



Intercambio

Año 4, No. 3, Diciembre de 2011

Organo de difusión de la Red de Investigación de la RED-SEPA

Propuestas pedagógicas alternativas



Comité editorial

María Trejos (Costa Rica), matremon@hotmail.com.
María de la Luz Arriaga (México), mariluz@unam.mx.
Edgar Isch (Ecuador), edgarisch@yahoo.com.
Larry Kuehn (Canadá), lkuehn@bctf.ca.
Steve Stewart (Canadá), sstewart@codev.org.
José Ramos (Perú), amazonayahuascaramos@yahoo.es.

Traducción
Ruth Leckie
Carmen Miranda
Flor Montero
Mary Guerrero

Diseño y formación
Tomás Licea

Asistente editorial
María de Jesús Ramos

Red SEPA <http://www.idea-network.ca>

Agradecemos a:

La Federación de Maestros de la Columbia Británica (BCTF) y a la Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional (ACDI), el apoyo otorgado para la publicación de este número de "Intercambio".

We wish to thank the:

British Columbia Teachers' Federation (BCTF) and the Canadian International Development Agency (CIDA), for their support in the publication of this issue of "Intercambio".

Contenido

Presentación	1
Colectivos escolares y redes de maestros que hacen investigación desde la escuela. Miguel Duhalde (Argentina)	2
Lucro, mérito y sociedad: la protesta por educación pública en Chile. Jorge Inzunza (Chile)	4
Un nuevo período abierto; Nuevos horizontes de lucha en Chile. Gustavo Pacheco (Chile)	7
Proyecto educativo regional: una propuesta transformadora. José Ramos (Perú)	9
ANDES 21 de junio. En el contexto de transformación educativa. María Trejos (Una entrevista a Israel Montano, Secretario Federal de ANDES 21 de junio-El Salvador)	14
Imposición por financiamiento. Centros educativos indígenas en Guatemala. Guillermo Chen (Guatemala)	16
La Universidad Autónoma de la Ciudad de México y el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal. Proyectos educativos alternativos del Siglo xx en México. Miriam Sánchez (México)	18
Pedagogía y Emancipaciones en la Venezuela Bolivariana. Pablo Imen (Argentina)	21
Enseñando con enfoque en la Justicia Social en las aulas canadienses. Deirdre M. Kelly (Canadá)	24
La Extensión Universitaria desde la perspectiva de la Educación Popular en el contexto de la Nueva Universidad Cubana. María Victoria González y María Teresa Machado (Cuba)	27
Un camino para el ejercicio de igualdad, autonomía y emancipación en las aulas: Praxis pedagógica desde Centroamérica. Esperanza Tasies Castro y María Trejos (Centroamérica)	30
Declaración final del XVI Congreso Latinoamericano y Caribeño de Estudiantes. OCLAE	33

Presentación

En la Red SEPA hemos impulsado diversos espacios y acciones de lucha, confrontando las manifestaciones en contra de la educación pública, como derecho fundamental. En esta línea, *Intercambio* constituye una herramienta informativa en varias direcciones intrínsecamente vinculadas: visibilización, denuncia y contra-propuestas como antítesis de un neoliberalismo despiadado, cuyos efectos atañen directamente a la educación.

Es así como la presente edición se centra en el campo de propuestas alternativas pedagógicas, tanto en proyecto como en procesos de concreción, frente a las políticas estatales de corte neoliberal, cuyas tesis educativas responden a la mercantilización de la educación. Si bien cada una contiene rasgos específicos arraigados en el contexto del cual surgen, extendemos, a manera de puente entre pueblos, un punto de encuentro, convertido en *praxis* como principio sustancial: sin excepción, son génesis de las propias comunidades educativas quienes participan en espacios democráticos de investigación-acción, donde las aulas constituyen microuniversos, síntesis de las múltiples contradicciones de un mundo en crisis. Además de formar parte de un vínculo con el movimiento magisterial y estudiantil de las diversas regiones o países.

La lectura permite hacer un recorrido de biografías y geografías, de sur a norte/norte a sur, dentro de una perspectiva pedagógica, entendido, como nos enseña Freire, que el hecho pedagógico se sintetiza dialécticamente en *praxis*, en la medida en que trasciende y forma parte de lo político, ideológico y cultural. Una lectura que conduce a nuevas lecturas desde las propias experiencias, saberes y afectos de cada lectora y lector.

Desde Los Andes, iniciamos en Argentina, valorando el impacto de los Colectivos Escolares, donde la investigación desde las acciones confluye en un camino colectivo expresado en redes locales y nacionales que, a su vez, transgreden fronteras, formando parte de los "Encuentros Iberoamericanos de colectivos y redes de educadores que hacen investigación desde la escuela", cuya naturaleza reside en el fundamento político-pedagógico de democratización del conocimiento, donde se recrean, contextualizan y enriquecen saberes y prácticas de manera cotidiana.

Llegamos a Chile, un laboratorio neoliberal que se desquebraja día a día; donde el movimiento estudiantil, junto a otros actores magisteriales y sociales, se convierten en la mejor "aula" donde se plasma la precisión y validez de una lucha en defensa de la educación pública y la dignidad del estudiantado. Una valiente lucha que retrotrayendo la Revolución Pingüina, desmonta los mitos de un Chile, panacea de desarrollo, fruto del neoliberalismo, demostrando que la historia se aleja, cada vez más, de una visión lineal, suscribiéndose a la cosmovisión de nuestros pueblos originarios.

En la Región Andina la construcción de una política educativa bolivariana en Venezuela, da cuenta de un proceso de invención social que busca superar la vieja educación clasista, sexista y racista, para crear una educación emancipadora. En Perú, se articula el proceso que ha dado origen al Proyecto Educativo Regional, en Loreto, parte de la gran región de la Amazonía Peruana. Una experiencia colectiva que ha permitido cristalizar la propuesta pedagógica "Por una educación transformadora e integral, democrática, patriótica y popular para el desarrollo de la Amazonía peruana y del Perú", bajo el paradigma socio-cultural de Vigotsky.

Y retomando dicho paradigma, es compartida la Propuesta Pedagógica No Sexista e Inclusiva (PNS). Centroamérica es el es-

cenario central, y la Federación de Organizaciones Magisteriales de Centroamérica-FOMCA, el espacio organizativo. También forman parte la experiencia de los Centros Educativos Bilingües de la Alianza Maya para la Educación Popular en Guatemala, las desarrolladas por el SUTEP-Perú y UNE-Ecuador (2000-2011). Producto de una interrogante: ¿Qué hacemos para vincular esta experiencia al quehacer pedagógico en nuestras aulas? Su contextualización bajo el principio dialéctico de *praxis*, aportado por Freire, permite hacer múltiples lecturas y enriquecerla, sintetizándose en un nuevo ejercicio pedagógico y la elaboración colectiva de módulos didácticos. Así, se desprende una segunda interrogante: ¿Cómo articular esta experiencia de las aulas a la tarea de formación político-sindical?

En este sentido, en El Salvador, la participación propositiva y crítica de ANDES 21 DE JUNIO, con un nuevo contexto político, incide notablemente en definiciones en el campo de una política educativa que intenta hacer contra-propuesta de las anteriores delineadas desde gobiernos derechistas.

Continuamos con un acercamiento a dos instituciones de educación media superior y superior de México que surgen como alternativa frente a un vacío de 30 años, de instituciones de esta naturaleza –el Instituto de Educación Media Superior y la Universidad Autónoma de la Ciudad de México respectivamente– las cuales, desde sus especificidades concretan una visión y práctica educativa alternativa y progresista. A su vez, caracteriza, de manera puntual, el contexto adverso en que día a día aumenta aceleradamente la brecha de acceso de la población estudiantil a la educación media y educación superior, fruto de modelos pedagógicos y de evaluación rígidos y convencionales, y de múltiples estructuras y mecanismos de represión contra toda iniciativa popular de defensa de la educación pública.

A la vez, tenemos la oportunidad de conocer una experiencia concreta en Canadá, como contra-respuesta al currículo oficial: "La educación para la justicia social" vs. "La educación para la responsabilidad social" (educación cívica o ciudadana); en tanto, este eje curricular, tal como se presenta, promueve que el estudiantado se limite a un papel de reproductor del sistema imperante. Por ello, se acota la "Educación para la justicia social" como opción curricular que invita a cuestionar estructuras existentes y desafían los que institucionalizan inequidades.

Formamos parte de un contexto diferenciado, conocemos la experiencia educativa bolivariana, surgida dentro de un proceso constituyente, que se suma al conjunto de planteamientos educativos con un carácter de contra-propuesta, plasmándose en el Proyecto Educativo Nacional. También, nos adentramos a la Universidad de Camagüey, en Cuba, donde la extensión universitaria (EU) se articula, de manera permanente, al entorno social y cultural, bajo principios de educación popular (EP).

Estos desafíos teórico-prácticos desde nuestras aulas, a lo largo de todo el continente, trastocando visiones y prácticas pedagógicas de opresión y dominación, delineadas desde los grupos hegemónicos, demuestran, por un lado un resurgimiento del interés en pedagogías de liberación por parte de las organizaciones magisteriales y comunidades educativas; y por otro lado, no menos relevante, una contra-ofensiva ideológica desde nuestras escuelas, colegios y universidades, después de tres décadas de imposición de políticas neoliberales.

Comité Editorial

Colectivos escolares y redes de maestros que hacen investigación desde la escuela

Miguel Duhalde*



Hablar de los colectivos escolares y las redes de maestros que hacen investigación desde la escuela, lleva a realizar una mirada histórica acerca de una experiencia pedagógica que vienen sosteniendo los educadores de la región a efectos de pensar en formas alternativas para la organización colectiva y la formación docente. Esta experiencia se construye y organiza a partir de ideas tales como el “trabajo en red” y el “encuentro”. Y tiene como fundamento político-pedagógico la democratización del conocimiento. En este sentido, en el devenir histórico del movimiento, ha tomado una relevante centralidad lo que los mismos educadores vienen constituyendo como “Encuentros iberoamericanos de colectivos y redes de educadores que hacen investigación desde la escuela”. Este es un espacio de construcción colectiva que, dentro de sus principales propósitos, tiene la defensa de la educación pública y el reconocimiento de los docentes como trabajadores-intelectuales del conocimiento pedagógico.

COMIENZO Y DEVENIR UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA COLECTIVA

En el año 1992 un grupo de educadores y educadoras de América Latina y España decidieron reunirse en la ciudad de Huelva, para encontrarse y reflexionar sobre ciertos ejes y problemáticas educativas. Las discusiones se centraron en el diseño y el desarrollo curricular, en los procesos de transformación de la escuela y en el papel de los maestros en esas transformaciones. Esta reunión se instituyó como el “I Encuentro iberoamericano”. A partir de ahí se acordó seguir

realizando este tipo de encuentros y, a partir de esas ideas, se desplegó un proceso de sucesivos encuentros. El Segundo de ellos se realizó en México en el año 1999, el tercero en Colombia en el año 2002, el cuarto en Brasil en 2005, el quinto en Venezuela en el 2008 y el sexto de estos encuentros se realizó recientemente en Argentina durante el año 2011.

En los sucesivos iberoamericanos se fueron sentando las bases para que los educadores y las educadoras pudieran “encontrarse” para compartir sus diversas experiencias y debatir a partir de sus propios trabajos de investigación que realizan desde las escuelas.

CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DE LOS ENCUENTROS IBEROAMERICANOS

Estos encuentros se efectúan con una periodicidad trianual, en el país de una de las redes convocantes. En la actualidad redes son: Red RIE (Red de Investigación en la Escuela) de Brasil. Red CEE (Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio), Movimiento Expedición Pedagógica, REDLENGUAJE (Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje), Red ESMAESTRO (Escuela del Maestro, Medellín) de Colombia. Red IRES (Investigación y Renovación Escolar) de España. REDIEEM (Red de investigadores educativos Estado México), Red RETE (Red Estatal para la Transformación Educativa en Michoacán), Red LEE (Red de Lenguajes por la Transformación de la Escuela y la Comunidad) de México. CPDHIEC (Colectivo Peruano de Docentes que Hacen Investigación e Innovación desde su Escuela y Comunidad) de Perú. Red CIRES (Colectivos de Investigación y Redes Escolares) de Venezuela. Colectivo argentino de educadoras y educadores que hacen investigación desde la escuela dentro del cual se encuentran diversas redes, entre ellas la Red DHIE (Red de Docentes que Hacen Investigación Educativa AMSAFE-CTERA).

Los participantes se posicionan en un lugar protagónico, distinto al de simples consumidores de producciones hechas por otros investigadores o expertos. En su dinámica interna se generan flujos de intercambio y se promueve un diálogo de saberes que ponen en juego los maestros y las maestras en la vida cotidiana de las instituciones educativas. También se reflexiona y debate sobre los diversos modos de organización, entre los que se encuentran: colectivos, anillos, grupos de estudio, nodos, redes y demás formas de trabajo y vinculación que los sujetos sociales despliegan en las escuelas.

La dinámica que se define en estos espacios persigue el propósito de promover la participación activa de los docen-

* Docente, investigador y directivo del Instituto Superior de Profesorado N° 3, Santa Fe. Delegado Seccional Adjunto Departamento Constitución de la Asociación del Magisterio de Santa Fe. Miembro del Instituto de Formación Pedagógica y Sindical Rosita Ziperovich de AMSAFE-CTERA. Coordinador de la Red DHIE y Coordinador por Argentina de la Red ESTRADO.

tes a partir de sus producciones y se trata enfáticamente de romper con las formas verticalistas que subyacen en los congresos que, habitualmente, hacen las academias alejadas de las realidades socioeducativas. Con los dispositivos del encuentro se intenta superar aquellas lógicas que enfrentan y separan a los disertantes con el resto de los asistentes.

La pedagogía de la pregunta encuentra aquí un espacio donde recrearse y los interrogantes son el punto de partida que promueve la reflexión colectiva, fomenta el descubrimiento y favorece el trabajo conjunto, colaborativo y cooperativo. Entre otras cuestiones, se invita a reflexionar acerca de: ¿cómo se producen y circulan los saberes en la escuela? ¿Qué tipos de relaciones constituyen la cultura escolar? ¿Qué formas de organización pedagógica y de formación de maestros surgen en la actualidad? ¿Cómo se trabaja con el lenguaje y la comunicación en la escuela?"²

Asimismo, la modalidad de la lectura entre pares, propia y características de estos encuentros, constituye una propuesta de organización alternativa, ya que los trabajos presentados como ponencias en los encuentros no son evaluadas por un comité constituido a tal efecto, sino que las valoraciones y los aportes son realizados por otros compañeros y compañeras participantes. Así, cada colectivo o persona que presenta una ponencia se convierte, al mismo tiempo, en lector de otra, abriéndose a la discusión de sus propios decirs y hacer pedagógicos, y dando cabida a la palabra de un par o grupo de pares en relación con sus propios escritos. De este modo, un texto se ve cualificado con las contribuciones de otros, avanzando hacia formas complejas de construcción conjunta de saberes.

Con el transcurrir del tiempo y a lo largo de los cinco encuentros realizados, han logrado construirse propósitos y fundamentos básicos, entre los que se encuentran: "1) Entender el trabajo docente como estructura y condición para la producción de conocimientos y reconocer a los/as maestros/as y los/as profesores/as como sujetos protagónicos en dicho proceso de producción. 2) Considerar a los modelos de investigación educativa como herramientas adecuadas para la producción de conocimiento desde las escuelas. En articulación con diversos modos de intervención en la realidad, tales como la sistematización, las innovaciones educativas, las expediciones pedagógicas, la documentación narrativa, entre otras. 3) Sustener al trabajo en red como forma alternativa para la formación docente entre pares, y como un sistema democrático para la toma de decisiones, basándose en los principios de horizontalidad, solidaridad, igualdad e inclusión. 4) Promover el debate y la reflexión colectiva para construir posicionamientos y propuestas pedagógicas, con la intencionalidad de incidir en las definiciones de las políti-

cas públicas para la educación. 5) Articular con otras redes, experiencias y propuestas que promueven líneas coincidentes, a nivel regional, latinoamericano y mundial y que resultan ser coherentes con los fundamentos generales definidos por este colectivo."³

DESAFÍOS DE LOS ENCUENTROS Y DE LAS REDES QUE HACEN INVESTIGACIÓN DESDE LA ESCUELA

Si bien, hay un conjunto de cuestiones para revisar y seguir mejorando, en general, hay una importante valoración de los Encuentros por parte de las distintas redes y organizaciones participantes, y es explícito el reconocimiento de los avances realizados en pos de la construcción de una cultura compartida que contribuye, sin duda, a la transformación de la educación desde la escuela. A su vez, en el escenario actual, cada red nacional y cada colectivo tienen por delante la concreción de algunos de los compromisos que se han ido renovando en cada Encuentro y la necesidad de seguir proponiéndose algunos desafíos, entre ellos:

- Poder fijar propósitos para los Encuentros que vayan más allá de la mirada nacional (propias del país organizador en cada oportunidad) para avanzar en propuestas de intervención e incidencia en las políticas educativas a nivel internacional.
- Participar con un protagonismo creciente en la resignificación y la consolidación del Movimiento Pedagógico Latinoamericano.
- Construir propuestas de trabajo y articulación entre pares que permitan superar el plano del simple intercambio de experiencias, para potenciar procesos complejos de sistematización y trabajo intelectual, fomentando la reflexión metacognitiva de las propias prácticas.
- Repensar la transformación de la educación desde un accionar investigativo, articulando, además, con los diversos modos de producción de conocimientos desde la escuela, tales como de la documentación narrativa, la expedición pedagógica y la innovación educativa.
- Potenciar procesos de formación y autoformación en cuestiones que tengan que ver con nuevos modos de organización en red y colectivos; democratización del conocimiento y de los procesos de toma de decisiones en las instituciones y los sistemas educativos nacionales; investigación e innovación desde la escuela como modos de aprendizaje y de construcción de conocimientos.
- Generar instancias de discusión y debate acerca de la identidad del trabajo docente y las condiciones laborales, en el marco de la defensa de la educación pública y los derechos de los/as trabajadores/as de la educación.

2. Duhalde Miguel "Red Iberoamericana de educadores y colectivos escolares. Investigación desde la escuela, una alternativa de trabajo", en revista *Novedades Educativas*, N° 209, Buenos Aires, 2008. Pág. 73.

3. Colectivo argentino de educadores que hacen investigación desde la escuela. *Investigación educativa y trabajo en red*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2009. Pág. 57.

Lucro, mérito y sociedad: la protesta por educación pública en Chile¹

Jorge Inzunza Higuera²



La realidad educacional en Chile ha develado sus grietas, las viejas y las nuevas heridas se han hecho evidentes. La segregación espacial que vivimos en las grandes ciudades chilenas se expresa también en todos los servicios sociales, mercantilizados desde la década de los 80, y encerrados en la lógica del lucro privado y de una competencia desabrida que ha demostrado su ineficiencia en cumplir las promesas de calidad que justificaban la acción de descompromiso estatal, promocionada tan ávidamente por los equipo neoliberales de la dictadura militar (1973-1990).

UNA SINIESTRA SOCIEDAD ANÓNIMA

Desde los inicios de la República de Chile se ha escuchado la defensa del mérito como energía movilizadora de la sociedad. La escuela se erigió como institución social que mejor permitía "reconocer" los esfuerzos individuales, y en virtud de ellos generar las recompensas "justas" para cada uno. Sin embargo, en esos comienzos republicanos no estaban considerados indígenas, pobres, mujeres, ni personas con necesidades educativas especiales, entre otras. La ideología del mérito ha tenido desde su origen una fuerte correlación con la posición económica de las familias, y me atrevo a decir, que hoy eso sigue siendo así.

El hecho que hoy el 56,7% de los/as estudiantes de Chile estén asistiendo a algún tipo de escuela privada –sea o no con subvención estatal–, y que el 100% de los estudiantes

de educación superior tenga que pagar cifras altísimas para asistir a instituciones de educación superior –más de 5 mil dólares al año como promedio–, habla de una distorsión que nos separa radicalmente de los países llamados "desarrollados" y de los considerados "en vías de desarrollo". En este sentido, coincido con el planteamiento de la OCDE (2009) cuando observa la inexistencia de oferta pública (gratuita) en educación superior en Chile. Las universidades del llamado CRUCH (Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas- no son públicas debido al esquema de financiamiento que las asfixió, y aparecen hoy entregadas a dinámicas de venta de productos a la empresa privada. El mismo Estado chileno, desde su secuestro en la década de los 80, ha preferido transformar el sistema educativo –considerado como una "isla de socialismo" según Milton Friedman- en una serie de entidades atomizadas anti-democráticas que compiten en el mercado. Escuelas e Instituciones de Educación Superior deben desplegar estrategias de marketing para la atracción de clientes e inversionistas para crecer y aplastar al rival.

La consecuencia más evidente ha sido el debilitamiento de lo público. Los gobiernos de la Concertación³ no pudieron (¿ni quisieron?) detener esta oleada privatizadora, convencidos en que mantener un gasto "moderado" en educación era una forma adecuada de sostener una "buena imagen país". Siguió pensándose durante los gobiernos democráticos que si las familias podían pagar (endeudarse), entonces no había razón para detener su interés por el pago por el servicio educacional de sus hijos e hijas.

1. Este artículo es una fusión de columnas publicadas en el blog: <http://versus21.blogspot.com>, edición realizada por el mismo autor para la Revista Virtual de la Red SEPA.

2. Psicólogo Educacional. Integrante del Programa EPE, FACSÓ Universidad de Chile. Doctorando en Educación de la Universidad Estadual de Campinas, Brasil.

3. La Concertación de Partidos por la Democracia es el grupo de Partidos Políticos conformados por el Demócrata Cristiano, Por la Democracia, Socialista y Radical/Social Demócrata, y que gobernó el país entre los años 1990 y 2010.



Los resultados están a la vista. Tuvimos miles de estudiantes en las calles en 2006 y miles este 2011, reclamando por un simple hecho: En Chile la Educación se convirtió en una Mercancía. Si los estudiantes avanzan en el sistema educativo según la capacidad de compra y endeudamiento de sus familias, si ellos y ellas quedan amarrados por las altas tasas de crédito ¿dónde queda entonces el discurso del mérito?

El mérito es un discurso seductor para nuestras clases medias, siempre lo ha sido. Éste promete que nuestros/as hijos/as tendrán un "buen ambiente" (que no es más que clasismo trasnochado), y que la calidad será buena aprenderán inglés y tendrán buenos resultados en el SIMCE de lenguaje y matemáticas. Una sociedad no depende de los éxitos de unos pocos que triunfan en base a su mérito adquirido con créditos bancarios –y de su reverso: el fracaso escolar masivo-, sino más bien de la capacidad de conjunto para enriquecer el grupo social como un todo.

¿SOCIEDAD DOCENTE O ESTADO DOCENTE?

Recientemente el Presidente de Chile ha defendido en varias ocasiones un cambio conceptual para oponerse a la propuesta de recuperación del rol estatal en educación. Ha propuesto reemplazar la idea de un Estado Docente por el de una Sociedad Docente.

Así como es discutible que Chile tuviese en algún momento de su historia un Estado benefactor, también lo es la idea de un Estado docente. Es innegable que las políticas educacionales del siglo XX avanzaron hacia un mayor protagonismo del Estado. En este sentido, el logro recién en 1964 de una reforma educacional significativa nos habla también de

las graves dificultades políticas para enfrentar las resistencias de los sectores más conservadores para asumir un proyecto de país que se haga cargo de la educación de su pueblo. El proceso de discusión de la Escuela Nacional Unificada – ENU– durante la Unidad Popular (1970-1973), vilipendiado por la derecha política y los medios de comunicación de la época que lo acusaban de querer promover la formación marxista en las escuelas, se proponía un escenario más desafiante en la relación Estado-Sociedad. Por una parte, buscaba superar la segregación histórica del sistema educacional, que implicaba que el avance en el sistema escolar dependía del origen socio-económico de las familias; por otra, generar mecanismos de control ciudadano de las escuelas, donde familias, trabajadores, y comunidad en general participara de la gestión de las escuelas, en una clara aspiración democrática; y por último, establecer vías expeditas de comunicación entre las diversas opciones educacionales, lo cual nos habla de un intento de dar racionalidad y flexibilidad al sistema, enfocándose en el camino de cada estudiante, y no en los privilegios de clase.

La ENU, el viejo proyecto perdido en las sombras de la historia, nos hablaba de la posibilidad de acercar Estado y Sociedad en un afán docente, sin perder de vista que el cuerpo pedagógico eran los profesores formados para dar realidad a una aspiración de democracia en todas sus facetas. El Estado democrático no tiene sentido si no hace referencia a la Sociedad, si no es capaz de encarnar sus anhelos de justicia.

Cuando escuchamos intervenciones audaces que nos proponen una nueva utopía, que es el establecimiento de una Sociedad Docente que supere al Estado Docente, ¿qué es lo

que nos están diciendo en los subtítulos? Claramente no nos están hablando desde el rechazo marxista al Estado, por ser éste una herramienta de control de las clases dominantes hacia el proletariado, sino que más bien nos habla del lugar marginal que es dado al Estado dentro de la ideología neoliberal, que busca una injerencia mínima de éste sobre los contratos sociales (ya no se habla más de un gran Contrato Social).

Entonces cuando las autoridades políticas hablan de "Sociedad Docente" en realidad nos están hablando de un mundo fragmentado de intereses, liberado a las regulaciones particulares, donde todos somos responsables (y ninguno a la vez), en el marco de la libertad de elección –asociado al mal llamado "poder" de compra– que revela el paradigma empresarial privado predominante. En esta ideología de la Sociedad Docente –entiéndase Mercado Docente– se buscaría la eliminación de aquel profesor/a vinculado/a a un compromiso social estatal.

A SALVAR EL AÑO

¿Y cómo se vislumbra la salida a este conflicto de visiones de mundo? Luego de la nueva campaña del Ministerio de Educación llamada "Salvar el año" –utilizando, dicho sea de paso, fotografías de alumnos sin autorización– se ha anunciado recientemente que más de 70 mil alumnos escolares han perdido el año, tendrán que repetir. Las innumerables presiones del gobierno al movimiento estudiantil son un vivo reflejo de la capacidad de respuesta que ha tenido el estrato político en Chile en relación a las demandas sociales por un Estado activo. La Carta Constitucional de Chile nos dejó un Congreso que ha tendido a asfixiarse en los mismos aires durante estos 21 años de democracia binominalista⁴. Allí sin control ciudadano posible, porque reaccionan diciendo que siendo elegidos popularmente pueden legislar según sus convicciones personales, se han dedicado a apagar focos de incendios sociales por aquí y por allá, defendiendo la finca política que "el sistema" les ha entregado.

Más de cuatro meses ya han pasado de conflicto educacional en Chile y el Ministerio de Educación no es capaz de lanzar una política de mediano plazo. Cuando las grandes mayorías de Chile –aquel 80% que evalúa mal el actuar los partidos políticos, el poder ejecutivo y el Congreso Nacional–, se plantean a favor de romper con la estructura educacional heredada de la dictadura, y buscar al fin reformas sustanciales que promuevan la reconquista del sistema de educación pública, la visión ministerial apunta apenas a intentar que los alumnos/as no repitan. Energía mal gastada.

LA MEJOR FORMA DE SALVAR EL AÑO ES SALVAR LA EDUCACIÓN.

4. Chile posee un sistema electoral "binominal" (dos elegidos por cada distrito electoral), lo que promueve la concentración del poder político en dos bandos principales, bloqueando la posibilidad de elección de personas de otras fuerzas políticas menores.

El Congreso Nacional tuvo la oportunidad histórica de haber legislado a favor de los principios de gratuidad, negación del lucro, derecho a la educación, todo esto entre el 2006 y 2007. Sin embargo, el Consejo Asesor Presidencial terminó quebrado por la defensa privatizadora encabezada por el mismo José Joaquín Brunner, quien participó activamente para transformar aquel progresista primer informe de septiembre de 2006, para proponer un documento decepcionante en diciembre de ese mismo año. Luego el Ministerio de Educación avanza en cierto modo a establecer una propuesta claramente con vocación pública, sin embargo rápidamente, y como siempre se ha hecho, aparece un proyecto alternativo inconsulto con la ciudadanía por parte de la derecha, que entra a dialogar en igualdad de condiciones con el proyecto de gobierno. Resultado...: consenso de frankisteano.

¿Y de qué sirvió un proceso social de concientización como el de la Revolución Pingüina?⁵ Pues no para que el Congreso Nacional representara a las mayorías y generara un proceso legislativo decente, pero sí para que hoy tengamos un movimiento que ya no confía más en la efectividad de los políticos –que siguen siendo en un buen porcentaje los mismos del 2006–, y necesita garantías, no para salvar el año, sino para salvar la educación que es una exigencia ética y popular.

Hay muchas salidas posibles, pero la que se tome deberá ser meditada en virtud del largo plazo. Es decir, el sendero que se debe dibujar es el de la construcción de un proceso consistente de reconquista de la escuela y de la educación superior pública –que es la de responsabilidad del Estado–, entendidas como espacios de excelencia, democráticos, laicos, gratuitos e interculturales. El Congreso Nacional puede ser un lugar que convoque hoy a los actores escolares y de educación superior a iniciar un diálogo, pero este debe tomar la forma de un debate maduro, responsable con la ciudadanía, vinculante. Estas son características que pueden dar garantías para enfrentar un proceso creíble.

Salvar el año o Salvar la educación: That's the question!



5. Se llama Revolución Pingüina a las acciones masivas de los estudiantes secundarios que avanzan desde 2006 hasta, por lo menos, 2008.

Un nuevo período abierto; Nuevos horizontes de lucha en Chile

Gustavo Pacheco Figueroa*



Hace ya varios meses que el problema de la educación superior de nuestro país se ha vuelto a instalar como uno de los conflictos políticos importantes del actual sistema social. Las movilizaciones de los estudiantes han logrado este efecto, cuestión que si bien fue alcanzada en coyunturas anteriores, hoy reviste de una importancia mayor. El porqué de esta afirmación se basa no sólo en los niveles de movilización alcanzados, sino que además en el momento en que éstos se logran y, por tanto, en la sociabilización que del conflicto se alcanza en ese contexto. Pero, ¿cuál es ese contexto? Actualmente, el país se encuentra inmerso en el neoliberalismo, y tras algo más de treinta años de aplicación, se realizan retoques definitivos que han demostrado de manera más explícita las descarnadas consecuencias que va generando. En ese marco, es que hoy se avizoran cuestionamientos más profundos y masivos que hace algunos años, y en consecuencia, se están propiciando importantes reconfiguraciones no sólo al interior del Bloque Dominante, sino que también en el seno del Campo Popular y en las visualizaciones de nuevos Proyectos Históricos a levantar desde el pueblo. Por consiguiente, el

* Integrante de la Unión Nacional Estudiantil, UNE Chile. Ex Secretario General de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Valparaíso, 2009. 1. Se refiere a aquellas universidades privadas creadas desde 1980 en adelante, y que por tanto no son consideradas como universidades tradicionales del país. Esto último se explica porque dentro de la categoría de tradicionales hay universidades privadas existentes con anterioridad a 1980, que reciben un reconocimiento distinto por el mayor aporte que han entregado a la sociedad chilena, y en última instancia, son tratadas como entidades públicas.

modelo de educación superior está siendo afinado con los últimos ajustes propios del capitalismo neoliberal y, por esto, las luchas que hoy se han desatado no corresponden a un proceso de resistencia, sino más bien al inicio de un nuevo periodo que ha de centrarse en la lucha por dismantlar el neoliberalismo impuesto en la totalidad del sistema universitario. Lo anterior quiere decir, lisa y llanamente, que hoy nos encontramos frente a un modelo educativo de carácter privado, y que en ese marco, los nuevos desafíos consisten en eliminar dicho modelo más que en resistir su aplicación y defender uno público hoy inexistente.

¿Qué nos lleva a entender al actual modelo universitario como uno de carácter privado?

Catalogamos de privado al actual modelo de educación superior por 1) su génesis directamente relacionado con la apertura económica del país en el marco de la liberalización de las áreas estratégicas de la economía chilena; 2) la desconcentración y descentralización que se hace de las universidades del Estado existentes en 1980; 3) la formalización de los sistemas arancelarios y crediticios para el desarrollo de una carrera bajo la lógica del autofinanciamiento; 4) la baja constante del aporte estatal a sus universidades; 5) el surgimiento de universidades "privadas-privadas"¹, institutos profesionales y centros de formación técnica sin una planificación, organización y control de ese proceso; 6) el entendimiento del sistema universitario como un nuevo mercado que propicia la competencia (de 8 universidades en 1980 se pasa a más de 140 Instituciones de Educación Superior (IES) en el 2010); 7) la apertura y profundización de nuevos mercados, como el de la publicidad, a partir del sistema universitario; y 8) el hecho que de la actual cobertura de un millón de estudiantes, de la que a menudo se vanagloria la clase política dirigente, el financiamiento de al menos un 85% de ella es de carácter privado, es decir, son los estudiantes, las familias, y en definitiva el pueblo, el que costea su propia educación, principalmente, a través del endeudamiento y la consecuente precarización de sus vidas.

Bajo esta mirada entonces, es que sostenemos que hoy nos encontramos frente a un nuevo periodo en lo que res-

pecta al modelo de educación superior, el cual queremos comprender en base a las características transversales a todo el sistema universitario.

Respecto de las características transversales lo primero que debemos sostener es que, independiente de la IES en la cual se estudie, quien reciba el servicio de la educación terciaria sin la posibilidad de poseer una beca, estará sometido a un régimen arancelario determinado que, en la mayoría de los casos, será enfrentado mediante el endeudamiento con la banca privada a tasas de interés no menores al 5%. Quién no lo enfrente con un crédito de largo plazo y pertenezca a los sectores medios y a los más pobres de la población, lo enfrentará con la precarización inmediata de sus condiciones de vida y las de su familia, aún más; un trabajo precario de supra-explotación y la altamente probable deserción del sistema. Una segunda característica transversal, y que se desprende de la anterior, es que quienes logran terminar sus estudios universitarios, al salir como profesionales se encontrarán ya precarizados por los niveles de endeudamiento que poseerán y/o por la poca o nula oferta laboral en sus respectivas profesiones. Como tercer elemento podemos señalar que, siendo aún estudiante, al interior de las casas de estudio nos encontraremos con pocos o nulos espacios de participación y decisión que nos permitan incidir en la mejora de políticas y problemas concretos que se enfrenten en la universidad o en el sistema en su conjunto, elemento que es aún más categórico en las denominadas instituciones "privadas-privadas". Un cuarto elemento a puntualizar puede ser el que se refiere a la distorsión y mercantilización de los estándares de calidad de la educación, donde de manera clara podemos ver carreras e incluso instituciones que no corresponden a necesidades y campos de desarrollo reales, así como también a niveles mínimos de lo que ha de entenderse como un sistema universitario.

En síntesis, el actual periodo de la educación superior nos presenta el problema del sentido y de la propiedad de la misma, el cual se expresa, al menos, en los siguientes ejes de conflicto y, por tanto, de luchas; 1) financiamiento privado en su mayoría, es decir, un Estado ausente y usufructo de la educación por el mercado y la banca privada; 2) bajos niveles de participación y decisión en los gobiernos universitarios y en algunos casos imposibilidad de asociación de los gremios; 3) estándares de calidad en función del mercado y bajo lógicas empresariales; 4) acceso y permanencia desregulados y discriminatorios según condición socioeconómica de los estudiantes, lo que no es más que la expresión de la desigualdad social de la educación primaria y secundaria en el sistema universitario; 5) institucionalidad desregulada que da cuenta de la carencia de planificación, organización y control del sistema universitario y sus componentes; y 6) bajos niveles de vinculación social popular, mostrándonos un sistema universitario cerrado a las grandes mayorías y a las necesidades sociales.

Es por eso que hoy se han levantado las banderas estratégicas de una Nueva Educación Pública, con marcos claramente establecidos en la planificación y organización de la educación superior; el financiamiento estatal de la misma

que permita la gratuidad; la prohibición del lucro en el sistema; la libertad de asociación de estudiantes y trabajadores; el establecimiento de gobiernos universitarios triestamentales con plenos derechos en el conjunto de la comunidad universitaria; un alto desarrollo de vinculación social popular; y un acceso democrático de acuerdo a capacidades y necesidades sociales que requiere de mejoras inmediatas en los sistemas primario y secundario de educación, como por ejemplo la desmunicipalización exigida por los profesores y secundarios del país.

Son precisamente esas banderas de lucha y la vinculación alcanzada entre ellas y el pueblo, lo que nos presenta una nueva y sólida base de experiencias que han de entenderse como el marco de los nuevos desafíos. Hoy, el apoyo popular obtenido; la masividad alcanzada en las manifestaciones; la frescura y dinamismo de sus expresiones; el respeto de las vocerías a las discusiones y resoluciones de bases; la convicción y fuerza desplegada; y el entendimiento de que tal como dijera Salvador Allende, "la revolución no pasa por la universidad", y en consecuencia, por la educación desvinculada de los trabajadores y el resto de la sociedad, constituyen aprendizajes aún en curso pero necesarios, que han de ponerse a disposición del conjunto de las luchas populares venideras que el nuevo período abierto nos comienza a presentar.

En definitiva, el movimiento estudiantil debe ser capaz de englobar su totalidad en cuanto a sus componentes, siempre vinculado al resto de la sociedad como fuerza auxiliar viva de toda transformación, para que desde allí emprenda la tarea estratégica de la eliminación del neoliberalismo en la educación, eso sí, sin abandonar las posibilidades de mejoras concretas e inmediatas que pudiesen alcanzarse mediante las actuales y próximas luchas que han de venir. Esto último lo decimos, porque es menester además, que el movimiento estudiantil de bases y sus dirigencias, comprendan que la lucha por desmantelar el neoliberalismo en la educación no puede llevarse a cabo, ni menos concretarse, al no considerarla y asumirla como una lucha más del pueblo que, junto a otras reivindicaciones políticas e históricas, han de constituir el planteamiento de fondo y revolucionario que el conjunto del movimiento popular ha de levantar y conquistar.



Proyecto educativo regional: Una propuesta transformadora

José Ramos Bosmediano*



Durante el año 2009 asesoré al Sindicato Único de Trabajadores en la Educación de la Región Loreto, una de las 26 bases regionales del SUTEP (Sindicato Unitario de los Trabajadores en la Educación del Perú), para la elaboración de un proyecto educativo que pueda orientar el desarrollo de un trabajo educativo de carácter alternativo al sistema de educación neoliberal en curso e impuesto desde la década de los 90 en el Perú. Como responsable principal en la orientación del trabajo, me correspondió la tarea de elaborar los documentos para la discusión inicial y luego el texto producto de los eventos provinciales para su discusión final en nuevos eventos provinciales y en un Congreso Pedagógico Regional, en el 2010, fase que no pudo realizarse por situaciones políticas y sindicales que “distrajeron” al sindicato.

El Comité Ejecutivo Regional del SUTE Loreto nombró una Comisión Pedagógica Regional que discutiera y tomara

decisiones en el proceso del trabajo, además de desplazarse por las distintas provincias de la región con el Asesor y los expositores.

EL ESCENARIO REGIONAL LORETO

La Región Loreto es la más extensa del Perú, como parte de la gran región de la Amazonía peruana, con límites territoriales con las repúblicas de Ecuador, Colombia y Brasil. Para la extensión de su territorio, su población, con algo más de un millón de habitantes, no podría estar todavía en el límite de la presión demográfica; pero, si se considera las condiciones físicas de su territorio, un aumento de su poblacional llevaría al riesgo ecológico.

Loreto, como parte de la Amazonía, es depositaria importante del ecosistema amazónico y de su rica biodiversidad, hoy en peligro de ser deteriorada irreversiblemente con la

presencia de las transnacionales dedicadas a la exploración y explotación de hidrocarburos, además de los proyectos de carreteras y vías férreas. En los últimos 20 años han sido concesionado un 75% de su territorio para explorar y explotar hidrocarburos. La presencia de las transnacionales del petróleo en Loreto constituye el origen de los denominados conflictos sociales, luchas de las comunidades nativas para impedir la invasión de sus ancestrales territorios, el deterioro de su hábitat y que se ponga en peligro su propia supervivencia como pueblos.

Culturalmente, en Loreto coexisten dos culturas: la nativa, compuesta por un importante número de las 14 familias lingüísticas y 44 etnias existentes en la Amazonía, poseedoras de una gran tradición en el manejo del ecosistema amazónico, la práctica de la medicina natural como parte de los conocimientos ancestrales sobre las plantas y sus propiedades, una artesanía que se ha convertido en fuente de inspiración de artistas nativos y ajenos; y, por otro lado, la cultura criolla del Perú oficial que avasalla a la nativa en un proceso de aculturación a través de las religiones, los medios de comunicación, las relaciones comerciales, el propio sistema educativo impuesto sin tener en cuenta las realidades de la población nativa y campesina e, incluso, los procesos políticos de la lucha por el poder nacional y local, municipales y regionales. El desenlace de esta contradicción entre lo nativo y lo criollo oficial, en las condiciones en que se desarrollan los procesos económicos, sociales, políticos y culturales, no sería favorable a lo primero si es que no se dan cambios importantes en todos los aspectos de las políticas de Estado. El Estado peruano actual no garantiza un proceso futuro que favorezca a la población campesina y nativa, incluso a las poblaciones pobres de los centros urbanos. La industrialización de Loreto sigue siendo una gran utopía. Su economía sigue siendo, para la mayoría de la población, de subsistencia o autoconsumo, pero insuficiente; mientras que el capitalismo comercial y economía de extracción de materias primas (madera y petróleo) no favorecen a esa mayoría. El gobierno cuyo mandato ha fenecido el 28 de julio del 2011, para poner en mayor riesgo el ecosistema amazónico, ha promulgado la Ley No. 29760 que aprueba el trasvase de los “excedentes” del río Marañón y del Huallaga, grandes ríos que alimentan el caudal del río Amazónico, comprometiendo el futuro de la población no solamente de Loreto ni del Perú, sino, incluso, de los demás países que pertenece a la gran hoya amazónica.

Loreto tiene hoy una educación formal generalizada pero en condiciones muy limitadas por la infraestructura, el sistema escolar disperso, las profesiones que brinda la educación superior desligadas de las necesidades de desarrollo de la región y de las aspiraciones de la población mayoritaria. Loreto tiene aún una fuerte carga en analfabetismo y semianalfabetismo, en ausentismo y deserción escolares y en la formación técnica al servicio de su desarrollo.

La situación de los maestros es muy débil como para dedicarse al trabajo educativo con una firme convicción para forjar conciencias transformadoras, de cambio o emancipadoras. La reforma neoliberal viene poniendo énfasis en lo metodológico, en una pedagogía pragmatista que busca resultados “concretos” e inmediatos en áreas específicas (lenguaje y matemáticas), evaluaciones estandarizadas y una educación bilingüe intercultural sin ninguna base en la realidad. Pese a la importante trayectoria de lucha sindical de los maestros loretanos, las condiciones de pobreza en que desarrollan su trabajo les lleva a la impotencia, en unos casos, y al pesimismo en otros.

Debemos agregar, para una comprensión más cabal de la situación, la actuación de dos gobiernos regionales en Loreto desde el 2002, los cuales, si bien elaboraron su correspondiente proyecto educativo regional, lo hicieron con los mismos parámetros de la reforma neoliberal dictada desde el gobierno central, reproduciendo los mismos errores y hasta las mismas irregularidades en el manejo de la administración educativa, llegándose al absurdo de contratar maestros para las campañas electorales regionales.

LAS FASES DEL TRABAJO

El trabajo se planificó para ser desarrollado en dos fases. La primera fase fue la discusión inicial de los temas, tanto en las escuelas (bases de escuela del sindicato) como a niveles provinciales (en las 7 provincias de Loreto: Maynas, Alto Amazonas, Mariscal Castilla, Ucayali, Requena, Datem del Marañón y Nauta).

Los temas de discusión fueron 6: Visión de la crisis de la educación peruana y sus expresiones concretas; El nuevo diseño curricular y sus fundamentos filosóficos y psicopedagógicos; Fundamentos para una nueva educación en el Perú; La nueva ley de carrera pública magisterial y fundamentos para una evaluación científica, integral, permanente, formativa y sistemática del desempeño docente; Fundamentos científicos y tecnológicos para una nueva educación en Loreto; y, Lineamientos para la elaboración del proyecto educativo regional de Loreto.

Los primeros cinco temas tienen contenidos generales para que los maestros asuman una visión integral de la educación y de la pedagogía en función de la nueva educación que se pretende proyectar, y fueron expuestos por profesionales dedicados a la investigación y a la docencia universitaria desde una posición de cambio social. El tema seis fue preparado y expuesto por los investigadores del Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP), prestigiosa institución con sede en Iquitos, capital de la Región Loreto, y cuyas investigaciones de más de 30 años están siendo aprovechadas, por hoy, por algunos empresarios y algunas comunidades para mejorar la siembra de productos nativos y la reproducción y cría de peces para la alimentación. La primera fase concluiría en eventos provinciales cuyos aportes servirían para la elaboración de una propuesta ini-

cial del proyecto. Es el trabajo que se hizo en el 2009 y cuyos resultados fueron presentados públicamente a principios del 2010 en la ciudad de Iquitos, un texto que estoy utilizando para el presente artículo.

La segunda fase, que debió de realizarse en el 2010, comprende, en primer lugar, una nueva discusión en las bases de escuela y nuevos eventos provinciales, con el texto inicial de la primera fase y, en segundo lugar, el Congreso Pedagógico Regional para discutir y aprobar finalmente el Proyecto Educativo Regional de Loreto. Ya he advertido que esta fase no se ha realizado hasta hoy, de manera que el trabajo no ha concluido.

Una fase posterior debería de abrirse para elaborar los desarrollos curriculares acordes con los lineamientos del proyecto a efecto de que aquellos expresen la visión de cambio y transformación y no sean simples desarrollos del currículo neoliberal que hoy se viene aplicando. Se advierte que el currículo no está desligado de las visiones filosóficas, antropológicas, psicológicas y pedagógicas que orientarían la nueva educación que se busca forjar.

ORIENTACIONES BÁSICAS PARA GENERAR UNA EDUCACIÓN TRANSFORMADORA

El porqué de un proyecto regional. Fue necesario que los maestros estén seguros de los propósitos de un proyecto alternativo, aspecto no muy fácil de introducir en un ambiente muy rutinario y sometido a las exigencias de una reforma neoliberal que se ha proclamado como “alternativa a la crisis de la educación”, desde el Banco Mundial.

La primera idea se refiere a la necesidad de desarrollar una educación regional que, sin desconocer el ámbito nacional, considere el desarrollo de los elementos regionales que enriquezcan la educación nacional como proyecto de un país justo, libre, y desarrollado.

La segunda idea tiene que ver con el papel de los maestros loretaños como protagonistas que traspasen los marcos del proceso enseñanza-aprendizaje en las aulas para convertirse, al mismo tiempo, en elementos pensantes y capaces de proponer una nueva educación al servicio del pueblo y del desarrollo del país.

En tercer lugar, la elaboración de un proyecto educativo que llegue a la más vasta población de la región con el objeto de que esta conozca que es posible una nueva alternativa de educación, diferente a las que han venido fracasando; y que el nuevo derrotero signifique, también, una nueva orientación económica, social y cultural del país y la región.

En cuarto lugar, la nueva propuesta debería de ser diferente a una educación fracasada, una propuesta de lucha contra el neoliberalismo en el plano de la educación, un instrumento de nuevas relaciones entre el maestro y los sectores populares, así como una herramienta de orientación cotidiana para el desempeño de los maestros como educadores en las aulas.

Los principios, los fines y las políticas educativas. Los fines son, en realidad, puntos de partida para el compromiso por una nueva educación, ideas de orientación permanente para generar lo nuevo y distinguir los elementos curriculares que orienten la formación de los niños y los jóvenes. El primer principio es el de la transformación social, que se expresa en la finalidad de construir una educación que coadyuve al cambio sustancial de la realidad social, cultural y, por ende, educativa; el principio de justicia, que considera a la educación como un derecho humano, un derecho para todos en igualdad de condiciones y oportunidades; el principio de la integralidad, que significa la garantía de una educación de todas las potencialidades de los niños, sin más limitaciones que ciertas discapacidades que la propia educación debe tener también en cuenta para superarlas hasta donde sea posible; el principio de la científicidad, que lleva a construir una educación basada en la realidad objetiva, su conocimiento y transformación a favor del hombre; el principio de la unidad teórico-práctica, que se expresa en la educación que une escuela y trabajo, estudio y actividad práctica, escuela y vida; el principio de la continuidad, como educación durante todo el proceso de la vida humana, más allá de la escolaridad regular; el principio de la formación axiológica, como el cultivo de todos los valores positivos: científicos, éticos, y sociales.

Los lineamientos programáticos. Los principios, los fines y los objetivos de la educación, por más acertados que sean en su significado, carecen de sustento sin políticas educativas adecuadas, sin lineamientos programáticos que den soporte material y político al contenido y a la conducción del proceso educativo. Son las políticas educativas que, desde el Estado, deben promoverse y aplicarse. La escuela pública para todos, gratuita y universal, como garantía del principio de justicia; la coeducación para todos los niños, adolescentes y jóvenes, como herramienta de educación democrática y de la lucha por la igualdad de género y necesidad pedagógica para el desarrollo psicológico y humano de ambos sexos; la educación laica, como condición para la formación científica de los educandos; el financiamiento estatal integral de la educación, sin la cual no se puede garantizar ni gratuidad ni universalidad, mucho menos justicia; la planificación educativa de largo plazo, como orientadora del proceso de inversiones en materia educativa y en la formación de los profesionales que requiere el país y la región para su desarrollo. Estas líneas programáticas son importantes, además, para distinguir las prioridades educativas.

La definición general del proyecto. Los contenidos de los temas expuestos y los aportes de los participantes en los talleres condujeron a la elaboración de una definición de la propuesta educativa: **POR UNA EDUCACIÓN TRANSFORMADORA E INTEGRAL, DEMOCRÁTICA, PATRIÓTICA Y POPULAR PARA EL DESARROLLO DE LA AMAZONÍA PERUANA Y DEL PERU**. La primera definición (transformadora) trasunta el carácter de contradicción de la propuesta con el sistema

educativo oficial y en crisis, a la vez que expresa la necesidad de una educación para el cambio social y la emancipación humana, en estrecha ligazón con la formación plena, teórica y práctica, de los estudiantes. Las siguientes 3 definiciones (democrática, patriótica, popular) establecen las condiciones políticas que deben sustentar la nueva educación. Los objetivos programáticos, tácticos y estratégicos de la nueva educación quedan establecidos cuando se establece el para qué una nueva educación (desarrollo de la Amazonía peruana y desarrollo del Perú).

La realidad cultural y educativa de Loreto. Fue uno de los tópicos de obligatorio análisis desde una perspectiva interdisciplinaria. Se abordaron 4 partes de esa realidad en cuanto se relacionan más con la educación: las culturas originarias, el proceso de aculturación y mestizaje, la cultura dominante, las creaciones artísticas, la ciencia y la tecnología, la crisis y las desigualdades socio-educativas y las aspiraciones comunes en Loreto.

Las nuevas condiciones para una nueva educación en Loreto. Es decir, un nuevo proyecto político por el que se debe luchar, sin el cual sería una mera utopía el proyecto transformador. Se consideraron las condiciones: económicas, políticas y sociales. Dentro de las condiciones económicas se señalan el desarrollo integral de la región Loreto, el desarrollo autosostenido y la planificación integral del desarrollo. Las condiciones políticas se definen por gobierno democrático, gobierno patriótico y gobierno popular. Y las condiciones sociales comprenden la justicia social, el bienestar colectivo y el desarrollo autónomo de las comunidades indígenas.

Los objetivos y metas de la educación en Loreto hasta el 2030. Fue abordado como un ensayo de planificación, tanto para el largo plazo como para las prioridades en políticas educativas, abordando los problemas que deben resolverse en el corto plazo, como la infraestructura educativa y su implementación, la formación de los maestros, el papel de las municipalidades, la reorientación de la conducción administrativa, entre otros problemas no resueltos.

Los principios de conducción pedagógica. Fueron definidos como postulados generales para orientar la marcha del proceso educativo y de todos sus componentes: la escuela del trabajo, la investigación científica y tecnológica, la diversificación curricular y las profesiones necesarias para el desarrollo regional y nacional, la interdisciplinariedad y la integración de los conocimientos.

Los ejes pedagógicos fundamentales. Son las categorías axiológicas, pedagógicas y científicas que orientan el proceso enseñanza-aprendizaje: los valores fundamentales, la educación intercultural-bilingüe, la escuela como centro cultural de su ámbito de influencia, los ejes disciplinarios básicos.

La metodología pedagógica. Sin dejar de tener en cuenta los aportes de las corrientes metodológicas de toda la historia de la pedagogía, se ha planteado la necesidad de adoptar la concepción socio-histórico cultural como orientadora del



proceso enseñanza-aprendizaje, conocida como teoría de Vygotsky, integrando los elementos orientadores que contribuyan con su aplicación: la didáctica investigativa y desarrolladora, las metodologías activas y sus formas, la concepción del maestro como agente conductor y el alumno como centro del proceso enseñanza-aprendizaje, el currículo integral y diversificado, el desarrollo secuencial y complementario de los contenidos curriculares, y la evaluación permanente, integral, formativa y sistemática de los aprendizajes por los propios maestros.

La organización escolar. Se concibe una organización articulada, coherente, funcional las necesidades y realidades regionales, flexible para que permita producir los cambios necesarios y oportunos. Se plantea la organización de la educación rural y fronteriza resolviendo los problemas de dispersión de los estudiantes rurales en el vasto territorio de la región, se valora el nuevo papel de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, el replanteamiento de las profesiones universitarias y de la tecnológica no universitaria.

La conducción administrativa. Es uno de los problemas de mayor incidencia en la crisis de la educación en Loreto y en el Perú, no solamente por la presencia de una burocracia

cia corrupta, sino, además, incompetente para promover cambios en la conducción administrativa de la educación. Se consideran como elementos sobre los cuales hay que poner énfasis: la escuela como base de la conducción provincial y regional, el Director de escuela como autoridad principal de esta, la participación democrática en la conducción de las escuelas, la supervisión y evaluación permanentes del trabajo educativo en las escuelas, la plasmación de la carrera pública docente y administrativa con todos los derechos profesionales, laborales y sociales.

EL PROCESO DE DISCUSIÓN

Ha predominado el nivel de discusión en los eventos provinciales, seminarios-talleres sobre la base de las exposiciones de los temas señalados y con la participación de delegados de las bases de escuela.

Para las discusiones en los talleres se elaboró un conjunto de problemas que deben resolverse en un proceso de cambios educacionales. Algunos ejemplos de esas cuestiones, 21 en total, que orientaron la discusión en los talleres, son:

- a) ¿Cuáles son las manifestaciones de la crisis de la educación en Loreto?
- b) ¿Qué implicancias tiene para la educación en Loreto la política neoliberal de privatización de las tierras amazónicas?
- c) ¿Qué condiciones sociales deben producirse para el desarrollo de una nueva educación en Loreto?
- d) ¿Qué perfil debe tener el maestro para una nueva educación en Loreto?
- e) ¿Existe una cultura regional en Loreto y por qué?
- f) ¿Qué obstáculos podrían existir para establecer la educación laica?

En los talleres, se observó marcadas diferencias en la formación pedagógica de los maestros, lo que produjo, conclusiones diversas y contradictorias sobre un mismo tema. Especialmente fue deficiente el tratamiento de temas relacionados con la filosofía, la antropología, la economía política, la ecología y la propia historia de la Amazonía peruana.

Uno de los mejores aportes para la discusión vino del IIAP, por la novedad de los planteamientos sobre la biodiversidad amazónica y el papel de la investigación científica para enriquecer el proceso de la educación y el papel de la ciencia y la tecnología en el desarrollo regional y nacional.

Para la educación del futuro, esta visión es fundamental para producir cambios que conduzcan a la formación de una nueva conciencia en

las nuevas generaciones respecto al papel de la Amazonía para la supervivencia humana, para defenderla frente a los intereses de apropiación de las transnacionales y de los gobiernos desde donde estas manejan sus inversiones. Sin embargo, los gobernantes peruanos, por motivaciones políticas de estrecho alcance, han fragmentado la Amazonía peruana en varias regiones diferentes, obstaculizando políticas de desarrollo integrado de gran región.

FINAL

He podido comprobar que hay un apreciable sector de maestros dispuestos a trabajar en la elaboración de una nueva alternativa educativa. Pero su número es insuficiente para generar un movimiento capaz de contagiar con su entusiasmo a los demás.

También he comprobado el papel de la inercia de la tradición de atraso en el abordaje de los temas educativos sustantivos, pues esa tradición ha sembrado una práctica rutinaria, ajena a los cambios que hay que producir.

Otro factor es la actitud conservadora de las autoridades regionales y locales, acostumbradas a utilizar la educación para seguir reproduciendo sus formas de dominación, influyendo negativamente en el conjunto de los padres de familia a través del clientelismo político, pero también en un sector de los maestros, particularmente en aquellos que han logrado asumir cargos burocráticos.

Tomando como base el texto elaborado es posible promover la discusión y la elaboración de un proyecto curricular renovador.



Andes 21 DE JUNIO en el contexto de transformación educativa

María Trejos Montero*



ANTECEDENTES

Los últimos 50 años constituyen un escenario donde la educación pública, en sus diversos campos, se ha deteriorado de manera aguda, mientras que se fortalece la educación privada. Esto producto de iniciativas y supuestas reformas educativas formuladas desde los gobiernos de derecha, como Plan 20-21, Plan Decenal; Programa "Educame", "Redes escolares efectivas", "Aprender a leer".

Frente a este contexto, la denuncia y protesta del magisterio en aras de fortalecer la educación pública; no tiene posibilidad real de incidencia; mucho menos formar parte de un proceso auténtico de consulta orientado a contrarrestar dicha línea de mercantilización de la educación.

Hoy el magisterio y la sociedad salvadoreña se encuentra en una situación paradójica. Parte de esta se expresa en que en medio de grandes conquistas alcanzadas en función de fortalecer la educación pública, el magisterio se ve obligado a librar una jornada de lucha exigiendo el cumplimiento del pago retroactivo del aumento salarial del 6% al 10% y el acumulado del 20%, atender las autoridades una propuesta integral de revisión del presupuesto 2012, y el incremento del 3% al 6% del Producto Interno Bruto, destinado a educación.

Sin embargo, es claro que la sociedad salvadoreña y sectores gubernamentales, en el área educativa, hacen grandes esfuerzos para lograr lo que siempre se había soñado: transformar el sistema educativo.

UN GIRO IDEOLÓGICO ESPERANZADOR

En 2009 el Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN) gana las elecciones presidenciales; no obstante,

*Basado en entrevista a Israel Montano, secretario general de ANDES 21 DE JUNIO.

el presidente Mauricio Funes se distancia cada vez más de la filosofía del partido, gobernando al margen de los lineamientos estratégicos del FMLN.

El profesor Salvador Sánchez Cerén, excomandante guerrillero del FMLN, es asignado ministro de educación; iniciando su gestión acercando a los gremios magisteriales a espacios de consulta y debate sobre la educación del país.

ANDES 21 DE JUNIO asume un compromiso por coadyuvar en la transformación profunda de la educación de El Salvador. Se crean equipos técnicos pedagógicos en los 14 departamentos para impulsar un diagnóstico sobre el estado integral de la educación.

Sus resultados se convierten en referente sustancial para la formulación de una propuesta pedagógica alternativa, frente a un modelo educativo de corte neoliberal.

Así, ANDES 21 DE JUNIO da aportes sustanciales para la definición de un plan nacional denominado "Plan social de educación vamos a la escuela" (septiembre 2009). Si bien, este ha sido objeto de diversos cuestionamientos, empezando por el hecho de que su gestión fue prácticamente de carácter partidista (FMLN), no es el propósito de este artículo aludir a los mismos.

Este plan incluye 7 programas dirigidos a los siguientes campos: alimentación escolar, paquete escolar (uniformes, útiles y otros), dignificación del maestro, alfabetización, educación inclusiva, educación inicial e infraestructura. El propósito central reside en responder a necesidades básicas de la población infantil; entre estos la deserción, que realmente significa exclusión social:

Vinculado a la calidad de la educación, necesitamos dar respuesta al hecho de que nuestros niños y niñas no iban a la escuela por circunstancias tales como las siguientes:

no tenían para comer ni para calzado, ni para comprar uniformes. Razón por lo cual se implementan proyectos como paquetes escolares con útiles y uniformes completos, desde preescolar hasta noveno grado, como anzuelo para que todos los niños que no iban a las escuelas, se matricularan. De ahí proviene el lema "Vamos a la escuela."

En este sentido, se vincula el concepto de calidad educativa con premisas como la necesidad de una verdadera comunicación entre la escuela, la comunidad educativa, otras instituciones y actores sociales; entre estos, las organizaciones magisteriales.

Por primera vez se abren espacios a los sindicatos y gremios magisteriales para incidir participando en asambleas generales de padres de familia:

La razón de existir es velar por una mejor educación para los hijos del pueblo, de nuestro pueblo, para las comunidades y también las reivindicaciones del magisterio. No puede haber un gremio que no defienda las reivindicaciones; es la base para que los maestros se motiven a hacer más ágiles, más oportunos y con un desempeño de mayor eficiencia. Porque si tú tienes un salario digno te vas a sentir comprometido con el proceso educativo, tú tienes prestación de salud gratuita o mediante un descuento en la planilla.

Es notable la concreción de insumos aportados por el magisterio, que a su vez, transgrede una crítica promovida desde los sectores de derecha, intentando demostrar que el accionar del magisterio organizado solo se limita a demandas reivindicativas salariales, obviando elementos relacionados con la calidad de la educación.

Es necesario que en el área centroamericana investiguemos sobre el estado de cada sistema educativo; de esa manera construir las bases para un movimiento pedagógico centroamericano que incida en el movimiento pedagógico latinoamericano, que queremos como darle vida a partir de finales de este año y el próximo año.

Además, dentro del plan social se cuenta con otro programa importante: Escuela de Tiempo Pleno (ETP). Procura fortalecer y ampliar la cobertura de los centros educativos que tienen mayores recursos y condiciones de infraestructura y terreno apropiados, convirtiéndose en centros pilotos donde se acentúan campos como la formación artística, la cultura, y la recreación. Lo anterior es una salida alternativa para prevenir y disminuir la problemática de las pandillas juveniles o maras. Ya se cuenta con 14 escuelas pilotos, una en cada departamentos.

Otro programa se denomina Nuclearización. Refiere a constituir escuelas centrales en un epicentro donde paralelo a las asignaturas básicas, se aborden áreas como la construcción, investigación, laboratorio de ciencias naturales, agricultura, arte y otros. Aumentar su matrícula con población estudiantil cercana que asiste a escuelas sin condiciones óptimas para su formación integral.



Paralelo a este desafío, deben dirigirse esfuerzos grandes a la educación superior docente, en correspondencia con el nuevo perfil de la educadora y educador que requiere El Salvador.

Podemos constatar que día a día se construye un país distinto para que la economía y el desarrollo del pueblo salvadoreño esté acorde a las exigencias del nuevo tiempo.

Necesitamos cambios profundos en los ámbitos académico, pedagógico y didáctico, para construir la sociedad del futuro, la sociedad del conocimiento, la sociedad que demanda los nuevos tiempos hacia el siglo XXI. Tenemos la certeza de que la ciencia y la tecnología constituyen la base fundamental de este nuevo proceso educativo que se ha iniciado en El Salvador, con la participación efectiva del magisterio, donde el eje de investigación-acción, aprender haciendo, aporte de Paulo Freire es fundamental en este nuevo proceso.

En esta línea de aportes desde las organizaciones magisteriales, una de las propuestas hechas y hoy materializadas, para contrarrestar la proliferación de las universidades privadas, es la creación de un instituto especializado para la formación docente. Es así como el Ministerio de Educación crea la Escuela Superior de Maestros (ESMA), en sustitución a los Centros de Desarrollo Profesional. Imparte post grados con el objetivo de enriquecer el perfil de los y las docentes, su mística, vocación de servicio, de acuerdo con la realidad de la sociedad salvadoreña.

Otro aporte relevante de ANDES 21 DE JUNIO, es la concreción de un Convenio MINED-ANDES 21 DE JUNIO, dirigido a abordar en las aulas el campo de una educación no sexista e inclusiva. Bajo la coordinación de la Secretaría de la Mujer, se retoma este proceso en el 2010, formando un equipo de maestras sindicalistas, quienes, paralelo a un proceso sistemático de formación y capacitación, participan como etnógrafas en una experiencia de investigación en las aulas, cuyo diagnóstico constituye el punto de partida para la elaboración de un módulo didáctico tendiente a deconstruir percepciones, actitudes sexistas y discriminatorias, en general, para construir nuevas relaciones de equidad dentro de un paradigma educativo y social verdaderamente democrático, participativo y emancipador.

Imposición por financiamiento

Centros educativos indígenas en Guatemala

Guillermo Chen*



La experiencia de los centros educativos bilingües de la Alianza Maya para la Educación Popular (AMEP), en Guatemala, ha tenido dificultades para obtener financiamiento del Estado guatemalteco. La mayoría son centros educativos comunitarios, creados con el apoyo de las comunidades indígenas. Las lideresas y líderes han visto la necesidad de una reforma estructural urgente. El nuevo Currículo Nacional Base (CNB) no satisface los contenidos propios de nuestra cosmovisión al no recoger los valores, el significado y significante de las palabras del idioma indígena y todo lo relativo a la es-

piritualidad y cultura, pues se ha incluido como un mero curso o referencia en los contenidos oficiales. Estamos de acuerdo con los cambios en el currículo de la educación guatemalteca; más no es suficiente para los pueblos indígenas.

Una muestra de ello es el uso del calendario maya. En todas las comunidades indígenas se ha conservado el uso de manera muy celosa por su carácter ceremonial, además de regir el destino de las personas. Se habla de los sellos cósmicos o energéticos o llamados nawuales que son de importancia trascendental en la vida social y de dominio o liberación psicosomáticos. Los distintos calendarios que aún se usan, su estructura en días y meses y el manejo de la vida social y agrícola se desconocen por la satanización que se ha hecho de ellos. En muchas culturas del mundo se han creado equipos de investigación serios para conocer a fondo los elementos esenciales del calendario maya, mientras en los centros educativos guatemaltecos solo se les nombra.

Otro elemento fundamental es la matemática maya, que aún se mantiene pura en su estructura y en su numeración. Similar al caso de los calendarios, solo se enseña la numeración del cero al diecinueve sin más trascendencia. Y así, sucesivamente, temas de vital importancia para el desarrollo de las comunidades indígenas son dejadas como una mera referencia.

En vista de lo anterior, se han creado centros educativos comunitarios indígenas con la finalidad de fortalecer el conocimiento en esos temas trascendentales; a su vez, recreado nuevos currículos integrando contenidos del CNB y los temas indígenas. Redacción

En la mayoría de los centros se han obtenido resultados positivos y de fortalecimiento cultural; excepto por un asunto de sostenibilidad, el financiamiento. Al ser un centro educativo comunitario e indígena, el Ministerio de Educación de Guatemala avala su creación como privados, no como centros públicos, por lo que carece de apoyo financiero del Estado. Significa entonces que nuestras escuelas deben sobrevivir con donaciones comunitarias, aportes de padres y madres de familia; y en muy raras oportunidades, los gobiernos municipales dan un pequeño subsidio para el pago de docentes. La otra modalidad que pueden escoger los pueblos originarios es por cooperativa, un compromiso tripartido entre la comunidad, la municipalidad de la región y el gobierno central.

* Alianza Maya para la Educación Popular, Guatemala. Coordinador de la Red de Educadores Indígenas, RED-SEPA.

Para contactar con amep: <http://amepguatemala.org>; para contactar con RED SEPA: <http://www.idea-network.ca/ideas/espanol/home.cfm>



Estas modalidades de centros privados o centros por cooperativa han dado la oportunidad de aprender más sobre la forma de vida comunitaria, los valores, la cosmovisión y cosmogonía. La experiencia más cercana de uno de los socios de AMEP es el acercamiento de los partidos políticos que han ofrecido apoyo financiero, si la organización da el apoyo irrestricto a la candidatura de equis candidato mediante los votos de las familias; incluso llegar al extremo de pedir un cambio en la filosofía comunitaria que se sustenta.

La educación pública es una obligación del Estado como lo establece el artículo 71 de la Constitución Política de la República de Guatemala que literalmente indica: “Es obligación del Estado proporcionar y facilitar educación a sus habitantes sin discriminación alguna”.

A pesar de que la Carta Magna guatemalteca establece que los centros educativos creados para beneficiar a las comunidades, deben ser subvencionados, muy poco han hecho al respecto. La experiencia en Guatemala es contraria a este supuesto. Colegios de prestigio donde asisten estudiantes de familias con poder económico y donde pagan cuotas mensuales altas, reciben una subvención del Estado sin ser considerados “no lucrativos”. He aquí pues una muestra de la desigualdad al referirnos a las subvenciones hacia los centros comunitarios indígenas y a los colegios de prestigio. Esto viola claramente el artículo 73 de la Constitución guatemalteca que dice: “El Estado podrá subvencionar a los centros educativos privados gratuitos y la ley regulará lo relativo a esta materia”.

En el marco legal, las comunidades indígenas son protegidas por el Estado, como lo establece el artículo 76 de la

Constitución: “La administración del sistema educativo deberá ser descentralizado y regionalizado. En las escuelas establecidas en zonas de predominante población indígena, la enseñanza deberá impartirse preferentemente en forma bilingüe”. Al hacer referencia a esta normativa cualquier persona sabrá que las comunidades indígenas gozan de prerrogativas más que en otros países. A nuestro entender, la educación bilingüe español-maya ha estado en el tema educativo desde la aprobación de la Constitución en el año de 1985; sin embargo, se ha avanzado poco en la formulación de las políticas educativas bilingües. Actualmente se ha hecho materiales solo para primero, segundo y tercero de educación primaria; es decir, para niños y niñas de 7, 8 y 9 años. Aún no se ha logrado completar el nivel primario pues hacen falta materiales bilingües para cuarto, quinto y sexto de primaria.

El nivel medio en Guatemala, que se componen de dos ciclos, básico y diversificado, aún no cuenta con materiales elaborados. Se ha incluido una parte de los contenidos en el CBN, pero aún no es suficiente, como lo he indicado anteriormente. Hace poco más de cinco años que se ha venido trabajando para el ciclo diversificado. Se puso en marcha la formación de maestros bilingües interculturales; sin embargo, con carencias y virtudes, esta carrera profesional no llena las expectativas de calidad de vida, pero a pesar de estas deficiencias es un buen paso para ir construyendo un país intercultural bilingüe.

La AMEP busca consolidar su experiencia en este tema socializando con otros países de América del Sur y con las regiones indígenas de México y Centroamérica.

La Universidad Autónoma de la Ciudad de México y el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal

Proyectos educativos alternativos del Siglo xx en México

Miriam Sánchez Hernández*

En el presente trabajo se presentan algunas características de dos instituciones de educación media superior y superior en la Ciudad de México: el Instituto de Educación Media superior y la Universidad Autónoma de la ciudad de México. Se describen los rasgos que las caracterizan como alternativas y progresivas y se hacen algunas propuestas y sugerencias a los distintos sectores educativos en aras de que todos los ciudadanos accedan a una mejor educación. Se destaca el hecho de que estas dos instituciones son las primeras del siglo xxi, que se crean en la capital de México, después de un vacío de treinta años en que no se habían abierto instituciones de este tipo

ANTECEDENTES

Las últimas instituciones de educación superior que se crearon en el siglo pasado, en la ciudad de México datan de la década de los setenta. Las principales escuelas públicas que ofrecían educación superior, en orden cronológico de creación, eran las siguientes:

1. UNAM 1914
2. Instituto Politécnico Nacional (IPN) 1937
3. ENAH 1946
4. Universidad Pedagógica Nacional (UPN) 1974
5. Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) 1974
6. ESEF 1974

Estas instituciones no fueron nunca suficientes para atender la demanda de los jóvenes interesados en proseguir sus estudios, ni la de las personas mayores que deseaban retornar a la escuela.

Por otra parte el crecimiento demográfico de jóvenes “en edad escolar” se incrementó en las últimas décadas. En los albores de este siglo, la UNESCO¹ reconoce que poco más de la quinta parte de la población en edad escolar, accedía a la educación superior. Para contener la presión social de acceso a la educación el sistema educativo nacional y local incrementó sus candados de ingreso y de permanencia escolar mediante exámenes con los que se concursaban los lugares para estudiar en el nivel superior.

* Coordinadora del Programa *Galatea* UACM, Integrante de la Coalición Trinacional en Defensa de la Educación, Sección Mexicana. Participó en el desarrollo del Proyecto de la Preparatoria Iztapalapa I. Posteriormente fue Directora de Planeación y Evaluación del Instituto de Educación Media Superior desde su origen (2001 y hasta 2004).

Para mayor información: miriamsan28@gmail.com; <http://galatea.uacm.edu.mx>.

1. UNAM, (2008). Distribución del Ingreso y educación superior. El Caso de la UNAM, en: http://www.planeacion.unam.mx/Planeacion/Apoyo/Equi_educUNAM.pdf Consulta: 22 de febrero, 2011.

Además de las restricciones de acceso los modelos pedagógicos y de evaluación han sido rígidos y convencionales, lo que propicia que la permanencia como el egreso, sean magros proporcionalmente al ingreso. Es decir, ingresa un porcentaje bajo del total de los solicitantes, y de ese conjunto ganadores del concurso, pocos de ellos concluirán sus estudios o lo harán en plazos muy superiores a los estimados.

En los últimos años del siglo xx, el alcalde de la Ciudad de México, intentó volver a dar uso de cárcel de mujeres al inmueble que había funcionado como tal anteriormente y que había sido cerrado. La agudeza de la comunidad del lugar evitó que se le empleara como centro de reclusión y luchó porque se usara como escuela.

De esta lucha embrionaria, surgieron dieciséis escuelas preparatorias coordinadas por el Instituto de Educación Media Superior y la Universidad Autónoma de la Ciudad de México².

Ambas instituciones, surgen hermanadas por su origen y por su proyecto educativo y aun cuando cada una responde a su propio proceso, parten de principios filosóficos y pedagógicos similares de respeto al derecho a la educación.

EL PROYECTO EDUCATIVO

El Proyecto educativo de ambas instituciones³ es un proyecto integral que muestra la viabilidad del respeto del derecho humano a la educación y que, se opone a las corrientes neoliberales de las últimas décadas. Es una propuesta progresista y en apego a la constitución.

Su presencia es relevante no solo para la población que se matricula en la UACM, también significa la posibilidad de hacer una educación diferente, respetuosa, justa y en el margen de los derechos humanos. Tiene grandes diferencias con el modelo de las otras instituciones, fundamentalmente: la forma de ingreso, su carácter público y gratuito, la estrategias y los apoyos para la permanencia de los estudiantes, la atención al proceso de aprendizaje de los estudiantes que van acompañados de sus profesores mediante procesos de tutoría y asesoría, currícula orientadas por la crítica, la ciencia y el humanismo y la no especialización temprana, el respeto al trabajo académico que se expresa en la forma de contratación, la organización del trabajo académico y las condiciones laborales.

Veamos en la siguiente tabla, de manera esquemática, algunos aspectos centrales de este proyecto y la diferencia con las otras instituciones que se han apegado o han sido sometidas ante el proyecto neoliberal y mercantil de la educación:

2. Surge en 2001 como Universidad de la Ciudad de México y en 2005 adquiere la autonomía, por lo que su nombre en adelante será Universidad Autónoma de la Ciudad de México

3. Concebido por Manuel Pérez Rocha, primer rector de la UACM en el periodo correspondiente a 2001-2010.

Diferencias entre la UACM Y el IEMS y las demás IES EN CUANTO AL PROYECTO EDUCATIVO		
Aspectos del Proyecto educativo	UACM Y IEMS	Otras IES del DF y del país
Principio educativo	La educación como derecho humano La universidad como institución de cultura	Educación como formación de profesionales
Base filosófica y epistemológica	Formación Científica Crítica y humanista	Modelo basado en competencias
Costos	Carácter público y gratuito para los estudiantes	Cuotas y venta de servicios para los estudiantes
Funciones de la universidad	Docencia Investigación Difusión de la cultura Extensión académica Cooperación social	Docencia Investigación Difusión de la cultura
Acceso a la educación	Ingreso irrestricto: 1. Certificado de bachillerato 2. Comprobar domicilio en la Ciudad de México 3. Sorteo ante notario (los que no entran en el periodo del sorteo quedan en lista de espera e ingresan en el siguiente periodo)	Selección de estudiantes: 1. Certificado de bachillerato 2. Promedios mínimos de 7 o 7.5 3. Edad mínima 4. Certificados de salud 5. Examen de selección 6. Sexo ⁴
Permanencia	Apoyo a los estudiantes en los distintos ámbitos educativos: Aula, estudio independiente, asesoría, tutoría.	Reglamentos que restringen la permanencia
Evaluación	Evaluaciones formativas Cualitativas: se acompaña al estudiante en su proceso de aprender y se le informa lo que sabe y lo que requiere aprender	Evaluaciones cuantitativas Seleccionan, jerarquizan, excluyen
Currícula	No especialización temprana Programas orientados a lo social	Especialización temprana Programas orientados al mercado
Ubicación geográfica	UACM: 5 planteles IEMS: 16 planteles con una población máxima de 1000 alumnos Ubicados en las zonas de mayor carencia de servicios educativos	Centralizados en algunas zonas de la ciudad que ya cuentan con servicios educativos. Planteles con poblaciones muy grandes
Contratación de profesores	En su mayoría de tiempo completo. Sus funciones como docentes incluyen la tutoría y la investigación. Salarios superiores al promedio Una sola categoría que evita la competencia por los escalafones y la consecuente ruptura del trabajo colegiado. Grupos de 25 estudiantes como máximo.	En su mayoría por horas. Deshomologación de categorías ante el mismo trabajo: que propicia la competencia entre los profesores. Separadas las funciones de docencia, tutoría e investigación. La docencia ocupa un lugar inferior a la investigación. Los investigadores reciben más recursos que los docentes. Grupos superiores a 40 estudiantes

4. Véase Sánchez, M., (2010) *Exclusión: El caso de las Normales*, en Suplemento Educación, UACM, No. 10, 8 de mayo 2010, en Periódico La Jornada, México



1. Que se legisle sobre el tamaño de los grupos. En todos los niveles educativos, y en todos los lugares, el tamaño de los grupos no deberá exceder de 25 estudiantes
2. Que los estudiantes de todo el país reciban una educación en condiciones similares: infraestructura, tamaño de los grupos, materiales, profesores con buen nivel de formación, acompañamiento educativo.
3. Que los profesores de todo el país cuenten con condiciones de trabajo similares: número de estudiantes por grupo, número de estudiantes atendidos por ciclo, tiempo de su jornada para atender a los estudiantes fuera de clase y para preparación de sus clases, programas de formación brindadas por las instituciones, salarios digno.
4. En todas las convocatorias de ingreso a la educación se retiren aspectos discriminatorios tales como la edad, las calificaciones, exámenes de concurso, la salud, sexo.
5. Los profesores, las instituciones y los sindicatos deberán poner en sus agendas de revisión las convocatorias de ingreso.
6. Que se eliminen los reglamentos escolares que establecen criterios de suspensión y expulsión de estudiantes por cuestiones de aprovechamiento y calificaciones escolares y se elaboren reglamentos incluyentes a favor de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.
7. Que se universalice la educación obligatoria para todos los ciudadanos mexicanos, es decir, que se garantice que todo mexicano mayor de quince años cuente con educación básica y los mayores de dieciocho años cuenten con bachillerato y tengan acceso a la educación superior⁵.

¿QUÉ SIGNIFICA PARA LA SOCIEDAD LA PRESENCIA DE LA UACM Y EL IEMS?

Sostener una propuesta como esta implica grandes retos porque va a contracorriente del modelo neoliberal y frecuentemente a las propias ideas de profesores, estudiantes y directivos quienes en muchos casos aceptan que la organización educativa está bien o no es posible cambiar. Por otra parte el sistema genera beneficios y privilegios para algunos, lo que favorece que haya voces que prefieran mantener el statu quo por sobre el derecho a la educación.

Hacia fuera de la UACM no se conoce suficientemente la propuesta educativa y quienes la conocen pueden verla con benevolencia, pero hasta ahora, no se asumen esos principios para otras instituciones.

Para otros es amenazante pues cuestiona los preceptos mercantiles de la educación, por lo que desde su origen ha sido atacada.

Al interior de la UACM, el debate se da en el mismo sentido: desdoblar los principios de la propuesta y trabajar para ello, o convertir estas instituciones en otras más del escenario capitalino y nacional con sus exámenes de ingreso, con calificaciones numéricas, con reglamentos de exclusión, con modelos en competencias, entre otros aspectos.

La presencia de estas instituciones es el llamado al debate sobre la exclusión educativa y el abandono del derecho a la educación en México, no es un asunto que competa solo al IEMS y a la UACM.

¿QUÉ HACER?

Varias acciones podemos desprender de esta experiencia y que puede ser asumida por directivos, académicos y sindicatos, tanto a nivel nacional como internacional. Aquí algunas propuestas



5. Algunas de estas ideas fueron presentadas por la autora en la IX Conferencia Internacional de la Coalición Trinacional en Defensa de la Educación Pública, en Montreal, Canadá, en 2009.

Pedagogía y Emancipaciones en la Venezuela Bolivariana

Pablo Imen*



La asunción de Hugo Chávez en 1998 inauguró, en términos políticos e institucionales, una nueva etapa histórica que modificó sustancialmente el mapa de Nuestra América, reinstalando en la agenda de época dos tópicos estratégicos: la posibilidad cierta de un proyecto grannacional y, en el plano interior de Venezuela, la decisión de construir el socialismo del siglo XXI.

La política educativa bolivariana viene expresando un inédito proceso de invención social que se propone superar la vieja educación clasista, sexista y racista creando una educación emancipadora.

Como ocurre en todos aquellos caminos que se proponen transformaciones profundas es imprescindible experimentar aquellas prácticas, relaciones, propuestas que vayan desarmando las realidades heredadas y prefigurando el nuevo modelo a construir.

En dichas apuestas las conquistas no son inmediatas ni lineales, transcurren en medio de múltiples batallas simultáneas. De manera abierta, contra las fuerzas del pasado que se resisten a morir. También contra los propios sujetos del cambio en la medida en que muchos de los valores y prin-

cipios del viejo modelo anidan entre quienes se convocan a plasmar el tránsito revolucionario. Por otra parte, la “parición” del nuevo modelo requiere dosis de creatividad, audacia y paciencia: las ideas y prácticas renovadoras suponen un largo esfuerzo que no necesariamente prosperan desde el primer intento. El concepto de “contradicción” adquiere una dimensión compleja e interesante, pues no se trata de luchar sólo contra las fuerzas antagonistas que representan el proyecto en retirada, sino las propias tensiones y los ensayos frustrados que van constituyendo un acervo que tanto vale por sus aciertos como por sus fracasos.

La idea gramsciana a propósito de un tiempo de tránsito – en que lo viejo no termina de morir y lo nuevo no termina de nacer– se nos presenta en los albores del siglo XXI con un signo opuesto al del revolucionario italiano. Si en la década de los treinta el agotamiento del capitalismo en Europa condujo al fascismo, el cierre del ciclo neoliberal en países de América Latina se presenta como posibilidad de construcción de un orden socialista: su creación está, en Venezuela, a la orden del día. Pero ese enorme impulso histórico que expresa la transición actual está muy lejos de desplegarse

* Investigador del Departamento de Educación del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini y docente e investigador de la UBA- Argentina

1. Estamos refiriendo al régimen político vigente entre 1958 y 1998, con la hegemonía de los partidos Acción Democrática y COPEI, que se alternaron en la administración del modelo que introdujo el neoliberalismo en Venezuela y que fue virtualmente arrasado con el triunfo electoral de Hugo Chávez Frías.

como un paseo triunfal de las fuerzas revolucionarias para ir avanzando a partir de un trabajoso y sostenido esfuerzo creador.

EDUCACIÓN EN REVOLUCIÓN: COMPLEJIDADES, TENSIONES, CONFLICTOS

La Ley Orgánica de Educación cristaliza los avances del proyecto pedagógico bolivariano. Cabe consignar que, sancionada en agosto de 2009, es un indicador contradictorio de dos procesos de sentido inverso.

Por un lado la Ley Orgánica de Educación marca un punto de inflexión de un proceso participativo de enorme legitimidad y valor. Entre 1999 y 2001 se desarrolló un proceso constituyente – la Constituyente Educativa- que alumbró el Proyecto Educativo Nacional como carta de navegación del rumbo que la política educativa y la educación pública debían asumir.

En el marco de la gestión de Héctor Navarro como ministro de educación, comenzaron a idearse lo que luego fueron las Misiones Educativas, una red institucional que nació como estructura paralela a la del Sistema Educativo Formal. Su creación planteó dos objetivos articulados. Primero, incorporar al sistema educativo a niños, jóvenes y adultos cuyo derecho a la educación fue conculcado en la larga historia de la IV República¹. Se trataba entonces de asegurar la democratización del acceso a la educación. Y segundo, desarrollar las bases de una educación emancipadora. Entre 2002 y 2009 se ensayaron y consolidaron modos de trabajo educativo en el marco del proceso revolucionario que finalmente se expresó en la Ley Orgánica de Educación. En este punto, cabe registrar una situación inédita: por primera vez una norma general era producto de un intenso proceso social y pedagógico participativo y protagónico de las comunidades territoriales y educativas. No se trata de una creación forzada por la alianza del poder político y tecnocrático sino de una construcción desarrollada desde “abajo” hacia “arriba” o, para ser más precisos, en un fecundo diálogo entre los distintos sujetos y niveles del sistema educativo.

Por otro lado, estos doce años contaron con varios ministros que al momento de asumir desconocieron, parcialmente, los saldos organizativos y pedagógicos conquistados en cada momento. El ministro Navarro fue el que impulsó la Constituyente Educativa que dio lugar al Proyecto Educativo Nacional, discontinuado por el ministro siguiente, Aristóbulo Istúriz. Este segundo Ministerio – que se extendió entre 2001 y 2007- desplegó el proyecto de las Misiones Educativas, que comenzaron a pergeñarse con el ministro anterior, pero no avanzó en algunos de los lineamientos del Proyecto Educativo Nacional. Istúriz fue sucedido por Adam Chávez, quién – a partir de elementos de la coyuntura política nacional- emprendió la construcción del Currículo Nacional Bolivariano. Esta última medida fue desandada por Héctor Navarro, quién reasume como Ministro y retoma las definicio-

nes del PEN así como los avances consolidados en el camino emprendido desde 1999. En su gestión se sanciona la Ley Orgánica de Educación, que expresa al menos tres cuestiones. Primero, la naturaleza democrática de su construcción al abreviar en el propio proceso de aprendizaje de la política educativa desde las instituciones educativas y sus comunidades. Segundo, fija la direccionalidad y los contenidos de una educación pública emancipadora que ya se plasmó en algunos ámbitos del sistema educativo. Tercero, constituye el marco jurídico que ordenará la transición de la educación opresora a la educación liberadora que orienta y reclama cambios concretos en las instituciones escolares realmente existentes.

PRINCIPALES CONTENIDOS DE LA LOE

La nueva ley define a la educación como un “derecho humano”, lo cual supone que el Estado asume la plena responsabilidad por las garantías para que ese derecho se efectivice. Como derecho humano, se supone universal, integral, exigible y progresivo. Pero este es apenas el punto de partida para garantizar el logro del acceso, conteniendo esta regulación otras definiciones de enorme proyección civilizatoria.

El proyecto pedagógico se propone, en términos sociales, contribuir a superar la división social del trabajo y propiciar el desarrollo omnilateral de todos los sujetos pedagógicos. Textualmente señala que el Estado planifica, ejecuta, coordina políticas y programas “de desarrollo socio-cognitivo integral de ciudadanos y ciudadanas, articulando de forma permanente el aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir, para desarrollar armónicamente los aspectos cognitivos, afectivos, axiológicos y prácticos, y superar la fragmentación, la atomización del saber y la separación entre las actividades manuales e intelectuales.” (Artículo 6, numeral 1 inciso d). Para esto se plantea una didáctica “centrada en los procesos que tienen que como eje la investigación, la creatividad y la innovación, lo cual permite adecuar las estrategias, los recursos y la organización del aula a partir de la diversidad de intereses y necesidades de los y las estudiantes.” (art. 14^º). En este contexto, se redefine la noción de evaluación como “democrática, participativa, continua, integral, cooperativa, sistemática, cuanti-cualitativa, diagnóstica, flexible, formativa y acumulativa. Debe apreciar y registrar de manera permanente mediante procedimientos científicos, técnicos y humanísticos, el rendimiento estudiantil, el proceso de apropiación y construcción de los aprendizajes, tomando en cuenta los factores socio-históricos, las diferencias individuales y valorará el desempeño del educador y la educadora y, en general de todos los elementos que constituyen dicho proceso.” (Artículo 44^º)

La Ley Orgánica de Educación propicia una concepción del conocimiento que impulsa un diálogo de saberes, y que establece una nueva relación con la comunidad donde la institución educativa es definida como centro del quehacer

comunitario y la comunidad territorial como centro del que-hacer educativo.

PRÁCTICAS EMANCIPADORAS Y LOS DESAFÍOS POR RESOLVER

En este modelo político y pedagógico, la educación se piensa como un instrumento de construcción de ciudadanía que contribuirá a expandir y profundizar el espacio de lo público y desplegar un proyecto de socialismo bolivariano. Se van ensayando prácticas, estructuras, relaciones que muten a la vieja escuela clasista en una escuela emancipadora. Hay herramientas nacionales –como el Programa Todas las Manos a la Siembra– que introducen nuevas relaciones entre escuela, producción y seguridad alimentaria. Otros locales como el Programa de Ciudadanía que forman en la apropiación y aplicación de los deberes y derechos que hacen a un proyecto colectivo, o Estadales como los Espacios Para el Desarrollo Curricular Cultural Endógeno (Epedecué) en los que estudiantes y docentes reformulan parte del currículum definiendo propuestas de formación flexibles que reconfiguran la organización del tiempo, del espacio, del conocimiento

en la institución educativa. Todas estas transformaciones en curso tienen como una tarea fundamental el desarrollo de lo que ellos denominan la “soberanía cognitiva” o la capacidad de pensar con cabeza propia. Esta meta constituye un requisito indispensable de la soberanía política para construir la democracia protagónica y participativa inherente al socialismo bolivariano en construcción.

Este esfuerzo revolucionario en la esfera de la educación pública constituye un verdadero parto civilizatorio, y en estas transiciones cabe valorar el enorme esfuerzo transformador y creativo del pueblo de Venezuela, de muchos de sus docentes, estudiantes y comunidades. Como toda creación que aspira a cambios profundos está atravesada de resistencias, contradicciones, tensiones y aprendizajes. Pero ver en acción la emergencia de esta novedad pedagógica constituye una alegría y un desafío en un tiempo histórico en que resurge con fuerza la esperanza de una Patria Grande que reclama una educación libradora para Nuestra América. Venezuela nos muestra un camino del que aprender.



Enseñando con enfoque en la Justicia Social en las Aulas Canadienses

Deirdre M. Kelly*

El tema de la "justicia social" ha entrado nuevamente en las conversaciones sobre la enseñanza en las escuelas públicas; y también este tema nos hace recordar los movimientos políticos de base que se dieron durante los años 60. El término sugiere que abogar por el cambio social positivo esta visto como una parte integral de la enseñanza, aunque anteriormente estuviera presente con un espíritu más auto-reflexivo y humilde. Sin embargo y con frecuencia, la justicia social no está definida explícitamente, y cuando lo está, las definiciones son muy teóricas y variadas. Relatos explícitos de cómo la enseñanza con justicia social debe ser en la práctica, son muy diversos. Mi propia reflexión sobre este tema ha estado muy influenciada hoy en día por el trabajo teórico de las filósofas políticas Iris Marion Young y Nancy Fraser. En términos amplios, conceptualizo la enseñanza para la justicia social como involucrando ambas: a) la educación anti-opresiva y, b) la enseñanza para una ciudadanía democrática. Un enfoque de la educación anti-opresión es valorar el autodesarrollo y un esfuerzo concentrado para desafiar las restricciones institucionales que restringen el auto-desarrollo. El tema en la enseñanza por una ciudadanía democrática es la valoración de la auto-determinación y los esfuerzos conjuntos para retar las restricciones institucionales que restringen la auto-determinación.

EDUCACIÓN ANTI-OPRESORA

La educación anti-opresora intenta refutar las diversas formas de opresión. Estas formas de opresión están frecuen-

* Deirdre M. Kelly es profesora en el Departamento de Estudios Educativos de la Universidad de British Columbia. Su investigación en la enseñanza de justicia social ha sido publicado en periódicos académicos como el *Canadian Journal of Education*, *Interchange*, *Educational Insights*, *Professional Development Perspectives*, *Teacher Education and Practice*, *Alberta Journal of Educational Research*, *Scholar-Practitioner Quarterly*, and *Equity & Excellence in Education*. Para ver más detalles, vea su página electrónica: <http://edst.educ.ubc.ca/facultystaff/deirdre-kelly>



temente conceptualizadas con los "ismos": sexismo, racismo, heterosexismo, adultismo, clasismo; y demás. En lugar de categorizar las formas de opresión por grupo (siendo este un grupo particular que sufre un determinado tipo de opresión), Young clasifica la opresión de acuerdo a las diferentes limitaciones estructurales que se han impuesto en el auto-desarrollo de los miembros de un grupo social particular. Ella discierne sobre cinco formas de opresión: explotación, marginalización, desapoderamiento, imperialismo cultural, y violencia.

Este enfoque de definir la opresión es atractivo por diferentes razones. Evita las divisiones, y últimamente los debates improductivos sobre cual forma de opresión es la principal o qué grupo es el más oprimido. Motiva a enfocarse en las

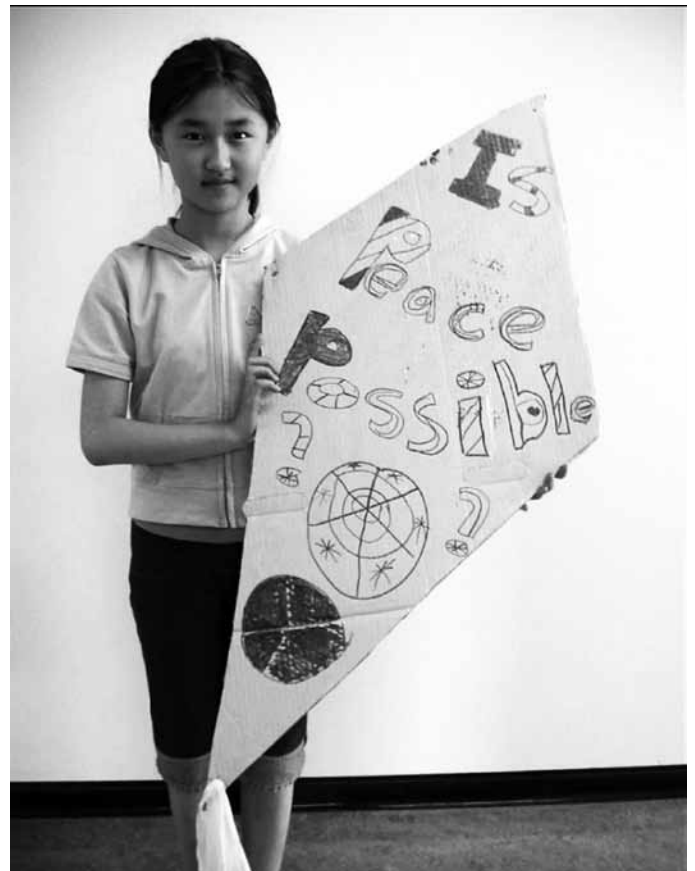
interconexiones entre los grupos oprimidos, en caso de que existan, mientras permite ver las diferencias importantes. También toma en cuenta que toda la gente en un país como Canadá pertenece a, y se identifica con, múltiples grupos, y estas diferencias grupales a veces pueden causar fricciones. Entonces, dependiendo de un contexto específico, la gente puede ver que la identidad de un grupo particular, los puede ubicar ya sea en una relación de privilegio y/o de opresión. Yo me adelantaría a agregar que Young no está diciendo que los "ismos" no son importantes o no necesitamos discutirlos del todo, o que todas las opresiones son las mismas. Por supuesto que no, un punto de partida para el análisis de Young es su reconocimiento a los diversos movimientos sociales (contra el racismo, sexismo, homofobia, heterosexismo, edadismo, y la opresión de clases) que han argumentado por ver cada "ismo" con su propia dinámica e historia.

Para ilustrar, podemos ver a educadores intentando trabajar en contra del imperialismo cultural cuando: a) guían la atención de los y las estudiantes en los textos escolares de estudios sociales al periodo de los años 1870-1900 en Canadá conocido como "La apertura del oeste" que presenta la perspectiva de los europeos que se asentaron en estas tie-

rras como positiva y universal; b) discuten con los y las estudiantes las razones por las omisiones de las perspectivas de los pueblos aborígenes; y, c) visibilizan las perspectivas aborígenes. Podemos ver a educadores trabajando en contra de la violencia sistémica, por ejemplo: la violencia contra los homosexuales, cuando nombran, discuten y rehúsan tolerar los insultos homofóbicos o cuando están de acuerdo en apoyar alianzas o grupos estudiantiles conformados por estudiantes tanto homosexuales como heterosexuales en sus escuelas (el Sindicato magisterial de Columbia Británica tiene una política exitosa de apoyar dichas alianzas estudiantiles en las escuelas). Vemos a educadores trabajando en contra de la marginalización cuando hacen cabildeo por recursos y políticas institucionales y en el aula que incluyan personas categorizadas con necesidades especiales, siquiátricas, y madres solteras con niños pequeños. Vemos a educadores trabajando contra la impotencia cuando trabajan con familias de bajo ingreso económico, y que no pueden hablar el idioma dominante, para hacerlos sentirse respetadas, valoradas y bienvenidas como personas también involucradas en la educación de sus hijos/as. Vemos educadores trabajando en contra de la explotación cuando ellos exploran con sus estudiantes la idea de las relaciones desiguales estructurales, donde, como Iris Marion Young argumenta en su libro *Justicia y la Política de Diferencia*, “las energías de los que no tienen están continuamente gastándose para mantener o aumentar el poder, estatus, y riqueza de los que tienen,” tanto como cuando los inmigrantes privados de su derecho de representación o trabajadores ubicados en el “Tercer Mundo” trabajan duro bajo pésimas condiciones para el beneficio de las corporaciones multinacionales.

ENSEÑANDO PARA UNA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA

Además de las condiciones institucionalizadas que hacen posible el auto-desarrollo, el concepto de justicia según Young requiere auto-determinación. En el contexto educativo, esto significa un énfasis en la enseñanza por una ciudadanía democrática. “Si,” como Young argumenta, “todas las personas tienen un mismo valor moral, y por naturaleza nadie más tiene la gran capacidad de razonar o de sentido moral, entonces, las personas deben decidir colectivamente por ellos mismos los objetivos y reglas que puedan guiar su accionar.” Los maestros y maestras pueden, y deben, jugar un papel clave en nutrir una forma más deliberada y activa de ciudadanía entre la gente joven. Estos docentes ayudan a sus estudiantes a articular sus intereses y aprender habilidades analíticas, comunicativas y estratégicas y ayudan también a pensar sobre las consecuencias de la acción social basada en su análisis sobre temas de política pública. Estos maestros y maestras prestan atención a la enseñanza de la alfabetización crítica (incluyendo una crítica colectiva de los medios de comunicación y otras instituciones claves que contribuyen a la calidad del proceso para los cuales han sido forma-



dos), cierto contenido, y dinámicas en la escuela y el aula. Para ilustrar, podemos ver educadores enseñando ciudadanía democrática cuando ellos toman muy en serio la toma de decisiones de los y las niños y jóvenes. Hacen esto, por ejemplo, involucrando a los y las estudiantes en establecer los criterios y procesos de evaluación, dándoles más responsabilidades en su aprendizaje y en la enseñanza, o cambiando la forma de gobierno interno en la clase o en la escuela cediendo más poder a los estudiantes para desarrollar, por ejemplo: códigos de conducta o una política anti-racista en la escuela.

JUSTICIA SOCIAL VERSUS RESPONSABILIDAD SOCIAL

¿Cómo mi concepción de justicia social se relaciona con la responsabilidad social?

El término “responsabilidad social” se ha expandido por la provincia de Columbia Británica (CB), sin duda debido a la publicación del Ministerio de Educación, en el año 2001, titulada *Responsabilidad Social: Un marco*, parte de los estándares de rendimiento de CB (*Social Responsibility: A Framework, part of the BC Performance Standards*). Los autores de este marco tuvieron buenas intenciones y tal vez, no estarán tan en desacuerdo con la visión que he presentado anteriormente. Sin duda frustrados por el lema del centro de investigación neoliberal el Instituto Fraser “Si importa, mídelo,” los autores y partidarios de este documento esperaban llamar la atención y fortalecer los estados de valores y

de los resultados del aprendizaje que ahora están oscurecidos por los exámenes estandarizados, concretamente: "contribuyendo al aula y a la comunidad escolar", "resolviendo problemas en formas pacíficas", "valorando la diversidad y defendiendo los derechos humanos", y "ejercitando los derechos democráticos y las responsabilidades."

Aunque este marco del Ministerio es loable, aún es muy incipiente. Mientras el concepto de responsabilidad social está definido de forma muy abstracta, los maestros no están motivados a pensar cómo ocurren la injusticia y el cambio social o cómo sus prácticas apoyan o retan el status quo. Además, los educadores que han desarrollado estándares de rendimiento en forma voluntaria pueden desestimar una orientación implícita hacia la conformidad en el documento. Para dar un ejemplo, tomado de la "Escala Elaborada: Niveles 8 a 10: Responsabilidad Social" la sección sobre "Contribuyendo al aula y a la comunidad escolar": Un estudiante que "sobrepasa las expectativas" (la más alta categoría), entre otras cosas, "demuestra habilidades de liderazgo, incluyendo diplomacia, compromiso, consenso y responsabilidad. Los estudiantes que simplemente llenan las expectativas "a veces" o "frecuentemente" "apoyan y motivan a otros". ¿Esto implica que solamente un grupo élite de estudiantes puede llegar a ser líder? "¿Qué pasa con las otras habilidades de liderazgo, como la habilidad de analizar quien gana y quien pierde al mantener el estatus quo, cuestionar la sabiduría convencional, y mantener una posición fuerte basada en la reflexión crítica, el diálogo y nuevos conocimientos? El resaltar solamente habilidades como la construcción de consenso es equivocado, pues esto finalmente lo que hace es asumir y generalizar a través de todos los contextos de las escuelas, una satisfacción con el estatus quo.

El discurso de obediencia a la autoridad está escondido dentro de la ilustración que cubre el documento del marco de responsabilidad social, un estudiante con uniforme de tránsito enseñando una señal de ALTO. Sin embargo, involuntariamente una imagen del estudiante ideal como conformista aparece guiar lo que muchos educadores validan. Por ejemplo, la escuela primaria de mi hija hizo de la responsabilidad social un tema, y un componente que involucra a los adultos en la escuela ocasionalmente, escribiendo notas de reconocimiento a los estudiantes. Mi hija recibió algunos reconocimientos varias veces por recoger basura sin que nadie se lo pidiera. Aun estoy esperando que ella u otro estudiante reciban un reconocimiento por tener el coraje de hablar en contra de los insultos homofóbicos o por mostrar creatividad para resolver algún problema.

La forma como los estudiantes demuestran si llenan las expectativas en estas aéreas implica que la responsabilidad se queda con el estudiante a nivel individual; el documento quita importancia al contexto pedagógico, organizacional y social dentro de los cuales se les pide a los maestros evaluar la conducta individual del estudiante. Aun cuando se le mo-

difica con la palabra "social", la palabra "responsabilidad" tiene una connotación de responsabilidad por las acciones propias o por tener obligaciones o responsabilidades. (Contrariamente, el término "justicia social" connota igualdad y justicia.)

Además, y debido a que el marco de responsabilidad social sugiere que los maestros hacen juicios, y llevan el record a veces extendido sobre las actitudes y comportamientos de los estudiantes, me preocupa que la vigilancia intensa de los niños y niñas y sus familias pueda resultar -en el riesgo de infringir sobre sus libertades civiles. Los investigadores en Ontario están estudiando cómo los maestros pueden lidiar con cambios en los salones, sus avances, revelaron numerosas preocupaciones para evaluar lo que los investigadores llaman "dominio afectivo".

Si queremos aumentar el número de los inconformes y futuros activistas democráticos, tal vez queramos apoyar a los estudiantes que tienen el coraje de cuestionar la perspectiva de sus maestros, la habilidad de defender sus perspectivas en contra de la mayoría, o el conocimiento para criticar el libro de texto. Aunque podrían provocar en la clase un ambiente un poco riesgoso, estas cualidades servirían muy bien a una sociedad democrática a largo plazo. Si tenemos la esperanza de presionar hacia una visión en donde el auto-desarrollo y la auto-determinación sean valorados por todos los grupos, necesitamos que las y los educadores (en conjunto con otros grupos en la comunidad), estén fuertes y bien parados contra las desigualdades institucionales que limitan el auto-desarrollo y la auto-determinación, para que puedan motivar a sus estudiante a aprender a hacer lo mismo.

Sitio electrónico sugerido: Ministerio de Educación de British Columbia (2001). BC Performance standards. Social responsibility: A framework. Victoria: British Columbia Ministry of Education. [Disponible: <http://tinyurl.com/bk5tm>



La Extensión Universitaria desde la perspectiva de la Educación Popular en el contexto de la Nueva Universidad Cubana

MSc. Maria Victoria González Peña
Dr. C. María Teresa Machado Durán*



La Universidad es la institución educativa fundamental de la sociedad para la conservación y desarrollo de su cultura. La Educación Superior cubana en el siglo XXI se encuentra enfrascada en la universalización de la enseñanza, política extensionista por naturaleza y que marca una huella en el desarrollo de la cultura del municipio. Es en este contexto donde resalta el papel de la Extensión Universitaria como una importante función social y un proceso formativo integrador a partir del modelo pedagógico diseñado. En las experiencias acumuladas se cuentan propuestas, reflexiones, referencias y conceptualizaciones realizadas por diferentes autores que incursionan en su implementación en la estructura del Ministerio, y en el nivel de Universidades específicas; ahora bien, en los textos revisados, y hasta donde se conoce, no se dispone de la teoría suficiente que permita sistematizar desde lo pedagógico a la Sede Universitaria Municipal (SUM) como referente cultural del territorio. De ahí, que el objetivo está dado en la necesidad de fundamentar desde la concepción de la educación popular las potencialidades que ofrece el modelo para llevar a cabo un proceso formativo que atienda las demandas existentes y acometa la pertinencia necesaria en lo cultural y lo social.

La actual y más reciente Universalización de la Educación Superior, permite el acercamiento de la enseñanza universitaria al municipio. Esta visión, modifica la concepción de entorno social con que la universidad ha trabajado hasta el momento. Es decir se trata de instaurarse dentro de ese entorno, lo cual enriquece las prácticas que hasta el momento se han venido realizando.

En el presente trabajo se define como eje de sistematización: ¿Cómo contribuir a la sistematización teórica para la Extensión Universitaria en la Nueva Universidad Cubana desde la perspectiva de la Educación Popular. El objetivo es fundamentar teóricamente desde la concepción de la Educación Popular, las potencialidades que ofrece el modelo en la Nueva

1. Messina, Graciela. Artículo "La sistematización: acerca de su especificidad", Tomado de la *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Año 27 No. 2 julio-diciembre / 2005. Pág. 163.

2. Freire, Paulo. *Pedagogía de la esperanza*. Editorial Paz y Tierra. Río de Janeiro, Brasil, 1968.

3. Jara Holliday, Oscar *Educador Popular y investigador*. Director del Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. San José, Costa Rica. Tomado de su Artículo: "Resignifiquemos las propuestas y prácticas de EP por delante de los desafíos históricos contemporáneos" Del libro de Pontual, Pedro de Carvalho y Colectivo de autores "Educación Popular en América Latina: diálogos y perspectivas." Consejo de Educación de Adultos de América latina – CEAAL. Ed. MEC/UNESCO. Brasil, 2005.

* Profesoras de la Universidad de Camagüey, Cuba.



Universidad Cubana para sistematizar la Extensión Universitaria y alcanzar la pertinencia en lo cultural y lo social.

“La sistematización es una forma particular de investigar, generada desde la Educación Popular y que comparte sus compromisos en torno a la transformación social (...) es un proceso que parte de la práctica, reflexiona la práctica y produce saber para transformar la práctica”⁴. La Educación Popular, como concepción político-pedagógica, es fundamento para el trabajo que se encamina, por lo que se retoman algunos criterios y reconceptualizaciones que a la luz del siglo XXI, han venido haciendo algunos estudiosos del tema.

Al decir de Paulo Freire “En la medida que el hombre, integrándose a las relaciones de su contexto de vida reflexiona sobre ellas y aporta respuestas a los desafíos que le plantean, el hombre crea cultura”². Por lo tanto, desde la perspectiva planteada, hay que lograr que el extensionismo permita un proceso de crecimiento humano en lo cultural y educativo en los sujetos que lo desarrollan, de manera tal, que los hábitos, intereses, modos de pensar y sentir, la manera en que las personas proyectan su futuro así como las necesidades educativas y culturales puedan contribuir a elevar la calidad de vida de la población. De ahí que se refuerza lo planteado “La Educación Popular latinoamericana es, al mismo tiempo, un fenómeno sociocultural y una concepción de educación”³.

4. Paulo Freire. *Contribuciones para la pedagogía*. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (compiladores). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. ISBN 978-987-1183-81-4 artículo: Capital social, Cultura y Desarrollo. Pág.469 y 470. Enero 2008.

Lo anterior se justifica, mediante la presencia de determinadas características propias del proceso extensionista que constituyen problemáticas y necesidades sociales y culturales entre otras, y que se dan en el contexto de la Sede Universitaria Municipal tales como: la heterogeneidad de composición de las y los docentes, la aplicación e implantación de un nuevo modelo pedagógico en la educación superior, la caracterización psicosocial, la diversidad cultural de la matrícula estudiantil y su preparación general integral, entre otras.

Estas características, se fundamentan en algunos elementos teórico-prácticos, que sustentan la experiencia pedagógica que se desarrolla, tales como: diseño de un modelo que estimula el progreso, que no da cabida al desaliento ni al fracaso, conquista al estudiante para que estudie y eleve su cultura general integral, y por otro lado, el desafío del modelo pedagógico universalizado, características, componentes y su función social y cultural.

En la investigación se siguieron los siguientes pasos metodológicos: Análisis de los presupuestos teóricos-metodológicos de la Extensión Universitaria, estudio y análisis de las concepciones teórico-metodológicas de la Educación Popular, estudio del nuevo modelo pedagógico en condiciones de la universalización de la educación superior, análisis de

5. Carlos Nuñez Hurtado. Educador y capacitador en programas de Educación Popular. Presidente honorario y miembro del Comité Director del CEAAL, México. Tomado de su Artículo: Contribuciones para el debate latinoamericano sobre la vigencia y la proyección de la EP. Del libro Pontual, Pedro de Carvalho y Colectivo de autores “Educación Popular en América Latina: diálogos y perspectivas.” Consejo de Educación de Adultos de América latina – CEAAL. Ed, MEC/UNESCO. Brasil ,2005.

la práctica educativa, cultural y social cotidianas en condiciones de universalización, diseño y puesta en práctica de acciones educativas y culturales en el proceso pedagógico en condiciones de universalización, y la sistematización de las acciones diseñadas.

En la labor extensionista hay que lograr armonizar masividad con calidad, responsabilidad individual con discusión colectiva, crecimiento individual con aporte grupal. Esta labor, con la aplicación del nuevo modelo pedagógico, considera al estudiante como sujeto y objeto de su propio aprendizaje y a la vez, responsable de su propio proceso de formación. Lo anterior, lo hace acreedor, de convertirse en el promotor cultural que cada sociedad necesita, demostrando ser mejor persona, mejor profesional, pero sobre todo, mejor ser humano, en los nuevos escenarios de sus prácticas laborales, familiares y comunitarias. Se retoma a Freire al expresar “la educación es el medio a través del cual se posibilita el traspasar los ideales universales y sociales para la vida es a partir de la modificación de nuestras concepciones, saberes, prácticas y actitudes que son manifestaciones de nuestro pensamiento, sueños y deseos que se podrá inculcar en las generaciones jóvenes el proyecto de sujeto y de sociedad que se necesita, para construir una sociedad humana”⁴.

Se comparten las ideas sobre algunas contribuciones y vigencias de la Educación Popular: para esta concepción educativa, la educación es un acto democrático y democratizador tanto dentro como más allá de la sala de aula. La clave es la actitud democrática del educador. Su propuesta está basada en la “pedagogía del diálogo” y en la participación. Él es capaz de enseñar y de aprender. Sabe hablar, porque sabe escuchar. Él ofrece su conocimiento, porque se abre al conocimiento de otro.

La Educación Popular, de acuerdo con sus fundamentos, afirma que el “punto de partida” de todo el proceso educacional está en el nivel en que el educando se encuentra, cualquiera que este sea. “El punto de partida es siempre el consenso común de los educandos y no el rigor del educador”. La Educación Popular, ofrece un camino pertinente para alcanzar tal rigor, y no solamente como acto educacional en sí, más en todo el desarrollo sociopolítico, cultural y organizacional, campos en los cuales intervienen cada vez más con mayor impacto. Por esa razón, la Educación Popular asume una posición consecuente y define educación también como

un “acto político”. En consecuencia, afirma “que toda educación es, además de un acto pedagógico, un acto político”⁵.

Haciendo un análisis reflexivo y crítico al respecto, al considerarse la Extensión Universitaria, como proceso formativo, visto desde la perspectiva de la Educación Popular y particularmente como fenómeno sociocultural con el objetivo principal de promover cultura, se analiza, cómo el nuevo modelo propicia prácticas que intencionalmente van dirigidas al mejoramiento humano desde lo espiritual, lo cual se concreta en la promoción cultural desde lo curricular en el acto pedagógico docente y en todos los espacios educativos formales y no formales, en la orientación y control del estudio independiente, en el uso y manejo de la información científica, en la labor educativa y de formación de valores intencionalmente y de manera natural, educación proble-

matizadora y no “bancaria”, educación democrática y no autoritaria, en la autotransformación del sujeto y su influencia en el entorno académico, profesional, social, familiar y personal.

En tal sentido, se realizan esfuerzos individuales y colectivos que han dado como resultados: descubrimiento de nuevos docentes a partir de la fuerza profesional del territorio, la incorporación laboral de la mayoría de los estudiantes que se encontraban desvinculados del estudio y el tra-

bajo, mejoramiento de la composición de los claustros en lo docente y lo científico, sistematización de eventos científicos en los que se involucran estudiantes y profesores donde se divulgan y promueven líneas de investigación que responden a necesidades locales y territoriales, sistematización en la labor educativa desde la clase, con la intencionalidad política que se necesita, la promoción cultural específica, profesional y general, asimismo, el respeto ante la diversidad cultural manifiesta y además la creación de grupos científicos encaminados al conocimiento de la Educación Popular y su máximo exponente, para la comprensión de los estudiantes de este paradigma educacional y su papel en la formación de la joven generación como sujetos activos y transformadores sociales del futuro.

Como conclusión fundamental se asume que el modelo de la nueva universidad cubana ofrece potencialidades donde confluyen las ideas pedagógicas de Freire que desde la concepción de la Educación Popular son posibles alcanzar para lograr la pertinencia en lo cultural y lo social sistematizando la Extensión Universitaria como proceso formativo.



Un camino para el ejercicio de igualdad, autonomía y emancipación en las aulas: *Praxis pedagógica desde Centroamérica*

Esperanza Tasies Castro
María Trejos Montero*

PRIMEROS PASOS

A finales de los años 90, después de 30 años de quehacer sindical, nos encontramos con un SEC donde, pese a contar con una afiliación femenina de alrededor de un 80 por ciento, los espacios de toma de decisiones estaban prácticamente asumidos en un 100 por ciento por compañeros. Frente a esta lectura de la realidad organizativa, desde una perspectiva de género, la compañera Carmen Kutman, de la BCTF, y Jim Rader, de CoDesarrollo Canadá, nos abrieron la posibilidad de contar con un apoyo solidario para impulsar un proceso sistemático de formación y promoción político-sindical de las compañeras, con miras a concretar un mayor autoconocimiento y reencuentro entre mujeres, de naturaleza género-sensitivo, hacia una experiencia de sensibilidad de género y concientización político-sindical.

En esta compleja y hermosa experiencia, trastocando construcciones de identidades y relaciones impuestas desde el capitalismo patriarcal, nos empoderamos y asumimos un nuevo posicionamiento en el sindicato y con el mundo, como hermanas, compañeras, mujeres junto al pueblo, preguntándonos:

¿QUÉ HACEMOS EN NUESTRAS AULAS PARA VINCULAR ESTA EXPERIENCIA AL QUEHACER PEDAGÓGICO?

Haciendo eco de esta manera al interrogante formulada en el primer espacio de confluencia de maestras sindicalistas centroamericanas, propiciado por CGETN-ANDEN (1992).

Así, impulsamos un diagnóstico de percepciones y actitudes sexistas; base para elaborar colectivamente el Módulo Didáctico "Nosotras y Nosotros en la Familia, la Escuela y la Comunidad" (2000), como herramienta didáctica para abordar la temática de género en las aulas.

* Socióloga, investigadora y profesora de la Universidad de Costa Rica. Cogestora y co-facilitadora del Proceso Propuestas Pedagógicas No Sexistas e Inclusivas.

1. Federación de Maestros de Columbia Británica, Canadá.
2. Asociación Nacional de Educadores de Nicaragua.
3. Federación de Organizaciones Magisteriales de Centroamérica – FOMCA.
4. Hemos comprendido e indagado en las instituciones, comprendiéndolas como espacios imaginarios, compartidos y reproducidos por el orden social, a manera

UNA EXPERIENCIA QUE TRASCIENDE FRONTERAS

Una vez más, la BCTF y CoDesarrollo Canadá, a través del compañero Steve Stewart apoyan compartir esta experiencia en un espacio de FOMCA, bajo la coordinación de la compañera Luzmila Sánchez Cosío, Secretaría de la Mujer (2002). Así, iniciamos procesos de articulación y exploración, de trabajo colectivo, con los sindicatos docentes en Perú (SUTEP), Ecuador (UNE) y Centroamérica (STEG-Guatemala, COLPROSUMAH-Honduras, ANDES 21 DE JUNIO-El Salvador, CGETN-ANDEN-Nicaragua, SEC-Costa Rica y FREP-Panamá, 2002-2004). Indagamos sobre las prácticas pedagógicas desde las comunidades educativas y deconstruimos modelos educativos

positivistas establecidos desde los sectores dominantes, que presuponen que el conocimiento es externo al sujeto cognitivo. Esto conduce a confrontar un currículo que violenta a dicho sujeto cognitivo, promoviendo visiones del mundo y prácticas peda-

gógicas clasistas, sexistas, adultocentrista y etnocéntricas. La maestras sindicalistas-FOMCA hemos reconstruido una relación con sentido en la que imbricamos el currículo oficial, el currículo oculto y el currículo real, estableciendo herramientas conceptuales y metodológicas que nos permiten apropiarnos, de manera crítica y dialéctica, del currículo real y compartir en las aulas experiencias pedagógicas en libertad y para la libertad.

En este escenario, una constante ha sido la problematización de los modelos educativos exógenos, tal y como lo propone Freire, develando muchas de las contradicciones del currículo oficial, que devienen de intencionalidades basadas en una concepción de la escuela para el "disciplinamiento", la "normalización" y "fragmentación" de relaciones, prácticas y visiones sesgadas y asimétricas; que, también "camuflan" las prácticas conductistas y de reingeniería mediante un discurso de dominación disfrazada que integran supuestos principios constructivistas; incluso, algunos hasta se atreven a ca-

de normas y valores, pero encarnadas en arquetipos concretos que sostienen tanto la discriminación de género como otras formas discriminación.



lificarlos “contruccionistas”, haciendo creer que desde esas estipulaciones inconexas de sentido se genera una “ciudadanía crítica, capaz de transformar su entorno”.

Establecemos premisas estratégicas para la deconstrucción del currículo oficial desde las aulas, concebidas como “microuniversos”, que reproducen contenidos académicos y mandatos morales vitales para sostener el control social. También, abordamos esta dimensión intrínseca del proceso de enseñanza-aprendizaje que provoca, a su vez, la reproducción de las instituciones, en tanto orientaciones culturales o coordinadas de pensamiento que perpetúan la producción de un orden social nutrido por relaciones asimétricas; síntesis de una perspectiva del estructural funcionalismo parsoniano, que redefinió la concepción del sistema escolar desde la década de los años sesenta en el siglo XX.

Cuestionamos esta función social de la escuela, “normalización” de conductas y de roles preestablecidos que legitiman distintas formas de desigualdad, en las que se ubica y estigmatiza, a través de la socialización, a la niñez presente en las aulas escolares.

Además, en términos conceptuales y metodológicos analizamos colectivamente el papel que juega la escuela en la ubicación y asignación de roles y estereotipos sexistas, clasistas, adultocentristas y etnocéntricos, expresados, explícita e implícitamente, en recursos y actividades didácticas a través del currículo oculto que legitima las desigualdades sociales e históricas como hechos “naturales”. De esta manera, continuamos la búsqueda consciente del doble currículo (moral y académico) con el que la escuela socializa desde la mediación cultural.

CULTURA, GÉNERO Y EDUCACIÓN

Entendida la cultura como forma de humanización concreta, insertamos en ella, la propuesta pedagógica inicial y los procesos y productos que han venido surgiendo en cada país, fruto de investigación y praxis directa de las organizaciones magisteriales con comunidades educativas, dentro del paradigma sociocultural, aportado por L. Vigotsky, tomando en cuenta los factores sociales y culturales en la resignificación del estudiantado en el proceso de enseñanza aprendizaje. Supuesto central que además de justificar los distintos diagnósticos, transversaliza esta praxis pedagógica generada por comunidades educativas.

¿Y EL CONTEXTO?

Interpretamos el sistema escolar en el marco de una crisis profunda (política, económica, social y cultural) de las orientaciones generales de la sociedad, que pasa por comprender este sistema, desde el papel que ha cumplido la relación “conocimiento legítimo y cultura”; cultura dominante que limita el pensamiento y la acción, que “paraliza” al sujeto cognitivo convirtiéndolo en ajeno ante el mundo dentro de un conocer mediatizado por la dominación. Al respecto, Freire plantea el concepto de “inmovilizador”.

Los grupos poderosos que rigen el estado-nación, han ejercido su hegemonía histórica no sólo por un mayor poder económico, sino por la capacidad que tienen de convertir sus intereses en los intereses de todas y todas. Así, entendemos la función de la escuela, mediante un proceso, difícilmente percibido, que selecciona contenidos culturales focalizados a la dominación interiorizada. Los cuales son “hilvanados” en el currículo oficial que emana desde el Estado, para manifestarse en cotidianidad escolar, como currículo real.

TRAZANDO UN CURRÍCULO REAL ALTERNATIVO

La selectividad cultural del sistema escolar, a menudo podría pasar por arbitraria, o sin sentido o dirección específica; sin embargo, en el actual contexto, lo escolar, como propuesta homogenizadora, también entra en crisis, abriendo el espacio para nuevas lecturas que cuestionen esta hegemonía cultural, que enfatiza Yudice. Hemos partido desde este hecho, para la deconstrucción del currículo oficial y el currículo oculto.

Estas experiencias, desde sus propios contextos, nos conducen a reaprender mediante antítesis y síntesis dialéctica, increpando tácitamente a las tesis dominantes, en el sentido antitético propuesto por Freire, quien subraya en la necesidad de ubicarse espacial y temporalmente en la “unidad epocal”, la cual: “se caracteriza por el conjunto de ideas, concepciones, esperanzas, dudas, valores, desafíos en interacción dialéctica con sus contrarios, en la búsqueda de la plenitud. La representación concreta de muchas de estas ideas, de estos valores, de estas concepciones y esperanzas, así como los obstáculos (...), constituyen los temas de la época.”

En este sentido, en el margen de libertad del quehacer docente se descubre un resquicio muy importante por el que puede darse una práctica pedagógica consciente, con suficientes herramientas teóricas y prácticas para la deconstrucción del currículo oculto. En esta dirección, el ejercicio de reconstrucción del currículo oficial, por parte de docentes sindicalistas centroamericanas, indaga directamente en la interacción dialéctica del conjunto de definiciones y concepciones sobre el mundo que impone el currículo oficial, para encontrar sus contradicciones y reconstruirlas, contextualizándolas en la encrucijada en la que se encuentra la escuela como instancia disciplinadora y normalizadora para el control social.

ACUDIR A NUESTRAS BIOGRAFÍAS

Recurrir a la ubicación biográfica implica posicionarnos en la historia de nuestros pueblos, a partir de la multiplicidad de interrelaciones que confluyen en la cotidianidad escolar. Así, hemos validado y resignificado la experiencia, asumiendo una posición epistemológica colectiva que sustente nuestro estar y ser en la realidad. Para ello, sin obviar cuestionamientos válidos a planteamientos piagetianos, contextualizamos algunos ejercicios de Piaget, para analizar la forma en que construimos el conocimiento a partir del “abandono de las posiciones egocéntricas”, entendido el carácter de la realidad como acuerdo intersubjetivo, necesario para la transformación de una realidad adversa que puede ser conocida a partir de las contradicciones que la explican.

UN PROCESO QUE SE ENRIQUECE PASO A PASO

Si bien, no es posible plasmar aquí el cúmulo de aprendizajes que hemos venido construyendo a lo largo de estos diez años, precisamos mencionar módulos concretos que hemos elaborado las docentes participantes, como: el módulo de la UNE, bajo la coordinación de Jane Goyes; el módulo del FREP, bajo la coordinación de Zoraida Aizpurua; el módulo

didáctico del SUTEP, conducido por Teresa Chaves; y, una Guía didáctica, síntesis de estas experiencias en continuo enriquecimiento.

Sumado a lo anterior, un equipo de maestras de ANDES 21 DE JUNIO, acompañadas por la compañera Teresa Pérez Nolasco y compañeras de COPEMH, asume el desafío de elaborar un módulo didáctico con otros componentes y conexiones, para educación primaria y educación media respectivamente.

La praxis cotidiana nos ha permitido redescubrir y reencontrarnos, como organizaciones magisteriales, en conexión directa con el quehacer educativo, comprendiendo que los planteamientos pedagógicos alternativos solo pueden surgir de los propios actores de las comunidades educativas, quienes luchan día a día por justicia social en todas las esferas de la sociedad. Inclusive, transitar del tema de género y clase, específico y siempre sustancial, al análisis curricular, en general.

Es decir, la pregunta concreta que nos trasladó, en un momento determinado, del sindicato a nuestras aulas, ha hecho emerger, con profundo entusiasmo, claridad y compromiso, valiosas iniciativas y experiencias cristalizando nuevas relaciones y visiones de estar en y con el mundo, como nos enseña Freire, bajo principios de no discriminación, de inclusividad y respeto a la diversidad.

A su vez, las nuevas lecturas del hecho pedagógico han generado otras interrogantes vinculadas a la propia práctica docente, en el aula, como la siguiente:

¿Cómo vincular esta experiencia pedagógica al campo de la formación político-sindical en nuestras organizaciones, hacia procesos propios de democratización y emancipación?



DECLARACIÓN FINAL DEL XVI CONGRESO LATINOAMERICANO Y CARIBEÑO DE ESTUDIANTES



Los más de cinco mil estudiantes reunidos en el XVI Congreso Latinoamericano y Caribeño de Estudiantes, en Montevideo, Uruguay, apoyamos el criterio de que la crisis del sistema capitalista es insostenible. Esta crisis ha creado hambre, miseria, desolación, guerras de ocupación, muertes, desempleo y presenciamos la debacle de la aplicación del modelo neoliberal, por ello con más fuerza ratificamos desde este rincón del continente nuestra lucha en contra del imperialismo, en defensa de la vida y la dignidad del ser humano, sabiendo que la única solución frente a la crisis del sistema es el socialismo como única alternativa para la dignidad de los pueblos del mundo.

Rememorando los postulados históricos y vigentes de la Reforma de Córdoba, ratificamos nuestra voluntad y acción por la defensa de la educación pública, gratuita, cogobernada, laica, de calidad, autónoma y comprometida con los cambios sociales imprescindibles que hoy necesita la humanidad. Tal como esa juventud de Córdoba había dicho a inicios de la década del siglo, volvemos a decir con la misma fuerza y vehemencia que estamos pisando una nueva hora americana, expresada en los cambios que hoy matizan a Nuestra América necesarios para desaparecer la injerencia y encaminarnos hacia el rescate de la soberanía, la independencia y en contra de lo que hemos sido víctimas durante siglos: subdesarrollo, pobreza y analfabetismo. Es indispensable que los procesos de integración como el ALBA, MERCOSUR, UNASUR, CELAC, vayan dirigidos hacia la profundización de la unidad de nuestro continente contenido en todos los aspectos: educación, salud, cultura, reforzando una identidad latinoamericana que nos lleve a la construcción de la patria grande.

Desde la tierra de Artigas hoy 14 de Agosto el día de los mártires estudiantiles de Uruguay, salimos convencidos y firmes de que solamente la lucha es el camino de victorias hacia la liberación de nuestros pueblos y que sólo ellos pueden ser protagonistas de la historia. La juventud ha de jugar un papel preponderante en la unidad con los sectores popu-

MONTEVIDEO, AGOSTO 2011

lares. Llamamos a todos los estudiantes del continente y el mundo a unírnos en la lucha en contra del imperialismo por nuestra definitiva liberación.

Nuestra América, madre de ilustres patriotas y valerosos hombres y mujeres, vio nacer hace 45 años a la OCLAE. Ese sueño se hizo realidad para resistir los embates de nuestro principal enemigo: el imperialismo. La resistencia en períodos de dictaduras militares, la perseverancia ante la escalada neoliberal, la mercantilización de la enseñanza, la represión al movimiento estudiantil, la criminalización de la protesta y las dictaduras del silencio impuestas por los medios de comunicación evidencian la importancia, necesidad y actualidad de nuestra organización.

Es nuestra voluntad continuar construyendo una plataforma a la altura de los momentos que vive el continente, con la premisa fundamental de que la integración y la unidad son las banderas en nuestra lucha.

La educación pública es un derecho humano fundamental y por lo tanto un deber incondicional del estado en financiarlo y reglamentarlo, por eso la necesidad imperiosa del incremento de presupuestos para el sector público educacional, pues el avance del neoliberalismo en los años 90 nos dejó como saldo que hoy cerca de la mitad de los estudiantes en educación superior están en instituciones privadas. Además de todo lo dicho tenemos la presencia del capital transnacional en la educación en nuestro continente y tienen que ser erradicados. La organización como herramienta de lucha y conciencia del estudiantado debe permitirnos avanzar hacia la consecución de más victorias y la defensa de lo público en todos sus ámbitos.

Izamos las banderas de la solidaridad para la lucha del movimiento estudiantil chileno, condenamos su represión y apoyamos de manera incondicional su lucha por la educación pública, gratuita, democrática y de calidad que el neoliberalismo le quitó.

Como nos dejó el educador Paulo Freire: La ciencia y la tecnología, en la sociedad revolucionaria, deben estar al servicio de la liberación permanente de la humanización del hombre. Por eso seguiremos firmes, seguros de que el futuro nos pertenece y de que ha de llegar el amanecer del sol y el florecer del día de una linda primavera.

¡Hasta la Victoria, Siempre!



Intercambio

ENSEÑAR

fuera de los esquemas



los exámenes estandarizados lastiman a los estudiantes y roban recursos a la educación

**Jornada Continental por una Evaluación
Científica-Pedagógica, Democrática y Formativa**

red-sepa.net
estewart@red-sepa.net

