Esta visión nos permitiría ubicar el medio ambiente dentro de un

ambiente humano con aspectos que van más allá de lo mero físico. Nos permitiría también entender nuestra historia desde un punto de vista ambiental. Así, sería interesante vincular el tema del medio ambiente con la historia, con la política. Ver como las violencias físicas o sociales en contra de cualquier población revierten hacia los demás, o sea nosotros mismos, con consecuencias negativas, reales y pertinentes. También sería dable considerar las consecuencias de cómo la política actual está afectando no solamente nuestras vidas sino también el medio ambiente.

Nuestros alumnos salen de las aulas a una vida social en la que se encuentran impotentes. Hay que vincular mucho más las áreas de educación para que los jóvenes entiendan que el descuido de sus animalitos, de sus arbolitos, es el mismo descuido que produce violencia en la sociedad humana.



Jitancuentos. Antología de cuentos –en prosa y verso– de fórmula jítánfora / José Respaldiza Rojas — Lima: Tarea, 1995, 124 p., il.



Hace algunos años me topé con el libro *La maestra adivinanza* que acababa de publicar José Respaldiza. Por esos días organizaba mi curso de Literatura Infantil y Juvenil, que luego dictaría en la Universidad de San Marcos. Me pareció qué si deseaba tener una opinión calificada qué mejor si provenía de dos pequeñas lectoras, mis hijas.

Las adivinanzas se convirtieron pronto en juego recurrente donde habilidad verbal y ternezas se volvían a juntar. Creo eso está sucediendo –y sucede– con *Jitancuentos*, donde los arbitrarios juegos del lenguaje invitan a la imaginación e inevitablemente al encuentro con lo afectivo.

Me interesa hacer algunas apreciaciones. En *Jitancuentos* el autor ofrece 68 textos para aventurarnos a divertirnos con el lenguaje. Estos relatos tienen diferentes niveles de complejidad, y no me refiero acá a la diferencia tipográfica de lo que llamamos comúnmente cuento o poesía, sino más bien a la manera como se construyen las «estrategias para narrar»,

en donde de inmediato es apreciable la idea de acumulación progresiva, que podemos imaginarlo como «relatos de ida» (Cf. «Cantaba la rana»), y la acumulación progresiva-regresiva, en la que los relatos incrementan nuevos elementos y son estos mismos los que se van retirando a fin de retornar al punto de partida, «relatos de ida y vuelta» (Cf. «Carga la mora»). Estas asociaciones de ida, o de ida y de vuelta, exigen al lector-oyente la retención de cada nuevo elemento o el retiro de uno ya dicho, en un orden que implica sucesión. Estas secuencias en otro momento están vinculadas con asociaciones semánticas a instancias de una pregunta y en el que los juegos fonéticos son la clave de la agilidad e hilaridad que provocan.

Estoy suponiendo a los jitancuentos como estructuras de relato, siempre hay una anécdota básica, una acción contada. A este elemento hay que añadir que el autor ofrece versiones en lenguas y sociolectos dispares pero igualmente atractivos para su lectura, pues se pueden leer sin necesidad de acudir a la traducción. De este tipo o serie corresponden los relatos siguientes «Joao Mancó»; «Bela Yau-na»; «The is the house that Jack built»; «Wamra pukllay»; «Pichipilínco»; «Mama Anchenche» (acaso una de la muestra de la cultura negra en el Perú), etc. En estos jitancuentos, para insistir en la heterodoxa denominación de Respaldiza, el lector-oyente no necesita acudir al dominio de la otra lengua: le basta leer para comprender los juegos de las palabras por la gracia de la escritura alfabética.

Hay en todo esto un trabajo de recopilación que quiero subrayar. El autor nos ofrece un mosaico de posibilidades cuya procedencia evoca continuamente la condición de textos de naturaleza colectiva, y cuyo rastro mayor es la oralidad. Son todos de raigambre popular, se han dicho –y dicen aún– de generación en generación. Textos también en los que tonalidades y rastros regionales aparecen marcados, aunque recurren a una estructura básica para el divertimento; tienen el mismo sentido, no hay variaciones mayores salvo las que corresponden, evidentemente, a sensibilidad

des y hablas diferentes (CI «Pisingaño», Argentina; «Pizirgaña», Antioquia-Colombia; «Pizirgaña», Andalucía-España, o Joao Marco, Brasil.)

Antes de concluir, no puedo soslayar que este libro acusa el envió de otro relato, el del ilustrador. Las ilustraciones realizadas por Edgar Rueda con sus regordetes, con sus trazos de ternura, evocan un mundo de ensueño y dan ese tono alegre de los titancuentos. El libro de Respalda es una buena oportunidad para abandonar el agostado temple que se ha establecido como muela impertrita entre maestros y alumnos, maestros que no son capaces de contagiar alegría.

Gonzalo Espino Relucé

Módulo proyecto educativo Institucional. Hacia una educación de calidad, cada escuela un proyecto Lima: Educa, 1996. 5 fascículos, II



Esta convocatoria ha resultado movilizadora para las escuelas, generándose expectativas respecto a su implementación, en tanto les da un instrumento para el ejercicio de su autonomía. La aparición del PDI en la norma reorienta el tema de la autonomía escolar como política básica del proceso de descentralización.

El material didáctico responde a esta coyuntura, y está dirigido a directores de escuelas y colectivos de docentes que quieren incurrir en la elaboración y gestión de proyectos educativos institucionales (PEI) en sus centros educativos. Está basado en la experiencia de los centros educativos con proyectos exitosos, tanto de América Latina como del Perú, así como la adquirida por el equipo de EDUCA en su labor de acompañamiento a colectivos de profesores de Puente Piedra, Villa María del Triunfo, San Juan de Lurigancho y Chorrillos y de algunos departamentos del país.

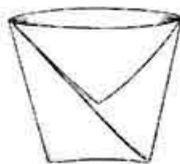
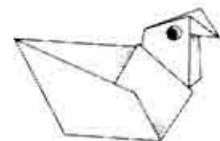
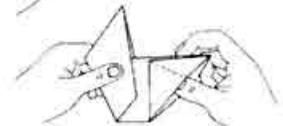
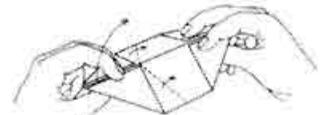
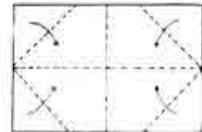
La RM 016 del Ministerio de Educación perfila la estrategia de delegación progresiva de funciones de las instancias intermedias a los centros educativos. Uno de los temas centrales que abarca es aquel que encarga al colegio la definición del PEI o Proyecto de Desarrollo Institucional (PDI).

El concurso «Hacia una educación de excelencia» convocado en noviembre de 1995 por el MED, marca «oficialmente» el inicio de un momento importante que movilizará a numerosas escuelas hacia su elaboración. Como producto se obtuvo la presentación de quinientos proyectos (Febrero 1996), catorce en Lima y el resto en provincias.

En este sentido el MED desarrolló dos experiencias piloto de capacitación en los temas de gestión para directores y la elaboración de Manual del Director. Estas actividades han precedido la convocatoria al PLANCGED (Plan Nacional de capacitación en Gestión Educativa) en diciembre de 1996 con una meta de cuatro mil participantes beneficiados a nivel nacional.

El contenido de los fascículos es complementario y secuencial en conceptualización, elaboración, aplicación y evaluación:

1. El proyecto educativo Institucional: Motivaciones y requerimientos de porque elaborar y gestionar un PEI, la misión institucional y organización de los PEI
2. Diagnóstico: fortalezas y debilidades de nuestro centro educativo: definiciones conceptuales de diagnóstico, estrategias metodológicas para su desarrollo, como presentar y organizar la información.
3. Propuesta pedagógica: Innovación y renovación educativa: Componentes de la propuesta, perfiles, principios pedagógicos, diseño curricular y objetivos
4. Propuesta de gestión: Asumir con iniciativa a gestión educativa: principios rectores, procesos de gestión, estructura organizativa y clima institucional.
5. Proyectos de implementación: Construyendo el PEI. Tipología de los proyectos, esquema básico para la formulación del proyecto definitivo, conjunto de criterios para evaluar la viabilidad del proyecto escogido.





DE TIN MARIN

Hicimos la **Guía**, el **Libro** y su **Cuaderno**, para primer grado, con mucha ilusión. Nos acompañaron recuerdos, reflexiones y muchas críticas sobre cómo los niños aprenden a leer, a escribir y a calcular. Pero sobre todo, cómo aprenden ellos a vivir, es decir, a relacionarse consigo mismos, con sus compañeros y con lo que les rodea.

Este trabajo no es algo inventado totalmente. Recogimos experiencias de diferentes lugares de nuestra patria y de la creatividad tan fecunda de nuestra gente, de los niños, los colegas y los padres de familia. Por supuesto, no está aquí todo lo que podemos hacer, porque todavía queda mucho por inventar. Pero justamente la **Guía**, el **Texto** y su **Cuaderno** abren ventanas nuevas para aprender y para enseñar.

Creemos que este intento de aprender a vivir de otra manera, la experiencia de educar nos ayudará a construir una comunidad de niños más humana, alegre, lúcida, creativa y solidaria. Con esa ilusión empezamos la **Guía**, el **Texto** y su **Cuaderno**; con esa esperanza te lo entregamos.



Giraluna

Es el texto para segundo grado de la propuesta de currículo integrado de

TAREA Interroga y provoca al niño para ir más allá del texto y explorar, analizar, sentir y pensar el mundo social y natural que lo rodea y su propio mundo personal, desarrollando competencias para actuar crítica y creativamente en la realidad.

Está organizado en 8 unidades y 24 experiencias de aprendizaje que parten de la lectura de ilustraciones que reflejan el mundo cercano del niño. A partir de allí se incorporan textos y dibujos que le permitirán construir nuevos y significativos aprendizajes sobre su mundo y su entorno social y natural.

Una guía para innovar creativamente

La guía que acompaña al texto *Giraluna* sirve para la reflexión y la innovación pedagógica. Responde a una concepción curricular globalizada que propone el aprendizaje como un proceso autónomo de construcción que desarrolla el niño.

n u e v a b i c a c i ó n

CONSTRUYENDO LA MODERNIDAD EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA



El Informe Final de la llamada Comisión Delors ha puesto de relieve la necesidad de incorporar en la política educativa el enfoque del aprendizaje permanente de jóvenes y adultos, como un derecho humano y como un factor decisivo de la nueva economía y de la participación crítica de la ciudadanía en los procesos de globalización cultural y política que vive el mundo.

La Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) tiene grandes y nuevos desafíos, dado que los procesos todavía contradictorios de la transición epocal que implicará la globalización y la valoración decisiva del conocimiento en las dinámicas económicas, demandan de ella respuestas creativas y oportunas.

El libro que tenemos el gusto de presentar ha sido el resultado de una reflexión acerca de las dinámicas políticas y pedagógicas, pasadas y presentes, de la EPJA en diferentes contextos nacionales y subregionales. Estamos convencidos que el aprendizaje permanente, en cuanto componente central de una sociedad equitativa, requiere de consensos políticos y sociales movilizados y eficientes. Por esta razón, creemos que son muy

relevantes los trabajos presentados en el Seminario Taller Regional «Los nuevos desarrollos curriculares de la educación con jóvenes y adultos en América Latina», realizado en Nuevo León, Monterrey, México del 21 al 26 de enero de 1996, cuyos resultados publicamos en el presente libro.

UN NUEVO MAESTRO PARA EL MILENIO

En esta serie TAREA ofrece a los educadores, módulos autoformativos que apuntan a mejorar la calidad de la intervención docente y por tanto la calidad de la educación, acercándoles los avances logrados en las propuestas curriculares, y las alternativas para enseñar desde una orientación centrada en los niños.



Las nuevas concepciones pedagógicas demandan un nuevo perfil de docente. La simple ejecución de programaciones es un modelo insuficiente frente a las demandas educativas que se avecinan en el nuevo milenio. En estos módulos se procura desarrollar competencias profesionales que profundicen tanto en la formación teórica como en la capacidad para mejorar la relación maestro-alumno. Por eso, estos materiales dialogan con el aula y las ideas que se proponen cuentan siempre con sus respectivas aplicaciones.

