

Marco general para la construcción  
de la Educación Básica Alternativa

La otra educación...



Ministerio de Educación

# La otra educación...



Marco general para la construcción  
de la Educación Básica Alternativa

# La otra educación...



**Marco general para la construcción  
de la Educación Básica Alternativa**

**Javier Sota Nadal**  
Ministro de Educación

**Idel Vexler Talledo**  
Vice Ministro de Gestión Pedagógica

**Helenn Chávez Depaz**  
Vice Ministra de Gestión Institucional

**Pedro Patrón Bedoya**  
Secretario General

**Armando Ruiz Tuesta**  
Director Nacional de Educación de Adultos

#### **Consultores**

**José Rivero Herrera**  
Coordinador de la Consultoría EBA

Guadalupe Concha Guevara  
Severo Cuba Marmanillo  
Alejandro Cussiánovich Villarán  
Luis Carlos Gorriti Gutiérrez  
Dina Kalinowski Echeagaray  
Tulio Ozejo Valencia  
Gonzalo Pacheco Lay  
Carmen Ravello Bravo  
Alfredo Rodríguez Torres  
Paloma Valdeavellano Roca Rey

**Eduardo Borrell Castro**  
Corrección de estilo

**Elsa Rubín de Celis Talavera**  
Revisión de texto

**Cecilia Loayza Ticlla**  
Correctora del texto

Ministerio de Educación  
Calle Van de Velde 160 San Borja

Diseño y Diagramación  
Impresos & Diseños S.A.C.

Impresión diciembre 2005  
Empresa: Quebecor World Perú S.A.

ISBN: 9972-845-91-5

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú  
N° 2005-9645

© Ministerio de Educación  
Derechos Reservados



Gobierno  
del Perú

Trabajo de Peruanos

# PRESENTACIÓN

Educar siempre ha sido un desafío. Desafío para enfrentar la rutina, la inequidad, la burocratización; pero también desafío a la creatividad, a la innovación, al trabajo colaborativo, pensando que todas las personas tienen sueños y la necesidad de crecer y desarrollarse en ambientes educativos gratificantes, sanos y estimulantes.

Y el mayor desafío que sin duda tiene el país es la construcción de la equidad educativa y el derecho de todos a la educación, desafío sumamente exigente en un país como el nuestro, no sólo diverso, sino también con profundas desigualdades y procesos estructurales de exclusión de las grandes mayorías.

Por eso nuestro compromiso con la **Educación Básica Alternativa**, porque va a permitir a miles de niños, adolescentes, jóvenes y adultos de sectores excluidos, el ejercicio de su derecho a educarse con calidad que la Ley General de Educación N° 28044 consagra. Esta modalidad tiene el reto de convertirse progresivamente en **una educación más abierta, flexible, creativa y de alta calidad**, que impulse cambios organizacionales, curriculares, metodológicos y de evaluación.

Es asumir una deuda con un presente que tiene que cambiar si queremos para todos un futuro sin pobreza y desigualdades. Es asumir una deuda que exige un compromiso de todos para imaginarnos y posibilitar diversos escenarios para que la Educación Básica Alternativa sea parte esencial de un gran movimiento social por una educación equitativa y de calidad para todos.

No es menor el desafío que representa para el país implementar bien una modalidad como la Educación Básica Alternativa. La EBA, en síntesis, significa ampliar las posibilidades de educación básica de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos que no se insertaron oportunamente en el sistema o lo abandonaron y que requieren compatibilizar estudio y trabajo, asegurándoles múltiples opciones educativas adecuadas a sus necesidades y demandas específicas y el logro de competencias básicas que les permitan el ejercicio pleno de la ciudadanía, así como una mejor preparación en y para el trabajo y el desarrollo de su identidad, de capacidades y actitudes empresariales. Todo esto en el marco de una educación permanente en la perspectiva del desarrollo humano.

Esta publicación nos abre un camino al cambio, a la innovación. Nos toca a todos aunar esfuerzos e inteligencias para seguir imaginándonos una **Educación Básica eficaz y pertinente** soñada por todos los que queremos asumir realmente un compromiso con los excluidos.

*Javier Sota Nadal*  
Ministro de Educación



# Índice

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>13</b>
<b>PARTE I: BASES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA PROPUESTA SOBRE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA</b>	<b>15</b>
<b>I. EL CONTEXTO MUNDIAL</b>	<b>17</b>
1.1. Cambios mundiales que modelan la sociedad humana del siglo XXI y configuran un nuevo tipo de educación	17
1.2. Nuevos enfoques de políticas educativas	23
1.2.1. Trayectoria de Educación para Todos	23
1.2.2. Enriqueciendo Educación para Todos	25
1.2.3. Presencia de la educación de jóvenes y adultos en los procesos de cambio educativo	27
1.2.4. Principales aportes temáticos en las propuestas de cambio educativo	30
1.3. La importancia del desarrollo humano	37
<b>II. EL CONTEXTO NACIONAL</b>	<b>39</b>
2.1. La realidad nacional y su impacto en la población beneficiaria de la Educación Básica Alternativa	39
2.1.1. Tendencias demográficas	39
2.1.2. La pobreza estructural peruana: indicadores generales	41
2.1.3. Gasto público, gasto social y pobreza	42
2.1.4. Empleo, productividad y educación	44
2.1.5. La identidad y la interculturalidad	47
2.1.6. La violencia en el país	49
2.2. La descentralización: una apuesta por el desarrollo	50
<b>III. LA EDUCABILIDAD EN EL PERÚ</b>	<b>53</b>
3.1. Aspectos generales referidos a la "educabilidad"	53
3.2. Aproximaciones a la educabilidad en el Perú	53
3.3. Factores favorables a su desarrollo humano y educabilidad que persisten en poblaciones pobres del país	56
<b>IV. LA OFERTA PÚBLICA ACTUAL DE SERVICIOS EDUCATIVOS REFERIDA A USUARIOS POTENCIALES DE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA</b>	<b>57</b>
4.1. Las ofertas dirigidas a niños y adolescentes	57
4.1.1. Algunas tendencias cuantitativas presentes en la actual oferta de atención a niños y adolescentes	57
4.1.2. Una aproximación a la oferta pedagógica de los centros educativos públicos para los niños y adolescentes	60

4.2.	La oferta dirigida a personas jóvenes y adultas	63
4.2.1.	Diagnóstico de la política curricular referida a Educación Básica de Jóvenes y Adultos	63
4.2.2.	Características de la oferta de Educación de Jóvenes y Adultos	66
4.2.3.	Programas no escolarizados de educación de adultos: oferta privada vs. oferta pública	71
4.2.4.	Los Centros de Educación Ocupacional (CEOs)	74
4.2.5.	Experiencias estatales en la Educación de Adultos	75
4.3.	Los Programas de Alfabetización	75
4.3.1.	Los distintos rostros del analfabetismo	75
4.3.2.	Las estrategias de atención en la alfabetización	76
4.3.3.	Presupuestos de ejecución del PNA	85
<b>V.</b>	<b>LOS DOCENTES</b>	<b>87</b>
5.1.	Situación nacional de la docencia: una profesión en proceso de cambio	87
5.2.	Situación de la actual oferta y demanda de formación inicial para docentes: brechas entre la oferta y la demanda efectiva	88
5.3.	Los planes estatales de formación del magisterio en ejercicio	90
5.3.1.	Orientación general y realizaciones	90
5.3.2.	Resultados	91
5.3.3.	Propuestas para la formación en servicio	91
5.4.	Los docentes de la Educación de Adultos	92
5.4.1.	Características generales	92
5.4.2.	Formación y experiencia	93
5.4.3.	Condiciones laborales, enseñanza y logros de aprendizaje	94
<b>VI.</b>	<b>INFRAESTRUCTURA, EQUIPAMIENTO Y MATERIALES DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS</b>	<b>96</b>
6.1.	Características de la infraestructura y equipamiento: una historia de dependencia y precariedad	96
6.2.	Características de los materiales educativos	99
<b>VII.</b>	<b>LOS SUJETOS EDUCATIVOS: PERFILES, DEMANDAS Y NECESIDADES FUNDAMENTALES A LAS QUE SE DEBE ATENDER</b>	<b>101</b>
7.1.	Seis premisas para la reflexión	101
7.2.	Perfiles característicos de los sujetos de la Educación Básica Alternativa	104
7.3.	Perfiles y necesidades por tipos de población consignados para la EBA	108
7.3.1.	Consideraciones previas	108
7.3.2.	Perfiles y necesidades de niños, niñas y adolescentes	109
7.3.3.	Perfiles y necesidades de las personas jóvenes y adultas	113
<b>VIII.</b>	<b>LA EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA EN LA LEGISLACIÓN NACIONAL Y EN LOS ACUERDOS Y PROPUESTAS DE POLÍTICAS EDUCATIVAS</b>	<b>118</b>
8.1.	Constitución Política del Perú	118
8.2.	Ley General de Educación 28044	119
8.3.	Acuerdo Nacional	122

8.4.	Otros sustentos jurídicos de la Educación Básica Alternativa	123
8.4.1.	Convención sobre los Derechos del Niño	123
8.4.2.	Código de los Niños y Adolescentes del Perú - CNAP (Ley N° 27337)	125
8.4.3.	Ley del Consejo de la Juventud (N° 27802)	128
8.4.4.	Ley de Trabajadoras/es del Hogar (N° 27986)	128
<b>IX.</b>	<b>ALGUNAS EXPERIENCIAS MOTIVADORAS PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA</b>	<b>130</b>
9.1.	Experiencias de educación vinculadas al trabajo	130
9.1.1.	Promovidas por el Ministerio de Educación	130
9.1.2.	Promovidas por el Ministerio de Trabajo y Promoción Social	130
9.1.3.	Promovidas por el Ministerio de Vivienda, Construcción y Saneamiento	131
9.1.4.	Experiencias exitosas en la formación profesional técnica en el Perú	132
9.1.5.	Planes educativos y centros de formación en las empresas	132
9.2.	Experiencias innovadoras dirigidas a niños y adolescentes, a jóvenes y adultos, a docentes	133
	• Escuelas de niños y adolescentes trabajadores - MANTHOC	134
	• "Acción por los niños": Trabajo, Educación, Salud - TES	135
	• Ayuda en Acción - Escuelas Rurales	137
	• Fe y Alegría: Proyecto "Generación de empleo juvenil"	138
	• Trabajadoras del Hogar: Experiencias de formación	141
	• Programa No Escolarizado de Educación Primaria y Secundaria de Adultos PRONOEPSA 03	142
	• Instituto Radiofónico Fe y Alegría - IRFA	143
	• Formación de Maestros Bilingües para la Amazonía Peruana- FORMABIAP - AIDSESEP	145
	• Consejo Nacional de Educación de Adultos	149
	<b>PARTE II: PROPUESTA GLOBAL DE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA</b>	<b>151</b>
<b>I.</b>	<b>SENTIDO DE LA EDUCACIÓN: SU HORIZONTE Y SUS LÍMITES</b>	<b>153</b>
1.1.	El quehacer humano: razón de ser de la educación	153
1.2.	Dimensiones del Desarrollo Humano y Educación	154
1.2.1.	Los procesos vitales como procesos de conocimiento	154
1.2.2.	Los saberes, las tradiciones, la subjetividad y la comprensión del mundo	154
1.2.3.	Hacer bien y con agrado todas las actividades, en particular el trabajo	155
1.2.4.	Saberse efectivamente sujetos de su propia vida personal y colectiva	155
1.2.5.	El sentido de la gratuidad, la responsabilidad y la solidaridad	156
<b>II.</b>	<b>CARACTERIZACIÓN DE LA MODALIDAD</b>	<b>157</b>
2.1.	Hacia una conceptualización de la Educación Básica Alternativa	157
2.1.1.	Antecedentes significativos	157
2.1.2.	El nuevo marco legal	157
2.1.3.	Necesidad de una lectura incluyente de la Ley General de Educación	158
2.1.4.	EBA: Una oportunidad para contribuir a saldar la deuda social educativa	158
2.1.5.	Definición de la EBA y requerimientos prioritarios para ser alternativa	159
2.2.	Características de la Educación Básica Alternativa	160
2.2.1.	Asume como opción prioritaria la educación de grupos vulnerables y excluidos del sistema educativo y del modelo económico, social y político vigente	160



2.2.2.	Exige especificidades que la diferencian de la Educación Básica Regular	161
2.2.3.	Debe responder a la heterogeneidad de los sujetos educativos	161
2.2.4.	La flexibilidad: característica imprescindible	162
2.2.5.	Es una propuesta educativa fundamentalmente participativa	163
2.3.	Principios normativos	163
2.4.	Propósitos orientadores	164
2.5.	Dimensiones o ejes educativos de la Educación Básica Alternativa	164
2.5.1.	Desarrollo de la identidad personal	164
2.5.2.	Desarrollo de la identidad cultural	165
2.5.3.	Desarrollo ciudadano	165
2.5.4.	Desarrollo laboral productivo	166
2.5.5.	Desarrollo de la responsabilidad social	166
<b>III.</b>	<b>POBLACIÓN PARTICIPANTE</b>	<b>167</b>
3.1.	Perfiles y necesidades de aprendizaje de los sujetos que la Ley General de Educación especifica como usuarios de la Educación Básica Alternativa	167
3.2.	Perfiles y necesidades por tipos de población usuaria de la Educación Básica Alternativa	167
3.2.1.	Niños, niñas y adolescentes	167
3.2.2.	Personas jóvenes y adultas	168
3.2.3.	¿Quiénes, entonces, son los sujetos educativos de la Educación Básica Alternativa?	168
<b>IV.</b>	<b>ESTRUCTURA DE LA MODALIDAD</b>	<b>170</b>
4.1.	Tendencias en la estructuración de los sistemas educativos	170
4.2.	La incompatibilidad del sistema peruano con esas tendencias	170
4.3.	La oportunidad de cambio que representa la Educación Básica Alternativa: su estructura interna	171
4.3.1.	Del Programa de Educación Básica Alternativa de Niños y Adolescentes - PEBANA	172
4.3.2.	Del Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos - PEBAJA	173
4.3.3.	Del Programa de Alfabetización	173
4.3.4.	De los Programas de Actualización	173
<b>V.</b>	<b>ACCESO A LA MODALIDAD</b>	<b>174</b>
<b>VI.</b>	<b>LA EDUCACIÓN - TRABAJO EN LA EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA</b>	<b>176</b>
6.1.	Relación entre nivel educativo y posibilidad de empleo	176
6.2.	La educación- trabajo en los Planes Regionales Concertados	177
6.2.1.	Constantes reflejadas en los Planes Regionales	177
6.2.2.	La educación - trabajo que el Perú está ofreciendo	181
6.3.	Alcances para la orientación y lanzamiento del proceso de conversión de la EBA en cuanto a la relación educación - trabajo	182
6.3.1.	Orientación de la educación peruana en el marco de una cultura del trabajo	182
6.3.2.	La EBA permitirá acelerar los procesos de aprendizajes ocupacionales en las Regiones	183

6.3.3.	El plan de reconversión institucional a la EBA deberá formar parte de los planes regionales concertados	184
6.3.4.	Hacia una organización macroregional de la formación ocupacional	184
6.3.5.	La EBA deberá apuntar a una capacitación múltiple en materia ocupacional	185
6.3.6.	La EBA requiere de una reconversión profesional de los formadores	185
6.3.7.	La EBA requiere de una normativa específica regional	186
<b>VII.</b>	<b>LA PROPUESTA PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA</b>	<b>187</b>
7.1.	La propuesta curricular para la Educación Básica Alternativa	187
7.1.1.	Hacia una reconceptualización del currículo	187
7.1.2.	Modelos pedagógicos y modelos curriculares	190
7.1.3.	Diseño y desarrollo curricular	196
7.1.4.	Organización del currículo por áreas	197
7.1.5.	Los ciclos y las áreas	203
7.1.6.	Las capacidades transversales y los valores	204
7.2.	Los procesos pedagógicos	208
7.2.1.	Caracterización	208
7.2.2.	Construyendo una metodología para la EBA	215
7.2.3.	Tutoría educativa	221
<b>VIII.</b>	<b>EVALUACIÓN, PROMOCIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LOS APRENDIZAJES</b>	<b>223</b>
8.1.	Una premisa indispensable	223
8.2.	Características de la evaluación	223
8.3.	Promoción y certificación de los aprendizajes	225
<b>IX.</b>	<b>LINEAMIENTOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE MATERIALES EN EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA</b>	<b>227</b>
9.1.	La dotación de materiales educativos: un objetivo estratégico en el sector	227
9.2.	Consideraciones previas para la selección y producción de material educativo	228
9.2.1.	Heterogeneidad cultural de los sujetos de la EBA y pertinencia de los materiales educativos	228
9.2.2.	Nuevos modelos teóricos que orientan la producción de materiales educativos	229
9.2.3.	Lenguajes, medios de comunicación y materiales educativos.	230
9.3.	Materiales para los participantes y docentes	231
9.3.1.	El módulo multimedia	231
9.3.2.	El material autoinstructivo y el aprendizaje autónomo	232
9.3.3.	Medios y materiales para la alfabetización digital	232
9.3.4.	Materiales para el docente y formación para asegurar su uso y producción	233
9.4.	El proceso de dotación de materiales educativos: factor clave	234
9.4.1.	Calificación de la producción descentralizada de materiales educativos	235
9.4.2.	El programa de dotación de materiales educativos	236

<b>X.</b>	<b>INSTITUCIONALIDAD EN LA EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA</b>	<b>238</b>
10.1.	Institucionalidad propia en la Educación Básica Alternativa	238
10.2.	Servicios de atención educativa en las instituciones de la EBA	238
10.3.	Los Centros de EBA: caracterización y funciones	239
10.4.	Las Redes de Educación Básica Alternativa: base social de la modalidad	241
10.5.	Centro de Recursos del Aprendizaje (CRA). Servicios y estrategias	241
10.5.1.	Los centros de recursos y los materiales educativos	242
10.5.2.	Servicios Educativos y estrategias adicionales de los CRA	242
10.6.	La EBA en su relación con otras modalidades educativas	243
10.7.	Otras iniciativas de participación desde la sociedad civil	244
<b>XI.</b>	<b>LA GESTIÓN EN LA EBA: SUS CARACTERÍSTICAS</b>	<b>245</b>
11.1.	Instrumentos principales de orientación de la gestión pedagógica e institucional	245
11.1.1.	El Proyecto Educativo Institucional	245
11.1.2.	El Proyecto Curricular de Centro	246
11.1.3.	El Plan Anual de Trabajo	246
11.2.	Participantes, roles y responsabilidades	246
11.3.	Funciones de las Unidades de Gestión Educativa Locales	248
11.4.	Regionalización, gobierno local y creatividad curricular	248
11.5.	Ministerio de Educación: promover la normatividad nacional y la diversidad en la propuesta curricular	249
<b>XII.</b>	<b>LA ESTRATEGIA DE ALFABETIZACIÓN EBA</b>	<b>250</b>
12.1.	Conceptualización de la alfabetización	250
12.2.	Hacia estrategias integrales de alfabetización	251
12.3.	Principales elementos de la estrategia integral propuesta	252
12.4.	Necesidad de asociar la alfabetización a la Emergencia Educativa y al Pacto Social por la Educación	254
<b>XIII.</b>	<b>CONSTRUYENDO UN CUERPO PROFESIONAL DE EDUCADORES PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA</b>	<b>256</b>
13.1.	Fuentes de desarrollo de una docencia para la EBA	256
13.2.	Antecedentes de la propuesta de perfiles docentes	257
13.3.	La EBA requiere educadores polivalentes	260
13.4.	La estrategia de reconversión del educador EBA	263
13.5.	Programa de formación docente EBA	267
<b>XIV.</b>	<b>PROPUESTA DE CONVERSIÓN DE LA ACTUAL EDUCACIÓN DE ADULTOS EN EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA</b>	<b>270</b>
14.1.	Hacia una nueva institucionalidad para la EBA	270
14.2.	Experimentación de la EBA en el año 2005	273
14.3.	Análisis y evaluación de la experimentación de la EBA	276
14.4.	Proyecto tentativo de presupuesto para financiar el proceso de conversión a la EBA	277

<b>ANEXOS</b>	<b>279</b>
• Anexo Nº 1: Innovaciones en Instituciones Educativas de Adultos	281
• Anexo Nº 2: Ofertas educativas de otros sectores estatales y de la comunidad	283
• Anexo Nº 3: Sujetos de la Educación Básica Alternativa: Niñas, niños y adolescentes	292
• Anexo Nº 4: Contenidos curriculares inspirados en el informe de la Comisión Delors (Educación para el siglo XXI)	299
• Anexos Estadísticos:	
- A: Matrícula por grado de estudio y sexo, edades simples cumplidas (al 30 de junio de 2002), área urbana. Primaria y Secundaria de adultos. Gestión estatal 2002	305
- B: Centros educativos: secciones / matrículas / docentes en Primaria y Secundaria de Adultos por Regiones	306
- C: Alumnos desaprobados según Área de desarrollo o Asignatura. Primaria de Adultos 2002	308
- D: Alumnos desaprobados según Área de desarrollo o Asignatura. Secundaria de Adultos 2002	309
- E: Ocupación industrial: Participantes por programa y sexo, según edades simples (al 30 de junio de 2002)	310
- F: Retirados según causa. Primaria de Adultos 2002	311



# INTRODUCCIÓN

En este tercer milenio, vivimos una era de globalización que, cada vez más, acorta la distancia y el tiempo de uno a otro confín de nuestra "aldea global". Los cambios se suceden con tanta rapidez, que no terminamos de acomodarnos a ellos, cuando somos catapultados hacia nuevos horizontes.

Es un signo de estos tiempos: la renovación constante. Todo parece ser efímero, volátil, perecedero. En medio de este torbellino, es necesario arraigarse, aferrarse a todo aquello que nos identifica y caracteriza; a lo que nos confiere permanencia y trascendencia, nos constituye.

Esta vocación de perdurabilidad no es novedosa en el hombre. Desde siempre hemos ansiado lograrla y a ese empeño orientamos todos nuestros esfuerzos. Esta es la perspectiva en la que se ubican los cambios que se produce en el campo educativo. La idea generalizada de una educación a lo largo de toda la vida, sin exclusión alguna, promovida en Jomtien y ratificada en Dakar confirma esta perspectiva.

Así lo vislumbramos también en el texto que está en nuestras manos y que es una herramienta de futuro, pero asentada en una realidad injusta que clama ser modificada: la situación que -en nuestro país, y en la mayoría de países del mundo- vive la mayor parte de seres humanos: pobreza, desempleo, hambre, carencia de servicios, violación de sus derechos, destrucción del medio ambiente, etc.

Abrirlo y leer sus páginas es abrir los ojos y tener una nueva mirada de nuestra realidad. Ante un panorama desolador, tercamente se levanta la esperanza: es posible construir un mundo nuevo, distinto; otro mundo, signado por la paz, la justicia y el desarrollo. Es, también, abrir nuestra inteligencia a nuevos criterios, conceptos y propuestas en materia de educación, que nos confrontan con nuevos retos y desafíos y que nos mantiene la esperanza de poder construir la nueva educación, con mucho realismo, con justicia, calidad y equidad.

Es no sólo, una cuestión de derechos humanos; es una cuestión política: nos compromete a todos. Se trata de asegurar el acceso a la educación para todos los excluidos, los marginados, los vulnerables, a quienes -sin razón- se les niega el derecho a educarse.

En este cometido, se han dado los primeros pasos. La legislación peruana vigente proporciona un marco humanista y de equidad y justicia social, propicio a la Educación Básica Alternativa, porque en ella - desde la Constitución Política- se otorga prioridad a la persona humana en toda su integralidad.

Entre los derechos humanos que se reconoce y consagra está el derecho a la educación que será precisado más adelante en la Ley General de Educación N° 28044, promulgada en el año 2003, como una educación de calidad para todos. El Estado peruano cuenta con un Plan Nacional de Educación Para Todos 2005-2015, Perú que tiene como Políticas:

- A. Ampliar las oportunidades y la calidad de la atención integral a niños y niñas menores de 6 años priorizando la población de menores recursos.
- B. Garantizar la continuidad educativa, la calidad y la conclusión de los estudios de los estudiantes del nivel primario y secundario de instituciones educativas públicas de áreas rurales y en situación de pobreza.
- C. Ampliar las oportunidades educativas de calidad de la población analfabeta particularmente en la población rural, femenina y hablante de una lengua originaria.
- D. Proveer de oportunidades educativas de calidad a niños, adolescentes, jóvenes y adultos

que no se han insertado en el sistema educativo oportunamente y/o que no han concluido sus estudios básicos.

- E. Ofrecer en las áreas rurales una educación acorde a las diferencias lingüísticas de las comunidades con lenguas originarias.
- F. Creación de las condiciones necesarias para garantizar un desempeño docente profesional y eficaz, especialmente en contextos de pobreza y exclusión, en el marco de la revalorización de la carrera pública magisterial.
- G. Proveer las condiciones básicas de infraestructura, equipamiento y material educativo que aseguren las condiciones para el aprendizaje óptimo, especialmente en las instituciones educativas de mayor carencia.
- H. Lograr que la gestión del sistema educativo esté basada en la institución educativa y orientada a fortalecer su autonomía.
- I. Lograr una asignación presupuestal para el sector educación no menor al 6% del PBI, incrementando el Porcentaje de los recursos destinados a gastos de capital (o inversión en componentes distintos a remuneraciones) y garantizando una distribución equitativa de los recursos.

Igualmente se cuenta, además, con una Propuesta de Proyecto Educativo Nacional, pensado en el largo plazo que concibe el desarrollo humano como "el proceso de expansión de las capacidades y derechos de las personas, dentro de un marco de igualdad de oportunidades, en el cual las personas pueden progresar en libertad".

Y estos cometidos están presentes a lo largo de todo el documento que presentamos. Detrás de las ideas, están los rostros de miles de niños y adolescentes que han abandonado la escuela porque ella no cree en sus posibilidades; de muchos jóvenes y adultos que tuvieron que abandonar su pueblo a causa del terrorismo o expulsados por sus condiciones de pobreza y a quienes lo agotador de su trabajo y la falta de oportunidades impide continuar sus estudios. También de miles de mujeres que nunca han ido a la escuela y que carecen de apoyo para educarse y de tiempo para pensar en ellas y en sus sueños.

Para ellos y con ellos se ha iniciado la construcción de la Educación Básica Alternativa, como una manera de saldar la deuda social que el país tiene. Los autores nos ratifican en la idea de que se aprende mucho de las experiencias innovadoras para lograr los cambios que el sistema exige. Pero también necesitamos soñar, imaginarnos nuevas perspectivas y estrategias de trabajo, una institucionalidad diferente, capaz de generar un movimiento comunal por la educación.

La idea de "otra educación" que encarna este trabajo es una apuesta a crear condiciones para que los más olvidados tengan posibilidad de enfrentar y superar sus condiciones adversas y que la Educación Básica a ellos dirigida sea real Alternativa en cuanto a mejores oportunidades para educarse con calidad suficiente.

Este trabajo ha constituido un referente muy importante para iniciar los cambios en los 40 Centros Piloto de Educación Básica Alternativa que el 2005 han iniciado una fase de experimentación. Queda al Estado y a nuestra sociedad generar mejores condiciones para su expansión exitosa y a los docentes aportar al enriquecimiento de sus propuestas haciendo realidad el sueño de una nueva educación.

Me complace como Viceministro de Gestión Pedagógica felicitar esta iniciativa, agradecer al equipo de consultores y educadores que ha hecho posible esta importante propuesta e instar a la sociedad educadora darla a conocer y concretarla.

Reafirmémonos en la construcción de una nueva mirada colectiva hacia la educación de nuestra patria, una mirada que deje atrás la resignación y la incertidumbre y abra paso a un nuevo reclamo, a un compromiso y, en última instancia, a un nuevo sentido ético para la educación.

*Idel Vexler Talledo*  
Vice Ministro de Gestión Pedagógica

# PARTE

# I



**BASES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA  
PROPUESTA SOBRE  
EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA**





# I. EL CONTEXTO MUNDIAL

## 1.1. CAMBIOS MUNDIALES QUE MODELAN LA SOCIEDAD HUMANA DEL SIGLO XXI Y CONFIGURAN UN NUEVO TIPO DE EDUCACIÓN <sup>1</sup>

Hay coincidencia en concebir la actual globalización como un proceso vertiginoso de cambios que afectan las relaciones entre países como integrantes de una sociedad planetaria y cuya vigencia y expansión se expresan en tres dimensiones complementarias: una económica, caracterizada por la concentración del capital en poderosas corporaciones transnacionales, el predominio del capital especulativo sobre el capital productivo, la libre circulación de bienes y servicios, y una nueva organización del trabajo y de las denominadas industrias de la inteligencia; una cultural, influida por los efectos de la computadora y los avances insospechados en la informática y las comunicaciones; y una geopolítica, que expresa un nuevo balance del poder político en la esfera internacional, el debilitamiento de los Estados nacionales y el replanteamiento de la clásica noción de "soberanía nacional". Lo económico es determinante en este proceso; al extremo de que hay quienes consideran la globalización como "la parte económica del proceso de universalización y mundialización de la vida"<sup>2</sup>.

La globalización, sin embargo, constituye un proceso disparejo y hasta contradictorio. Así se advierte que la globalización económica implica una globalización cultural, la universalización de formas de vida de los Estados Unidos de América -principal polo dominante en el mundo de hoy-, asociadas en gran medida al predominio de la tecnología. A pesar de esta influencia en materia de información y cultura, hay expresiones claras de que los nacionalismos resurgen de modo vigoroso hasta ser causa de conflictos armados y de que también hay expresiones culturales positivas de un renacimiento de pequeñas culturas que utilizan medios como la Internet. En lo geopolítico, la vieja idea de "seguridad nacional" sigue dominando la política militar en cada país. La idea clásica de Estado-nación es objeto hoy de múltiples debates por su creciente inaplicabilidad en circunstancias de pérdida del poder nacional en la mayoría de países subdesarrollados y por la incapacidad de las actuales potencias mundiales para lograr un nuevo orden internacional<sup>3</sup>.

Un problema central del actual proceso de globalización es el creciente poder planetario de las empresas transnacionales, responsables sólo ante sus accionistas y no ante los Estados donde se originan ni ante los países donde se expanden. Hoy el poder mundial de las transnacionales es cada vez más anónimo, y personas no conocidas ni elegidas deciden el valor de la moneda de un país en el mundo, el precio de las materias primas, el precio del crédito, los precios de los alimentos y de la energía, afectando a millones de habitantes de muchas naciones.

A pesar de la complejidad de este fenómeno, la visión predominante con la que se presenta la globalización en nuestra región es que se trata de un fenómeno inédito, imposible de ignorar por su fuerza incontenible, y que el mundo está destinado a ser regido por un único

<sup>1</sup> Basado en "Educación y exclusión en América Latina". RIVERO, José. Editorial Miño y Dávila Madrid-Buenos Aires, 1999. Editorial Tarea, Lima, 1ª edición 1999, 2ª edición 2001.

<sup>2</sup> Ver UNESCO, Proyecto Demos, "Gobernar la globalización", Cumbre Regional para el Desarrollo Político y los Principios Democráticos, Brasilia, julio de 1997, pág. 77.

<sup>3</sup> "El Estado-nación se está retirando del dominio económico y financiero y cediendo frente a la globalización transnacional [...] Su papel principal es hoy sólo ser un gerente eficiente que liberalice y desregularice, construya buena infraestructura, flexibilice el empleo y fortalezca a la seguridad pública para dar confianza a las inversiones de empresas transnacionales" (Oswaldo De Rivero, *El mito del desarrollo. Los países inviables del siglo XXI*, Lima, Mosca Azul, 1998, pág. 52).

gran mercado bajo el comando de actores transnacionales: las megacorporaciones y los mercados financieros globalizados. En consecuencia, serían estos actores y mercados globales los que adoptarían las decisiones fuera de los espacios nacionales.

En resumen, se puede afirmar que:

- El mundo está cambiando más aceleradamente que nunca. No sólo vivimos una época de grandes cambios sino un cambio de época.
- La mundialización está implicando un reordenamiento del tiempo y la distancia en la vida social. Hemos entrado a la era del conocimiento.
- Hoy se han acortado las distancias geográficas a través del desarrollo de los medios de transporte, la información y los medios de comunicación, pero, a su vez, se han agrandado las distancias sociales a extremos también nunca antes vistos.

Frente a esta situación, se está ensayando diversas propuestas.

*En el aspecto económico* podemos resaltar la importancia de modificar los términos de relación entre países. Atacar la exclusión implica replantear todas las políticas de ajuste que han sido un fracaso y que han aumentado la brecha social y la pobreza. Y por otro lado, replantear nuestra propia economía, ya que nuestras ventajas comparativas han variado notablemente (recursos naturales, mano de obra barata).

Nuestras potencialidades de inserción se expresan por un desarrollo basado en la capacidad de producir conocimiento y creatividad y en base a alianzas con países de la región que expandan nuestra diversidad cultural y nuestra gran biodiversidad.

*En el aspecto político* han aparecido con mucho dinamismo los movimientos sociales en todo el mundo. Muchos de ellos reivindican aspectos específicos (defensa del medio ambiente, movimientos feministas, etc.). Existen también movimientos antiglobalización y otros de respuesta activa que enfatizan la lucha contra la exclusión, particularmente los foros sociales mundiales y distintos intentos de replantear el pago de la deuda externa (comisión jubileo, etc.).

Una reestructuración general de articulación entre lo público y lo privado, y una reorganización de las funciones de los actores políticos tradicionales, está en curso. El derecho a ser ciudadano puede quedar limitado a las élites. La sociedad civil se presenta como una "nueva fuente de certezas" en este tiempo de incertidumbre.

*En los aspectos culturales y de identidad* se ha producido la disolución de los discursos centrales, "grandes relatos". Hay una explosión y multiplicación general de concepciones del mundo. Han comenzado a tomar la palabra minorías y subculturas. Pero, por otro lado, existe un altísimo grado de concentración e interacción de las industrias culturales.

Tiene lugar una mundialización cultural que viene a ser uno de los aspectos decisivos de la globalización. En numerosos sectores de la población mundial, existe la actitud de aprovechar al máximo todo lo aprovechable del desarrollo tecnológico para potenciar procesos de democratización y, particularmente, reforzar las comunidades e identidades locales.

Si bien existe el peligro del "aculturamiento", también se está dando la valoración de la diversidad cultural: cuanto mayor es el contacto con otras culturas, más se fortalece el *Nosotros*.

Debemos dar más atención, hoy, a los pueblos indígenas quienes siguen siendo los más pobres entre los pobres. Nuestra raíz andina y la de las poblaciones amazónicas con valores como la complementariedad, la solidaridad, el intercambio permiten generar sistemas de gestión muy diferentes e imaginativos. Es un valor agregado que tenemos que defender y potenciar. El mundo andino no es sólo historia: debe ser sobre todo futuro.

### **DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN**

El Informe a la UNESCO, redactado por la Comisión de Educación para el Siglo XXI<sup>4</sup>, considera la educación como herramienta y estrategia esencial para ayudar a los pueblos a prepararse ante los embates de la globalización y a enfrentar sus posibles repercusiones. Es, además, un instrumento potenciador de los cambios económicos, sociales y culturales que deberán llevarse a cabo para asumir victoriosamente los procesos de interdependencia que caracterizarán al próximo siglo. De acuerdo con este Informe, el mayor acceso a las oportunidades educacionales por parte de individuos y colectividades, contribuirá a una mejor comprensión del mundo propio y el de los demás, a un mejor acceso al conocimiento y al desarrollo de actitudes, competencias y destrezas que los actuales individuos y grupos sociales requerirán para convivir en armonía y aprender a ser y desarrollarse en un mundo cada vez más complejo<sup>5</sup>.

Especialistas connotados han llegado a la convicción de que el crecimiento y la apertura económica, si bien son indispensables, no son suficientes por sí solos para enfrentar males endémicos como la pobreza. La señalada influencia de A. Sen, en los informes anuales del PNUD sobre desarrollo humano, privilegia la alfabetización y la educación como factores esenciales en el acuñado concepto de "capability". Gracias a una educación más extendida y más calificada, será posible que una persona esté en mejor condición de vivir bien su vida cotidiana; las capacidades culturales serán para los sectores pobres tan o más importantes que las materiales para subsistir con dignidad.

En la Cumbre Mundial para el Desarrollo Social (Copenhague, 1995), se explicitó que para aumentar el empleo productivo y fomentar la integración social, para combatir el círculo vicioso de la pobreza y el fracaso escolar de los hijos, era fundamental dar preferencia a la educación de los padres y particularmente de las madres. Las conferencias de Beijing sobre la Mujer, de El Cairo sobre Población y la de Río de Janeiro sobre Medio Ambiente consideraron también la importancia medular de la educación en esos desarrollos específicos.

Los avances en materia educativa durante la presente década han sido estimulados por los compromisos de la comunidad internacional en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos realizada en Jomtien, Tailandia, en marzo de 1990. Allí se afirmó que la emancipación de la persona pasa por la educación. Es la llave que permite establecer y consolidar la democracia; abre la vía de un desarrollo sostenido a escala humana y de una paz fundada sobre la tolerancia y la justicia social. En un mundo donde la creatividad y los conocimientos tienen un papel cada vez más importante, el derecho a la educación es simplemente el derecho de todas las personas a participar plenamente en la vida del mundo moderno.

<sup>4</sup> Ver Informe Delors *"La educación encierra un tesoro"* Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, Madrid, Santillana-UNESCO, 1996.

<sup>5</sup> En la introducción a *"La educación encierra un tesoro"*, Jacques Delors subraya: "de la educación depende en gran medida el progreso de la humanidad [...] Hoy está cada vez más arraigada la convicción de que la educación constituye una de las armas más poderosas de que disponemos para forjar futuro [...] El principal peligro, en un mundo marcado por la interdependencia planetaria y la mundialización, es que se abra un abismo entre una minoría capaz de moverse en ese mundo nuevo [...] y una mayoría impotente para influir en el destino colectivo".

Respecto a la región latinoamericana, en 1992, CEPAL y UNESCO destacaron el vínculo entre la creación de capital humano y el desarrollo económico en su propuesta "Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad". En ella se rescatan aspectos centrales del debate internacional y se analizan las relaciones entre el sistema educativo, la capacitación, la investigación y el desarrollo tecnológico, considerando las demandas de la transformación productiva, la equidad social y la democratización política. Son dos los objetivos estratégicos por alcanzar con la educación y el conocimiento producido: uno, "consolidar y profundizar la democracia, la cohesión social, la equidad, la participación; en suma, la moderna ciudadanía"; y dos, alcanzar una competitividad internacional para "compatibilizar las aspiraciones de acceso a los bienes y servicios modernos con la generación del medio que permite dichos accesos".

Para lograr los objetivos de competitividad y ciudadanía -se afirma en ese documento-es necesario maximizar simultáneamente la eficiencia y la equidad de los sistemas educativos de los países de la región. La eficiencia involucra dos aspectos: la eficiencia externa, en relación con los requerimientos del sistema económico y social; y la eficiencia interna, con respecto a las metas propias del sistema educativo y el rendimiento de los insumos utilizados. La equidad, se precisa, significa la igualdad de oportunidades de acceso, de tratamiento y de resultados.<sup>6</sup>

Pero no se logrará competitividad ni equidad si no se atiende a los recursos humanos y a su educación, capacitación e incorporación al conocimiento científico y tecnológico. Tampoco será posible con un sistema educativo deficiente, desactualizado, ajeno a las nuevas necesidades del entorno y que no da importancia a la investigación científica y tecnológica.

En síntesis, el papel clave que se asigna a la educación en el desarrollo estaría asociado a lograr una estrecha vinculación con el mundo del trabajo y de la producción, formando los recursos humanos que allí sean demandados.<sup>7</sup>

### **ESCENARIOS DE FUTURO PARA LA EDUCACIÓN-TRABAJO**

Cinco son las principales características de los escenarios globalizados respecto al trabajo: (i) La apertura de los mercados que va de la mano con su extensión y la búsqueda afanosa de nuevos mercados; (ii) la liberalización de la producción y del comercio; (iii) la reubicación internacional de la producción; (iv) la conformación de bloques de intercambio comercial; y (v) la migración de la fuerza de trabajo.

Varias son las tendencias en la economía que inciden en la relación educación-trabajo:

- *Se han acortado los tiempos de los procesos de innovación de tecnologías, es decir, ni se han terminado de utilizar en un 100%, cuando ya nos encontramos ante avances innovativos. Esto provoca que en breve tiempo pueden quedar, si no obsoletas, desactualizadas o discontinuadas las técnicas y herramientas y por ende los conocimientos y capacidades a ellas ligados. El efecto inmediato nos reta a una formación continua y actualizada o deviene rápidamente perecible lo aprendido.*
- *Otro elemento que es requerido es la capacidad imaginativa y creativa que permita una adecuación permanente o una capacidad de reconversión a nuevos campos ocupacionales, producto de la migración de una rama de empleo a otras, a lo largo*

<sup>6</sup> Ver CEPAL-UNESCO, "Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad", Santiago de Chile, 1992.

<sup>7</sup> Ver Ducci, 1997, citado en el "Diagnóstico de la formación profesional en el Perú" del MTPS, Consejo Nacional de Trabajo y Promoción Social, Comisión de Formación Profesional y Capacitación para el Trabajo, 2001.

del ciclo laboral personal. Esto ha devenido en un componente estructural y no meramente coyuntural del empleo.

- *De hoy en adelante, entonces, la calidad y la productividad serán las que marquen la cuestión salarial<sup>8</sup>.* Esto pasa por una permanente evaluación, pero también por incorporar en el contrato laboral el componente formación como irrenunciable y como obligación del empleador. Si ha de ser parte de la negociación colectiva en el trabajo, debería igualmente exigirse en la escuela.
- *La empleabilidad se basa no sólo en lo adquirido, sino en la formación y capacitación ininterrumpidas.* Este es un capítulo abierto a toda propuesta educativa que pretenda articularse con empleo a todo nivel, pues incluso para labores aparentemente tan sencillas como limpieza de la casa, lavado de ropa, preparación de alimentos - labores de las trabajadoras del hogar, por ejemplo - se empiezan a exigir niveles de escolaridad secundaria además de capacitación específica al respecto<sup>9</sup>. Aquí cobra significación estratégica la convalidación y certificación de los conocimientos y capacidades ganados en la experiencia acumulada.
- *La demanda mayor se ubica en el sector terciario de la economía, servicios y comercio.* En el mundo entero ésta parece ser una tendencia del nuevo orden económico mundial. Crece la población empleada en el sector servicios, indicador de la tendencia de la economía mundial de ir creando una verdadera reserva de mano de obra dedicada al sector de baja productividad. Esto incide en la legislación laboral y en los sistemas de seguridad social, en materia de salud, de jubilación, etc. Se produce lo que se conoce como una tendencia a la individualidad del trabajo, al trabajo familiar y a otras formas que puede adquirir el trabajo en economías no formales. Este contexto favorece la tendencia al pequeño negocio personal o familiar. La escuela, en algunos lugares, ha devenido en un espacio en el que se aprende a hacer el Plan de Negocio, muy acorde con economías de sobrevivencia y como formas de lucha contra algunas consecuencias de la pobreza; con todo, ella es finalmente insuficiente para revertir una realidad tan compleja como la generada por este actual orden económico. No puede dejarse de lado lo que significa también, en términos salariales o de ingresos, la diversa ubicación que los trabajadores puedan tener con respecto a la productividad del empleo que consigan o que ellos mismos se creen.

### **DESAFÍOS PARA EL PERÚ**

En el Perú crece y se revitaliza la conciencia sobre la globalización en la arena económica y sobre el nexo entre competitividad y habilidades intelectuales. Esto se produce en medio de un proceso de regionalización que pone en duda no sólo el centralismo limeño asfixiante sino un largo proceso de "costeñización" de la población, de la producción y de los servicios.

Tres de los problemas fundamentales del país son la reducida generación de empleo bien remunerado, la creciente disparidad regional y la reproducción de la inseguridad propia de una extrema pobreza extendida. Estos son posiblemente no sólo factores generadores de inestabilidad social actual y futura sino, a la vez, factores socialmente movilizados<sup>10</sup>.

<sup>8</sup> Ibidem, pág.4

<sup>9</sup> Ibidem, pág.319: en este caso se calcula en un 27.1% la subutilización para el año 1997.

<sup>10</sup> IGUIÑIZ, Javier *Descentralización, empleo y pobreza*. FONCODES. Lima, 2000.

Ahora bien, el problema central del Perú, hoy y en las próximas décadas, va a ser el de la generación de un empleo adecuado para sus jóvenes. Sin solucionar este problema, en la mayor medida posible de modo descentralizado y con eficacia, no habrá solución al problema de la miseria y la desigualdad.

Este principal desafío se da en un país con características particulares - difícil geografía, diversidad de recursos naturales, desigual situación demográfica - con potencialidades disponibles y también con dificultades para poner en marcha y avanzar en una estrategia que combine trabajo calificado con descentralización.

La educación en general y, a fortiori, aquella que formal y directamente apunta a la educación en y para el trabajo, no pueden ser abordadas como entidades aisladas y desligadas del tejido estructural que las anida y al cual pretenden brindar su aporte. Por ello deviene necesario bosquejar los escenarios dados y de futuro para la educación-trabajo. En nuestro caso, resulta imperativo hacerlo teniendo en cuenta los escenarios que desde la globalización se nos imponen así como aquellos que se dibujan desde la realidad nacional y, específicamente, desde cada una de las regiones en las que el país ha definido su rearticulación política, social, cultural y económico-productiva. Se trata de procesos, de dinámicas y de tendencias que configuran los escenarios.

Por ello, los retos de una mayor producción descentralizada y de calidad colocan el tema de la educación y calificación existentes en las regiones. Se hace cada vez más necesario que la educación de los trabajadores se oriente a que éstos posean los conocimientos y las capacidades suficientes no sólo para operar con tecnología más actualizada, sino inclusive para adaptarla o recrearla en función de los vaivenes del mercado. Sobre todo en aquellas regiones donde aún se mantiene una agricultura de subsistencia, que sólo vende excedentes, la educación debe contribuir a que se convierta en una agricultura para el mercado, con una gran dosis de valor agregado, para ser competitivas en los mercados globalizados.

Por otro lado, enfrentar los escenarios del futuro significa en concreto que como país el Perú debe contar con un Sistema Nacional de Formación Profesional. Un sistema implica que el Estado esté llamado a brindar los lineamientos generales que respondan a las demandas del desarrollo productivo previsto para las próximas décadas.

Se enfrentan así dos retos. El primero, es la necesidad de superar la propuesta de formación laboral como responsabilidad apenas de un Ministerio de Educación o de Trabajo. Los productores también están llamados a señalar las líneas de desarrollo social y productivo que den consistencia a su inversión y las áreas de creación de fuentes de trabajo. En el caso peruano se han dado avances muy significativos desde hace varias décadas en este aspecto. El segundo reto incluye lo limitado de pensar la formación profesional sólo en términos nacionales, habida cuenta de la conformación de nuevos bloques de comercialización y producción que se van conformando en la Región y que deberían incluir el intercambio de la fuerza laboral calificada y competente. Basta pensar en el Area Andina, en el Mercosur<sup>11</sup>.

Asimismo, la tasa de escolaridad en el país es alta y con relativamente poca discriminación por géneros<sup>12</sup>. Si bien es cierto que la calidad de nuestra educación no es homogénea y

<sup>11</sup> Es decir, hacia el futuro se requiere de acreditaciones y equivalencias internacionales al interior de estos bloques estratégicos. Todo ello supone pensar en una nueva legislación educativo-laboral para la Región así como en su financiación.

<sup>12</sup> El último Censo Nacional de 1993 señala que el 87,3% de los niños de 6 a 11 años asiste a la escuela siendo la cifra de varones y mujeres 87,7% y 86,8% respectivamente.

recientes resultados han demandado que sea declarada en emergencia, no puede desconocerse que la extensión de la escolaridad permite que un porcentaje menor de alumnos mejor preparados tenga especial significación y que, además, sea más fácil recuperar niveles superiores de calidad en base a una alta tasa, que a una baja tasa de matrícula.

Por más que la suma de individuos educados no constituye condición suficiente para enfrentar los desafíos del desarrollo nacional en un contexto globalizado, todos los esfuerzos por mejorar los servicios educativos y por alentar medidas políticas que hagan efectivos grandes propósitos como los contenidos en la nueva Ley General de Educación serán importantes; mejor aún, si están destinados a superar desigualdades y a fortalecer las capacidades de los menos pudientes.

Los desafíos de una modalidad como la Educación Básica Alternativa deben inscribirse en este gran marco de acción. Ya no son sólo saber leer y escribir, hacer operaciones matemáticas básicas o tener un oficio. Las propuestas curriculares deben introducir la necesidad del dominio de destrezas culturales básicas para una mejor intervención en la vida pública y en la productividad.

Toda la población debe estar capacitada para un manejo de los códigos de la modernidad. Se requiere desarrollar habilidades comunicativas y tecnológicas; habilidades para la búsqueda, la organización y procesamiento de información; habilidades para resolver problemas, diseñar soluciones y anticipar hechos o fenómenos de dimensiones globales; habilidades para constituir equipos de trabajo próximos y remotos, con personas y culturas; y, sobre todo, habilidades para participar democráticamente en instituciones, con una fuerte tendencia a la descentralización y el empoderamiento ciudadano.

## 1.2 NUEVOS ENFOQUES DE POLÍTICAS EDUCATIVAS

### 1.2.1. TRAYECTORIA DE EDUCACIÓN PARA TODOS

*Jomtien y la Declaración Mundial sobre Educación para Todos* (1990) significaron un intento de asegurar una educación básica para todos -como satisfacción de necesidades de aprendizaje- y de renovar la visión y alcance de las políticas educativas y de la cooperación internacional en este campo. A partir de este evento, se inició una etapa de cambios en las políticas y reformas educativas mundiales.

En la "visión ampliada" de Educación Básica que propone Jomtien, la educación está destinada a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de las personas -niño, joven o adulto- para vivir en plenitud, desarrollar todas sus capacidades, trabajar con dignidad, participar como protagonistas del desarrollo, mejorar la calidad de sus vidas, tomar decisiones informadas y continuar aprendiendo. Se plantea como necesidades básicas de aprendizaje la adquisición de herramientas esenciales para seguir aprendiendo (lectura, escritura, expresión oral, cálculo y resolución de problemas) y de contenidos básicos de aprendizaje (conocimientos, habilidades, actitudes y valores).

Esta educación básica se realiza dentro y fuera del aparato escolar, reconoce la validez de todo saber, incluidos los tradicionales. Es dinámica y diferenciada de acuerdo a las características de los diversos grupos y culturas, perdura toda la vida, asegura el respeto por los derechos humanos y los valores humanistas y, sobre todo, se orienta al desarrollo humano.



El compromiso de la "satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje de todas las personas, niños, jóvenes y adultos" fue generando espacios de diálogo y concertación en la construcción del nuevo paradigma educativo. Los gobiernos emprendieron reformas educativas y las agencias financieras internacionales orientaron sus recursos a la educación básica. Sin duda el tema se difundió suficientemente entre las esferas decisorias de los gobiernos, pero no caló en los estamentos intermedios y de base, particularmente docentes, ni en la población en su conjunto.

Pese a esta movilización en torno a Educación para Todos, y después de una década de trabajo, el balance no ha sido del todo alentador. Las mayores dificultades tienen mucho que ver con la definición, sentido, finalidad y contenido de la educación básica, con las diversas lecturas de este concepto.

Precisamente diez años después de la Declaración de Jomtien, en el **Foro Mundial sobre la Educación** realizado en Dakar del 26 al 28 de abril del 2000, se evaluaron las principales realizaciones, los éxitos y fracasos del decenio transcurrido. En él, se reafirmaron los acuerdos de la Conferencia sobre Educación para Todos y se plantearon los objetivos estratégicos que deberían ser prioritarios en los planes educativos nacionales, así como la necesidad de que los gobiernos coordinen ampliamente con la sociedad civil para cumplirlos, asegurando una educación de calidad y equitativa para todos.

De acuerdo con los informes presentados en el Foro Mundial, los avances del decenio estuvieron más relacionados con la ampliación de la matrícula en educación primaria, mejorando significativamente los respectivos índices y logrando algunos avances con relación a un trato equitativo entre niñas y niños, aunque todavía es alto el porcentaje de niñas que no tiene acceso a esa educación. Por otro lado, si bien los índices de acceso se han elevado significativamente, las disparidades en la calidad de la educación persisten sobre todo en aquellos servicios que atienden a sectores marginados.

El informe final de Dakar señala también que la comprensión de la importancia de la primera infancia se afianzó en las prioridades mundiales, aunque la disponibilidad de programas destinados a ella fue desigual en algunos países y prácticamente inexistente en otros, como sucedió con el Perú, donde no fueron prioritarios.

La evaluación hecha indica que se descuidó significativamente la primera infancia y a los jóvenes y adultos. Los gobiernos han expresado la poca importancia que asignan a estos sujetos educativos, reduciendo progresivamente sus presupuestos y convocando a personas sin la calificación requerida, muchas de las cuales están en calidad de voluntarias. Con relación al analfabetismo adulto, el problema sigue siendo serio, pese a los avances en la reducción de sus tasas brutas.

Dakar destaca que la mayor dificultad de Educación para Todos son los recursos, y que éstos deben ser suficientes, equitativos y sostenibles. Muchos gobiernos -como es el caso de nuestro país- aún no otorgan prioridad a la educación en sus presupuestos nacionales y, lo que es peor aún, no se distribuyen equitativamente ni se usan racionalmente los escasos recursos asignados. Superar este problema tiene mucho que ver con el rol que asuman los organismos de cooperación internacional, especialmente en la lucha contra la pobreza y el rezago educativo, los avances en la descentralización, el trabajo coordinado del Estado y la sociedad civil.

Los énfasis y las propuestas en Dakar están centrados en mejorar la calidad y equidad de la educación para todos, logrando: alumnos sanos y motivados, docentes bien formados,

locales adecuados, un entorno agradable y seguro que fomente el aprendizaje, una gestión participativa y un respeto de todos a la cultura local. Asimismo se propone: superar los obstáculos de la educación de las niñas, atender necesidades educativas especiales y variadas, dar a la educación primaria un carácter universal y gratuito, evaluar los logros de aprendizaje de los estudiantes y mejorar las condiciones de trabajo y la profesionalización de los docentes.

Se reafirma la importancia del cuidado y desarrollo integral de la primera infancia como base para mejorar calidad y equidad de aprendizajes futuros, y la necesidad de la educación de adultos por su doble condición: sujetos de aprendizaje y padres interesados en la educación de sus hijos.

Se pone también un énfasis especial en la tarea de educar a los más desfavorecidos, de atender sus necesidades, comprendiendo entre ellos a los niños que trabajan, los habitantes de zonas remotas, los nómadas, las minorías étnicas y lingüísticas, los niños, jóvenes y adultos afectados por conflictos, por el VIH/SIDA, el hambre o la mala salud; y los que tienen necesidades especiales de aprendizaje.

También destaca principalmente la necesidad de destinar y utilizar eficazmente los recursos financieros, humanos y de otra índole, la cooperación con la sociedad civil para alcanzar los objetivos sociales por medio de la educación expresada en los planes nacionales de acción, el aprovechamiento de las nuevas tecnologías de la información y comunicación para el logro de los objetivos de la educación para todos y la supervisión sistemática de los avances realizados.

Hoy en nuestro país aún no existe un balance oficial y público de la implementación de políticas relativas a estos temas; inclusive, estamos en deuda respecto del Plan Nacional Educación para Todos, que - de acuerdo a lo firmado en Dakar - debe ser producto de un sólido compromiso político, en el que la articulación Estado y sociedad civil es vital. Su elaboración está en proceso pero requiere una sólida decisión política, una mayor movilización social, una asignación mayor de recursos y su adecuada utilización.

### **1.2.2. ENRIQUECIENDO EDUCACIÓN PARA TODOS**

El concepto de Educación Básica como educación que se realiza a lo largo de la vida, en múltiples ambientes de aprendizaje y a través de diferentes medios, se redujo en la década que siguió a Jomtien a la educación escolar y, más aún, a educación primaria. Las reformas educativas emprendidas se centraron en la escuela y olvidaron el papel educativo de la familia, de los medios de comunicación, de todos los ambientes de aprendizaje fuera de la escuela; y, particularmente, no se definieron los mecanismos para articular la educación formal, no formal e informal. Se siguió con una visión sectorial de la educación y no se concretó el llamado de Jomtien de convertir la educación en asunto de Estado, a partir de una acción multisectorial.

Frente a esta situación, Dakar y posteriores reuniones y debates educativos ponen énfasis en la necesidad de expandir también la educación secundaria, sobre todo una secundaria de calidad que dé a los jóvenes oportunidades de forjar su futuro y promover capacidades y actitudes útiles para la vida laboral. Asimismo, se propone apoyar los aprendizajes de los estudiantes y la formación docente a través del uso racional de medios y tecnologías de información y comunicación.

También enriquecen Educación para Todos los informes presentados por las comisiones

UNESCO presididas por Jacques Delors y Javier Pérez de Cuéllar. Estos informes plantean temas de reflexión ligados a aspectos éticos y culturales que amplían la visión de Jomtien, al concebir la educación como un proceso orientado a humanizar todo el sistema de relaciones de las personas y de sus instituciones, en un marco de reconocimiento y respeto por la diversidad cultural.

El informe "**La Educación encierra un tesoro**" (Comisión Delors) abre nuevos horizontes a la educación. Sin negar la importancia de los aprendizajes escolares, pone énfasis en cuatro pilares sólidos en los que debe sustentarse toda educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Estos dos últimos pilares son especialmente descuidados por el sistema. Por ello, se plantea la importancia de desarrollar el autoconocimiento, el autoaprecio y autocontrol como base para humanizar las relaciones con uno mismo; promover la tolerancia, respeto, solidaridad, amor, justicia como base para una mayor y mejor comunicación entre los seres humanos; y la búsqueda de relaciones saludables con las personas, con el entorno, para la construcción de un hábitat sano, confortable y un mundo mejor para todos.

El Informe Delors también reafirma la necesidad de que la educación se conciba como un proceso permanente que dura toda la vida, abarca todos los espacios incluyendo, además de las personas, todas las instituciones y estructuras sociales. Lo importante es buscar que esa educación revalorice los aspectos éticos y culturales, sepa usar la ciencia y la tecnología, haga crecer a la persona y logre construir una humanidad con posibilidad de pensar y edificar un futuro común<sup>13</sup>.

El informe "**Nuestra diversidad creativa**" (Comisión Pérez de Cuellar), considera la cultura como "maneras de vivir juntos" y enfatiza que no puede darse el desarrollo de un país si no se cimenta en el crecimiento cultural, basado en los principios de respeto y de libertad. Sus propuestas resaltan el principio del pluralismo en el sentido de tolerancia, respeto y aceptación de la multiplicidad de culturas, y sientan las bases de una educación sustentada en los derechos humanos y en el respeto de los derechos culturales. Uno de los principales desafíos que recogemos de sus planteamientos es sin duda el tema de la interculturalidad, vista como un intercambio equitativo entre culturas, una permanente relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones<sup>14</sup>.

No han sido sólo los eventos mundiales y regionales los que han nutrido el pensamiento educativo. No podemos dejar de reconocer la importancia de algunos pensadores y estudiosos, cuyas reflexiones, propuestas e investigaciones han dado sustento a las propuestas planteadas en Jomtien. Por su cercanía a la problemática que nos plantea la Educación Básica Alternativa destacaremos a dos en particular: Paulo Freire y Lev S. Vigotsky, y en el país, a José Antonio Encinas.

El aporte de **Paulo Freire** no sólo significó un viraje en la concepción de la Alfabetización y de sus métodos, sino configuró una nueva pedagogía que promueve el diálogo, respeta el derecho a indagar, estimula la curiosidad y el acto de preguntar y se da en un ambiente afectuoso y de libertad. Desde la llamada educación popular, se alentó el protagonismo de los sectores afectados por la pobreza y la marginación, y -a partir de la reflexión sobre sus relaciones con el entorno y las personas- aprendieron no sólo a leer y escribir sino también a "leer su realidad".

<sup>13</sup> UNESCO-CEAAL-CREFAL-INEA. "La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina. Prioridades de acción en el siglo XXI". Santiago de Chile, 2000.

<sup>14</sup> WALSH, Catherine. *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural. Lima Perú 2001, pág. 04.

Freire calificaba la educación tradicional, especialmente la de adultos, como bancaria y vertical. Bancaria porque concibe a los educandos como un banco en que se depositan conocimientos de forma pasiva, sin intervención ni valor añadido alguno por parte del receptor. Vertical por la relación de arriba hacia abajo en el acto de enseñar y de aprender. A este tipo de práctica educativa, Freire opuso el diálogo como instrumento esencial del acto de enseñar y de aprender, proponiéndolo no sólo como un recurso para hacer amena la clase, sino como medio de investigación, de acercamiento al conocimiento apropiado y de recreación del mismo.

El aporte de **Lev Vigotsky** significó un enriquecimiento de las teorías de aprendizaje. Él subraya que el motor del aprendizaje es siempre la actividad del sujeto, condicionada por dos tipos de mediadores: las herramientas y los símbolos. El conocimiento se adquiere procesándolo primero desde el exterior- con las herramientas- y reestructurándolo luego en el interior a través de los símbolos.

El modelo de aprendizaje sociocultural que plantea Vigotsky redefine el proceso de enseñanza-aprendizaje en la vida escolar. La actividad del alumno está mediada por los adultos, sobre todo por sus padres y por el docente, quien debe ayudarle a activar los conocimientos previos (a través de las herramientas) y a estructurarlos (a través de los símbolos) proponiéndole experiencias de aprendizaje de acuerdo a sus posibilidades. Vigotsky se centra particularmente en la actividad del alumno mediada por el contexto, quien se desarrolla en interacción con los otros.

José Antonio Encinas representa en Perú al pensador que luchó toda su vida por un cambio en la escuela y en la sociedad. En el libro "Un ensayo de escuela nueva en el Perú" desarrolla su pensamiento pedagógico, crítico y renovador. Allí muestra preocupación por una escuela conservadora que anula la personalidad del alumno, por maestros que se mantienen al margen de la renovación y por una educación alejada de la experimentación e investigación, Encinas defiende lo que llama una "escuela social", como aquella "que debe iniciar una campaña de reivindicación de los derechos del indio." Propone una escuela que destierra toda discriminación, ahonda en la cultura de sus alumnos y se nutre de ella, privilegia el respeto a los alumnos y la promoción de su participación y supera la rutina y el dogma. Sobre todo, ahonda en la llamada "pedagogía de la ternura" y rinde homenaje a los maestros de su escuela que "fueron camaradas de los niños, grandes y buenos amigos de ellos, maestros excelentes que pusieron al servicio de la enseñanza voluntad, corazón y sabiduría"<sup>15</sup>.

### **1.2.3. PRESENCIA DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN LOS PROCESOS DE CAMBIO EDUCATIVO**

La educación de jóvenes y adultos no ha sido una prioridad en las políticas educativas y sociales del país y de toda Latinoamérica. Esto no sólo se debe a los escasos resultados demostrados por la educación de adultos, sino también a que no hay una demanda efectiva por parte de potenciales beneficiarios -por lo que políticamente resulta poco importante atenderlos- y porque políticas de organismos como el Banco Mundial y el BID- que proporcionan los créditos- han priorizado la educación primaria de menores.

Sin embargo, la realización de la Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos realizada en 1997 en Hamburgo (CONFINTEA V) significó un esfuerzo de revaloración de la educación de jóvenes y adultos, superando conceptos de educación compensatoria y

<sup>15</sup> ENCINAS, José Antonio. *Un Ensayo de Escuela en el Perú.*-Lima 1932, pág. 108.

supletoria y alentando una Educación Básica que mejore la calidad de vida y se oriente a insertar al joven y al adulto en el mundo del trabajo, en mejores condiciones. Por ello, su educación debe estar centrada en el crecimiento de la persona, en la humanización de sus condiciones de vida, de sus relaciones interpersonales, de su trabajo.

CONFINTEA V destaca la importancia de la educación durante toda la vida, como concepto que debe animar toda reforma educativa con jóvenes y adultos, y la necesidad de privilegiar sus aprendizajes efectivos, asociando sus procesos educativos a procesos sostenidos de desarrollo personal, socio-económico, político y cultural. Por ello, estos procesos educativos trascienden las esferas escolares y se articulan con proyectos de vida personal, familiar y comunal.

Asimismo renueva el compromiso particular con los jóvenes y adultos -especialmente mujeres e indígenas-, que no saben leer o con fuerte rezago educativo, e incorpora a los jóvenes como sujetos importantes de la educación de adultos. Alienta también un trabajo coordinado entre los gobiernos y la sociedad civil, iglesias y empresas para la elaboración de un plan de trabajo común y compromisos institucionales que permitan la construcción de una nueva sociedad en democracia.

El aporte latinoamericano no sólo se expresa en CONFINTEA V asumiendo la realidad de públicos mayoritariamente juveniles como sujetos de la denominada Educación de Adultos, sino en la elaboración colectiva del seguimiento regional a esa conferencia internacional. El Marco de Acción Regional de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en América Latina y el Caribe, Período 2000-2010, permite dar continuidad a los esfuerzos de la década anterior y contribuye a mejorar la desigual distribución de la oferta educativa para las personas jóvenes y adultas<sup>16</sup>.

El Marco de Acción Regional, si bien reconoce los logros alcanzados en la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) a partir de programas orientados a sectores sociales marginados - muchos de ellos intersectoriales-, de esfuerzos de intercambio y debate interinstitucional, destaca problemas que aún subsisten como:

- Las cifras altas de población analfabeta que no tiene medios para explicitar sus necesidades educativas y que se integra a la vida social en condiciones desventajosas.
- La concepción compensatoria que caracteriza a los programas EPJA y su ubicación marginal en las políticas educativas y en la agenda de organismos internacionales.
- La ausencia de estrategias que articulen trabajo y educación y que vinculen las diferentes modalidades del sistema, permitiendo un tránsito fluido de los participantes.
- Carencias en la formación de los educadores de adultos -tanto profesores como otros agentes-, lo que repercute negativamente en su profesionalización y prestigio social.
- Un trabajo desarticulado y en muchos casos de enfrentamiento entre el Estado y la sociedad civil.

<sup>16</sup> Fue elaborado en un esfuerzo interinstitucional que comprometió a UNESCO, al Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), al Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA) de México, a CREFAL y a muchas organizaciones y personalidades latinoamericanas en el campo de la educación de personas jóvenes y adultas.

Uno de los mayores aportes del Marco de Acción Regional es la presentación de propuestas para la educación de cuatro grupos prioritarios: indígenas, campesinos, jóvenes y mujeres, así como de las siete áreas de acción prioritaria para la Educación con personas Jóvenes y Adultas en los países de la región:

- **Alfabetización**, definida como un derecho básico de las personas, como una tarea cultural que debe garantizar el acceso de todos al diálogo, a la convivencia con usuarios de la lengua escrita y a las tecnologías de la información. Ello supone generar oportunidades de producción y consumo cultural, como una manera de participar y recuperar la propia cultura. La reconceptualización de la alfabetización demanda asociarla como un componente transversal de programas de educación de adultos de distinto tipo, formales y no formales. Así se abren espacios para una mayor atención al analfabetismo funcional, a su estudio y a la definición de estrategias para su atención.

Al definir el analfabetismo como fenómeno estructural, político y social- y no exclusivamente educativo- se sugiere la necesidad de una movilización y trabajo articulado entre el Estado y la sociedad civil y la constitución de consejos nacionales de educación de adultos como entes promotores y coordinadores.

- **Educación y Trabajo.** Establece la necesaria relación entre políticas educativas, vinculadas con el trabajo y políticas de pleno empleo, y la importancia de incorporar la problemática laboral en contextos de pobreza como contenido relevante de la educación en y para el trabajo. Destaca también la importancia de la formación de educadores, la investigación y sistematización, las relaciones interinstitucionales a partir de redes y los foros permanentes para analizar el tema.
- **Educación, Ciudadanía y Derechos Humanos.** La tarea central de los programas de EPJA debe ser la construcción de ciudadanías críticas y activas, a partir de propuestas educativas que "reconozcan, expliciten y favorezcan la expresión de las particularidades y diferencias (culturales, de género, étnicas y generacionales...) de las personas jóvenes y adultas". Estos programas deben facilitar procesos de diálogo, autoreflexión, desarrollo de la autoestima, organización comunitaria y elaboración de proyectos comunes. Estas propuestas deben vincular los espacios escolares o formales con los espacios sociales de la población, a fin de que el currículo propuesto con relación a este tema tenga como referente la realidad, lo cotidiano.
- **Educación con Indígenas y Campesinos,** enmarcada en un proyecto incluyente que considera los valores nacionales, pero también reconoce la pluralidad y la diversidad. Y que exige el establecimiento de políticas para realizar. Destaca la importancia de generar un movimiento de educación permanente que incluya a pueblos indios y campesinos. Ello implica reforzar identidades culturales y la expresión de las diferentes culturas, así como intensificar los alcances de una educación intercultural. Un aporte muy significativo es la creación de una cultura de la escuela, que impulse a las niñas de estos sectores a permanecer en el uso de los servicios escolares, y promueve en los indígenas y campesinos la oportunidad de formular sus propios proyectos de futuro.
- **Educación y Jóvenes,** centrada no sólo en el desarrollo de la educación media sino en la generación de programas de inserción laboral y de participación ciudadana

juvenil. La educación de los jóvenes debe ser flexible, integral y contextualizada, garantizando su diversidad social, cultural, étnica, lingüística y de género. Pone especial énfasis en aprendizajes de los nuevos códigos de la información, en la lengua escrita, en la educación matemática y en el desarrollo de competencias, habilidades, actitudes y valores para una participación ciudadana activa, propositiva.

- **Educación y Género**, orientada a superar la situación de discriminación entre géneros y garantizar la equidad, no sólo a partir de ampliar las posibilidades de acceso a educación de las mujeres sino también de introducir la perspectiva de género como tema transversal en el currículo, garantizar servicios que les permitan su permanencia en los programas educativos y asegurar similares condiciones de acceso a determinados puestos de trabajo y a una mayor participación social y política.
- **Educación y Desarrollo Local Sostenible**, sustentada en los procesos de descentralización de la gestión educativa y en la percepción de la comunidad como sujeto educativo. La EPJA asume así un rol central en la construcción y fortalecimiento de las sociedades locales, desarrollando una pedagogía que reconozca y fortalezca la identidad local, promueva el sentido ético en la convivencia social, incorpore sistemáticamente contenidos locales en los currículos, fomente el desarrollo de una cultura ambiental e incorpore la interculturalidad como eje de sus procesos educativos.

Todos estos movimientos internacionales buscan reparar una deuda que se tiene desde hace muchas décadas con amplios sectores de la población a los que se les ha negado la oportunidad de participar en procesos educativos de calidad, no obstante que su educación es clave para enfrentar, no sólo el problema de la exclusión educativa y social, sino un desarrollo humano sostenible.

#### 1.2.4. PRINCIPALES APORTES TEMÁTICOS EN LAS PROPUESTAS DE CAMBIO EDUCATIVO

Importa hacer referencia a los principales conceptos básicos y temas recurrentes que tienen evidente influencia de varios de los aportes mencionados y que han enriquecido la educación. Son planteados en diversos debates educativos y sustentan los cambios que deben ser introducidos en la concepción y acción de la Educación Básica Alternativa. Ellos son los siguientes:

##### a. La educación permanente o a lo largo de la vida

La educación es un proceso que debe darse a lo largo de toda la vida. No termina al certificarse en un nivel o modalidad del sistema educativo formal. Los niños primero, los adolescentes así como los jóvenes, los adultos y los adultos mayores continúan aprendiendo durante toda la vida. Las necesidades de aprendizaje se transforman con el tiempo, con las situaciones individuales de desarrollo y con los cambios en el entorno o contexto de las personas y grupos; a medida que se satisfacen algunas de estas necesidades, aparecen demandas de nuevos conocimientos, capacidades, actitudes y valores.

En vista de ello, es cada vez más urgente poner énfasis en el desarrollo de capacidades y habilidades para "aprender a aprender", que aseguren a las personas poder aprender a lo largo de su vida. Centrar la educación en la adquisición de

conocimientos que con el tiempo devendrán en insuficientes y obsoletos es irrelevante, pues parte importante de lo que se requerirá en el futuro no está disponible en la actualidad.

En esta perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida, se debe formar personas con habilidades para anticiparse y adaptarse a situaciones cambiantes; con capacidad de discernimiento y predicción, de autoaprendizaje y creatividad en la búsqueda de información pertinente y elección racional entre diversas alternativas; con iniciativa para establecer contactos con todo tipo de fuentes de información que les permitan actualizar, ampliar y profundizar la información que ya poseen.

Las características de los usuarios -niños, adolescentes, jóvenes y adultos- en la Educación Básica Alternativa refuerza la idea de una educación a lo largo de la vida.

### **b. Enfoque educativo orientado por las necesidades básicas de aprendizaje**

Para Jomtien la Educación Básica debe ser capaz de satisfacer necesidades básicas de aprendizaje entendidas éstas como los conocimientos teóricos y prácticos, las habilidades, destrezas, valores y actitudes que son indispensables para promover el desarrollo integral de las personas.

Lo "básico" de estas necesidades no tiene que ver sólo con los conocimientos específicos y útiles para resolver los problemas cotidianos, sino con el desarrollo de capacidades que faciliten y estimulen futuros procesos autónomos de adquisición de conocimientos más avanzados. Con respecto a ello, es muy importante el dominio de competencias básicas para acceder a la cultura, a la información, a la tecnología, y así poder continuar aprendiendo. Esto será muy importante si se considera que, para muchos de los usuarios que atiende, la Educación Básica Alternativa puede ser la única posibilidad de acceso a procesos educativos sistemáticos.

Las necesidades básicas de aprendizaje difieren en el tiempo y de acuerdo a las condiciones particulares de los sujetos educativos y su cultura. Aparecen no sólo como necesidades de las personas, sino también como requerimientos del sistema social en el que éstas viven y se desarrollan. En el caso del Perú, gran parte de la población sin escolaridad o con fuerte rezago educativo -sobre todo los niños y adolescentes- está afectada por la pobreza y la exclusión. De allí que es prioritario que los procesos educativos se orienten hacia la satisfacción de necesidades fundamentales de esa población, hacia su desarrollo humano, expresado en el mejoramiento de la calidad de vida de las personas -en armonía con el ambiente y la naturaleza- y en su enriquecimiento continuo.

Desde 1994, Foro Educativo ha desarrollado ampliamente este tema de satisfactores de las necesidades fundamentales con estudios aplicados en algunas regiones educativas.

En este campo, hay quienes señalan que esas necesidades básicas son en esencia los derechos humanos y que debería considerarse también como una necesidad fundamental "la visualización del futuro", por la dificultad que tienen las personas que viven en situación de pobreza de formular un proyecto personal y colectivo de futuro, porque sus expectativas están cifradas en lo inmediato, su próxima comida<sup>17</sup>.

<sup>17</sup> En varios de sus trabajos Sylvia Schmelkes, investigadora mexicana, hace estas referencias.



Los esfuerzos que debe hacer la Educación Básica por una educación que contribuya al desarrollo humano no quedan sólo en el plano de la satisfacción de las necesidades fundamentales de la persona. Esa educación tiene mucho que ver con la humanización de todo el sistema de relaciones entre las personas y las instituciones, orientado hacia la búsqueda de paz, libertad y justicia social.

Desde esta perspectiva, es importante delimitar los ámbitos de competencia relativos a la satisfacción de las necesidades esenciales y básicas de aprendizaje. Es importante determinar cuáles de éstas deben ser satisfechas por el aparato escolar y cuáles están bajo la competencia de otras instancias, así como establecer políticas coherentes y propuestas claras de complementariedad en las que se involucre a toda la comunidad educativa y a diferentes órganos e instituciones oferentes de educación.

### **c. Igualdad de oportunidades para todos**

No basta con centrarse en el acceso y permanencia formal en el sistema. Es necesario, también, crear las condiciones que aseguren aprendizajes de igual calidad para todos. Una distribución equitativa de saberes personal y socialmente necesarios significará romper con una visión reduccionista e instrumental de la educación circunscrita a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje y a conocimientos elementales asociados al ámbito de la vida cotidiana y de lo local. Todos, y sobre todo los sectores excluidos, deben acceder a formas superiores de pensamiento, al arte, a la literatura recreativa, a modernas tecnologías, a todo el conocimiento acumulado de la ciencia y la tecnología. La educación básica debe moverse entre lo inmediato y lo proyectivo, entre la innovación y la tradición.

En este sentido, la Educación Básica Alternativa debe ser tomada como aspecto medular del desafío nacional para posibilitar esa igualdad de oportunidades, cualquiera sea la condición social y económica de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos que requieren educación.

### **d. Centralidad del aprendizaje**

La centralidad del aprendizaje ha constituido el elemento base de la propuesta de Jomtien. Allí se señaló que la Educación Básica debía centrarse en la adquisición y los resultados efectivos del aprendizaje, y no prestar exclusiva atención a la matrícula, a la asistencia a los programas organizados, a la certificación.

Por consiguiente, los procesos educativos deben estar centrados en el alumno, utilizando una variedad de situaciones, de estrategias para promover que todos y cada uno realicen aprendizajes significativos, participen activamente en su proceso y cooperen entre ellos<sup>18</sup>.

Desde esta perspectiva, se plantean los siguientes desafíos:

- ***La resignificación del papel de los docentes***

Tradicionalmente se dio importancia al cómo enseña el maestro y cuánto

I

<sup>18</sup> VII Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación. (PROMEDLAC VII). Cochabamba, marzo del 2001.

aprende el alumno y no al cómo aprende. Una visión centrada en el aprendizaje nos lleva a ver la enseñanza y el aprendizaje como una unidad dialéctica, pues no basta enseñar para que haya aprendizaje. La enseñanza se realiza en el aprendizaje. La enseñanza sin aprendizaje, no es enseñanza. Hay necesidad de recuperar el valor y sentido del enseñar como un acto provocador, que suscita aprendizajes; así como también, recuperar el valor del aprender, no sólo por su utilidad práctica sino por el placer que conlleva.

Sin duda este cambio de paradigma educativo nos lleva a recusar una pedagogía frontal centrada en la transmisión de conocimientos, en la que se valora lo repetitivo o convencional; y conduce a pensar en un maestro facilitador, mediador, que activa en los educandos determinadas cualidades o comprensiones, y, en un estudiante que es agente de su propio aprendizaje. De allí la importancia de abrirse a sus experiencias, conocimientos, percepciones e interpretaciones.

El impacto de este nuevo enfoque aún es débil en nuestras escuelas y programas. Continúa vigente la exclusión sistemática del conocimiento y la experiencia del estudiante así como la posibilidad de que éste elabore sus propios conceptos. El poder que aún muestran viejos paradigmas educativos, como adivinar, copiar, responder mecánicamente en función de una secuencia definida etc., hace casi imposible que los estudiantes se constituyan en protagonistas de su propio aprendizaje.

Esta concepción de la educación centrada en los aprendizajes nos lleva también a la urgencia de plantear cambios en la organización del trabajo docente. Las necesidades de aprendizaje de niños, jóvenes y adultos demandan un profundo respeto por las formas de ser y de pensar de estos sujetos educativos, un reconocimiento de sus potencialidades y limitaciones y también de su responsabilidad sobre su propia realización y la construcción del bienestar colectivo. Esta práctica difícilmente puede ser asumida exclusivamente por cada docente; debe ser abordada por el colectivo de docentes de cada institución y, cuando sea posible, con el apoyo de otros profesionales. Por eso, se requiere en las instituciones una modificación de los procesos organizativos de producción de aprendizajes que considere la creciente participación de otros actores y la progresiva incorporación de las nuevas tecnologías. También plantea la necesidad de tiempos efectivos del docente para la realización de tareas colectivas, así como el avance progresivo hacia la dedicación laboral exclusiva a un solo centro educativo.

Finalmente, todo lo señalado debe ir paralelo a la reconceptualización de la capacitación docente, que debe estar enfocada en la reflexión de la propia práctica a partir de la cual se produce conocimiento pedagógico. Así el aula se convierte en un centro de investigación permanente, de cuestionamiento a una cultura escolar que prescinde del alumno y de experimentación de innovaciones.

- ***El enriquecimiento de los ambientes de aprendizaje***

Se requiere crear ambientes cálidos, estimulantes y participativos, propicios para lograr aprendizajes significativos; y un entorno seguro, sano y dotado de recursos distribuidos de manera equitativa. Las recomendaciones de los

diferentes foros se orientan hacia una mejor implementación de las instituciones educativas con medios, tecnologías y materiales que apoyen el aprendizaje de los alumnos y que se constituyan, también, en recursos para la formación continua de los docentes.

- **La reorientación de la evaluación**

Es necesario un sistema de evaluación que valore de manera continua, y como parte del proceso de aprendizaje, los resultados esperados tanto en el campo cognoscitivo como en el no cognoscitivo. También serán objeto de evaluación los procesos de enseñanza y las condiciones del entorno. La calidad de los resultados de aprendizaje es un factor clave que contribuye a la permanencia de los alumnos en la escuela. Pero, para determinar esos logros de aprendizaje deseados, se requiere el establecimiento de estándares de calidad y de procesos permanentes de monitoreo y evaluación. Los sistemas de medición, a su vez, deben basarse en estándares de calidad acordados nacional y regionalmente, considerando la diversidad de situaciones individuales y grupales, para evitar que la escuela excluya a quienes viven en situación de vulnerabilidad.

#### e. Atención a la diversidad

Los diferentes debates pusieron en agenda la necesidad de valorar la diversidad, como un elemento de enriquecimiento de aprendizajes. No se trata sólo de reconocerla y respetarla, sino también de valorarla, fortalecerla y constituir la en recurso del aprendizaje. Los procesos pedagógicos deben tener en cuenta las diferencias sociales, culturales, de género, de capacidad y de intereses, con el fin de favorecer un mejor aprendizaje, la comprensión humana y la convivencia. Los sistemas educativos deben ofrecer oportunidades de aprendizaje a cada niño, joven y adulto, cultivando la diversidad de capacidades, vocaciones y estilos, particularmente sus necesidades educativas especiales<sup>19</sup>.

En la Declaración de la Habana<sup>20</sup> se reafirma la necesidad de que la nueva educación reconozca y respete la diversidad y afiance cada vez más los valores de la lengua materna, la cultura, la historia, la literatura y la identidad nacional. Invoca a los gobiernos y sociedades a realizar todos los esfuerzos para que las diferencias individuales, socioeconómicas, étnicas, de género y de lengua, no se transformen en desigualdad de oportunidades o en cualquier forma de discriminación; a propiciar el desarrollo integral de las poblaciones indígenas y a asumir la convivencia y el pluralismo lingüístico, multiétnico y cultural, de acuerdo con las tradiciones de cada nación.

De allí la importancia de la reflexión y adecuación del currículo como elemento central en la práctica de los docentes, quienes han de apropiarse del currículo propuesto por la administración educativa y enriquecerlo en función de las necesidades de sus estudiantes y de su contexto<sup>21</sup>.

<sup>19</sup> Declaración de Cochabamba, marzo 2001.

<sup>20</sup> Declaración de la Habana, noviembre. 2002.

<sup>21</sup> Recomendación 3ª de la Declaración de Cochabamba, marzo 2001.

Lo que sí es importante es impedir que esta diversificación de los servicios a grupos culturales minoritarios siga escondiendo una oferta empobrecida.

#### f. Nueva y mejor comprensión de la alfabetización

La comprensión de lo que es alfabetización progresó considerablemente desde las décadas del los 60 y 70 con las ideas propuestas por Paulo Freire, que la asocian como parte de un proceso a través del cual los analfabetos toman conciencia de su situación personal y aprenden a crear o utilizar los medios para mejorarla. Para Freire, aprender a leer, a contar, a escribir está asociado a etapas que permiten el acceso a los derechos políticos, económicos y culturales, afectando o modificando la forma en que el poder está repartido en la sociedad. La influencia de Freire, rebasó con largueza los límites latinoamericanos.

Emilia Ferreiro es esencial para enriquecer la propuesta de alfabetización EBA. Ella ha contribuido como pocos, con sus investigaciones y estudios sobre una alfabetización inicial de niños como principal solución de fondo al problema de la alfabetización remedial de adolescentes y adultos. Nos proporciona elementos sustantivos sobre la naturaleza del objeto de conocimiento involucrado en el aprendizaje alfabetizador. La distinción que hace entre sistema de codificación y sistema de representación supone consecuencias en la concepción y acción alfabetizadora. Así, cuando se concibe la escritura como simple transcripción de lo sonoro a un código visual, el lenguaje es reducido a una serie de sonidos y los programas de preparación para la lectura y escritura se centran en discriminar las formas audiovisuales y auditivas "sin cuestionarse jamás sobre su naturaleza".

El sentido de la alfabetización será otro, si se concibe el aprendizaje de la lengua escrita como la comprensión de la construcción de un sistema de representación. "La consecuencia última de esta dicotomía se expresa en términos aún más dramáticos: si la escritura se concibe como un código de transcripción, su aprendizaje se concibe como la adquisición de una técnica; si la escritura se concibe como un sistema de representación, su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, o sea, en un aprendizaje conceptual"<sup>22</sup>.

En la **Conferencia Regional de Brasilia**, preparatoria a CONFINTEA V, se vincula la alfabetización con "el acceso a los códigos de la modernidad" y, se propone: "Revisar el concepto de 'alfabetización' como una acción discontinua y limitada en el tiempo, así como su contenido, promoviendo una concepción más amplia de acciones que se insertan en los procesos de educación básica continua durante toda la vida".

En la **Declaración de Hamburgo** la alfabetización es concebida en términos generales, "como los conocimientos y capacidades básicos que necesitan todas las personas en un mundo que vive en rápida evolución... y como fundamento de los demás conocimientos que la vida diaria requiere... y es además un catalizador de la participación en las actividades sociales, culturales, políticas y económicas".

En la estrategia regional de seguimiento a los acuerdos de Hamburgo, una de las siete áreas definidas como prioritarias para Latinoamérica es la de la "Alfabetización:

<sup>22</sup> FERREIRO, Emilia, *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*. Siglo XXI Editores. México DF, 1989.

acceso a la cultura escrita, a la educación y a la información". Judith Kalman, como especialista a cargo de la coordinación técnica de esta área, señala que la reciente discusión en torno a la alfabetización es indicativa de que hay que abandonar una visión mecanicista del aprendizaje de la lectura y escritura, que asumía únicamente -en un proceso lineal- la apropiación del código, el trazo de las letras, su correspondencia sonora, para después, vía la apropiación de oraciones controladas, usar la lengua escrita.

La posición actual, sin negar la importancia del conocimiento de las letras ni de los sonidos, plantea el problema de la alfabetización como un proceso sociocultural más complejo, con multiplicidad de formas, usos y significados y con inserción o aplicación en distintos contextos sociales. En este proceso se considera la diversificación de usos y formas y de entendimientos en relación con el arraigo de la vida comunicativa de las personas. A través del mismo, el aprendizaje de la lectura y de la escritura se vincula con la vida diaria y su uso constituye una forma de participar en el mundo.

#### **g. Ruptura del aislamiento escolar y reconocimiento de múltiples ambientes y espacios educativos**

Se requiere no sólo ir más allá de la escuela sino que ésta, y la educación en general, se vinculen a otras esferas básicas como salud, nutrición, economía, trabajo, medio ambiente, cultura. Hay necesidad de incentivar las prácticas interinstitucionales y recuperar para la educación una visión multisectorial. Además, la escuela debe abrirse a otros ambientes y espacios comunales, a nuevos actores e interrelacionar con ellos.

Es importante transformar las instituciones educativas en espacios de educación abiertos a la comunidad. Estas deben constituirse en espacios educativos también para los docentes y la comunidad. El desarrollo de escuelas abiertas y con un buen clima de trabajo puede contribuir de manera efectiva a la reducción de la violencia y de los problemas de drogadicción que existen en muchas de ellas. Asimismo, pueden contribuir a generar un clima positivo para que la comunidad enfrente situaciones de emergencia como desastres naturales y epidemias<sup>23</sup>.

En la Declaración de La Habana (2002) se reafirma la necesidad de contar con un nuevo tipo de institución educativa. Esta debe transformarse en el centro cultural más importante de la comunidad, en interacción con ella, promoviendo la participación activa de la familia en su gestión, y combinando su trabajo con diferentes vías y procedimientos no formales de educación.

Para ello, necesitamos una institución que sea más flexible, con alta capacidad de respuesta y dotada de una efectiva autonomía pedagógica y de gestión, que formule sus propios proyectos educativos en respuesta a la diversidad.

Se requiere, además, de nuevas modalidades y medios de enseñanza y aprendizaje, evitando lo único y lo homogéneo. No debe haber resistencia a ver otros espacios que operan fuera de las aulas y del sistema educativo formal como: la familia, las organizaciones, los lugares de trabajo, los medios de comunicación y otros, con mayor impacto en los aprendizajes de los estudiantes y en la configuración de su

<sup>23</sup> PROMEDLAC VII, 2001.

personalidad, que la propia escuela. Muy por el contrario, se debe buscar vincular la escuela y la familia, los medios de comunicación y la escuela, la educación formal, no formal e informal, asegurando aprendizajes complementarios y no divergentes.

La opción de incentivar nuevas y flexibles formas de aprendizaje constituirá una respuesta para los adolescentes, jóvenes y adultos en situación de pobreza y de marginalidad<sup>24</sup>.

#### **h.Consensos, concertación social e interinstitucional**

El desafío es complejo y muy amplio, por lo que se necesita involucrar a toda la sociedad en la tarea de educar y generar políticas de apoyo en los campos económico, social y cultural. La búsqueda del consenso, la movilización social y la apertura a la participación, deben ser ejes de la gestión educacional. Por otro lado, la educación puede constituirse en un elemento clave para otros procesos sociales y productivos.

### **1.3. LA IMPORTANCIA DEL DESARROLLO HUMANO<sup>25</sup>**

En sus Informes sobre Desarrollo Humano, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) ha determinado tres elementos básicos de medida de las condiciones de vida. La conjunción de los tres y su satisfacción es lo que determina que una persona o una familia pueda o no considerarse en situación de pobreza.

El primer elemento es el de la supervivencia, y por él se toman en cuenta las condiciones de salud y el acceso a la higiene, al agua potable y las medicinas. Los índices de mortandad infantil y de esperanza de vida al nacer grafican estas variables.

El segundo elemento es el relativo a los niveles de conocimiento o de acceso a fuentes de educación que tiene una persona. Son considerados, entre otros aspectos, el analfabetismo, el grado de escolaridad, la calidad de la educación y el acceso a los medios de comunicación masiva.

El tercer elemento considerado es el referido a los niveles de ingreso, al acceso a fuentes de empleo, a las condiciones de seguridad personal, al ejercicio de los derechos políticos por los ciudadanos, a la condición de la mujer.

Con estos tres elementos el concepto de "desarrollo humano" enriquece la tradicional idea que asociaba fundamentalmente al desarrollo con aspectos básicamente económicos. El desarrollo, en esta concepción, no se reduce a la elevación del ingreso per cápita, sino se plantea en términos de incremento en la cantidad y la calidad de las oportunidades para el ser humano.

La educación constituye en esta idea de desarrollo humano tanto una oportunidad como más posibilidades de realización para el hombre. Esta es razón natural para que sea incluida en el Índice de Desarrollo Humano como oportunidad básica para las personas, junto a la esperanza de vida y los ingresos.

<sup>24</sup> Declaración de Cochabamba, marzo 2001.

<sup>25</sup> RIVERO, José. *Políticas educativas en áreas rurales. Perspectivas de trabajo para la Campaña de Educación para todos/as*. Ayuda en Acción. Lima, 2003.

El reciente informe PNUD sobre Desarrollo Humano<sup>26</sup>, que permite conocer los índices nacionales en cada uno de los rubros de pobreza, educación, hambre, disponibilidad de servicios de agua, supervivencia, saneamiento, etc., establece cuadros comparativos entre 175 países, basándose en variables como la esperanza de vida, el grado de alfabetización y la renta per cápita.

Noruega, por tercer año consecutivo, lidera los países con Índice de Desarrollo Humano Alto. Perú se agrupa entre los países con Desarrollo Humano Medio, ocupando el puesto 82<sup>27</sup>. Sus indicadores son los siguientes:

- Esperanza de vida al nacer: 69,4 años
- % de población alfabetizada: 90,2 %
- Tasa de matrícula combinada: 83 %
- PIB per cápita: US\$ 4 570
- Índice de esperanza de vida: 0,74
- Índice de Educación: 0,88
- Índice del PIB: 0,64
- Valor del Índice de DH: 0,752

Los informes periódicos PNUD sobre Desarrollo Humano en el mundo estimulan algunas preguntas. Por ejemplo, ¿qué factores influyen más para que un país posea mayores índices de desarrollo humano? ¿Cuáles son las potencialidades de la educación y los énfasis que debería tener para ser factor determinante en la superación de la pobreza?

Al establecer la asociación entre el Desarrollo Humano alcanzado por países como Noruega o Finlandia -ambos, líderes en materia de Desarrollo Humano- y la conducta de sus ciudadanos, hay coincidencia en admitir que la mayor parte de la población sigue reglas básicas como las siguientes, cuyo orden de importancia podría ser discutido:

- La moral, como principio básico
- El orden y la limpieza
- La honradez
- La puntualidad
- La responsabilidad
- El deseo de superación
- El respeto a la ley y los reglamentos
- El respeto por el derecho de los demás
- Su amor al trabajo
- Su afán por el ahorro y la inversión

Estas reglas básicas constituyen componentes centrales de los procesos educativos.

# I

<sup>26</sup> Ver Informe sobre el Desarrollo Humano 2003. "Los objetivos de desarrollo del milenio: un pacto entre las naciones para eliminar la pobreza". Fuente: página web de UNDP.

<sup>27</sup> Los siguientes países latinoamericanos integran el grupo de Desarrollo Humano Alto: Argentina (34), Uruguay (41), Chile (43), México (55). Integran el grupo de países con Desarrollo Humano Medio antecedendo a Perú: Colombia (64) y Brasil (65).

## II. EL CONTEXTO NACIONAL

### 2.1 LA REALIDAD NACIONAL Y SU IMPACTO EN LA POBLACIÓN BENEFICIARIA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA

Referirse a la realidad nacional que enmarca los procesos educativos de los sujetos de la Educación Básica Alternativa<sup>28</sup> demanda hacer especial mención a las tendencias demográficas, a las mejores condiciones de "educabilidad", a los índices de desarrollo humano en el país así como a los principales indicadores relativos a la pobreza.

Será necesario, asimismo, detenerse en las formas que presentan las principales opciones de trabajo, caracterizadas en su gran mayoría por la informalidad y el subempleo; y la relación entre los niveles de escolaridad y el acceso al empleo.

Este recuento será siempre inconcluso si no se otean las potencialidades peruanas y las nuevas rutas emprendidas, como el proceso de regionalización para enfrentar una centralización que es corresponsable de la difícil situación peruana en los campos social, económico, educativo y cultural.

#### 2.1.1. TENDENCIAS DEMOGRÁFICAS

El Perú tiene una población de 27 546 574 millones de habitantes, 13 852 228 son hombres y 13 694 346 son mujeres<sup>29</sup>. Tal como sucede en otros países de América latina, la tasa de fertilidad ha disminuido en forma dramática, lo que se refleja en una significativa disminución de la tasa de crecimiento poblacional, que en el quinquenio de 1980 a 1985 se encontraba en 3,2% y hoy se calcula en 1,8%<sup>30</sup>.

En cuanto a la distribución de la población peruana, más del 70% habita en áreas urbanas, mientras que menos de 30% vive en zonas rurales<sup>31</sup>. Según el informe anual de 1997, del Grupo de Iniciativa Nacional por los derechos del niño (GIN), la población menor de 18 años representa el 41% del total, de la cual el 12% son niños de 0 a 4 años; el 16% son niños de 5 a 11 años; y el 13%, niños y adolescentes de 12 a 17 años.

La tendencia de la estructura de edades en el Perú muestra un decrecimiento relativo de la población de 0 a 14 años y un aumento relativo de la población de más edad. El grupo de 0 a 14 años, de ser el mayoritario en 1990 con un 38,3%, fue superado en el año 2000 por el grupo de 15 a 34 años, que pasó a ser el mayoritario con un 36,6%. Se proyecta que para el año 2020 el grupo de edad más numeroso será el de los mayores de 35 años, que constituirá el 41,9% de la población total.

En las zonas rurales el 45% de la población son niños y adolescentes, en tanto que en las zonas urbanas éstos constituyen el 34% de la población total. El análisis por sexo muestra que en las zonas urbanas las mujeres son el 51%, mientras que en las zonas rurales son el 49 % de la población total.

Aun cuando la población residente en áreas rurales ha decrecido en las últimas décadas, la

<sup>28</sup> De acuerdo con lo señalado por la Ley General de Educación, la EBA está destinada a atender "jóvenes adultos que no tuvieron acceso a la Educación Básica Regular o no pudieron culminarla", "menores de 18 años que no se insertaron oportunamente en la Educación Básica Regular o que abandonaron el sistema educativo y cuya edad les impide continuar los estudios regulares" y "participantes que necesitan compatibilizar el estudio y el trabajo".

<sup>29</sup> Datos de acuerdo a estimados y proyecciones de la estructura de la población del INEI. Fuente: Anuario 2002-2003 de "El Comercio".

<sup>30</sup> CELADE, 1998.

<sup>31</sup> Datos del Censo Nacional de 1993.



proporción de niños y adolescentes, así como de mujeres, continúa siendo significativamente alta.

Las tendencias observadas en la distribución de la población por departamentos muestran que la dinámica demográfica en cada uno de ellos ha sido de lo más diversa. Existe una gran concentración de la población en Lima que representa el 29,1% de la población del país. Sobresalen también por su volumen los departamentos de Piura, La Libertad, Cajamarca, Puno, Junín y Cusco.

Tomando en cuenta las regiones naturales, la población peruana se asienta fundamentalmente en la Costa (53%). En la Sierra se observa un desplazamiento continuo; en los dos últimos decenios ha perdido cerca del 10% de su población. La Selva, el territorio más extenso del país (56% de la extensión territorial), cuenta con sólo el 10% de la población<sup>32</sup>.

Esta desigual repartición de la población cambia continuamente y las irregularidades aumentan más cuando es mayor el grado de urbanización. Dos factores demográficos que más influyen en esta distribución poblacional son: las diferencias de tasas de crecimiento natural y los flujos migratorios.

La migración -ya sea estacional o permanente, interdepartamental o focalizada hacia las zonas de más desarrollo- ha contribuido a la transformación de la fisonomía nacional en las últimas décadas, siendo la capital del país la ciudad receptora de la mayor parte de inmigrantes nacionales.

La migración constituye una estrategia de sobrevivencia para grandes sectores de la población excluida que se traslada en busca de ingresos y mejores condiciones de vida. El costo personal y familiar es alto. El dolor del desarraigo convive con la imperiosa necesidad de aprender los comportamientos del nuevo contexto (manejo del español, estilos de vida, ocupaciones nuevas, etc.) que afecta necesariamente a su identidad étnica y de grupo social.

La migración y la creciente urbanización no sólo modifican la distribución poblacional, sino también la dinámica familiar y las pautas de crianza, los roles de género, presentándose nuevas formas de discriminación y racismo.

Este no es sólo un fenómeno interno. El país registra, por otro lado, un considerable **éxodo de peruanos al exterior**. Las cifras del INEI<sup>33</sup> señalan que durante el 2001 salieron del país más de 120 000 peruanos para no volver. Una de las características de la migración peruana es su carácter global: tiene presencia en cuatro continentes. Entre los años 2002 y 2003 fueron 268 311 los migrantes hacia América del Norte (Estados Unidos de América principalmente, además de Canadá y México). Durante el último lustro, Bolivia fue el destino de 198 044 peruanos y Chile de 179 399; el movimiento hacia España -el país europeo con mayor migración peruana- llegó a 40 123 compatriotas. La emigración a Japón, donde viven 55 000 peruanos, sigue siendo una alternativa importante, aunque ha disminuido en los últimos años.

Las causas que producen un éxodo de tal magnitud son muchas y complejas: la principal puede ser la crisis económica y laboral que impulsa a partir sobre todo a los jóvenes (el 50% de los migrantes se encuentra entre los 20 y 40 años). Sin embargo, es posible señalar que

<sup>32</sup> Fuente: INEI. Censo de 1993 y proyecciones de población al 2000.

<sup>33</sup> Datos del Instituto Nacional de Estadística e Informática publicados por la revista "Caretas". N° 1818 del 7 de abril de 2004.

no es sólo una cuestión vinculada con la economía: hay una crisis de valores y de credibilidad que impulsa a los peruanos a perder la fe en el país y no ver mejor futuro que aquel que se construye fuera.

### 2.1.2. LA POBREZA ESTRUCTURAL PERUANA: INDICADORES GENERALES<sup>34 35</sup>

Perú, de acuerdo con el informe del Banco Mundial denominado "La Pobreza y Desarrollo Social en el Perú 1999", es el undécimo país con mayor cantidad de pobres en el mundo. Basándose en encuesta de 1997, señala que la pobreza alcanza a más de la mitad de la población en el Perú (50,7%), considerándose pobre aquella persona que gasta en promedio 5,21 soles diarios, es decir, 156 soles al mes.

Según los datos de la Encuesta Nacional de Hogares sobre condiciones de vida del IV trimestre del 2001, el 54% del total de la población del país se encontraría en situación de pobreza, lo que equivale a 14 millones 609 mil habitantes, los cuales no cuentan con los recursos suficientes para adquirir la canasta básica de consumo; y de ellos, un 24% puede ser considerado en extrema pobreza.

En el área urbana, incluyendo Lima Metropolitana, la población que vive en situación de pobreza llega a 7 280 000, de los cuales 1 715 000 son personas en situación de pobreza extrema. Esta población habita mayormente los denominados Pueblos Jóvenes, Asentamientos Humanos o Cinturones de Pobreza. La situación es aún más crítica en las áreas rurales, donde de los 7 millones 380 mil personas que se encuentran en situación de pobreza, 4 millones viven en pobreza extrema. Según las cifras más recientes, en el mundo rural un 78,4% de la población es pobre y el 51,3% vive en extrema pobreza, frente a las cifras urbanas de 42% y 9,9% respectivamente. Esta población se ubica en centros poblados, comunidades y caseríos, siendo una de sus características principales el alto nivel de dispersión, lo que acentúa su incomunicación y aislamiento.

#### **Tasa de mortalidad infantil**

La tasa de mortalidad infantil en 1996 se estimaba en 42 por mil nacidos vivos. Según el Banco Mundial, esta cifra coloca al Perú "entre los peores de América Latina y el Caribe".

En lo que respecta a la Tasa de Mortalidad Infantil de Menores de 5 años (TMM5), Perú tiene un nivel de 56 por mil nacidos vivos. En América del Sur es "superado" por Bolivia con 96 y su nivel es nuevamente cercano al de varios países de Centroamérica<sup>36</sup>.

#### **Tasa de mortalidad materna**

La mortalidad materna en Perú está entre los niveles más elevados de América Latina. Este es un rasgo bastante persistente. "Los resultados indican que la mortalidad materna en el país, para el período 1982-1996, es de 247 defunciones por cada cien mil nacidos vivos, una de las tasas más altas en América Latina, sólo superada por la tasa de mortalidad materna de Bolivia". El Banco Mundial comparte esta apreciación comparativa cuando constata que esta tasa, que el Banco Mundial estima en 265 muertes por cada 100 000 nacimientos, "es

<sup>34</sup> IGUÑIZ ECHEVERRÍA, Javier. "Pobreza en el Perú: Comparaciones internacionales". Memoria de IV Semana Social del Perú. Lima: Conferencia Episcopal de Acción Social, enero 2000.

<sup>35</sup> Los indicadores más utilizados para establecer comparaciones y el progreso o retroceso en la evolución de la pobreza en el mundo son el dólar per cápita diario (IDD) del Banco Mundial, la Tasa de Mortalidad Infantil de Menores de 5 años (TMM5) que usa la UNICEF y el IDH que utiliza el PNUD.

<sup>36</sup> El lugar de Perú está entre Nicaragua que tiene 57 y Guatemala con 55, claramente por debajo de Honduras, país para el que se estima 45 por mil.

casi una vez y media mayor que la tasa promedio de los países de América Latina y del Caribe y 15 veces mayor que la tasa promedio de los países desarrollados".

### **Tasa de desnutrición**

Aunque la disponibilidad de nutrientes no es un indicador muy preciso, es muy utilizada para comparar situaciones nacionales. Perú se sitúa en un nivel claramente inferior al de los países económicamente más avanzados o de similar desarrollo en América del Sur. "Perú es el país que presenta el peor desempeño, tanto del punto de vista del nivel como de la evolución (negativa) de disponibilidad calórica (2 199 Kcal en 1993-95)". La malnutrición es especialmente grave en la primera infancia. Hay diversas cifras al respecto. Las que resultan de la encuesta aplicada por el INEI revelan una de 26% de niños padecen de desnutrición crónica. El 7,85% tendría desnutrición global y el 1,1%, aguda. En esta misma encuesta se encuentra que el 36% de las mujeres en edad fértil tiene algún grado de anemia y el 57% de los niños menores de 5 años padece de anemia. La desnutrición infantil alcanzaría al 23,8% de los niños menores de cinco años, según las cifras del Banco Mundial, que coinciden con las de ENDES. Esto significaría que unos 600 000 niños y niñas estarían en esta situación.

## **2.1.3. GASTO PÚBLICO, GASTO SOCIAL Y POBREZA**

### **a. Gasto público: casi el más bajo de América Latina**

La proporción del gasto público en salud y educación respecto del PIB es un indicador económico que expresa la voluntad política y social; el volumen de este gasto en Perú muestra un país poco interesado en la condición de vida de sus miembros.

En 1990-1991, en el fondo de una gran crisis, la proporción del gasto social respecto del PIB era 2,3%, la más baja de América Latina. En 1996-1997, tras varios años de crecimiento muy rápido, la cifra era 5,8% del PIB, sólo superior a la de Guatemala.

Un ejemplo de esta diferencia en el campo educativo se refleja en el gasto per cápita destinado a la educación por alumno<sup>37</sup>. En 1996 Perú gastaba USA \$ 120, un tercio de lo que invertía Uruguay (USA \$ 566), la mitad de lo que gastaba Venezuela (USA \$ 277) y la séptima parte de lo que gastaban los países desarrollados (USA \$ 828). Esta cifra es, sin embargo, menor al interior del país, donde el gobierno central gastaba, por ejemplo, en Apurímac sólo 43 dólares por alumno.

La no injerencia de los acreedores en las cifras destinadas al gasto social no es real, en la medida en que forcejean para obtener el máximo pago posible y, además, participan activamente junto al gobierno peruano en la elaboración de los lineamientos de política social, aceptando las restricciones a las que ellos mismos han contribuido. Claro está que la responsabilidad de los propios gobiernos es muy grande.

### **b. Evolución y prioridades del gasto social<sup>38</sup>**

En el siguiente cuadro se observan las fluctuaciones en el gasto público y social, así como su distribución en el último quinquenio.

# I

<sup>37</sup> Fuente: Banco Mundial, 1996.

<sup>38</sup> [www.utexas.edu/cola/lilias/centers](http://www.utexas.edu/cola/lilias/centers).

## CUADRO N° 1

**Perú: Gasto Social y Gasto Público (1995 - 2000 y 2001) en cifras relativas, como porcentaje del PBI, y absolutas (en millones de US\$)**

	1995 %	2000 %	2000 \$	2001 %	2001 \$
Gasto Público como % del PBI	18,7	17,4		17,1	
Gasto Social como % del PBI	6,7	8,1	4 346	7,7	4 229
Educación y salud	4,7	4,6	2 445	4,7	2 601
• Educación	3,3	3,3	1 743	3,5	1 915
• Salud	1,3	1,3	702	1,2	685
Programas de extrema pobreza	1,9	2,0	1 057	1,5	851
• FONCODES	0,4	0,4	237	0,2	100
• PRONAA	0,2	0,2	86	0,1	63
• Vaso de leche	0,2	0,2	93	0,2	95
• Programas especiales y otros program.	1,1	1,2	640	1,1	594
Otros gastos sociales	0,1	1,6	845	1,4	777

Fuente: Instituto Cuánto, Anuario Estadístico 2000, Cuadro 30.37. Banco Central de Reserva del Perú, Memoria 1996 y Nota Semanal 2001\14.

Las estadísticas muestran una caída en el gasto público la cual ha sido acompañada por una reducción en el gasto social. Esta reducción ha afectado en primera instancia el gasto en salud, en los programas de lucha contra la extrema pobreza y otros gastos sociales. Sólo el sector educación ha recibido en términos absolutos para sus gastos un ligero incremento (2001), aunque el 3.5% del presupuesto a él asignado aún está muy por debajo de la cifra necesaria para atender adecuadamente la educación en el país.

Los programas de alivio a la **extrema pobreza** han tenido ligeros incrementos en algunos períodos, como los electorales. Esto explicaría, por ejemplo, la expansión del gasto en estos programas de 503 millones de dólares para 1994 a 1 006 millones de dólares para 1995. Estos montos se han mantenido fluctuando alrededor del mismo nivel hasta el 2000 (siguiente período electoral), con una notable caída hacia el 2001.

Las debilidades para satisfacer las necesidades básicas de los hogares, la promoción económica focalizada y la promoción de la ciudadanía, objetivos de los programas sociales, se explican, además, por: la falta de claridad de las políticas de desarrollo, la incapacidad para focalizar adecuadamente el gasto social y el excesivo tamaño y burocracia del gobierno.

Por otro lado, desde el punto de vista de los efectos, se puede afirmar que el gasto realizado los primeros siete años de la década de los 90 resultó relevante para disminuir la pobreza extrema; sin embargo, no se logró un desplazamiento similar del nivel de "pobreza no extrema" hacia el nivel de "no pobreza".

## 2.1.4. EMPLEO, PRODUCTIVIDAD Y EDUCACIÓN

### a. Desempleo vs. empleos de baja productividad y calidad

En el país, se presenta un incremento cada vez mayor de la fuerza laboral, pero este exceso de oferta no genera una alta tasa de desempleo. La explicación de este fenómeno se encuentra en el esfuerzo que ponen los peruanos en la autogeneración de un oficio. Al encontrarse entre el 54% de la población que está bajo la línea de pobreza, sólo queda recurrir a labores de baja productividad para evitar el desempleo. Por lo cual, el problema del empleo en Perú no radicaría en su escasez, sino en su calidad. Así, se afirma que un 75% de la PEA participa de empleos de mala calidad; se estima que el 53% de la población se dedica a labores de muy baja productividad e ingresos, como los trabajadores de microempresas y del hogar.

A la baja calidad de la oferta de empleo se debe añadir la baja productividad del trabajador peruano; pues, si bien su costo laboral por hora es de sólo US\$ 2/hora, uno de los más bajos de Latinoamérica, su "costo laboral por unidad producida" deja de ser competitivo en el mercado internacional. Este es uno de los tantos motivos por los que el sector moderno de la economía no lo toma en consideración para la generación de empleos.

Por esta razón, la atención al problema del empleo debe incluir una estrategia para elevar la productividad de los trabajadores y, con ello, la mejora de sus ingresos.

### b. La informalidad laboral<sup>39</sup>

El último Censo Económico realizado por el INEI en 1994 (publicado en 1996) da cuenta de que, en el Perú, existen 236,153 empresas. Si bien este Censo ha excluido el sector agropecuario, el comercio ambulatorio, el transporte y algunos otros servicios, es la información más completa existente sobre el universo empresarial peruano.

**CUADRO N° 2**  
Empresas peruanas según tamaño

Tamaño de la empresa	N° de personas ocupadas en c/u	N° de establecimientos	%	Personal ocupado	%
<b>Micro</b>	1 a 10 personas	226 497	95,8	383 588	37,1
<b>Pequeña</b>	11 a 49 personas	7 782	3,3	160 098	15,5
<b>Mediana</b>	50 a 199 personas	1 689	0,7	156 005	15,1
<b>Grande</b>	más de 200 personas	485	0,2	333 643	32,3
<b>TOTAL</b>		<b>236 453</b>	<b>100,0</b>	<b>1 033 334</b>	<b>100,0</b>

Fuente: III Censo Económico, INEI, 1996.

Aun con estas cifras, que tienen limitaciones por las omisiones señaladas, se aprecia que el 99,1% de las empresas peruanas censadas son PYMEs (menos de 50 personas ocupadas) y dan empleo al 52,6% de la población censada. Por su parte, las grandes y medianas empresas representan sólo el 0,9% del total y dan empleo al 47,4%.

<sup>39</sup> "Estudios sobre la participación de las empresas en la formación de los recursos humanos". Informe Final. Coordinador: Fernando Villarán. MED/MECEP/BID.

Si consideramos el sector agrario, el comercio ambulatorio, el transporte y los servicios personales dejados de lado en el Censo, que son las actividades en las que se concentra la mayor cantidad de PYMEs y del empleo, las cifras cambian significativamente.

La PEA (Población Económicamente Activa) estimada para 1994 era de 8 348 000; si se asume que los datos relativos a las grandes y medianas empresas son correctos en el Censo, entonces, se infiere que las grandes empresas dan empleo al 4,0% de la PEA y las medianas al 1,9%; es decir, entre los dos estratos, escasamente se llega al 5,9% de la absorción de la oferta total de mano de obra.

Esto significa que, de los 250 000 jóvenes que demandan trabajo cada año (cifra estimada considerando un crecimiento anual de la PEA, en 1998, del orden del 3%), sólo unos 12 500 serían absorbidos por las grandes y medianas empresas.

### **c. Desempleo fundamentalmente juvenil<sup>40</sup>**

En el 2003, el número de personas con empleo en Lima, la capital y principal fuente de empleo en el país, ascendió a 3 579 600; los limeños con desempleo abierto -aquellos que buscaron trabajo por lo menos una vez en la última semana de la muestra- alcanzaron la cifra de 402 200. Así, la PEA llegó a 3 982 000 personas, de las que casi el 80% trabajaba en PYMEs.

El año 2002 la tasa de desempleo alcanzó un alto nivel histórico: casi 10%. Según el INEI, son los jóvenes de 14 a 24 años quienes representan el 24% de la PEA, los que registraron las más altas tasas de desempleo abierto con 14,6%.

La situación es particularmente difícil para los más pobres, con limitado acceso a niveles adecuados de educación y calificación. Un informe de la AFP Horizonte de fines del 2001 revelaba que más de 140 mil jóvenes ingresan al mercado laboral urbano cada año, pero sólo un tercio obtiene un empleo de calidad y un 40% no recibe ninguna capacitación.

Sólo el 26% con empleo tiene trabajo fijo, y casi las dos terceras partes de los jóvenes trabajan en forma eventual y de manera informal. Además, los empleos a los que logran acceder cuentan con escasa protección laboral: el 90% no tiene seguro de salud y el 85% trabaja sin contrato. Más del 50% de los jóvenes percibe una remuneración inferior a US\$ 143. Los sectores que mejor remuneran a los jóvenes son los de transporte aéreo, financiero e informático, aunque demandan en conjunto apenas el 3,3% del empleo juvenil.

Según el INEI, la mayor concentración de empleo juvenil está en servicios y comercio (65% de la población joven).

### **d. Vinculación entre niveles de escolaridad y acceso al empleo**

La relación entre educación y empleo es muy compleja. Sin embargo, es innegable la que existe entre el nivel educativo logrado, la productividad y la calidad de empleo al que se puede acceder.

En el 2000, más de la tercera parte de la población de 15 y más años (38,8%) contaba con una formación escolar incipiente (primaria, inicial o sin nivel), era de rostro femenino (44,3%) y de localización rural (68,6%).

<sup>40</sup> Fuente: Anuario 2002 - 2003 "El Comercio"

**CUADRO N° 3**  
Perú: Porcentaje de la población de 15 y más años, por género y área, según nivel de educación alcanzada - 2000

Nivel educativo	Población Total	Hombres	Mujeres	Urbana	Rural
Sin nivel / inicial	8,0	3,9	11,9	3,7	17,5
Primaria	30,8	29,1	32,4	21,5	51,1
Secundaria	42,0	47,5	36,9	48,9	27,1
Superior no universitaria	9,4	8,7	9,8	12,2	2,9
Superior Universitaria	9,8	10,8	9,0	13,7	1,4
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). Encuesta Nacional de Hogares - IV trimestre 2000.

La población con los niveles más bajos de escolaridad tiene edades superiores a los 50 años (7.4 años de escolaridad); y es la femenina, que presenta los índices inferiores pues apenas logra alcanzar los 5,6 a 6,6 años de estudios.

**CUADRO N° 4**  
Perú: Años promedio de estudios alcanzado por la población de 15 y más años de edad - 2000

	Hombres	Mujeres	Total
<b>Grupos de edad</b>			
De 15 a 19	8,6	8,6	8,6
De 20 a 29	10,4	10,4	10,4
De 30 a 39	10,0	9,6	9,8
De 40 a 49	9,4	8,0	8,7
De 50 a 59	7,9	6,6	7,4
De 60 y más	6,3	5,6	6,0
<b>Total Promedio</b>	<b>9,1</b>	<b>8,8</b>	<b>8,9</b>

Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). Encuesta Nacional de Hogares - IV trimestre 2000.

Las generaciones más jóvenes alcanzan mayores niveles de escolaridad; el rango de edad de 20 a 29 años es el que cuenta con el más alto nivel educativo (10,4 años de estudio), sin diferencias por género.

Los bajos niveles de escolaridad de la mayoría de los peruanos son coincidentes con bajos niveles de productividad. Estas condiciones conducen al destierro laboral y a la ubicación en empleos de mala calidad y de exiguos ingresos.

Por otro lado, las proyecciones de la PEA para el 2005 y 2010 indican que ésta se concentrará preferentemente entre las edades de 15 a 44 años (71,7% para el 2005, 69,7% para el 2010). Esta población, sin embargo, en su mayoría no ha concluido la educación secundaria, y con certeza se mantiene ajena a experiencias de alfabetización básica, virtual, científica y a una preparación inicial o media para el trabajo.

Elevar la productividad de los participantes, constituye así uno de los fines de la EBA, para facilitar su acceso al mundo del trabajo, propósito que requiere de la adecuada coordinación entre el desarrollo del sistema productivo y el sistema educativo del país.

### **2.1.5. LA IDENTIDAD Y LA INTERCULTURALIDAD**

La mirada hegemónica que ha gobernado el país en los últimos tiempos definió al Perú como una síntesis social con preeminencia de la herencia española sobre la incaica, y fue sobre ese molde que se pretendió construir los cimientos de la identidad nacional y el Estado de Derecho. La búsqueda de un nuevo pacto social, político y jurídico, una segunda oportunidad para un país tan desgarrado, requiere de la apertura y aceptación de su verdadera naturaleza: multiétnica, pluricultural y multilingüe.

Pero persisten aún en el país diversos problemas relacionados con este tema, que la educación no puede dejar de reconocer para contribuir a su superación, problemas que analizamos a continuación:

#### **a. Diversidad cultural y lingüística no reconocida**

Un rasgo sustantivo de la población peruana es su diversidad cultural y lingüística. Si bien el idioma oficial es el castellano, el quechua y el aymará subsisten en menor proporción, además de otras lenguas que se hablan en las comunidades indígenas selváticas. Esta diversidad se expresa también en la coexistencia de 72 etnias nativas, de las cuales 7 se ubican en la sierra andina y 65 en la amazonía; estas últimas agrupadas en familias etnolingüísticas que hablan más de 40 lenguas distintas. Los grupos étnicos de la amazonía cuentan con una población de 300 mil habitantes, la mitad de la cual, tiene menos de 15 años de edad.

El castellano es la lengua mayoritaria en el país y la de mayor prestigio y expansión. Comprende diversas variedades dialectales regionales y sociales; algunas, reconocidas como variedades estándar, distintas del castellano limeño, reconocido tradicionalmente como el estándar nacional.

La historia nacional es indicativa de que los pueblos que se han desarrollado en el territorio han coexistido bajo diversas formas de dominación, subordinación y discriminación por la imposición de un modelo cultural y del castellano como lengua oficial. Ello ha significado la marginación, minusvalía y hasta extinción de lenguas originarias y culturas regionales y locales. A pesar de los esfuerzos legislativos nacionales que reconocen y buscan valorar estas lenguas y culturas, la sociedad peruana sigue escindida por relaciones de subordinación y exclusión.

#### **b. Educación y cultura: una experiencia de exclusión**

El sistema educativo reproduce estas relaciones, lo que deviene en claras expresiones de inequidad educativa para poblaciones de lengua y cultura ancestrales. La obligación de estudiar en una lengua que no dominan y que no se les enseña adecuadamente, coloca



aproximadamente a dos millones de niños, jóvenes y adultos peruanos frente a la necesidad de memorizar textos, sin comprenderlos. Muchos maestros, asignados a zonas en las que la mayoría de la población utiliza una de estas lenguas, fracasan en su labor pedagógica porque no las conocen ni dominan.

Este desencuentro, y la desarticulación entre la cultura y el idioma de la educación escolar y el de las poblaciones nativas, es factor de exclusión. En un documento elaborado para el Ministerio de Educación peruano<sup>41</sup>, se describen las actitudes lingüísticas de padres de familia y profesores del sur andino hacia las lenguas vernáculas y el castellano, concluyendo que existe una demanda de los padres por una educación bilingüe. Se considera que los niños aprenden mejor cuando se les enseña en las dos lenguas (nativa y castellano), con lo cual se evita el riesgo de exclusión. Ésta resulta tanto de aplicar programas educativos que no consideran los rasgos culturales y lingüísticos de la población a la que atienden, como de aplicar programas que no introducen eficazmente a los niños en el manejo del castellano como segunda lengua. Esto último, sin embargo, es lo que sucede aún en la mayoría de zonas donde predominan las culturas y lenguas nativas.

#### **c. Aporte cultural no valorado: la diversidad de saber acumulado**

Los pueblos nativos y las poblaciones rurales más pobres tienen una existencia marcada por las carencias y la precariedad. Sin embargo, al mismo tiempo poseen características -tanto o más importantes- de signo altamente positivo; entre ellas: el conocimiento de su hábitat, base para un adecuado manejo ecológico; su capacidad de organización, fundada en un fuerte sentimiento holístico y principios de solidaridad y reciprocidad; la aspiración latente o manifiesta a una vida mejor, entre otras. Estas cualidades se evidencian no sólo en la vida en las comunidades nativas y rurales, sino también en los asentamientos humanos y barrios urbanos en los que se instalan los inmigrantes que huyen de la miseria y de la violencia.

La educación ha perdido su horizonte de interculturalidad y no permite el aprovechamiento de este saber acumulado.

#### **d. Racismo y discriminación étnica**

Como producto de las migraciones, a las que anteriormente se ha aludido, hombres y mujeres jóvenes de raíces indígenas se ubican en las grandes ciudades o en ciudades intermedias, tornando en multilingües los espacios urbanos. Sin embargo, la diversidad no es asumida como recurso capaz de contribuir a relaciones interculturales nuevas y más equitativas entre los portadores de las distintas lenguas y culturas que coexisten en el país.

Además, el fenómeno de la exclusión tiene en el Perú manifestaciones más sutiles y, a la vez, más vastas que las que muestran las estadísticas y las experiencias de otros países.

Una de ellas es la discriminación racial, que adquiere características muy peculiares entre las mayorías mestizas del país<sup>42</sup>.

I

<sup>41</sup> Ver ZÚÑIGA, Madeleine. SÁNCHEZ Liliana y ZACCHARIAS, Daniella. "Demanda y necesidad de educación bilingüe: lenguas indígenas y castellano en el sur andino". GTZ - Ministerio de Educación. Lima, 2000.

<sup>42</sup> Como afirma Rodríguez Rabanal (1997): "Entre nosotros hay un fuerte racismo, a todo nivel. Y es un racismo que se dirige contra la propia persona que lo ejerce. Porque el racismo clásico que se conoce de Europa o de los Estados Unidos, generalmente se dirige contra los que vienen de fuera, contra los que son distintos a los dueños de casa. Aquí el racismo se dirige contra nuestra propia raza, contra nuestra propia persona; lo que esto significa en términos de debilitamiento de la autoestima, de la identidad individual y colectiva, es inimaginable". En "La violencia de las horas: un estudio psicoanalítico de la violencia en el Perú". Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura. Caracas. Julio-diciembre, 1996.

### 2.1.6. LA VIOLENCIA EN EL PAÍS

Las secuelas del conflicto armado protagonizado en Perú por Sendero Luminoso, el Movimiento Revolucionario Túpac Amaru y las fuerzas del orden entre 1980 y 1992, afectaron a más del 50% de la población.

Terminada la década de los noventa, la situación casi no ha cambiado para las poblaciones afectadas por la guerra interna, por no existir una política integral de atención a sus necesidades. Se ha privilegiado el retorno de grupos de población desplazada hacia sus comunidades de origen, siendo el resultado insuficiente debido principalmente a la falta de incentivos para la producción agrícola y un débil apoyo a la reconstrucción de las viviendas.

En la década de los noventa, las familias campesinas de las zonas más afectadas por la violencia subversiva y la violencia represiva sufrieron una grave desarticulación como consecuencia de los desplazamientos masivos hacia las capitales de distrito, provincia o departamento (Ramírez, 1995). En muchos casos, las madres debieron asumir el mantenimiento de sus hijos, en condiciones de extrema pobreza; en tanto que los niños, para sobrevivir, se vieron obligados a asumir labores productivas informales (venta ambulante, limpieza de automóviles, trabajos domésticos, cargadores de mercado) o fueron arrojados a la mendicidad, siendo muchas veces explotados y maltratados.

Según el informe del GIN de 1999, los niños huérfanos representaban el 6,8% del total de menores de 15 años del país; la condición de orfandad incluía un 0,3% de niños huérfanos de padre y madre, 2,9% de niños huérfanos de padre y 2,3% de niños huérfanos de madre. Los departamentos en los que se presentaba el más alto número de niños huérfanos de padre eran: Ayacucho, Cusco, Huánuco, Huancavelica y Ancash, la mayoría de los cuales corresponde a zonas afectadas en los últimos años por la violencia política<sup>43</sup>.

En el Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR)<sup>44</sup> se señala que la cifra más probable de víctimas fatales en los veinte años de conflicto supera los 69 mil peruanos y peruanas muertos o desaparecidos en manos de las organizaciones subversivas o por obra de los agentes del Estado.

El Dr. Salomón Lerner Febres, en el discurso de presentación de dicho Informe Final, señala que éste se basa en diecisiete mil testimonios aportados voluntariamente y enfatiza aspectos como los siguientes:

De cada cuatro víctimas, tres fueron campesinos o campesinas cuya lengua materna era el quechua. Se evidenció "el profundo desprecio a la población más desposeída del país,... por miembros del PCP-Sendero Luminoso y agentes del Estado por igual".

La clase política que gobernó o tuvo alguna cuota de poder oficial en aquellos años tiene que dar grandes explicaciones al Perú. La indiferencia, la pasividad o la simple ineptitud de quienes entonces ocuparon los más altos cargos públicos también tienen vinculación con los horrores de la violencia.

Combatir el olvido es una forma poderosa de hacer justicia. "Si la verdad sirvió para desnudar el carácter efímero de una autocracia, está llamada ahora a demostrar su poderío,

<sup>43</sup> BELLO DOMÍNGUEZ, Manuel. *Equidad y educación en el Perú*. IPE/UNESCO, Sede regional de Buenos Aires. 2002.

<sup>44</sup> Informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación, Lima, 2003.

purificando nuestra República... Esa purificación es el paso indispensable para llegar a una sociedad reconciliada consigo misma, con la verdad, con los derechos de todos y cada uno de sus integrantes..."

Asumir las obligaciones morales que emanan del informe -la obligación de hacer justicia y de hacer prevalecer la verdad, la obligación de cerrar las brechas sociales que fueron el telón de fondo de la desgracia vivida - es tarea de todos, particularmente de quienes están empeñados en gobernar para mejorar el futuro de sus conciudadanos.

### **Educación y violencia**

La Comisión de Verdad y Reconciliación recomienda que, para la pacificación y reconciliación del país y para prevenir que pueda repetirse un escenario semejante, es indispensable que:

1. *La escuela se transforme en un lugar donde se respete la condición humana del alumnado y se contribuya al desarrollo integral de su personalidad.*
2. *Se reformulen las visiones simplistas y distorsionadoras de la historia y de la realidad peruana y se establezcan planes de estudios que estimulen el desarrollo integral de la persona y orienten hacia el bienestar, alejando la proclividad a la violencia.*
3. *Se eduque a niños, niñas, adolescentes y adultos en el respeto a las diferencias étnicas, lingüísticas y culturales.*
4. *Se democratice la escuela, se refuercen las instancias de participación y se reconozca que la responsabilidad de la educación corresponde a la comunidad.*
5. *Se erradique toda forma de castigo, amenaza y trato humillante contra niños y niñas, reemplazándolas con una disciplina derivada de una gestión democrática.*
6. *Se atienda primero a los más vulnerables, comenzando con los más pequeños de las zonas más necesitadas.*
7. *Se busque la alfabetización, con prioridad para la mujer adolescente y adulta de las zonas rurales.*

## **2.2. LA DESCENTRALIZACIÓN: UNA APUESTA POR EL DESARROLLO**

Conocedores de la debilidad del nacimiento de Perú como República y de los efectos negativos del centralismo, se han propuesto, y en parte ensayado en las últimas décadas, diversos proyectos descentralizadores. En el presente, la meta es lograr una sociedad con equidad y un Estado unitario con autonomías. Por ello se ha iniciado este proceso contando con una instancia, el Consejo Nacional de Descentralización (CND), que desde el 2003 enarbola el proceso de regionalización del país.

La descentralización, como reforma democrática, tiene que enfrentarse a diversos retos como los que a continuación señalamos:

- ***La resistencia espacial, centralismo demográfico y concentración de recursos***

Las distancias y variedades de fenómenos geográficos en el país elevan la resistencia espacial y contribuyen al centralismo demográfico. El Perú, en 1 285 216 km<sup>2</sup> de territorio, alberga desde pequeñas comunidades con una población que oscila entre 5 y 10 mil

I

habitantes hasta centros poblados con no más de 30 000 habitantes; ciudades con 200 000 a 300 000 pobladores y Lima, que concentra más del 30% de la población del país.

Esta diversidad en el tamaño de las jurisdicciones, en lo relativo a la escala y variedad de recursos naturales y humanos, por un lado; y por otro, la excesiva concentración de factores como la tierra y el agua -en determinados sectores-, contribuye al desequilibrio económico nacional.

Por ello, se requiere un proceso de descentralización que busque una equitativa relación entre Lima Metropolitana y el resto del país; así como, en el interior de las regiones, entre las capitales departamentales, sus provincias, distritos y centros poblados. Se requiere, también, que este proceso compense estos desequilibrios y fomente cadenas de producción agrícola, pecuaria y minera que no sólo estimulen la producción y rendimiento eficiente, sino aporten a la consolidación económica de todas las localidades, desde la más pequeña hasta la de mayor densidad poblacional.

#### • **La desigualdad como efecto del centralismo**

Según datos recientes (2001) de la organización Transparencia, en la zona metropolitana de Lima y Callao, donde vive un tercio de la población peruana (32%), se concentra el 55% del PBI.

Lima concentra: 51% de los trabajadores estatales del país, 70% de los profesionales de salud y el 55% de los médicos, 80% de las clínicas, 87% de los consultorios, 46% de la energía hidráulica producida, 63% de los abonados telefónicos, 75% del producto bruto industrial, 80% de la inversión privada, 97% de los servicios crediticios y financieros, 80% de los préstamos de la banca comercial, 85% de los establecimientos industriales, 97% de las decisiones sobre gastos estatales y el 85% de las decisiones sobre inversión pública, 90% de los servicios comerciales, 85% de la generación de impuestos, 96% de la recaudación de impuestos y el 50% de la capacidad de consumo<sup>45</sup>.

En términos **educativos**, en Lima y Callao también se concentra el 35% de la población estudiantil, el 40% de los maestros, la mayoría de las universidades más prestigiosas y con mayores recursos y el 57% de los estudiantes universitarios.

En general, en el país la brecha entre las zonas urbanas y rurales es amplia en cuanto a escolaridad. Si bien el Estado ha hecho un gran esfuerzo por ampliar la cobertura, principalmente del nivel primario, se reconoce la dificultad para asegurar la atención educativa en más de 84 mil centros poblados, con escasa población y asentados de manera muy dispersa en grandes extensiones rurales de sierra y selva<sup>46</sup>.

El proceso de descentralización tiene que asegurar una equitativa redistribución espacial y social del acceso a las oportunidades de desarrollo y bienestar por parte de las familias, en sus propias regiones y localidades.

#### • **La diversidad geográfica**

Es común hablar de mapa de la pobreza si se piensa en Perú; sin embargo, es posible construir un mapa de la riqueza. En la gran diversidad de pisos ecológicos, se encuentran

<sup>45</sup> Datos obtenidos en la página web de Transparencia.

<sup>46</sup> Foro Educativo, 2000.

84 zonas de vida, de las 117 reconocidas a nivel mundial; 28 de los 32 climas del planeta - desde el nivel del mar hasta los 6,768 mts.-; y gran variedad de la flora y fauna propias de cada uno de ellos. Esta diversidad en un solo territorio es única en el mundo y muy pocos países la pueden ofertar, y tal vez, siga siendo el banco de oro donde el mendigo permanece sentado<sup>47</sup>.

En esta etapa de construcción de las regiones, el CND cuenta con un **Plan Nacional de Desarrollo Territorial** (PNDT), que constituye un ejercicio de planificación del desarrollo del país para el próximo decenio, 2004-2013. Este Plan, que considera las debilidades de la centralización, propone una visión de futuro del territorio. Ésta se sintetiza en:

- Un territorio físicamente articulado y accesible, con fronteras vivas, fluida circulación y plenamente comunicado.
- Una economía descentralizada y competitiva, con ciudades saludables y servicios eficientes.
- Una sociedad con menores disparidades en cuanto a desarrollo humano y distribución de la riqueza.
- Un país en uso óptimo de sus recursos naturales y energéticos, protector de la calidad del medio ambiente y de la conservación de la naturaleza.

El Plan establece, entre sus estrategias para alcanzar esta visión, el desarrollo de :

- Las macroregiones: consolidación de los actuales departamentos en unidades mayores, sobre la base de cuencas y corredores económicos y ejes de integración y desarrollo.
- La integración regional: entendida como una visión multi-departamental del desarrollo que abarca territorios comunes a dos o más departamentos.
- Los corredores económicos y ejes de integración y desarrollo: ámbitos geográficos prioritarios de intervención, localizados en los departamentos.
- La región económica: territorio continuo conformado por la agregación de asentamientos humanos, ámbitos productivos, infraestructura física y yacimientos en explotación que se relacionan entre sí constituyendo una unidad económica.

<sup>47</sup> BRACK EGG, Antonio. *Santuarios Naturales del Perú*. PEISA. Tomo I, pág. 19.

## III. LA EDUCABILIDAD EN EL PERU

### 3.1. ASPECTOS GENERALES REFERIDOS A LA "EDUCABILIDAD"

El concepto de *educabilidad* empieza a cobrar importancia en el discurso de los gobiernos y los organismos regionales.

Una investigación regional respecto a la *educabilidad*, que comprendió al Perú, señala:<sup>48</sup>

El nuevo escenario social del inicio de siglo representa un serio obstáculo para profundizar en estrategias que promueven el acceso universal a la educación. La expansión del desempleo o de formas precarias o informales de integración al mercado del trabajo, el empobrecimiento de la población, nuevas formas de configuración y dinámica de las familias así como la diversificación cultural que acompaña a la fragmentación social, entre otros, son factores que dificultan el acceso de un número creciente de niños y adolescentes a la educación formal.

Será de difícil cumplimiento la premisa de que la educación es un factor de equidad social, en una región y en países con desigualdades e inequidades significativamente más altas que en regiones y países de similar nivel de desarrollo, y en los que las condiciones de vida de la gran mayoría de alumnos son precarias.

Todo esfuerzo de los sistemas e instituciones educativas será reducido en su posible impacto con alumnos que no han tenido estimulación temprana en sus primeros años de vida, que carecen en sus hogares de alimentación y sanidad básicas y cuyos padres poseen bajos o nulos niveles de escolaridad.

La multiplicidad de factores que interviene en la conformación del nuevo escenario social nos confronta con la necesidad de superar una visión sectorial de lo educativo escindida de lo social y de asumir una concepción que entienda la cuestión educativa como elemento constitutivo de la cuestión social.

### 3.2. APROXIMACIONES A LA EDUCABILIDAD EN EL PERÚ

El Perú necesita políticas y acciones que posibiliten a estudiantes y familias en situación de pobreza lograr mayores condiciones de educabilidad, con ambientes familiares que los estimulen afectiva, lúdica e intelectualmente, y mejorar sus actuales niveles de calidad de vida que, a la vez, les posibilite exigir servicios de mejor calidad en su educación. Son tareas pendientes e ineludibles.

Los principales condicionantes de la educabilidad en el Perú son: el nivel educativo de las madres, los estilos de socialización de los niños en las familias, la capacidad familiar para planificar la escolaridad de los hijos y el acceso a los medios de comunicación<sup>49</sup>, aspectos que detallaremos a continuación:

<sup>48</sup> El estudio sobre "Equidad social y educación en los años 90" propiciado por el IPE UNESCO Buenos Aires, se ha desarrollado en los siguientes países: Argentina, Colombia, Chile y Perú.

<sup>49</sup> El documento sobre Perú que es utilizado como base para esta parte del trabajo ("*Equidad y educación en el Perú*") IPE/UNESCO, ha estado a cargo del educador BELLO DOMÍGUEZ, Manuel. Sede Regional de Buenos Aires 2002.

**• Nivel educativo de las madres**

El nivel educativo de las madres ha mostrado ser el factor más importante respecto a las condiciones de salud y a los estímulos para la educación de los niños y las niñas. El nivel educacional de la madre influye sobre el aprendizaje de sus hijos y sobre las pautas y los valores que orientan el desempeño de cada uno de los miembros del hogar. También está asociado a potenciales beneficios en la salud y la nutrición de las familias así como a la mejora económica de los hogares y a un desempeño más relevante relativo a la autoestima y ciudadanía de las mujeres.

En diversos estudios sobre la infancia en los Andes del Perú, se encuentra que en la percepción de un sector de padres rurales no constituye mayor beneficio para ellos enviar a sus niñas a la escuela. Los más altos índices de deserción escolar femenina - en la escuela primaria - tienen relación con la tendencia familiar a separar de la escuela a las hijas, si son desaprobadas; en contraste con una mejor disposición a aceptar que los hijos varones puedan repetir año.

La información más significativa de la inequidad de género en la educación nacional se expresa en el analfabetismo: en el país, el 75% de las personas en esa condición son mujeres, ubicadas básicamente en el área rural y hablantes de una lengua indígena.

**• Socialización de los niños en las familias**

Los niños que pertenecen a familias en condiciones de pobreza están en una situación de profunda desventaja frente a los de aquellas familias que tienen una mejor calidad de vida. Muchos niños de familias en condición de pobreza no cuentan con los materiales de estimulación adecuados, ni juguetes que los ayuden a desarrollarse de manera integral. Esta situación se acentúa en zonas urbano marginales y rurales donde los padres tienen muy poco contacto con la lectura y escritura, y en los hogares que carecen de libros, cuentos infantiles y otros materiales impresos. En poblaciones rurales aisladas se agrava más este problema por la escasa presencia de carteles con textos. En las familias de estas poblaciones se tiene una alta valoración de la educación formal, percibida como vehículo para el progreso individual; sin embargo, se otorga prioridad a la participación de los niños en las tareas agrícolas cuando éstas se cruzan con el calendario escolar<sup>50</sup>.

**• Capacidad familiar para planificar la escolaridad de los hijos**

La capacidad de las familias para planificar en el mediano plazo y definir un proyecto para los hijos también está asociada al nivel de pobreza y al nivel educativo de los padres. Aun en las zonas urbanas y rurales más pobres, algunas familias se diferencian de las otras, porque programan y realizan esfuerzos destinados a proveer a los hijos de la mejor educación disponible. Es conocido que los colegios estatales con algún valor agregado<sup>51</sup> ubicados en las zonas pobres reciben en mayor medida a los hijos de las familias más estructuradas o que tienen un nivel socioeconómico mejor al promedio del lugar, que pueden prever su necesidad y realizar las gestiones para la admisión de los hijos en la escuela, con mayor anticipación que las otras familias. Además, estas familias por lo general valoran más la calidad del servicio educativo que la cercanía a su casa o la comodidad.

<sup>50</sup> Un paso importante de la socialización en ámbitos rurales es la incorporación temprana de los niños al sistema productivo. Antes de los 7 u 8 años, los hijos son estimulados a colaborar en tareas como alimentar a los animales del corral, realizar pequeños mandados domésticos. Después empiezan a apoyar en el trabajo de la tierra, colaborando así con la mano de obra necesaria para la subsistencia familiar.

<sup>51</sup> Un caso típico es el de la red de colegios de Fe y Alegría.

Un estudio de Juan Ansi3n (1998) concluy3 que los padres y madres de familia siguen confiando abrumadoramente en que la educaci3n dar3 mejores oportunidades a sus hijos. Saben, adem3s, que la educaci3n primaria es en la actualidad insuficiente y que la educaci3n secundaria no prepara para el trabajo; por lo que, masivamente, tienen los ojos puestos en la universidad. Todos los sectores sociales esperan en primer lugar del colegio secundario una buena preparaci3n para la universidad. Todos comparten tambi3n la creencia de que el profesional universitario gana mucho m3s que quien s3lo ha estudiado la secundaria. Ansi3n manifiesta tambi3n que se observa en franca retirada la idea de que tiene preferencia la educaci3n del var3n.

El estudio realizado en 1998 por la Unidad de Medici3n de la Calidad Educativa (UMC) del Ministerio de Educaci3n (2000) entre padres y madres de familia de alumnos de primaria y secundaria de escuelas p3blicas de todo el Per3, encontr3 que la gran mayor3a de ellos tienen la expectativa de que su hijo o hija complete alg3n nivel de educaci3n superior, sin diferencia por sexo. En segundo lugar, mostr3 que las expectativas son mayores, cuando el nivel educativo de la madre es mayor. En tercer lugar, se puso en evidencia que las expectativas de los padres y madres decrecen cuando la historia educativa del hijo o hija es negativa; en otras palabras, que a m3s repetic3n, menores son las expectativas. Por otro lado, tambi3n se comprob3 que los padres y madres con mayores expectativas justifican menos las faltas de los hijos a la escuela y seleccionan el colegio, tomando en cuenta la calidad o la disciplina antes que la cercan3a o la comodidad.

A pesar de las contundentes conclusiones de los estudios mencionados y otros acerca de la confianza de las familias en la escuela, importa destacar que los mismos encontraron tres temores que inducir3an a algunos padres en condici3n de pobreza a enviar a sus hijos a trabajar y no a la escuela. En primer t3rmino, la sensaci3n de inseguridad en relaci3n a su propio futuro (ellos pueden fallecer o enfermarse de gravedad), por lo que los hijos deben estar preparados para defenderse solos en la vida. Un segundo temor es que los hijos se vuelvan ociosos, que es la misma raz3n por la que estos padres desvalorizan el juego infantil. Finalmente, est3 el miedo a que los hijos adopten conductas an3micas, tales como la delincuencia o la drogadicci3n.

#### • **Los medios de comunicaci3n**

Las nuevas tecnolog3as de la informaci3n - inform3tica, redes y comunicaciones - son una realidad innegable y que reporta indudables beneficios a quienes las utilizan. Es hoy com3n la afirmaci3n que el uso de las nuevas Tecnolog3as<sup>52</sup> de la Informaci3n y las Comunicaciones (TIC) en la educaci3n es pasaporte obligado para acceder y hacer posible la sociedad del conocimiento.

La denominada brecha digital se da entre quienes gozan de las ventajas de usar las TIC e incrementar su caudal de conocimientos y los que no tienen esa posibilidad. En un pa3s pobre como Per3 dicha brecha es resultado de otras diferencias m3s importantes en capital humano, capital social, capacidades institucionales, gobernabilidad democr3tica.

Acortar la brecha digital exige, por una parte, costear sostenidamente el uso de las nuevas TIC por el sistema educativo (el programa Huascar3n es una expresi3n de ello) y, al mismo tiempo, tomar en cuenta la expansi3n de otras oportunidades de acceder a esas TIC (las

<sup>52</sup> Las tecnolog3as de informaci3n y comunicaci3n incluyen herramientas tales como el papel impreso, la radio, el tel3fono, la televisi3n, la computadora, el tel3fono celular.



cabinas públicas expandidas a lo largo y ancho del país por iniciativa privada o comunitaria, donde se posibilita el acceso a Internet, constituyen un ejemplo). Sin embargo, en términos de expansión de la Educación Básica para los niños, adolescentes, jóvenes y adultos, no se espera que las TIC -a pesar del papel esencial que pueden adquirir- reemplacen el valor de la interacción primordialmente humana que se produce en la relación con un maestro o instructor.

La Educación a Distancia no está suficientemente extendida en el Perú. Sin embargo, crecen las oportunidades ofrecidas mediante cursos por correspondencia en base a documentos, programas de radio, vídeo y televisión, y desde un autoaprendizaje en computador hasta un aprendizaje interactivo utilizando la pista de información con entornos "virtuales", común en todos los niveles educativos.

### **3.3. FACTORES FAVORABLES A SU DESARROLLO HUMANO Y EDUCABILIDAD QUE PERSISTEN EN POBLACIONES POBRES DEL PAÍS**

En el contexto de la búsqueda de un mejor desarrollo humano y mayor educabilidad, destacan las siguientes características positivas de la población peruana, particularmente de aquella asociada con condiciones de pobreza:

- Una "cultura organizativa", practicada desde la fundación del pueblo (muchas veces una invasión de tierras eriazas o abandonadas) y desarrollada como respuesta a las necesidades comunes y a las emergencias.
- La "historia del barrio" es algo cercana, reciente, conocida y comentada con frecuencia por los pobladores, protagonistas muchos de ellos, de los momentos iniciales.
- La responsabilidad y el trabajo son valores tangibles, asociados a las demandas de la supervivencia.
- La audacia, la iniciativa y la creatividad son rasgos presentes en poblaciones de migrantes que han optado por el cambio, lo han dejado todo y buscan nuevos caminos para mejorar sus vidas.
- La convivencia en la cuadra, la manzana, el barrio, es un modo de vida y define para los niños y adolescentes un ámbito de socialización más amplio y más rico que el de la familia.
- Las actividades sociales -como fiestas, "polladas", entre otras- permiten actualizar, compartir e intercambiar las tradiciones culturales diversas pertenecientes a pobladores oriundos de diferentes lugares del país.
- El esfuerzo colectivo para mejorar la calidad de vida (instalación de electricidad, agua y desagüe, servicios, pistas, escuelas, etc.) refuerza un patrón cultural cooperativo, alternativo al individualismo extremo, predominante en el conjunto de la sociedad.
- La importancia que da a la educación de sus hijos.

En definitiva, si bien la pobreza -y sobre todo la pobreza extrema- limita muy severamente las posibilidades de desarrollo personal y social, dejando huellas o cicatrices para toda la vida, ello no debe impedir que se reconozcan y refuercen los patrones culturales y sociales positivos que suelen estar presentes en las comunidades más pobres y que constituyen una reserva valiosa de energía y dirección para el cambio y para el logro de mejores condiciones de vida.



## IV. LA OFERTA PÚBLICA ACTUAL DE SERVICIOS EDUCATIVOS REFERIDA A USUARIOS POTENCIALES DE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA

### 4.1 LAS OFERTAS DIRIGIDAS A NIÑOS Y ADOLESCENTES

#### 4.1.1. ALGUNAS TENDENCIAS CUANTITATIVAS PRESENTES EN LA ACTUAL OFERTA DE ATENCIÓN A NIÑOS Y ADOLESCENTES

Presentamos información estadística con indicadores que nos permiten establecer una aproximación cuantitativa a quienes son parte de los potenciales usuarios de la EBA.

CUADRO N° 5

Perú: Porcentaje de Cobertura Escolar<sup>53</sup> por grupos de edad normativa 1993 y 2002

Año	Porcentaje de cobertura escolar por intervalos de edad normativa					
	0-2	3-5	6-11	12-16	17-24	6-16
<b>Cobertura escolar bruta</b>						
1993	2,63	51,98	90,61	84,82	38,91	88,06
2002	2,87	60,4	94,96	88,9	40,18	92,3
Variación	0,24	8,42	4,35	4,08	1,27	4,24
<b>Cobertura escolar neta</b>						
1993	2,63	49,02	88,68	50,9	14,77	85,69
2002	2,87	57,73	93,25	57,02	16,4	90,00
Variación	0,24	8,51	4,57	6,12	1,63	4,37
<b>Cobertura escolar en otro nivel y modalidad</b>						
1993	2,63	2,96	1,92	33,92	24,14	2,36
2002	2,87	2,87	1,71	31,88	23,78	2,24
Variación	0,24	-0,09	-0,21	-2,04	-0,36	-0,12

Fuente: ORIHUELA, Pedro. "Cobertura escolar y escolarización". Unidad de Estadística. Ministerio de Educación. 2002.

<sup>53</sup> Se denomina **tasa de cobertura escolar bruta** el porcentaje de la población de un determinado grupo de edad que se encuentra matriculado en el nivel y modalidad del Sistema Educativo Formal; en tanto que se conoce como **tasa de cobertura escolar neta** al porcentaje de población de un determinado grupo de edad matriculado en el nivel y modalidad al que corresponde el intervalo de edad normativo elegido, por ejemplo para educación primaria el intervalo de edad normativo es de 6 a 11 años.

En el cuadro presentado se observa que en todos los intervalos de edad normativos del sistema educativo formal (3-5; 6-11; 12-16) se han producido incrementos en la cobertura, tanto bruta como neta. Esto significa un crecimiento de la matrícula en esos intervalos de edad. Los incrementos producidos en la cobertura escolar neta resultan mayores prácticamente en casi todos los intervalos de edad con respecto a los producidos en la cobertura escolar bruta, destacando el de 6,12 correspondiente al intervalo de 12-16 años. Una posible explicación de esta situación es una leve mejora en la eficiencia interna<sup>54</sup>.

El cuadro anterior posibilita construir otro, referido a déficit bruto y neto. En él se constata que el comportamiento del déficit de atención es en sentido contrario al de la cobertura escolar. El cuadro siguiente nos muestra que en los intervalos 0-2; 3-5 y 6-11 el déficit bruto es igual al neto, mientras que en los intervalos 12-16 y 17-24 el déficit neto es menor que el bruto, pues sólo toma en cuenta a los estudiantes habilitados para estudiar el nivel y modalidad que corresponde al intervalo de edad. Un factor que explica dicha situación es la baja eficiencia interna de la educación primaria y de la educación secundaria, respectivamente.

#### CUADRO N° 6

##### Perú: Tasas de Déficit Bruto y Neto por grupos de edad normativa 1993 y 2002

Año	Tasas de déficit: bruto y neto					
	0-2	3-5	6-11	12-16	17-24	6-16
<b>Déficit bruto</b>						
1993	97,37	48,02	9,39	15,18	61,09	11,94
2002	97,13	39,6	5,04	11,1	59,82	7,7
Variación	-0,24	-8,42	-4,35	-4,08	-1,27	-4,24
<b>Déficit neto</b>						
1993	97,37	48,02	9,39	9,11	24,44	11,94
2002	97,13	39,6	5,04	6,66	23,93	7,7
Variación	-0,24	-8,42	-4,35	-2,45	-0,51	-4,24

Fuente: ORIHUELA, Pedro. "Cobertura escolar y escolarización". Unidad de Estadística. Ministerio de Educación. 2002.

En valores absolutos sería un total de 496 403 niños, púberes y adolescentes *-del intervalo de 6 a 16 años, inclusive-* que ni la Educación Básica Regular (EBR) ni otros niveles y modalidades atienden *-sea en forma escolarizada como no escolarizada-* y a los que la EBA debe tomar en cuenta.

# I

<sup>54</sup> El concepto de **eficiencia interna** busca establecer una relación entre los insumos y los resultados educativos en términos cuantificables, para lo cual hace uso de un cierta cantidad de indicadores y un dispositivo analítico que permita simplificar el flujo de alumnos: la cohorte escolar. Esta última se define como el grupo de alumnos que ingresan al primer grado de un ciclo determinado en el mismo año escolar y posteriormente pasan de grado, repiten, abandonan o promueven el último grado, según el caso.

Otro aspecto importante que se debe analizar es la "extraedad" o demanda adicionada: comprende a la población escolar que, si bien no pertenece al intervalo de edad asignado a un determinado nivel y modalidad, se encuentra matriculada en dicho nivel y modalidad. Obsérvese el siguiente cuadro:

**CUADRO N° 7**

**Perú: Porcentaje de Población Escolar en Edad Normativa y Demanda Adicionada por Niveles - 1993 y 2002**

Año	Porcentaje de Población Escolar			
	Inicial 0-5	Inicial 3-5	Ed. Primaria Menores	Ed. Secundaria de Menores
<b>Población escolar en edad normativa</b>				
1993	98,84	98,78	74,14	76,68
2002	99,57	99,55	79,82	70,15
Variación	0,73	0,77	5,68	-6,53
<b>Demanda adicionada (extraedad)</b>				
1993	1,16	1,22	25,86	23,32
2002	0,43	0,45	20,18	29,85
Variación	-0,73	-0,77	-5,68	6,53

Fuente: Censo Escolar 1993. Sistemas de Censos Escolares 2002. Unidad de Estadística, MED. Proyecciones de Población: INEI. Elaboración: Pedro Orihuela.

Se encuentra que la extraedad es considerable en Primaria y Secundaria, y que, si bien hubo una leve mejoría en el caso de Primaria, ocurrió lo contrario en Secundaria: se produce un incremento de la población escolar en condición de extraedad. Este último suceso se explicaría en parte porque hay un grupo de población escolar que se promueve de primaria a secundaria con edad superior a 16 años y, además, porque existen problemas de eficiencia interna en este nivel.

Es necesario hacer notar que tanto en este último cuadro, como en los anteriormente presentados, se están considerando agregados que obvian diferencias notables por género, área (rural o urbana), carácter público y privado; y otras, que deben tomarse en cuenta al diseñar propuestas de intervención. En cuanto a los estudiantes con extraedad, la EBA incorpora gran cantidad de ellas y ellos como participantes y, según los datos consignados, esta situación no se superará en el corto plazo. Esta modalidad tiene entonces un reto adicional: actuar con audacia para captar y ofrecer una experiencia educativa pertinente a quienes fracasaron en la EBR o buscan un servicio más acorde a sus necesidades y expectativas.

#### 4.1.2. UNA APROXIMACIÓN A LA OFERTA PEDAGÓGICA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS PÚBLICOS PARA LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES

Los procesos pedagógicos que se viven en los centros educativos públicos presentan elementos constitutivos y características fundamentales, entre los cuales destacamos los siguientes:

*a. Énfasis en la homogeneización del servicio y predominio de una práctica rutinaria y conformista.*

La educación que se ofrece en la mayoría de las instituciones públicas peruanas tuvo, y aún presenta como rasgos dominantes, los siguientes:

- En el **ámbito personal**, un claro énfasis en la socialización homogeneizadora y una desatención a la individualidad. Esto se manifiesta bajo diversas formas, siendo la más común ignorar los procesos que corresponden al hecho real y valioso de que cada persona es única e irrepetible.

Las instituciones educativas, en su gran mayoría, castigan o desincentivan la disensión, la originalidad, los puntos fuertes de cada quien, y avalan una medianía gris, un comportamiento estándar por parte de docentes, padres y estudiantes. Por otra parte, en cuanto a actividades y resultados, ponen en segundo plano o ignoran aquellos que tienen que ver con la relación de la persona consigo misma: el autoconocimiento, la autovaloración, la visión de futuro y la determinación de planes vitales que respondan a un estilo propio y un proyecto personal de vida.

- En el **ámbito social**, el desarrollo de una dinámica que sostiene la reproducción de las relaciones sociales conservadoras, por más que enuncie como intencionalidad su transformación. El peso de una cultura y organización, más afín a una concepción monocultural y limitada al ámbito académico, propicia la transmisión de conocimientos escolares generalmente desactualizados, poco significativos para los niños y adolescentes y con escaso impacto en el cambio personal y social.

La capacidad de inventiva, el impulso creador, el emprendimiento, la sensibilidad ante las ideas y hechos que conmueven a la humanidad, etc. reciben poca atención y tiempo por parte de la escuela, que pone el peso en transmitir información elaborada y "moldear" conductas pasivas y conformistas en sus estudiantes.

Esta situación nos lleva a concluir que nuestro sistema educativo requiere drásticos cambios, siendo uno fundamental el de su organización, tomando como centro las personas concretas - en este caso los niños, púberes, adolescentes - a las que atiende.

*b. Minusvaloración de la diversidad como elemento sustancial constitutivo de contextos y procesos en los que se desenvuelve la labor educativa.*

El Perú tiene una especial diversidad geográfica, de climas, pisos ecológicos y zonas de producción ecosistemas productivos<sup>55</sup>, megadiversidad biológica y una gran heterogeneidad económica.

El desarrollo y la educación deben estar insertos y al servicio del florecimiento de esta diversidad, lo cual no significa abandonar la búsqueda de caminos que articulen y realmente

<sup>55</sup> Ver BRACK EGG, Antonio. op. cit.

unifiquen a cerca de 28 millones de peruanas y peruanos. Una efectiva educación intercultural a escala nacional, expresada en el aula y fuera de ella, representa una alternativa que merece especial atención de las instituciones educativas y de toda la sociedad. Dicha educación intercultural debe también posibilitar la asimilación crítica del legado cultural de la humanidad.

Pretender implantar una doctrina pedagógica oficial, un currículo nacional homogéneo, normar los aprendizajes en una lengua única, establecer una metodología única de enseñanza, proveer de iguales materiales educativos a todo el país, implantar una organización similar y un modelo tipo de infraestructura escolar son pasos errados que van en dirección opuesta a la emergencia de esa diversidad y que lamentablemente se han producido y consolidado a lo largo de nuestra historia educativa. Ellos son la negación práctica del respeto y la valoración de la diversidad de contextos, pero especialmente constituyen un atentado contra la dignidad de las personas, cada una de las cuales tiene sus particulares necesidades, intereses, sueños y potencialidades.

*c. Se confunde educación con escuela y se sigue privilegiando la información de conocimientos disciplinares sin conexión con la experiencia y aplicaciones que le dan o pueden dar los niños, púberes y adolescentes.*

Cambiar una dinámica con larga tradición en nuestro sistema educativo, que identifica educación con escuela, requiere de un esfuerzo gigantesco no circunscrito sólo a la colectividad docente. Se necesita contar con una visión amplia y renovada de la educación, concibiéndola como un proceso que se puede dar en todo momento y lugar, aprovechando también las conquistas del avance científico que hacen hoy posible incorporar a la experiencia escolar las "aulas" o "recintos" virtuales. Además, esta perspectiva concibe a las disciplinas científicas como medios -y *no como fines*- para dar respuesta a las necesidades de desarrollo personal y social de los actores educativos. Se requiere, entonces, de equipos multidisciplinarios y actores educativos que revaloren la amplia sabiduría popular, para enrumbar con mejor perspectiva este proceso.

La divulgación de la teoría de la asimilación que sustenta la propuesta de aprendizaje significativo de Ausubel, Novak y Hanesian representó una oportunidad más para acercar la vida cotidiana a la labor académica en el aula, al recomendar vincular en el trabajo educativo la nueva información, con los aspectos relevantes y preexistentes de la estructura cognoscitiva del estudiante. Sin embargo, incluso tal posibilidad no fue bien aprovechada, dando curso a una confusión teórica y una pobreza de prácticas pedagógicas con algunas elaboraciones que se promovieron desde el MED, tales como: la "*actividad de aprendizaje significativo*", que identificó actividad con activismo ingenuo, sin fomentar una interacción benéfica entre estructura pre-existente e información recientemente adquirida en el nivel mental; o "*los cinco momentos de la actividad significativa de aprendizaje*", que se quiso imponer como receta única de "alternativa innovadora" en la planificación y desarrollo de la sesión de aprendizaje.

*d. En un contexto de predominio de enfoques y métodos tradicionales de enseñanza y aprendizaje se han producido intentos de reforma con escaso impacto en la calidad de los aprendizajes.*

En la década pasada, ante la exigencia de una población que manifestaba de diversas maneras su descontento frente a la baja calidad del servicio educativo, por recomendación y con asesoría de organismos financieros internacionales, el Ministerio de Educación dio curso a procesos de "modernización" del sistema escolarizado, incentivando mayor

presencia de la oferta privada concurrente con un "adelgazamiento" o "achicamiento" del Estado. En ese marco se ejecutó: un programa de construcción de locales escolares (especialmente en períodos cercanos a elecciones políticas), la entrega de textos, el replanteamiento de la propuesta curricular en los niveles de Inicial y Primaria, la búsqueda de articulación entre tales niveles, el inicio de un proceso con un diseño curricular experimental en Secundaria, y eventos de capacitación -que en su versión más conocida se dio en los marcos de los denominados PLANCAD y PLANGED-, todos ellos bajo una perspectiva pseudo-constructivista, a la que se denominó "nuevo enfoque pedagógico". Los resultados en el terreno pedagógico fueron magros, a tal punto que se ocultó información de carácter evaluativo, como ocurrió, por ejemplo, en el caso de la evaluación internacional propiciada por la UNESCO.

En la actual década se produjeron algunos cambios entre los que destacan: la cancelación de un programa de bachillerato que recortaba la educación secundaria en un año, la ampliación de márgenes de apertura en cuanto a participación de los actores educativos en la gestión de las instituciones, una propuesta inicial de cambio global de la secundaria tomando como eje al currículo y como prioridad los colegios de la periferia urbana y las áreas rurales, y un ligero incremento en el gasto público en educación y en las remuneraciones docentes.

Sin embargo, las marchas y contramarchas<sup>56</sup>, desde el 2001 hasta la fecha, han derivado en una situación en la que continúa el predominio de prácticas tradicionales; además, se percibe la instalación de un marcado pesimismo por parte de los docentes frente a iniciativas de reforma o cambio. Es más, esta falta de un rumbo consistente y sostenido a lo largo del tiempo ha generado incluso, en algunos centros educativos, un deterioro mayor en la calidad de los procesos y resultados pedagógicos.

Otra expresión de la desorientación de las instituciones escolares se expresa en el auge de los llamados "colegios pre-universitarios" que, provistos de una lógica pragmática cortoplacista, centran la labor educativa en torno al adiestramiento para el ingreso a las universidades, fenómeno que si bien se da - sobre todo - en el ámbito de la educación privada, también ejerce influencia en los centros educativos públicos.

Es importante reconocer que, a pesar de ese contexto predominantemente negativo, existen docentes y equipos que vienen desarrollando experiencias valiosas de cambio, apoyándose en un conocimiento más preciso de las necesidades, intereses y expectativas de los niños, púberes o adolescentes a los que atienden, y procesando -con una lógica de asimilación crítica- las propuestas que vienen de la sede central del MED u otras instancias, de modo que no trunquen sino catalicen o enriquezcan los procesos instalados a lo largo de su vida institucional. Es el nivel de Educación Inicial donde se desarrollan procesos que tienen mayor potencial y calidad educativa.

*e. No se han logrado establecer políticas, estrategias y acciones sistemáticas que eleven la calidad de los procesos pedagógicos en contextos de pobreza o pobreza extrema, ampliamente extendidos en nuestro país.*

Aún no se realizan acciones intersectoriales, integradas y sistemáticas que se propongan objetivos como mejorar en forma sustancial el nivel proteínico de la población, especialmente el de los niños y de las madres gestantes; estimular, premiar antes que castigar; revalorizar

# I

<sup>56</sup> Expresión de la inconsistencia entre políticas sociales y educativas y un modelo económico excluyente, la ausencia de un sólido núcleo teórico en lo pedagógico y la falta de equipos estables de gestión nacional, intermedia y local con compromiso y eficacia en el reto de la transformación educativa.

y elevar el capital cultural de las familias en condición de pobreza; tomar debida cuenta del vasto sector de niños, púberes y adolescentes involucrados en labores productivas o de comercio; actuar con confianza en la capacidad de aprendizaje de los estudiantes pobres, la realización de investigaciones que den pistas claras sobre enfoques y metodologías pertinentes y que permitan responder a interrogantes, como por ejemplo: ¿será correcto asumir que las pedagogías no directivas no producen aprendizajes significativos en contextos de pobreza? Se requiere un marco consistente de políticas intersectoriales para que existan avances importantes al enfrentar un fenómeno complejo, integral y muy perjudicial para el desarrollo humano, como es la pobreza. Este es quizá el mayor déficit y, a la vez, desafío que tiene nuestro país y, en particular, nuestro sistema educativo.

## 4.2 LA OFERTA DIRIGIDA A PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

### 4.2.1 DIAGNÓSTICO DE LA POLÍTICA CURRICULAR REFERIDA A EDUCACION BÁSICA DE JÓVENES Y ADULTOS

En las dos últimas décadas del siglo pasado, en el sistema educativo, se implementaron procesos de reforma curricular con diferentes enfoques. En la década del 80, en respuesta a una nueva Ley General de Educación, se abandonó formalmente el enfoque curricular que la Reforma Educativa del año 1972 propuso (con una aproximación a un currículo integral que resaltaba las experiencias de aprendizaje desarrolladas) y se retornó a la elaboración de planes y programas, a los cuales se les hizo un ajuste que en lo fundamental consistió en una actualización de contenidos temáticos. Sólo en el nivel de Educación Inicial, el enfoque curricular de la Reforma persistió en grado importante.

El modelo curricular, con una organización de la enseñanza por asignaturas, encasilla el conocimiento en el ámbito formal de la disciplina respectiva, expresándose en clases en las que el tratamiento se desarrolla sólo desde la perspectiva de una asignatura y con escasa referencia a la realidad. La atención a las necesidades educativas básicas de la diversidad de poblaciones del país es escasamente tomada en cuenta. Además, guarda correspondencia con una organización escolar que se basa en el uso rígido de espacios y tiempos. Por otra parte, no ayuda a superar la débil articulación entre los estudios de uno y otro nivel del sistema.

Cabe señalar que ese modelo sigue aún vigente en la mayoría de centros educativos de la Educación **Secundaria** de Adultos. La concepción de currículo como planes y programas persiste aún, con una profusión de contenidos temáticos por desarrollar en las asignaturas. Asimismo, establece cinco variantes: comercial, científico-humanística, artesanal, agropecuaria e industrial, que deben derivar en una actividad ocupacional específica, alternativa que ha quedado desfasada frente a los nuevos escenarios y demandas del mundo del trabajo.

A partir de 1995, en el marco del Programa Especial de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria (MECEP) y siguiendo las plantillas promovidas por el Banco Mundial - ente encargado del financiamiento- se impulsó un proceso de reforma curricular en el nivel de Educación Primaria para Menores, involucrando también a parte de la Educación Inicial (niños y niñas de cinco años), se pospuso la atención a la Educación Secundaria (que recién empezó a desarrollar una propuesta experimental en 400 centros educativos a partir de 1997), pero se ignoraron modalidades como la Educación de Adultos y la Educación Especial.



Dicha reforma curricular intentó superar la visión conductista del aprendizaje y las concepciones "puramente" tecnológicas del diseño y desarrollo curricular. De un énfasis en las conductas esperadas de los educandos, y en las actividades o estímulos que el maestro debía desarrollar para que alcanzaran tales conductas, se pasó a un enfoque más globalizado del currículo, con énfasis en habilidades y competencias que debe lograr el educando, y se privilegió la atención a los aportes de teorías cognitivas que enfatizan la explicación de lo que ocurre en el sujeto que aprende.

En una mirada retrospectiva se puede afirmar que esos intentos de cambio carecieron de un sólido sustento teórico. Tanto en la sede central del MED como en las principales instituciones involucradas en el quehacer educativo (Universidades, ISPs, ONGs, etc.), se dio más atención a los deslindes de tipo epistemológico y psicológico descuidando la propuesta pedagógica y se derivó a propuestas eclécticas y más orientadas hacia lo metodológico. Se recusó al docente que enfatizaba la enseñanza, propugnando un giro hacia una práctica centrada en el apoyo a la construcción de conocimientos, pero se hicieron propuestas genéricas, confusas y con sesgo a las actividades externas (excursiones fuera de la escuela, trabajo con material manipulativo, etc.), sin profundizar en un trabajo cualitativamente superior en el plano de los procesos intrapsíquicos: cognitivos, afectivos y volitivos. En particular, la introducción del concepto competencia dio curso a una variedad de definiciones, dentro y fuera de la sede central del MED, y a un debate superficial que ayudó muy poco en la transformación efectiva de la práctica.

Un elemento innovador que se promovió -mucho más en el diseño que en el desarrollo curricular- tiene relación con la organización de los contenidos curriculares. Del predominio de la asignatura y de la lógica disciplinar como criterio organizador del currículo, se pasó a una estructuración organizativa por áreas, concebidas éstas como espacios que atienden aspectos centrales del desarrollo de la persona o como expresión de interdisciplinariedad. Sin embargo, los cambios efectivos fueron limitados, de modo que en la programación de área y en la interacción didáctica se expresa poco avance en superar la marcada fragmentación del currículo, predominando aún los enfoques especializados en una disciplina.

En el plano de los contenidos de aprendizaje también se ha tratado de introducir el desarrollo de los llamados temas transversales, como los de educación en salud, educación ambiental, educación ciudadana, educación en población y derechos humanos, etc. Se ha propuesto que tales temas, que reflejan problemas relevantes de la sociedad peruana, de la localidad o del centro educativo, sean incorporados no sólo en algunas o todas las áreas curriculares, sino como contenidos que atraviesen toda la dinámica escolar, intención que sin embargo tiene pocas concreciones.

Las razones fundamentales del impacto tan débil de las reformas curriculares son diversas. Entre ellas mencionamos:

- Una elaboración teórica superficial con poca atención a la renovación de la práctica pedagógica, en el aula y fuera de ella.
- Políticas, estrategias y acciones de capacitación con poco impacto positivo. Una aproximación a un balance muestra que sólo se lograron transmitir elementos sueltos de los fines de la reforma curricular, algunos elementos de enfoque y dinámicas de trabajo con métodos activos, pero que no fueron suficientes para fomentar, en los maestros el desarrollo de capacidades más complejas necesarias para afrontar un desafío de un cambio sustancial como el que demanda nuestro sistema. Más bien, con la política de "tercerización" se debilitó la estructura intermedia y local del sector educación, cuyos miembros, con su escasa preparación y falta de una visión compartida, introdujeron

elementos de confusión teórica. Se tuvo un marcado sesgo a la escuela urbana y, además, por su estilo vertical, dichos elementos minaron las bases de autoestima y confianza del docente.

- La pretensión de cada administración entrante al Ministerio de Educación de postular un "nuevo" diseño curricular. Así la discontinuidad en la conducción del MED repercutió negativamente en las Unidades de Currículo o en las Direcciones encargadas de él, debilitando o truncando los procesos de reforma curricular, con efectos negativos sobre todo para los estudiantes.
- Su desconexión con procesos de reforma o cambio en la educación superior. La influencia del contenido, forma y estilo de aplicación de los exámenes de ingreso a las universidades es negativa, pues promueve una distorsión en cuanto a los fines sociales inclusivos de la educación básica.
- Poca eficacia en los intentos de cambio en el ámbito de la gestión y administración educativa, que redundaron en obstáculos para el cambio curricular.
- Débil compromiso político del Estado y de todos los sectores sociales para dar efectiva prioridad a la educación.

Los avances de las reformas curriculares, como ya dijimos, no han sido similares en todos los niveles y modalidades del sistema. En la modalidad de **Educación de Adultos**, pese a los intentos de replantear el concepto de currículo, su ámbito estuvo muy ligado al mundo escolar, al sistema educativo formal, sin considerar que para este público usuario muchas experiencias se logran a través de procesos de educación no formal e informal. Si bien esta modalidad se brinda a través de tres tipos de servicios: escolarizados, no escolarizados y estudios independientes, en la práctica los tres mantienen un carácter "escolarizante" que no responde a las necesidades educativas de los participantes, quienes hoy en su gran mayoría ya no son adultos y reclaman propuestas pertinentes de atención a sus necesidades de aprendizaje, de modo que les ayuden a resolver problemas álgidos de sobrevivencia y desarrollo.

En el marco de estos procesos se pretendieron superar obsoletos enfoques que equiparan el currículo a planes y programas, aún vigentes desde 1984 en los colegios no experimentales de la Educación Secundaria, dando apertura a propuestas de base formalmente cognitivista que se expresan en nuevos diseños curriculares tanto en Primaria como en Secundaria.

En el caso de la **Educación Primaria de Jóvenes y Adultos** se propuso aplicar en forma generalizada, a partir del año 1999, una propuesta curricular estructurada por grados y ciclos y organizada en seis áreas (Comunicación; Lógico-matemática; Identidad cultural y valores ético-religiosos; Salud y medio ambiente; Competencia laboral; y Actividades recreativas) tomando como eje vertebrador las competencias.

Esa Propuesta, si bien acoge formalmente algunas ideas innovadoras planteadas en eventos internacionales (Jomtien, Tailandia, 1990; el Proyecto Principal de Educación, Quito, 1993; y la Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos, CONFINTEA, Hamburgo, 1997), no ha logrado involucrar a los actores educativos en un giro sustantivo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ni tampoco en la construcción de una nueva institucionalidad de soporte para las intenciones de cambio suscritas en la documentación oficial. Este hecho ha llevado a que no se revierta la desazón frente a los bajos logros de aprendizaje y al clima institucional poco satisfactorio en gran parte de los centros educativos. La tendencia a un descenso en la cobertura de atención es un indicador de este fenómeno.

Cabe remarcar que el escenario político de un régimen conservador, excluyente y privatista,

como el que encabezó Fujimori, no favorecía la concreción de dichos propósitos. Pero hay que acotar que, si bien durante el período del Gobierno de Transición y en el actual Gobierno hay un contexto más favorable, se ha dado insuficiente atención al desarrollo de esta modalidad.

**Desde el año 2000**, veintidós centros educativos iniciaron la **aplicación experimental de una propuesta curricular para la Secundaria de Jóvenes y Adultos**, la cual recibió reajustes posteriores a partir de un procesamiento de aportes de los docentes y la consulta a expertos. En esta propuesta, se plantean competencias que tienen como componentes los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, y a las áreas curriculares como su espacio de ejercicio, consolidación y desarrollo. Son cinco las áreas consideradas, a saber: Comunicación; Matemática; Ciencias sociales; Ciencia, ambiente y salud; y Tecnología y gestión.

Se observa, pues, que en los últimos años se han acentuado los esfuerzos para impulsar la construcción de una propuesta de educación básica de jóvenes y adultos más acorde con los aportes de los movimientos mundiales por una educación de calidad, con propuestas curriculares pertinentes, más flexibles y abiertas, que revaloren espacios educativos distintos a los de la escuela, y con una gestión que responda a esa perspectiva. Un hecho importante en el curso de este proceso fue la creación del Consejo Nacional de Educación de Adultos en el marco de la I Conferencia Nacional de Educación de Adultos, que funcionó entre diciembre de 2001 y noviembre del 2003; sin embargo, debe señalarse que una limitación fundamental de dicha tendencia fue no plantear alternativas ante el hecho incontrovertible de que un gran porcentaje de los participantes, son niños, niñas y adolescentes.

En suma, es un hecho evidente que en esta modalidad se han realizado esfuerzos para reformar el currículo. Pero ello no ha contribuido en grado importante a modificar los procesos y resultados, precisamente porque no se ha replanteado en lo sustancial el modelo educativo y su campo de acción. Aún prima un sesgo "escolarizante" y homogeneizador con parámetros del escenario urbano, tanto en la propuesta curricular como en la gestión. Además, la modalidad se ve afectada también por la discontinuidad en la gestión del sector educación y la falta de consistencia para priorizar en forma efectiva la atención educativa a los sectores sociales más postergados o excluidos.

La promulgación de la nueva Ley General de Educación N° 28044, al establecer la Educación Básica Alternativa como una modalidad de la Educación Básica, inaugura un nuevo escenario para procesar críticamente los procesos mencionados y dar un significativo impulso a la atención educativa de los usuarios o participantes, priorizando a los más excluidos. El documento "Bases para la construcción de la Propuesta" tiene el propósito de convertirse en una herramienta útil y valiosa para ese proceso, debiendo involucrarse a los principales actores educativos de la modalidad en la construcción colectiva de las propuestas.

#### **4.2.2 CARACTERÍSTICAS DE LA OFERTA DE EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS**

##### **a. Educación de Adultos: Fenómeno urbano**

En la primera mirada a la información sobre la Educación de Adultos que brinda el Estado, nos encontramos con un servicio fuertemente concentrado en las ciudades. La diferencia entre población estudiantil urbana y rural es aproximadamente de 18 a 1 (133 477 frente a 7 991). Según las cifras de matrícula del MED para el 2002, en primaria la diferencia urbana-rural es aproximadamente de 10 a 1 (28 296 frente a 2 739), y para secundaria la diferencia se incrementa, dándonos un aproximado de 21 a 1 (105 181 frente a 5 252).

En el Cuadro 8 podemos apreciar que las dimensiones de esta diferenciación necesariamente involucran otros componentes como es el caso del magisterio. En primaria, por cada profesor de primaria del área rural hay nueve profesores en el área urbana. En secundaria, esta relación se incrementa: por cada docente rural de educación básica de adultos existen aproximadamente quince docentes en el área urbana. La información revela también que la carga docente es mayor en el área urbana (22,6 alumnos por docente) que en el área rural (17,8).

**CUADRO N° 8**  
**Perú: Centros Educativos, Matrícula, Docentes, Infraestructura y Equipos**

NIVEL	N° C.E.		Matrícula		Docentes		Infraestructura / equipamiento							
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Aulas		Talleres		Bibliotecas		Computadoras	
							Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
<b>Primaria</b>	394	83	28 296	2 739	1 307	145	1 505	125	26	3	34	1	225	1
<b>Secundaria</b>	468	55	105 181	5 252	4 594	302	3 901	266	201	0	69	4	833	15
<b>TOTAL</b>	<b>862</b>	<b>138</b>	<b>133 477</b>	<b>7 991</b>	<b>5 901</b>	<b>447</b>	<b>5 406</b>	<b>391</b>	<b>227</b>	<b>3</b>	<b>103</b>	<b>5</b>	<b>1 058</b>	<b>16</b>

Fuente: Estadística del MED. Elaboración propia.

A pesar de estas diferencias, sin embargo, habría algunas tendencias compartidas en ambas áreas. En primer lugar, la diferencia entre la primaria y la secundaria. La matrícula de secundaria dobla a la de primaria en el área rural, mientras que en la ciudad la matrícula de secundaria casi cuadruplica a la de primaria.

Al extender esta comparación primaria-secundaria a otros aspectos, los datos nos dicen que las instituciones de secundaria rural y urbana tienen mayores niveles de densidad respecto a la primaria. Particularmente, en el área rural, el número de centros educativos de primaria es mayor (82) que el de secundaria (55).

Constatamos entonces que estamos frente a un fenómeno nítidamente urbano y fuertemente concentrado en el nivel secundario.

Interrogar por la dinámica que ha posibilitado este carácter urbano de la Educación de Adultos tal vez nos lleve a retomar el origen de la escuela para adultos en la política educativa, pero principalmente a la demanda social vinculada a los procesos migratorios nacionales. En este sentido, el rol de la escuela rural para algunas familias del campo, ha sido y es un componente de una estrategia social de acumulación y sobrevivencia que brinda condiciones para la migración, frente a la pobreza crónica del campo. Habría que investigar las razones prácticas que hacen de la educación de adultos, en el ámbito rural, un servicio poco demandado. Tal vez, entre estas razones encontremos: el carácter cancelatorio del fracaso en la Educación de Menores para la continuación de los estudios y la migración de otros potenciales participantes.

En el siguiente cuadro (Cuadro 9) se toma el caso de la primaria para presentar la dimensión cuantitativa de la educación rural, en las regiones de mayor población estudiantil que poseen una dinámica rural significativa en términos territoriales. Nos preguntamos dónde está la educación de adultos rural, en la idea de encontrar algunos niveles de concentración que ayuden a definir una estrategia para este sector. Lo que revela el cuadro es más bien una amplia dispersión. Los casos extremos son Cusco y Cajamarca que tendrían un solo centro de educación primaria de adultos. Lima y Ayacucho encabezan la lista con doce (12) y once (11) centros educativos respectivamente. Los centros educativos en el caso de Lima se encuentran en la Región Lima - Provincias, dispersos entre los llamados Norte y Sur Chico.

**CUADRO N° 9**  
**N° de Centros Educativos, Matrícula, Docentes Primaria de Adultos, Área Rural**

Departamento	C.E.	Seccio- nes	Estudiantes			Docentes		
			H	M	Total	Nombrados	Contratados	TOTAL
Lima	12	65	316	387	703	29	10	39
Ayacucho	11	25	102	148	250	11	5	16
Cajamarca	1	4	7	20	27	3	--	3
Cusco	1	5	27	14	41	1	--	1
Junín	4	20	148	95	243	5	2	7
Lambayeque	2	10	128	5	133	4	1	5

Fuente: Estadística del MED. Elaboración propia.

El cuadro, además, da cuenta del personal docente. En estos centros rurales ubicados en los departamentos de mayor población estudiantil en Educación de Adultos, puede verse que el número de los docentes nombrados casi triplica al número de los contratados. En esta situación específica, toda renovación pedagógica y de gestión tiene que basarse en un magisterio con bases de estabilidad. Se trata de la primaria rural. Más adelante se verá que, en otros contextos, la relación nombrados-contratados es inversa y plantea una situación diferente para una política de personal que garantice desarrollo de una propuesta como la planteada por la Ley.

**b. ¿Primaria femenina, secundaria masculina?**

La relación entre géneros, en las cifras de la Educación de Adultos, no presenta diferencias muy grandes, salvo en la secundaria rural. En la primaria, tanto rural como urbana, la diferencia cuantitativa en la matrícula no resulta muy significativa. En la primaria rural la población femenina es mayor que la de varones en un 6%; en la urbana, esta diferencia alcanza un 15%. En la secundaria rural la diferencia es más notoria, favoreciendo a los varones en un 42%, sobre la población femenina. En cifras totales, la mayor presencia de varones en el nivel secundario, tanto urbano como rural, alcanza un porcentaje diferencial del 21%.

Frente a esta información, cabe la pregunta respecto a esta diferencia con predominancia femenina en la primaria y masculina en la secundaria. Como se ha visto en el Cuadro 9, en la secundaria se da un salto cuantitativo hacia arriba en la matrícula. Si relacionamos este dato con la información del Cuadro 10, podemos afirmar que en el incremento de la matrícula de primaria a secundaria hay un componente importante de población masculina. Aunque no tenemos una explicación clara del fenómeno, resulta un dato importante a considerar.

**CUADRO N° 10**  
**Perú: Varones / Mujeres en Educación de Adultos**

Área	Primaria			Secundaria		
	Mujeres	Varones	% diferencial	Mujeres	Varones	% diferencial
<b>Rural</b>	1 410	1 329	6,0	1 921	3 331	42,0
<b>Urbana</b>	15 334	12 962	15,0	46 822	58 359	20,0
<b>TOTAL</b>	<b>16 744</b>	<b>14 291</b>	<b>14,5</b>	<b>48 743</b>	<b>61 690</b>	<b>21,0</b>

Fuente: Estadística del MED. Elaboración propia.

**c. Primaria de adultos sin adultos, secundaria de adolescentes y jóvenes**

Para intentar una hipótesis, revisaremos la composición etaria de los estudiantes de primaria y secundaria en la Educación de Adultos.

En el Cuadro 11, podemos apreciar que el 67% de la matrícula en primaria de adultos, en el área urbana, está constituido por población no adulta, entre los seis y diecisiete años de edad. En el caso de la secundaria, también con datos del área urbana, existe una población estudiantil entre los catorce y veintidós años que constituye el 71% de la matrícula. El cuadro es explícito demostrando que la población adulta no es la predominante en la Educación de Adultos. El replanteamiento existente en la LGE recoge esta situación efectiva, por ello la reconoce como Básica Alternativa.

**CUADRO N° 11**  
**Perú: Porcentaje de Niños / as, Adolescentes y Jóvenes en la Educación de Adultos**

<b>Primaria</b>	Población TOTAL	25 837
	Población de 6 a 17 años	17 330
	<b>Porcentaje</b>	<b>67,0 %</b>
<b>Secundaria</b>	Población TOTAL	110 285
	Población de 14 a 22 años	78 949
	<b>Porcentaje</b>	<b>71,5 %</b>

Fuente: Estadística del MED. Elaboración propia.

Es pertinente plantear la necesidad de investigar la constitución de los grupos etarios según grados. Una mirada global muestra la disminución significativa de matrícula de la población mayor de treinta años. En la práctica, el servicio educativo está dedicado a una población que no es adulta pero que por distintas razones ingresa y es recibida por la Educación Básica de Adultos. (Ver ANEXO ESTADÍSTICO A).

Al respecto, y aunque con cifras contradictorias<sup>57</sup>, presentamos el siguiente cuadro:

<sup>57</sup> Encontramos que las cifras tomadas de la estadística del MED presentan diferentes cantidades para los mismos totales. Tal es el caso de la matrícula total de la primaria de adultos como se observa en el cuadro.

**CUADRO N° 12**  
**Perú: Matrícula por grado de estudio y sexo, según situación laboral, área urbana, Primaria de Adultos, Gestión Estatal - 2002**

Situación laboral	TOTAL		Grado de estudios									
			1°		2°		3°		4°		5°	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Trabaja	7 208	9 462	606	1 138	888	1 319	1 215	1 856	1 540	2 041	2 959	3 108
Sólo estudia	3 537	3 771	501	608	500	655	653	725	744	749	1137	1 034
<b>TOTAL</b>	<b>10 745</b>	<b>13 233</b>	<b>1 109</b>	<b>1 746</b>	<b>1 388</b>	<b>1 974</b>	<b>1 868</b>	<b>2 581</b>	<b>2 284</b>	<b>2 790</b>	<b>4 096</b>	<b>4 142</b>

Fuente: Estadística del MED. Elaboración propia

Una primera constatación es que la mayoría de estudiantes en la primaria de adultos comparte sus estudios con el trabajo. El 67% de varones y el 71 % de mujeres trabaja. ¿Qué grupos etarios son los que trabajan principalmente? ¿Cuáles son las causas por las que ese porcentaje superior al 30%, que sólo estudia, prefiere asistir a la Educación de Adultos?

El Cuadro 12 también tiene la virtud adicional de mostrar el desenvolvimiento de los grupos etarios por grados, en la composición de la matrícula. Puede observarse que entre el 4° y 5° grados hay un salto en la matrícula, que se incrementa en 5° (8 238) en aproximadamente un 40% respecto del 4° (5 074). Esta parece ser una tendencia general al observar las estadísticas del MED: la matrícula se incrementa entre el 1° y 5° grados.

Podemos colegir que existe una tendencia general de incremento de la matrícula de los grados primeros a los últimos, con un salto muy significativo entre la primaria y la secundaria. Parte de esta situación está caracterizada por una moderada predominancia en la población masculina hacia la secundaria, y la presencia enorme de grupos etarios que originalmente no estaban considerados en la Educación de Adultos.

#### **d. ¿Aún es Lima el país?**

Lima concentra la prestación del servicio de Educación de Adultos. En primaria la matrícula alcanza la cifra de 14 954 estudiantes, frente a Junín con 4 723 y Cusco con 4 561. Lima ocupa a 871 docentes, Junín 170 y Cusco 214. (Ver ANEXO ESTADÍSTICO B).

En secundaria, Lima alcanza el número de 77 294 estudiantes a cargo de 3 771 docentes. Cusco tiene 13 468 estudiantes bajo la responsabilidad de 570 docentes. Le sigue Arequipa con 12 254 estudiantes y 711 docentes.

Se observa que, en algunos departamentos, la evolución de la matrícula de primaria a secundaria es dramática. En Loreto, de una primaria de 1 603 estudiantes se pasa a una secundaria con una población estudiantil de 11 601, es decir, se multiplica por siete. En el caso de Ucayali, aunque con cifras más modestas, se cuenta con una primaria de 498 participantes y una secundaria de 5 040 estudiantes. La matrícula, en este caso, se ha multiplicado por diez.

Otro aspecto igualmente importante es la variación entre docentes nombrados y contratados. De modo general, se visualiza una primaria en la que predominan los docentes nombrados y una secundaria con mayor presencia de docentes contratados. Un caso particular es La Libertad, donde el número de docentes de nivel primario en condición de contratados duplica a los docentes nombrados.

#### 4.2.3 PROGRAMAS NO ESCOLARIZADOS DE EDUCACIÓN DE ADULTOS: OFERTA PRIVADA VS. OFERTA PÚBLICA

Los Programas No Escolarizados de Educación de Adultos están originalmente destinados a la población mayor de quince años que por razones diversas no pueden integrarse a la dinámica de los centros educativos. El sistema está diseñado para flexibilizar el acceso de los participantes. Por ello, estos programas deben cumplir un horario que combine momentos presenciales, con horas de tutoría y trabajo con materiales autoinstructivos. Deben cumplir un total de veinticuatro horas de trabajo semanal, doce presenciales y doce por tutoría. Tiene grados, cada uno de los cuales obligatoriamente debe ser desarrollado en un período no menor de ocho meses, por cinco años. Entre grado y grado debe existir un mes de descanso vacacional para los participantes.

Otras características de estas experiencias se describen a continuación:

- Son flexibles en la organización del currículum.
- Se adaptan a la población que no dispone de tiempo suficiente para asistir diariamente a la escuela. Los participantes suelen ser jóvenes que se atrasaron en su escolaridad o repitentes.
- Funcionan, básicamente, los sábados por la tarde y domingos por la mañana.
- El número de horas y el horario se presenta como una opción educativa deseable para los/as empleadores/as de trabajadores/as del hogar.
- Predomina cierta enseñanza en la que el docente es figura central.
- El uso de la pizarra y la oralidad son infaltables.
- Se acercan a una cierta atención individualizada.
- En general, no tienen prevista una orientación vocacional.
- Carecen de locales y materiales educativos de calidad.
- No promueven la organización de los participantes.
- Los participantes pagan sus estudios.
- Tienen carácter esencialmente compensatorio.

Un reciente y valioso diagnóstico realizado por la DINEA el 2003 sobre la situación de los Programas No Escolarizados de Educación Primaria y Secundaria de Adultos<sup>58</sup> da cuenta de un proceso de pérdida de las apuestas iniciales de esta modalidad, al convertirse básicamente en un mecanismo que facilita, principalmente a través de instituciones no estatales, la certificación de la Educación Básica, particularmente del nivel secundario.

Aunque no lo precisa, el informe da cuenta de un posible factor en el proceso que señalamos. Actualmente, es la R.D. N° 1957-87-ED del año 1987 la norma que rige el funcionamiento de esta modalidad, salvo la letra g del numeral 5.1. que textualmente dice "*Se autorizará la apertura de un PRONOE en zonas urbano- marginales, rurales de la selva y de frontera donde no existen otros servicios de Educación Primaria y Secundaria de Adultos de la modalidad*" (sic). Esta consideración habría sido derogada en la práctica por un conjunto de normas que favorecieron el establecimiento de programas de carácter privado para esta modalidad. Se destacan las siguientes: Ley N°26549-95; Ley de los Centros y Programas Educativos Particulares, D.S. N° 001-96-ED; Reglamento de los Centros y Programas Educativos Privados, D.L. N°882-96 "Ley de Promoción de la Inversión Educativa".

<sup>58</sup> LUNA RICCI, Nelsa. "Diagnóstico de los Programas No Escolarizados (PRONoes) de Educación Primaria y Secundaria de Jóvenes y Adultos". Documento de trabajo. DINEA, MED. Lima, 2003.



Si se relaciona la dación de estas normas con el fenómeno comentado por Villavicencio<sup>59</sup>, sobre el crecimiento de la oferta de Programas No Escolarizados privados en Perú, se evidencia un contraste en el crecimiento de PRONOEES de oferta estatal y privada para el nivel primario. El cuadro N° 13, permite apreciar la reducción del número de PRONOEES estatales, en el período 1998-2002, y el incremento de los privados en el mismo período de tiempo.

**CUADRO N° 13**  
**N° de PRONOEES de Primaria de Adultos por tipo de Gestión**  
**1998 - 2002**

<b>Año</b>	<b>Gestión estatal</b>	<b>Gestión privada</b>
1998	129	74
2000	104	136
2001	100	183
2002	106	227

Fuente: LUNA RICCI, Nelser. "Diagnóstico de los Programas No Escolarizados" (PRONOE) de Educación Primaria y Secundaria de Jóvenes y adultos. Doc. de trabajo. DINEA, MED. Lima, 2003

A continuación, se observa que este fenómeno en el nivel secundario ha sido aún más acentuado.

**CUADRO N° 14**  
**N° de PRONOEES de Secundaria de Adultos por Tipo de Gestión**  
**1998 - 2002**

<b>Año</b>	<b>Gestión estatal</b>	<b>Gestión privada</b>
1998	40	161
2000	104	136
2001	47	371
2002	55	465

Fuente: LUNA RICCI, Nelser. "Diagnóstico de los Programas No Escolarizados" (PRONOE) de Educación Primaria y Secundaria de Jóvenes y adultos. Doc. de trabajo. DINEA, MED. Lima, 2003

Como indica Villavicencio, este crecimiento de programas ha tenido correlato en el aumento de la matrícula:

I

<sup>59</sup> VILLAVICENCIO UBILLÚS, Martha, "¿Cómo impulsar la educación básica de jóvenes y adultos?". En las Jornadas de Sistematización de experiencias para la innovación de Programas No Escolarizados de Educación Básica de Jóvenes y Adultos. MED. Lima, 2003.

**CUADRO N° 15**  
**Matrícula de PRONOE s por Nivel y Tipo de Gestión**  
**1998 - 2002**

Años	Primaria		Secundaria	
	Gestión estatal	Gestión privada	Gestión estatal	Gestión privada
<b>1998</b>	6 030	2 054	6 358	21 242
<b>1999</b>	5 988	2 074	6 426	21 555
<b>2000</b>	4 612	4 329	7 482	32 887
<b>2001</b>	4 168	4 912	8 410	45 058
<b>2002</b>	4 417	5 164	9 205	53 269

Definitivamente, la oferta privada explica el nivel de crecimiento de la Educación de Adultos No Escolarizada.

Para visualizar la composición etaria de la población usuaria de los PRONOE s, Luna Ricci ha elaborado el siguiente cuadro, sobre una muestra de 293 estudiantes de PRONOE s privados de Lima y Callao:

**CUADRO N° 16**  
**Matrícula por edades, Nivel Primario y Secundario, PRONOE s Particulares de**  
**Lima y Callao**

Edades	Porcentajes
Menos de trece (13) años	1,5
Catorce (14) años	3,6
Quince (15) años	10,5
Dieciséis (16) años	17,0
Diecisiete (17) años	14,6
Dieciocho (18) años	9,8
Diecinueve (19) años	7,8
Veinte (20) años	9,2
Más de Veintiuno (21) años	20,8
Más de treinta (30) años	2,6
No contesta	2,6

Fuente: LUNA RICCI, Nelser. "Diagnóstico de los Programas No Escolarizados" (PRONOE) de Educación Primaria y Secundaria de Jóvenes y adultos. Doc. de trabajo. DINEA, MED. Lima, 2003

Siguiendo la tendencia del conjunto de la Educación de Adultos, la forma No Escolarizada atiende una población básicamente adolescente y juvenil. Al observarse el cuadro, se aprecia que la franja etaria entre los 21 y 29 años de edad es la más alta; si se toma una franja más corta, de 15 a 17 años, los estudiantes menores de edad, constituyen el 42.1 % de la muestra. Aunque la información, no intenta ser representativa, coincide con la tendencia existente en los datos nacionales presentados anteriormente.

Este crecimiento podría tener un signo diferente y expresar una voluntad desde la sociedad y el sector privado para incrementar el mejoramiento de los aprendizajes y, en general, la significatividad educativa y social de la modalidad.

Sin embargo, en la investigación se visualizan otros rasgos del funcionamiento de estos programas privados. Por ejemplo, se encuentra que el 52% de participantes asiste menos de doce horas efectivas. Las normas de los PRONOE establecen que estos programas deben atender a los estudiantes veinticuatro horas semanales, doce presenciales y doce de asesoramiento. No se explicita si esta reducción en el tiempo de atención en los PRONOE privados se debe a políticas institucionales específicas. Llamen la atención los resultados encontrados, pues la tasa de aprobación en estos establecimientos, es prácticamente de 100%. Al otro extremo, se encontrarían los PRONOE estatales. Según Luna Ricci, el 85.5% de éstos asegura que cumplen con las 24 horas de atención, pero esta situación se debe a que, en estos establecimientos tienen un horario similar a los centros educativos escolarizados.

De otra parte, y en consonancia con la presencia de población adolescente y juvenil, en respuesta a la interrogante sobre sus expectativas, los estudiantes de los PRONOE privados responden de la siguiente manera: el 69% espera postular y continuar estudios superiores al término de los estudios secundarios, mientras que un 15% desea seguir una carrera corta. Sólo un 4.4% ansía "trabajar". Es decir que, para prácticamente un 84% de los estudiantes, el paso por el PRONOE cumple un papel de puente para continuar estudiando. Ciertamente que la muestra no puede generalizarse al universo nacional, pero propone tendencias importantes a ser consideradas.

Es necesario desarrollar una investigación más profunda sobre los procesos de aprendizaje efectivos en estos Programas y sobre los resultados educativos; por ejemplo, estudiar si esta expectativa por continuar estudios es atendida mediante el desarrollo de capacidades reales para satisfacerla.

Es asimismo necesario investigar la calidad y realidad laboral de los docentes tutores en estos Programas, particularmente en el caso de los privados, puesto que tienen la mayor cobertura de matrícula y demanda, lo que legitima la existencia de la modalidad.

Necesariamente la continuación de estos Programas, en los términos de funcionamiento descritos, debe evaluarse en la Educación Básica Alternativa. Ciertamente existe una demanda, pero, como se ha visto, es desde el lado principalmente de adolescentes y jóvenes. Tal vez, cabe pensar en programas de EBR no escolarizados para los grupos de menor edad.

#### **4.2.4. LOS CENTROS DE EDUCACIÓN OCUPACIONAL (CEO)**

Los Centros de Educación Ocupacional son instituciones orientadas a proveer de habilidades técnico productivas a jóvenes y adultos. Por su gestión, son de naturaleza pública o privada. Los CEO de gestión pública, por ley, deberían ofrecer educación gratuita; sin embargo, en la práctica regular de estos centros educativos, los pagos por matrícula y los pagos mensuales se han generalizado.

Las orientaciones técnico normativas generales para los CEO provienen de la Unidad de Formación Profesional, que forma parte de la Dirección Nacional de Educación Secundaria y Superior Tecnológica del Ministerio de Educación. Esta misma instancia está encargada de brindar dirección técnico pedagógica a los Institutos Superiores Tecnológicos.

La información estadística oficial da cuenta de la existencia de 1976 CEO en todo el país, de los cuales 604 están concentrados en el departamento de Lima. El 65% de los CEO son de gestión pública y el 35% de gestión privada. La tendencia en los años recientes ha sido el incremento de la creación de CEO. El espectro de cursos y especialidades que ofrecen estas instituciones es vasto, encontrándose en los extremos de la oferta aprendizajes como el del tejido y bordado, las confecciones industriales y la informática (arreglo de hardware y manejo de software).

Los CEO tienen una situación peculiar dentro de la estructura del sistema educativo, en la medida que no forman parte de los niveles correspondientes a la educación básica, pero tampoco están comprendidos en el nivel correspondiente de educación superior. El grado de escolaridad requerido a los participantes depende de la naturaleza de los cursos, programas y especialidades; por tal razón, es posible encontrar una amplia gama de participantes, entre los que se pueden contar los que han culminado educación primaria, una mayoría con educación secundaria completa y, en menor proporción, estudiantes con educación superior. No es excepcional hallar graduados universitarios que asisten a los CEO, con el propósito de ampliar sus aprendizajes de orden práctico.

En tanto que la apreciación general de la población peruana ha ido cambiando progresivamente hacia una mayor valoración de la educación técnico productiva y para el emprendimiento empresarial, los CEO son valorados cada vez más como una alternativa de aprendizajes útiles para ingresar y mantenerse en el mercado de trabajo. En la nueva Ley General de Educación, los CEO no aparecen con nombre propio, pero se da por descontado que estas instituciones serán pilares de la nueva modalidad de educación técnico productiva.

#### **4.2.5. EXPERIENCIAS ESTATALES EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS**

La DINEA, a través de sus acciones de supervisión y monitoreo, ha identificado un conjunto de experiencias que significan un esfuerzo de los docentes y directivos de los centros y programas de la modalidad para intentar cambios en la educación de jóvenes y adultos.

Estas experiencias, señaladas en el anexo 01, presentan las siguientes características:

- Se orientan a la atención, creación e implementación de talleres productivos. La especialidad de computación y/o informática es, además, la que mayor preferencia tiene. Muy pocas están referidas al desarrollo personal. Una sola tiene que ver con cambios en la organización curricular (módulos) y con esfuerzos de flexibilización del servicio.
- Son iniciativas preferentemente del nivel de educación secundaria.
- Tienen como fuente fundamental de financiamiento los aportes de los participantes. El aporte del Estado y de otras instituciones es mínimo.

### **4.3. LOS PROGRAMAS DE ALFABETIZACIÓN**

#### **4.3.1. LOS DISTINTOS ROSTROS DEL ANALFABETISMO**

El analfabetismo es la máxima expresión de vulnerabilidad educativa. El problema del analfabetismo se plantea en términos de desigualdades: la desigualdad en el acceso al saber está unida a la desigualdad en el acceso al bienestar. Hay estrecha coincidencia entre mapas donde se ubican las poblaciones más pobres y los que corresponden a la población analfabeta y sin instrucción suficiente.



Por ello, se asocia el origen del analfabetismo al conjunto de la realidad socioeconómica y al grado de desarrollo de las distintas regiones de un país, a las diferencias entre los procesos de urbanización y el atraso rural, a desigualdades educativas y a problemas étnico-culturales no resueltos.

El analfabetismo también guarda relación con la concepción tradicional que definía a las poblaciones analfabetas en función de la ausencia de escritura y, en contraposición a ello, con la vigencia e influencia de las prácticas orales en la región. Esta oralidad no sólo es patrimonio de culturas indígenas ágrafas -con modos concretos de crear, organizar, transmitir y conservar conocimientos: también se hace presente en personas de comunidades campesinas y urbanas que han logrado permanecer varios años en el sistema educativo y que muestran serias dificultades para utilizar los códigos escritos.

Mas el analfabetismo está también claramente asociado a la ausencia de oportunidades de acceso a la escuela, y su problemática está vinculada a la baja calidad de enseñanza escolar y a los fenómenos de repetición y deserción. Las tradicionales concepciones y los viejos métodos utilizados en la didáctica de la lecto-escritura no han posibilitado obtener una lectura y escritura comprensivas.

El fenómeno del analfabetismo "*funcional*" es una de las principales resultantes de esa situación acumulada. En este caso, se está ante un fenómeno producto tanto de los deficientes resultados de la enseñanza de la lectura y escritura con niños, como de deficientes procesos de alfabetización para adultos que, al no contemplar acciones sostenidas de refuerzo y seguimiento, determinan considerables contingentes de analfabetos "regresivos"; es decir, gente que algún día aprendió a leer pero que, por falta de refuerzo y uso práctico de la lectura, volvió a la situación de analfabetismo y a perder armas fundamentales para transformar sus condiciones de existencia.

Ahora bien, al valorarse cada vez más las expresiones culturales orales y al admitirse la existencia de nuevos códigos de comunicación que pueden ser manejados de forma amplia por personas que no poseen los códigos escritos, los conceptos de "*alfabetización*", "*alfabetismo*" y "*analfabetismo*" comienzan a ser relativizados. Es más propio hablar de "*alfabetismos*" y de "*analfabetismos*" para expresar las diferentes formas de expresión y los distintos niveles que requieren, así como la multiplicidad de sentidos que pueden adquirir estos términos en diferentes culturas. De acuerdo con ello todos, de alguna manera, somos "analfabetos" frente a algunos tipos de información; así, el desarrollo tecnológico y la vigencia de microcomputadores introducen nuevos rangos a la idea de alfabetismo.

#### 4.3.2. LAS ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN EN LA ALFABETIZACIÓN

##### a. ¿Cuáles son las cifras del analfabetismo en el Perú?

El porcentaje total de analfabetos en Perú en el año 2000 representaba al 11,7% de la población. Los analfabetos comienzan a aumentar en número de los 40 años en adelante, haciéndose más frecuente su presencia entre los mayores de 50. Por otro lado, el analfabetismo tiene género, es mayoritariamente femenino.

I

**CUADRO N° 17**  
**Perú: Tasa de analfabetismo en la población de 15 y más años de edad**  
**2000**

	Total	Hombres	Mujeres
Grupos de edad			
De 15 a 19	2,0	0,7	3,3
De 20 a 29	2,9	1,3	4,5
De 30 a 39	7,2	3,3	10,6
De 40 a 49	10,8	5,5	15,5
De 50 a 59	23,6	10,2	37,2
De 60 y más	36,4	22,8	48,3
Total	11,7	6,1	17,0

Fuente: "Encuesta Nacional de Hogares - IV trimestre". 2000.  
 Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI).

Según se informa en el Plan Nacional de Educación Para Todos<sup>60</sup>, la tasa de analfabetismo en el Perú para el 2001 alcanza el 12.1%, que en números absolutos representa un total de "2 103 882 personas mayores de 15 años". Dentro de este universo, como se señala en el mencionado documento "...persisten importantes inequidades sobre todo en lo referente a la ubicación geográfica y género, ya que cerca del 70% de las personas analfabetas se encuentran en el área rural y el 80% son mujeres". Sin embargo, en relación a la ruralidad del analfabetismo "los procesos migratorios campo-ciudad, básicamente de las dos últimas décadas, han revertido de alguna manera la configuración de la llamada 'ruralidad' del analfabetismo, haciendo que ciudades como Lima, Cajamarca, Cusco o Puno, alberguen cantidades considerables de analfabetos con características singulares sobre todo en las áreas urbano marginales".

En el marco del Decenio de la Alfabetización 2002-2012 el Perú se propone: "Reducir, de aquí al 2012, en un 50% la tasa de analfabetismo en el País, poniendo especial cuidado en la atención a mujeres".

En relación a metas anuales nacionales, el Plan Maestro de Alfabetización formula la siguiente proyección del número de personas que deberían ser alfabetizadas. Mostramos aquí las metas establecidas para los años 2002 al 2006.

**CUADRO N° 18**  
**Perú: Plan Maestro de Alfabetización**  
**Metas anuales 2002 - 2006**

AÑO	ALFABETIZADOS
2002	73 554
2003	67 500
2004	75 000
2005	82 500
2006	90 000

Fuente: MED, Plan Maestro de Alfabetización 2002 -2012.

<sup>60</sup> Foro Nacional de Educación para Todos, PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN PARA TODOS (Documento Base). Ministerio de Educación, 2003, Lima, Perú.

## b. Estrategias de atención a los distintos tipos de analfabetismo

Los públicos de un proceso de alfabetización, así como el tipo de instituciones preocupadas por implementar servicios educativos para la población sin nivel o con un bajo nivel educativo, son diversos. Por ello, hay necesidad de establecer estrategias diferenciadas y formas de atención variadas, en relación al tipo de población, que den oportunidad a todas las instituciones, públicas y privadas, de participar en esta convocatoria nacional<sup>61</sup>.

Dentro de las estrategias, se considera la atención a la población totalmente iletrada y a la población con instrucción primaria incompleta. Como formas de atención se contemplan: los servicios de terceros, los convenios, la atención directa y la independiente.

Desde su transferencia hasta mediados de setiembre del 2002, el Programa Nacional de Alfabetización dependió de la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA). Durante ese período, las actividades se centraron en el afianzamiento del proceso de transferencia y en la finalización del proceso de alfabetización iniciado en setiembre del 2001 por el Ministerio de Promoción de la Mujer y Desarrollo Humano -PROMUDEH-, con la prestación de servicios de terceros, a través de las denominadas Instituciones Promotoras de Alfabetización (IPA), que funcionaron como tales hasta enero del 2003.

Este proceso se inicia con la capacitación de coordinadores académicos y especialistas de las Instituciones Promotoras de Alfabetización, encargados del seguimiento directo a los alfabetizadores. Según reportes enviados por las IPA, entre setiembre de 2002 y enero de 2003 se atendió a 144 163 iletrados en 7 953 Círculos de Alfabetización, lográndose la alfabetización de 68 257 iletrados, equivalente a un 47,3% de los participantes.

Ni en el PROMUDEH ni en el MED hubo un adecuado sistema de monitoreo y evaluación que permitiera el seguimiento de los programas ejecutados por las IPA y, además, el sistema de contratos adoptado de acuerdo a las bases del concurso hacía imposible la intervención oportuna del Programa Nacional de Alfabetización para reorientar acciones y prácticas poco correctas en algunas de estas Instituciones.

En octubre del 2002, el Ministerio de Educación declara al Programa Nacional de Alfabetización (PNA) como uno de los cuatro programas estratégicos del sector, con dependencia directa del Vice Ministerio de Gestión Pedagógica. En este marco se redefinen sus funciones, formulándose el Plan Maestro de Alfabetización (PMA) 2002-2012.

Por primera vez se aborda la situación de los analfabetos funcionales o por desuso con primaria incompleta, es decir, aquellos adultos que en algún momento de su vida fueron alfabetizados y que no han tenido ni las oportunidades ni los espacios necesarios para ejercitar las habilidades que adquirieron. Su atención se realizó a través del denominado Programa Experimental de Actualización Educativa.

A partir del Plan Maestro se desarrollaron tanto los documentos técnico-normativos para la alfabetización de iletrados absolutos como los destinados para la atención de analfabetos funcionales con primaria incompleta. Entre los principales, se puede señalar: Propuesta Educativa del Programa Nacional de Alfabetización, Documento Guía para el aprendizaje de las líneas instrumentales de lectura, escritura y cálculo básico, Guía de Capacitación, Guía para el Alfabetizador, Propuesta de Monitoreo y Evaluación, Propuesta de Promoción y Comunicación, Guía para la suscripción de convenios, Guía de Gestión de los Comités de

<sup>61</sup> MED, Plan Maestro de Alfabetización 2002 -2012.

Alfabetización, y las Orientaciones Metodológicas para el Programa de Actualización Educativa dirigida a la población analfabeta funcional con primaria incompleta. De igual modo, se emitieron las primeras orientaciones y normas de la acción alfabetizadora, contenidas en las Directivas: N° 04-2003-VMGP-PNA, N° 34-2003-VMGP-PNA, y N° 05 - 2003-MED-VMGP-PNA que norma la realización de acciones experimentales del Programa de Actualización Educativa para población analfabeta con primaria incompleta. Se capacitó a 250 Monitores para igual número de Círculos de Actualización Educativa.

En noviembre de 2002, recogiendo el acuerdo de las Naciones Unidas de disminuir en 50% la tasa de analfabetismo en el Decenio de la Alfabetización, se declaró mediante Resolución Ministerial N° 0271-2003-ED al período 2003-2012 como Decenio de la Alfabetización en el Perú, en el cual se aspira lograr el objetivo de disminuir el analfabetismo en la tasa propuesta por NN.UU.

El proceso de atención al analfabetismo en el 2003 se inició con la focalización de las acciones de alfabetización a nivel nacional, las coordinaciones con las Direcciones Regionales de Educación (DRE) y las Unidades de Gestión Educativa Local (UGELs) para la promoción y organización de la comunidad en comités distritales de alfabetización liderados por sus gobiernos locales, la localización de los círculos de alfabetización y la selección de alfabetizadores y supervisores.

#### **Atención al analfabetismo absoluto**

En el 2003, en un inicio, se programó cubrir todo el país para atender a 250 000 participantes con la finalidad de lograr el compromiso asumido para el Decenio de la Alfabetización; sin embargo, recortes presupuestales restringieron la meta de atención prevista de 250 000 a 50 325 analfabetos (apenas 2,4% de la población analfabeta del país), distribuyéndose esta meta entre 3 040 Círculos de alfabetización que funcionaron en 19 Regiones.

Con la finalidad de racionalizar y optimizar los recursos presupuestales, se optó por focalizar la atención en localidades con alta concentración de analfabetos. Se plantearon dos estrategias de atención:

- Regiones con atención total y
- Regiones con atención porcentual

La primera estrategia orientada a la atención de la totalidad de la población analfabeta de una Región, con el objetivo de reducir a su mínima expresión la tasa de analfabetismo en ese ámbito; y la segunda, dirigida a atender sólo a una parte de la población analfabeta del ámbito. A la primera se le llamó "Alfabetización Total", y se ejecutó en Madre de Dios, Tacna y Tumbes, en el marco de desarrollo de las fronteras vivas, con una meta de atención de 38 050. La segunda, en siete departamentos: Lima, Cajamarca, Cusco, Puno, Piura, Ancash y Huancavelica, con una meta de 12 275 analfabetos.

En junio del mismo año, con recursos adicionales y en el marco del Programa de Desarrollo Alternativo para las Regiones de San Martín, Huánuco, Ucayali, Ayacucho, Junín, La Libertad, Apurímac y Cusco (Provincia de la Convención) se inició el Programa de Alfabetización en Áreas Priorizadas, con una meta de atención de 3 450 analfabetos.

A inicios de julio, este proceso experimenta nuevamente otro recorte presupuestal, por lo que el Programa, antes de disminuir la meta de atención, por ser un aspecto muy sensible para la población, optó por recortar el período de atención de 8 a 6 meses en las modalidades de "Atención Total" y "Atención Porcentual", reprogramando las acciones de mayo-diciembre, a los meses mayo-octubre. Sin embargo, en agosto, recursos adicionales otorgados al Programa permitieron extender un mes más la atención, concluyéndose en noviembre.



¿Cómo se está avanzando?

La revisión de los resultados del año 2003 permite establecer que la meta de 67 500 personas alfabetizadas establecida en el PMA fue reducida a 53 985. De hecho se atendió a 50 325 iletrados. El total de alfabetizados efectivos fue de 18 387 (ver cuadro).

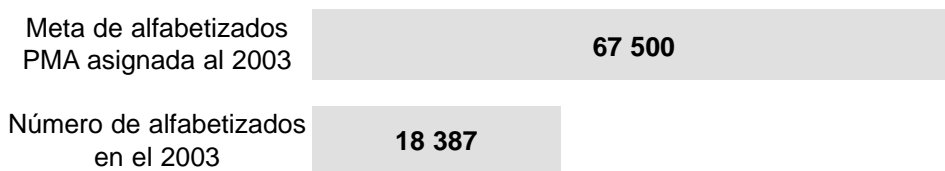
**CUADRO N° 19**

**Perú: Resultados de Alfabetización**

MET PROGRAMADA	MET EJECUTADA	ALFABETIZADOS	EN PROCESO	RETIRADOS	EFICIENCIA
53 985	50 325	18 387	24 793	7 145	36,5 %
100%	93%				
	100%	36,5%	49,3%	14,2%	

Fuente: MED, DINEA, Plan Maestro de Alfabetización 2003-2012.

La diferencia entre la meta establecida correspondiente al 2003 por el PMA y el número de personas alfabetizadas es de cuatro a uno.



Esta situación es resultado de varias causas. Una primera es el monto inferior de recursos asignados al Programa. La implementación de las metas de atención anuales, que es en promedio 250 000 alfabetizados, tiene un costo de 45 720 000 nuevos soles. Particularmente, el año 2003 fue un período complicado en términos financieros para el sector, debido a que el incremento del salario magisterial se financió mediante transferencias al interior del Pliego, lo que afectó la realización de un conjunto de acciones programadas, dentro de ellas, el Plan Nacional de Alfabetización. Los aportes de la cooperación internacional, aunque valiosos, no alteran significativamente la cobertura lograda debido a la magnitud de la inversión necesaria.

Otra causa que requiere ser revisada adecuadamente es la que revelan las cifras: el 49% de los participantes al término del período se encuentra en proceso. Este resultado tiene que ver con el modelo pedagógico y de gestión con el que se implementa el Programa. Se trata de un modelo que en el campo de la gestión, es distinto del acostumbrado en la implementación de los programas anteriores, basado en la participación comunitaria y con un componente de liderazgo social esperado de las instituciones locales y de los propios alfabetizadores. Si bien se trata de una apuesta innovadora, es posible plantear la hipótesis de que las cifras expresan el costo de implementación inicial de un modelo que encuentra resistencias en el funcionamiento del sistema educativo. También es factible esbozar otra hipótesis en el campo pedagógico, respecto de la pertinencia del enfoque y de su desarrollo metodológico, en el sentido de que podría no estar alimentándose suficientemente de los avances alcanzados en la concepción sobre el aprendizaje de la lectura y escritura en los adultos. Como se mencionó antes, otra causa que concurre a este resultado y que debe ser motivo de evaluación está referida a la eficacia del modelo seguido en los procesos de formación de especialistas, supervisores y alfabetizadores.

**CUADRO N° 20**  
**Analfabetismo en el Perú: Demanda Potencial y Oferta del Programa Nacional de**  
**Alfabetización con Recursos del Tesoro, por Regiones**  
**2001 - 2003**

REGIÓN	DEMANDA POTENCIAL: POBLACIÓN ANALFABETA	OFERTA DEL PROGRAMA NACIONAL DE ALFABETIZACION					
		2001(*)		2002(**)		2003(***)	
		OFERTA	% DEMANDA ATENDIDA	OFERTA	% DEMANDA ATENDIDA	OFERTA	% DEMANDA ATENDIDA
AMAZONAS	43 874	1 950	4,4	2 081	4,7		
ANCASH	158 699	8 556	5,4	8 938	5,6	1 765	1,1
APURÍMAC	73 581	10 979	14,9	7 375	10,0	665	0,9
AREQUIPA	69 741	4 369	6,3	3 926	5,6		
AYACUCHO	99 420	11 300	11,4	11 547	11,6	949	1,0
CAJAMARCA	216 799	25 359	11,7	23 352	10,8	2 662	1,2
CUSCO	169 240	16 811	9,9	16 952	10,0	2 470	1,5
HUANCAVELCA	72 819	11 238	15,4	9 995	13,7	526	0,7
HUÁNUCO	99 852	7 703	7,7	8 440	8,5	478	0,5
ICA	31 740	1 729	5,4	1 635	5,2		
JUNÍN	103 940	12 059	11,6	10 209	9,8	668	0,6
LA LIBERTAD	115 713	12 043	10,4	6 324	5,5	196	0,2
LAMBAYEQUE	93 869	5 923	6,3	6 246	6,6		
LORETO	42 361						
MADRE DE DIOS	4 880					4 818	98,7
MOQUEGUA	8 316						
LIMACALLAO	241 961	8 620	3,6			3 030	1,3
PASCO	16 748	1 537	9,2			9 707	58,0
PIURA	160 174	13 777	8,6	10 109	6,3	1 970	1,2
PUNO	162 617	17 702	10,9	17 524	10,8	1 778	1,1
SAN MARTÍN	53 413	3 122	5,8			199	0,4
TACNA	15 828					11 677	73,8
TUMBES	8 252					6 193	75,0
UCAYALI	23 258					574	2,5
<b>TOTAL</b>	<b>2 087 095</b>	<b>174 777</b>	<b>8,4</b>	<b>144 653</b>	<b>6,9</b>	<b>50 325</b>	<b>2,4</b>

Elaboración: Área de Planeamiento y Programación y Presupuesto del Programa Nacional de Alfabetización.

(\*) Acciones de alfabetización por Concurso Público N° OSP/PER/070/089.

(\*\*) Acciones de Alfabetización Concurso Público N° 009-2002 e Información del Proyecto PERT-6240 del PMA.

(\*\*\*) Resultados preliminares.

En cuanto a resultados por regiones, la información proporcionada por la DINEA presenta el desarrollo de una mayor cobertura en Regiones que no forman parte de la prioridad establecida en el PMA. En el siguiente cuadro están las regiones atendidas por el Ministerio en orden de mayor a menor cobertura. Puede apreciarse que las Regiones con mayor cobertura no son las que han sido consideradas prioritarias en el PMA:

**CUADRO N° 21**

**Programa Nacional de Alfabetización  
Meta de Atención, Alfabetizadores, Supervisores y Especialistas de Instancias de  
Gestión Educativa Descentralizada, según Región Objetivo - 2003**

<i>Departamento</i>	Meta de atención 2003 (N° de iletrados)	Círculos de Alfabetización y N° de alfabetizadores	N° de supervisores	N° Especialistas de las DRE y UGEL
TACNA	11 616	880	49	5
PASCO	9 707	516	29	3
TUMBES	6 193	458	26	4
MADRE DE DIOS	4 818	271	15	4
LIMA	3 030	170	9	10
CAJAMARCA	2 662	124	6	11
CUSCO	2 470	124	8	11
PIURA	1 970	85	6	6
PUNO	1 778	75	3	9
ANCASH	1 765	85	5	8
AYACUCHO	949	50	4	2
JUNIN	668	36	3	1
APURÍMAC	665	34	3	1
UCAYALI	574	32	3	1
HUANCAVELICA	526	56	4	3
HUÁUCO	478	24	2	2
SAN MARTÍN	199	10	1	1
LA LIBERTAD	196	10	10	1
<b>TOTAL</b>	<b>50 264</b>	<b>3 040</b>	<b>177</b>	<b>83</b>

Fuente: MED-DINEA, 2003

Algunas hipótesis para explicar esta incoherencia respecto del PMA son la existencia de condiciones locales más acordes al desarrollo del modelo, una mayor concentración de la población de iletrados, mayor iniciativa de los responsables de los programas en los órganos desconcentrados del sector. Sin embargo, es la DINEA la instancia que tendría que precisar las razones de este emplazamiento territorial del programa.

Otro dato importante es la carga de alfabetizandos que asume un alfabetizador. El promedio nacional es de 18 participantes por alfabetizador. Sin embargo, esta es la cobertura total. Tomando en cuenta el número de alfabetizados efectivos, aquellos que continúan en proceso y los que se retiran, podemos decir que, en promedio, cada círculo de aprendizaje tiene aproximadamente un número de seis a siete participantes permanentes que logran alfabetizarse, nueve participantes no son regulares por lo que no pueden llevar a término su aprendizaje en el tiempo esperado, y dos o tres definitivamente se retiran. Es necesario encontrar formas para incrementar el promedio de participantes permanentes.

Se evidencia, en primer lugar, la necesidad de sincerar la decisión política y la capacidad presupuestal respecto del Plan Maestro de Alfabetización. En este contexto, será necesario también hacer ajustes en las metas reales de cobertura en el modelo, revisando las concepciones operantes en la implementación de los procesos de alfabetización y en la movilización social a favor de esta tarea de responsabilidad nacional.

I

### **Atención al analfabetismo funcional**

En concordancia con otro de los objetivos del Plan Maestro de Alfabetización 2002-2012, se plantea la atención al analfabetismo funcional, programándose en el Plan Operativo del 2003 el Programa de Actualización Educativa para jóvenes de 15 a 24 años con educación primaria incompleta que, por diversas razones, abandonaron el sistema educativo y constituyen la población analfabeta por desuso. Este programa se ejecutó en las ciudades de Lima, Arequipa, La Libertad y Piura con una meta prevista de 5 000 participantes en 250 Círculos de Alfabetización. La evaluación de este programa experimental muestra que como estrategia de atención fue correcta y que, en un proceso de 4 meses de duración, logró que un 17,8% de los participantes se reinsertase al sistema educativo. Este porcentaje corresponde a la población con menos de 20 años. Por razones de índole presupuestal el Programa no ha continuado este año 2004.

**CUADRO N° 22**  
**Programa de Actualización Educativa**  
**(Atención Analfabetismo Funcional)**

Departamento	Participantes	Círculos de Aprendizaje	Reinsertados a la Educación Básica	% de Logro
Lima	1 614	93	441	27,3
Arequipa	965	49	35	3,6
La Libertad	641	47	83	12,9
Piura	833	47	164	19,7
<b>TOTAL</b>	<b>4 053</b>	<b>236</b>	<b>723</b>	<b>17,8</b>

Fuente: MED-DINEA Área de Supervisión y Monitoreo, 2002

El objetivo del Programa es afianzar los aprendizajes adquiridos en relación a la escritura, lectura, y cálculo básico y propiciar la continuidad del joven alfabetizado en la siguiente etapa de la Educación Básica Alternativa.

En el marco de innovación de la atención al analfabetismo absoluto, también se consideró, en el Plan Operativo 2003, el Programa de Educación Alternativa que, utilizando el soporte tecnológico-educativo de los Centros de Educación a Distancia del Proyecto Huascarán, ofertaría a las comunidades rurales monolingües programas de alfabetización. Sin embargo, por el recorte presupuestal efectuado en julio, se tuvo que suspender hasta el próximo año, con lo cual se dejó de atender a 3 030 participantes en las Regiones de Amazonas, Ancash, Apurímac, Arequipa, Ayacucho, Cajamarca, Cusco, Huancavelica, Huánuco, Junín, La Libertad, Lambayeque, Lima, Cerro de Pasco, Piura y Tumbes.

#### **c. Cooperación internacional**

Por otro lado, mediante el concurso de la cooperación internacional, se continúa desarrollando la atención al analfabetismo absoluto. Con el Programa Mundial de Alimentos, se ejecutó el componente "Alfabetización y Ciudadanía" del Proyecto PER-6240 en las zonas altoandinas de Apurímac, Ayacucho y Huancavelica, con una meta de atención de 4 000 iletrados en 267 Círculos de Alfabetización. Asimismo, con la Agencia Española de Cooperación Internacional, se desarrolla experimentalmente el Proyecto de Alfabetización y Educación Básica de Adultos PAEBA-Perú, en las zonas periféricas de Lima Metropolitana, que tiene previsto atender a 6 200 iletrados en 300 Círculos de Alfabetización en los distritos de Villa El Salvador, Comas y San Juan de Lurigancho.

Con la CEPAL y la Agencia Italiana de Cooperación, se ejecuta el Proyecto de Bialfabetización en Quechua y Castellano sobre temas productivos, medio ambiente, género y salud reproductiva en el departamento de Huancavelica, con una meta prevista de 1 000 participantes. Con el Fondo de las Naciones Unidas de Población (UNFPA) se desarrolló la experiencia demostrativa del Proyecto de Bialfabetización para la vida, en el departamento del Cusco, con una meta de atención de 2 Círculos de Alfabetización, con el objetivo de adecuar y validar una propuesta de Bialfabetización Quechua-Castellano en Salud Reproductiva con Enfoque de Género e Interculturalidad. Dicha experiencia se ha expandido, este año 2004, a zonas con población asháninca en Satipo y Chanchamayo, y en Puno, a población quechua y aymara.

#### **d. Capacitación**

La ejecución de la alfabetización en el año 2003 ha demandado capacitar a 91 especialistas de las Direcciones Regionales de Educación para el acompañamiento, supervisión, monitoreo y evaluación del Programa en sus ámbitos. Así como también acompañar la capacitación de 3 095 alfabetizadores a nivel nacional, quienes tendrán a su cargo igual número de círculos de alfabetización en el país. Asimismo, capacitar a 236 supervisores y especialistas de las DRE y UGELs para la ejecución del programa de atención al analfabetismo absoluto, y a 250 monitores y 18 especialistas de las DRE y UGELs para la ejecución del Programa de Actualización Educativa dirigido a jóvenes analfabetos funcionales de 15 a 24 años.

La capacitación está presente en la ejecución de todas las actividades de la alfabetización, mediante las formas presenciales y de asistencia en servicio, con soporte de materiales que promueven el auto y el interaprendizaje.

A fin de asegurar y mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje, el Programa Nacional de Alfabetización en el 2003 realizó talleres descentralizados, habiéndose capacitado a nivel nacional un total de 4 400 ejecutores de los procesos de alfabetización.

#### **CUADRO N° 23**

##### **Perú: Programa Nacional de Alfabetización Capacitación - 2003**

TALLERES DE CAPACITACIÓN	PARTICIPANTES
Especialistas de las DRE y UGEL - Atención Analfabetismo absoluto	91
Supervisores - Atención Analfabetismo Absoluto	236
Alfabetizadores - Atención Analfabetismo Absoluto	3 095
Especialistas de las DRE y UGEL - Atención Analfabetismo funcional	18
Monitores del Programa de atención al Analfabetismo Funcional	250
Alfabetizadores de Proyectos:	
UNFPA	10
CEPAL	66
PMA	298
AECI-PAEBA PERU	336
<b>TOTAL</b>	<b>4 400</b>

Fuente: MED - DINEA Área de Planeamiento, Programación y Presupuesto: Estadística de participantes en los Talleres.

#### **e. Materiales educativos**

En lo referente a material educativo, en este período el Programa diseñó la "Propuesta Educativa", la "Guía del Alfabetizador" y las "Orientaciones Metodológicas para el Programa de Actualización Educativa", que fueron utilizados como documentos de apoyo por los ejecutores de la alfabetización y como material de apoyo para los talleres de capacitación. Para las zonas de habla quechua, se elaboró una "Guía para el Uso de Cuadernos de Lecto Escritura Quechua", para zonas de sierra, existentes en los almacenes del Programa Nacional de Alfabetización.

#### **f. Misiones de asistencia técnica y de seguimiento**

Elementos centrales para asegurar la calidad del proceso son: la asistencia técnica en el campo a los círculos de alfabetización y el seguimiento de las actividades que desarrollan los ejecutores del programa a nivel nacional.

La asistencia técnica a nivel descentralizado es prestada por los especialistas de alfabetización de las Direcciones Regionales de Educación y de las Unidades de Gestión Educativa Local y a nivel nacional, por los especialistas del Programa Nacional de Alfabetización, quienes también realizan el seguimiento y supervisión de los avances.

A nivel local, la vigilancia la ejercen los Comités distritales de Alfabetización.

Entre enero y noviembre de 2003 los especialistas del Programa Nacional de Alfabetización han realizado 130 misiones de reforzamiento de las capacidades regionales y locales; seguimiento, control, vigilancia y fiscalización de la ejecución del Programa en los Círculos de alfabetización, asistencia a los Comités distritales de alfabetización y apoyo administrativo a las DRE y UGEL a nivel nacional.

#### **g. Promoción**

Los reajustes presupuestales que experimentó el Programa afectaron las acciones de promoción y sensibilización; éstas se limitaron a motivar la participación de la comunidad en apoyo a la alfabetización, básicamente en Lima y Callao, donde se promovió la formación de Comités distritales de alfabetización en las áreas urbano periféricas. Asimismo se elaboró la Cartilla de Promoción y Comunicación Social del Programa Nacional de Alfabetización y la Guía de Gestión de los Comités distritales de alfabetización.

#### **4.3.3. PRESUPUESTOS DE EJECUCIÓN DEL PNA**

Se han ejecutado programas de alfabetización en 19 departamentos del país, a pesar de las limitaciones presupuestales -que han determinado el recorte del período de atención de ocho a seis meses- y del lento procedimiento administrativo para la transferencia de recursos a las regiones como resultado de la centralización del presupuesto.

A pesar de haber sido declarado "programa estratégico" del Ministerio de Educación, el Programa Nacional de Alfabetización, en relación a años anteriores, cuenta cada vez con menores recursos para garantizar la atención que exige la reducción drástica del analfabetismo en el país. Se observa el decrecimiento continuo de la cobertura de atención a la población analfabeta del país, del 8,4% en el 2001 al 2,6% en el 2003.



**CUADRO N° 24**

**Perú: Presupuesto de Ejecución del Programa Nacional de Alfabetización  
2000 - 2003**

<b>Año</b>	<b>2,000</b>	<b>2,001 (1)</b>	<b>2,002</b>	<b>2,003 (2)</b>
Presupuesto Ejecutado (en nuevos soles)	60 103 841	30 187 718	12 467 386	18 119 994
<b>Presupuesto efectivo 2003</b>				<b>7 855 897</b>
<b>Porcentaje</b>	<b>100,0</b>	<b>50,2</b>	<b>20,7</b>	<b>13,1</b>

Fuente: MED, Plan Maestro de Alfabetización 2002 - 2012.

**Notas:**

- (1) Hasta el 2001, el Programa Nacional de Alfabetización dependía del Ministerio de la Mujer y Desarrollo Humano.
- (2) El Presupuesto de S/. 18 119 994 de 2003 incluye pagos por compromisos contraídos el año 2,002 por S/. 10 264 097,13 para cumplir con los contratos suscritos con las Instituciones Promotoras de Alfabetización, que no se cumplieron en el 2002 por el recorte de octubre de ese año. Así pues, el presupuesto real y efectivo para ejecutar acciones de alfabetización correspondientes al ejercicio de 2003 es de S/. 7 855 897, que representa el 13,1% del Presupuesto destinado al Programa cuando dependía del PROMUDEH.

De persistir esta situación -asignación decreciente de recursos en los siguientes ejercicios presupuestales y no cubrir el saldo no atendido en años anteriores-, será difícil lograr el objetivo establecido para el Decenio de la Alfabetización de reducir en 50% la actual tasa de analfabetismo (R.M. N° 0271-2003-ED), y, más aún, "erradicar toda forma de analfabetismo", meta señalada en la Décimo Segunda Política de Estado del Acuerdo Nacional, y los objetivos planteados para el período 2006- 2012. Esto constituiría una pérdida de la inversión social realizada.

Por otro lado, la determinación de que la transferencia de fondos al interior del país, necesarios para la adquisición de materiales para los círculos de alfabetización, pago de alfabetizadores y de supervisores se ejecute mediante Cuentas de Encargo, ha ocasionado serias demoras, por el largo proceso de tramitación y traslado del efectivo de Lima a las Regiones. Además, este procedimiento ha ocupado a un significativo número de especialistas en tareas administrativas, restándoles tiempo que podía haber sido aprovechado para realizar labores de carácter pedagógico.

## V. LOS DOCENTES

### 5.1 SITUACIÓN NACIONAL DE LA DOCENCIA: UNA PROFESIÓN EN PROCESO DE CAMBIO

Según un informe reciente<sup>62</sup>, el número total de docentes que ejerce la profesión en los centros y programas de gestión estatal es de 322 515 (incluye educación superior no universitaria) y constituye el 70,9% de todos y todas las docentes del país que trabajan en el magisterio.

En cifras presentadas en el Plan Nacional de Educación Para Todos<sup>63</sup>, el año 2002, sobre un total de 398 228 docentes (gestión estatal y privada) el mayor porcentaje se encontraba laborando en el nivel primario (46%) y, a continuación, en secundaria (39,3%). Los docentes del nivel inicial, incluidos los que trabajan en programas no escolarizados, constituía el 11%. Menor significación cuantitativa tenían quienes laboraban en educación especial y ocupacional, que en conjunto constituían el 3,9% del universo docente.

En la modalidad de educación de adultos (formas de atención escolarizada y no escolarizada), los docentes en ejercicio representan aproximadamente el 4% del total nacional (15 107 docentes).

CUADRO N° 25

#### Perú: Docentes en Educación de Menores y Adultos, según Nivel y Modalidad

NIVELES	DOCENTES				Total docentes	%
	Educación de Menores	Educación de Adultos		Total		
		Escolarizada	No Escolarizada			
EDUCACION INICIAL	43 040				43 040	10,8
EDUCACION PRIMARIA	180 152	1 859	889	2 748	182 900	46,0
EDUCACION SECUNDARIA	144 317	7 468	4 891	12 359	156 676	39,3
OTRAS MODALIDADES					15 612	3,9
▪ Educacion Especial					3 622	
▪ Educacion Ocupacional					11 990	
<b>TOTAL</b>				<b>15 107</b>	<b>398 228</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Plan Nacional de Educación Para Todos, documento base. 2003  
Ministerio de Educación. Perú.

Chiroque afirma en el informe citado que, en el año 2003, el 78% de los docentes contaba con título pedagógico. Los concursos nacionales realizados para ocupar plazas docentes y la existencia de una amplia oferta de formación magisterial en el país habrían contribuido a una mayor profesionalización de los docentes.

Un estudio realizado por la GTZ<sup>64</sup> indica que, del conjunto de egresados de los Institutos Superiores Pedagógicos -ISP- en el año 2000, un 22% laboraba en educación, el 18% se encontraba ocupado en labores fuera del sector y el 60% restante, no tenía ocupación.

<sup>62</sup> CHIROQUE, Sigfredo, *Maestros peruanos en cifras y algo más*, IPP Informe N° 25. Junio-julio 2004. Lima, Perú.

<sup>63</sup> *Plan Nacional de Educación Para Todos, documento base*. 2003. Ministerio de Educación del Perú, Foro Nacional de Educación Para Todos.

<sup>64</sup> RUHLING, Markus; SCHEUCH, Martín. *Formación y perspectivas laborales de egresados de ISP del Estado*. 2003. Lima, GTZ-MED.



Se afirma que, en parte debido al incremento de la oferta de formación, en la actualidad se tendría aproximadamente - según cifras del IPP-, hasta 90 000 docentes titulados, que no se encuentran trabajando en su profesión.

## 5.2. SITUACIÓN DE LA ACTUAL OFERTA Y DEMANDA DE FORMACIÓN INICIAL PARA DOCENTES: BRECHAS ENTRE LA OFERTA Y LA DEMANDA EFECTIVA<sup>65</sup>

Estudios realizados en el Perú advierten la existencia de un exceso de docentes formados en el país. Así, "entre fines de 1993 y fines de 1995, el número de CFD -Centros de Formación Docente- creció en un asombroso 83%"<sup>66</sup>. El siguiente cuadro ilustra el sobredimensionamiento de la oferta de formación docente, comparada con la de los Estados Unidos y de la República Popular China.

**CUADRO N° 26**

### Instituciones de Formación Docente, por millón de habitantes - 2002

Países	Número de instituciones de formación docente por millón de habitantes
China	Una (1)
Estados Unidos	Cinco (5)
Perú	Dieciséis (16)

Fuente: Escobar, Nery, Un proyecto de formación docente hecho al andar, Lima, Junio 2002. p.4. Tomado del informe preparado por GRADE sobre los problemas, perspectivas y requerimientos de la formación magisterial en el Perú.

La oferta de formación docente en el Perú es predominante estatal. Se afirma que "si bien es cierto existe un gran número de instituciones privadas, son los establecimientos públicos, tanto ISP como Universidades, los que reúnen el mayor número de alumnas y alumnos". En el siguiente cuadro se puede observar que, aunque los ISP públicos representan sólo el 43% del total de ISP existentes, albergan el 61% de la población total de alumnos. En el caso de las universidades, esta tendencia se evidencia tanto en porcentaje de facultades de educación como en el de población estudiantil. Sin embargo, este mayor índice de prestación del servicio, no se expresa de modo similar en los recursos puestos a disposición de estos programas. ¿Cuál es el gasto por alumno en el caso de los Centros de Formación Docente (CFD) privados? Según Apoyo, "la inversión por alumno en los ISP públicos asciende a S/. 474 por semestre, mientras que los ISP privados gastan en promedio S/. 1 357 por alumno"<sup>67</sup>.

# I

<sup>65</sup> CUBA MARMANILLO, Severo. *Recuperar la Educatividad*, Documento de trabajo, en estudio convocado por el Consejo Nacional de Educación. Consultoría coordinada por Marta López de Castilla. 2003, Lima, Perú. Para el conjunto de este acápite tomar en cuenta esta referencia.

<sup>66</sup> ESCOBAR, Nery Luz. *Un proyecto de formación docente hecho al andar*. 2002. Ministerio de Educación del Perú, GTZ, Cooperación Técnica, República Federal Alemana, KfW, Cooperación Financiera, República Federal Alemana. Lima, Perú.

<sup>67</sup> RIVERO, José. *Estudio sobre revalorización de la carrera magisterial*. Citado en PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN PARA TODOS. Documento base. Ministerio de Educación del Perú, Foro Nacional de Educación Para Todos. 2003, Lima, Perú.

**CUADRO N° 27**  
**Perú: Formación Magisterial**

<b>Indicador</b>	<b>Institutos Superiores Pedagógicos</b>			<b>Facultades de Educación Universidades</b>		
	Públicos	Privados	Total	Públicas	Privadas	Total
<i>Número de ISP / Facultades de Educación</i>	179	237	416	29	25	54
<i>Porcentaje de ISP / Facultades de Educación</i>	43	57	100	54	46	100
<i>Porcentaje de alumnos en ISP / Facultades de Educación</i>	61	39	100	76	24	100
<i>Promedio de alumnos por ISP / Facultades de Educación</i>	507	251	362	1402	506	987

Fuente: ALCÁZAR, Lorena y BALCÁZAR, Rosa Ana. Oferta y demanda de formación docente en el Perú, Documento de trabajo No. 7, Programa Especial de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana (MECEP), Lima: Ministerio de Educación, Mayo 2001.

**CUADRO N° 28**  
**Perú: Formación docente de nivel universitario 2001**

<b>Situación Académica</b>	<b>Total Estudiantes</b>	
	<b>Universidad</b>	<b>En Educación</b>
<b>Matriculados</b>	415 465	37 475
<b>Graduados</b>	47 865	9 594
<b>Titulados</b>	35 832	8 029

Fuente: Asamblea Nacional de Rectores, Dirección de Estadística e Informática.  
[http://www.anr.edu.pe/paginas/estad\\_univ.htm](http://www.anr.edu.pe/paginas/estad_univ.htm)

Este crecimiento en la oferta de formación magisterial ha generado un incremento sustancial en el número de nuevos docentes que busca entrar al mercado y, en un contexto en el que la matrícula se estabiliza, se ha generado una brecha entre la oferta disponible y la demanda de docentes. Se calcula que para los próximos años serán necesarios 3 256 docentes al año para cubrir un crecimiento vegetativo<sup>68</sup>. Sin embargo, las estadísticas muestran que entre ISP y Universidades estarían formando cerca de 30 000 nuevos docentes por año<sup>69</sup> (subrayado nuestro). Esta masividad de la oferta conlleva paralelamente una formación que no ofrece a los nuevos docentes los conocimientos y preparación necesarios para el ejercicio profesional. En este sentido "el Ministerio de Educación está preparando mecanismos de acreditación, que racionalicen la oferta y garanticen que las instituciones satisfagan estándares mínimos de calidad<sup>70</sup>.

<sup>68</sup> CHIROQUE, Sigfredo, Perú 1995-2010, *Crecimiento cuantitativo de maestros y alumnos*, Instituto de Pedagogía Popular. Lima, 1996.

<sup>69</sup> *PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN PARA TODOS. Documento Base*. Ministerio de Educación del Perú, Foro Nacional de Educación Para Todos. 2003, Lima, Perú.

<sup>70</sup> Ibid.

### 5.3. LOS PLANES ESTATALES DE FORMACIÓN DEL MAGISTERIO EN EJERCICIO

#### 5.3.1. ORIENTACIÓN GENERAL Y REALIZACIONES

En la última década, el Programa central del MED para la formación docente en ejercicio ha sido el PLANCAD. En un lapso de seis años, este programa habría cubierto al 47% de un total de 367,509 docentes de educación básica de menores, principalmente de primaria, nivel en el que 130,621 docentes (72%) participaron de las acciones de "capacitación" desarrolladas.

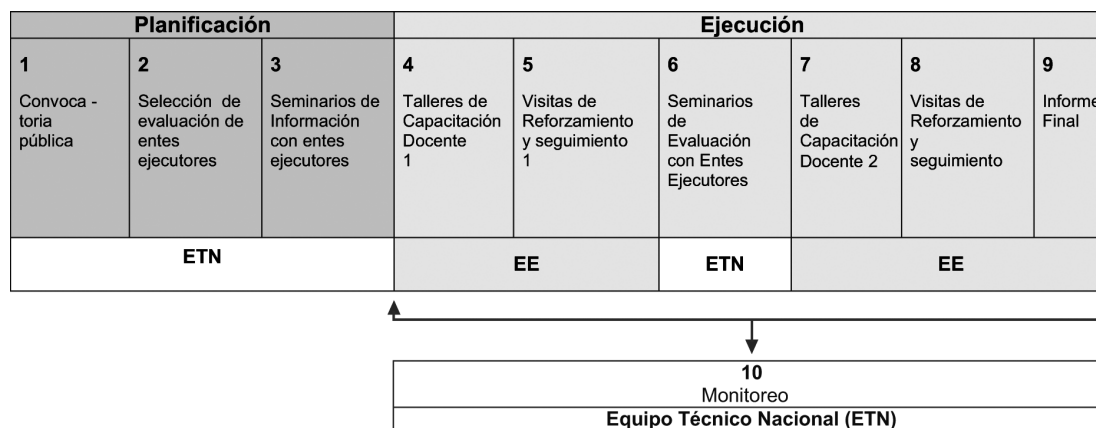
**CUADRO N° 29**  
**Perú: Docentes de Educación Escolarizada de Menores capacitados por PLANCAD**

<i>Niveles en Educación Escolarizada de Menores</i>	<i>Total Docentes Año 2000</i>	<i>Docentes capacitados 1995 - 2001</i>	
		<i>Total</i>	<i>%</i>
- <i>Educación Inicial</i>	43 040	13 904	32,30
- <i>Educación Primaria</i>	180 152	130 621	72,50
- <i>Educación Secundaria</i>	144 317	31 731	21,98
<b>Total</b>	367 509	176 256	47,96

Fuente : Estadística Básica 1998 - 2002

En el siguiente cuadro, se puede visualizar el ciclo de la capacitación desarrollada anualmente por el PLANCAD. El esquema da cuenta de un intento por integrar el trabajo de sesiones de capacitación con acciones de acompañamiento por parte de los entes ejecutores. De este modo, se esperaba que los docentes tuvieran el apoyo pedagógico necesario para poner en práctica el nuevo enfoque pedagógico propuesto por el MED a través del Programa.

**CUADRO N° 30**  
**Planificación, Ejecución y Monitoreo de Capacitación Docente**



Como puede observarse, el proceso planteado para la capacitación de los docentes considera tiempos de formación presencial y tiempos de práctica acompañada (4 - 5 y 7 - 8). Así mismo, tiempo de trabajo del Equipo Técnico Nacional (ETN) dedicado al diálogo con los entes ejecutores (EE), además del funcionamiento de un sistema de monitoreo al trabajo de los EE.

Es importante señalar, que los docentes que trabajaban en centros educativos de Educación de Adultos NO fueron considerados en el PLANCAD.

### 5.3.2. RESULTADOS

En el diagnóstico elaborado por el Foro Nacional Educación Para Todos -EPT- se encuentra un apartado dedicado a la formación en servicio. Allí se mencionan como logros del proceso del PLANCAD los siguientes:

- La sensibilización de los docentes en su nuevo rol dentro de las reformas del sector educación.
- Los docentes, actualmente, dan una mayor importancia a su papel como facilitadores de la educación, superando la concepción del docente como transmisor de conocimientos.

Esta valoración, sin embargo, no vendría acompañada de impactos verificables en las prácticas de enseñanza y en los aprendizajes de los y las estudiantes. Una razón para que esto ocurra es el enfoque efectivo de la capacitación del PLANCAD. En este sentido, el diagnóstico del Foro EPT asevera que una de las principales debilidades de la capacitación "es que ésta se ha desarrollado en el marco de una política centralista y homogénea, que no considera las características locales ni las necesidades específicas que podrían demandar las diferentes modalidades de enseñanza. Así, por ejemplo, no existe un plan especial de capacitación para los docentes de centros educativos con aulas multigrado y los de centros educativos unidocentes, los que principalmente se encuentran en áreas rurales. Esta deficiencia en la capacitación docente no permite acortar la brecha entre la calidad de la educación urbana y la rural"<sup>71</sup>. Es necesario añadir que tampoco se atendió a docentes de los centros y programas de Educación de Jóvenes y Adultos.

### 5.3.3. PROPUESTAS PARA LA FORMACIÓN EN SERVICIO

La Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente -DINFOCAD- ha elaborado desde el año 2000 una propuesta de un conjunto de medidas que perfilan los elementos básicos de una política de formación docente en servicio:

- Creación de los CENTROS AMAUTA de desarrollo profesional con capacidad para gestionar descentralizadamente la formación continua en sus Regiones de influencia. Un aspecto central de esta propuesta es la identificación y selección de las instituciones acreditadas (ISP, ESFA, universidades y asociaciones) con mejores condiciones para ofrecerla y con sistemas de seguimiento permanente a los docentes en aula.
- Programas diversos y abiertos de capacitación, actualización y especialización de docentes y formadores en función a las demandas institucionales definidas en los proyectos institucionales, en las redes, las provincias y regiones, según el caso.
- Programas formales de postgrado (maestrías, doctorados y postdoctorados), dirigidos a segmentos selectos identificados en las prioridades de desarrollo, y orientados a la formación de profesionales especializados en política, planificación, evaluación e

<sup>71</sup> PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN PARA TODOS. Documento base. Ministerio de Educación del Perú, Foro Nacional EPT. 2003. Lima, Perú.

investigación educativas, a cargo de las universidades. (subrayado nuestro).

- Paquetes de programas de formación en gestión y administración educativa (para directivos y administradores del sector).  
También propone medidas de gestión, que suponen cambios en las instancias así como la generación de espacios que hagan posible el diagnóstico, planeamiento y ejecución de las medidas de política arriba reseñadas.
- Reorganización de los órganos de gestión local (UGEL) y regional (DREs).
- Reorganización de la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD) en la sede central, para generar una instancia orgánica de conducción orientadora y programática de los procesos de formación continua.

## 5.4. LOS DOCENTES DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

### 5.4.1. CARACTERÍSTICAS GENERALES

Los docentes de la actual Educación Básica de Adultos de gestión estatal sumarían un total de 14 188; de los cuales, aproximadamente el 20% estaría ocupado en primaria y 80%, en secundaria.

**CUADRO N° 31**

**Perú: Docentes de Primaria y Secundaria de Adultos, por condición laboral, según región**

REGIÓN	DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA DE ADULTOS					
	PRIMARIA			SECUNDARIA		
	Nombrados	Contratados	Total	Nombrados	Contratados	Total
Lima	532	339	871	1 714	2 057	3 771
Amazonas	13	2	15	70	64	134
Ancash	56	7	63	189	480	669
Apurímac	60	9	69	98	65	163
Arequipa	123	76	199	284	427	711
Ayacucho	113	12	125	107	153	260
Cajamarca	71	11	82	168	236	404
Callao	37	6	43	132	148	280
Cusco	154	60	214	261	309	570
Huancavelica	20	5	25	38	37	75
Huánuco	46	11	57	125	90	215
Ica	36	15	51	202	272	474
Junín	141	29	170	183	313	496
La Libertad	48	116	164	184	436	620
Lambayeque	61	41	102	179	178	357
Loreto	86	13	99	273	244	517
Moquegua	18	1	19	44	30	74
Pasco	43	4	47	82	50	132
Madre de Dios	5	3	8	52	24	76
Piura	44	22	66	162	145	207
Puno	73	9	82	275	117	392
San Martín	23	2	25	131	108	239
Tacna	36	7	43	86	128	214
Tumbes	45	4	49	101	29	130
Ucayali	19	2	21	123	86	209
<b>TOTAL</b>	<b>1 893</b>	<b>806</b>	<b>2 699</b>	<b>5 263</b>	<b>6 226</b>	<b>11 489</b>

Fuente: Estadística del MED. Elaboración propia

Estas cifras permiten hacer algunas observaciones. Se desprende, en primer lugar, la necesidad de conocer con mayor profundidad los factores que intervienen en la producción de esa diferencia tan grande, que se evidencia en el número de docentes, entre un nivel y otro. Esto es crucial para definir e implementar diversas medidas de política; por ejemplo, para determinar la cantidad y tipos de plazas a presupuestar u otras, orientadas a prevenir la migración de docentes de la EBR a la EBA; para establecer las estrategias y programas de cualificación de los docentes de la nueva modalidad, particularmente, porque se iniciaría su implementación en el sistema, con nuevos enfoques pedagógicos, desarrollo de determinadas capacidades profesionales y nuevas funciones y roles de los actores que participen en ella.

El siguiente cuadro muestra que el número de docentes contratados es ligeramente menor que el número de docentes nombrados. Esta información da cuenta del nivel de movilidad de docentes en la modalidad.

**CUADRO N° 32**  
**Perú: Docentes de Educación de Adultos, según condición laboral**

Total docentes	14 188
Total docentes nombrados	7 032
Total docentes contratados	7 156

Fuente: Estadística del MED. Perú, 2003. Elaboración propia.

Sin embargo, esta relación varía significativamente entre niveles:

**CUADRO N° 33**  
**Perú: Docentes contratados y nombrados**

	NOMBRADOS	CONTRATADOS	TOTALES
PRIMARIA	1 893	806	2 699
SECUNDARIA	5 263	6 226	11 489

Fuente: Estadística del MED. Perú, 2003. Elaboración propia.

En primaria, el número de contratados representa menos de un tercio del total de docentes de ese nivel. En la secundaria, las posibilidades de movilidad serían mayores, por cuanto el número de contratados representa aproximadamente el 60% del total del nivel. Se considera que en esta modalidad se mantiene un predominio del género masculino en el profesorado y directores de educación de adultos<sup>72</sup>, a contracorriente de la tendencia a la feminización en el conjunto de docentes.

#### 5.4.2. FORMACIÓN Y EXPERIENCIA

Se estima que "la mayoría de docentes tiene en promedio 20 a 35 años de servicios, dado que por largos años (década del 80 y parte del 90) no hubo nombramientos; sólo se produjeron reasignaciones y contratos<sup>73</sup>". Esta apreciación coincide con la siguiente afirmación: "Entre los profesores y directores de escuelas nocturnas el porcentaje mayor lo

<sup>72</sup> BRETEL, Luis, *Modelo educativo, marco curricular y propuesta andragógica de la educación básica de jóvenes y adultos*. Ministerio de Educación. 2001.

<sup>73</sup> *Referencias generales para el proceso de construcción de la educación básica alternativa* (Documento de Trabajo) Dirección Nacional de Educación de Adultos. Ministerio de Educación. 2003.

constituyen los profesores experimentados con muchos años de servicio y los que poseen título pedagógico (más del 70%); en menor porcentaje, están los profesionales que han realizado estudios y poseen títulos en otras carreras especialmente técnicas. Si bien existen algunos mecanismos que permiten seleccionar para la nocturna a docentes experimentados y con mayores calificaciones, la especialización y perfeccionamiento de éstos para el trabajo educativo con jóvenes y adultos es casi nula<sup>74</sup>.

Por información reciente de la DINEA se sabe que "aproximadamente un 15% de docentes son titulados en Andragogía o en Educación de Adultos y un porcentaje similar posee diferentes títulos profesionales no pedagógicos"<sup>75</sup>. En los dos últimos años (2002-2003) las plazas han sido cubiertas por concurso, siendo requisito para postular el Título en Educación de Adultos o dos años de experiencia. Pero, como se indica en el documento citado, "es posible afirmar que en la actualidad casi no existe Universidad o Instituto Superior Pedagógico en el país que profesionalice ni capacite docentes en la modalidad de Educación de Adultos". Esta situación sería, en gran medida, un efecto de la ausencia de una política e instancia específica responsable de Educación de Adultos a nivel del Ministerio de Educación, entre los años 92 a 96, lo que habría provocado que se produzca la "supresión de Facultades y/o programas de educación que profesionalizaban en Educación de Adultos o Andragogía (existentes en la Universidad Enrique Guzmán y Valle, Universidad Federico Villarreal, Universidad Nacional Mayor de San Marcos"<sup>76</sup>.

#### 5.4.3. CONDICIONES LABORALES, ENSEÑANZA Y LOGROS DE APRENDIZAJE

Los docentes de la actual EBA desarrollan sus labores con "restricciones en recursos pues no tienen locales propios". La carga docente es de 24 estudiantes en primaria y 26 en secundaria para cada maestro. Pero se debe considerar que "debido a que el ausentismo es alto, la carga docente por sección resulta menor, sin embargo (...) un docente suele tener a su cargo varias secciones"<sup>77</sup>.

Respecto a los procesos de enseñanza y logros de aprendizaje, en el mencionado trabajo, BreteI informa que "las metodologías predominantes" utilizadas por los docentes son: la exposición intensiva y los trabajos de grupo. Los docentes de Educación de Adultos no tienen contacto alguno con nuevas propuesta e innovaciones pedagógicas y, en opinión de un grupo de directores encuestados (68%), el principal problema está en que "no tienen método pedagógico". La relación educativa que prima entre profesores y alumnos (...) es tradicional, bastante vertical, verbal y memorística. La metodología usada es muy pasiva para el alumno (...), usan casi exclusivamente la pizarra para apoyar sus charlas, 'dictan' la información para que los alumnos la copien en sus cuadernos, hacen preguntas en clase y no forman grupos de discusión (...) los alumnos no se muestran críticos ... ellos valoran muy positivamente a los profesores 'que explican bien'<sup>78</sup>.

Es importante anotar que el fracaso escolar es visto por los docentes como un efecto de un conjunto de situaciones ajenas a la enseñanza y al funcionamiento de la organización escolar. BreteI<sup>79</sup> informa: "el factor señalado como más influyente fue el cansancio luego de

<sup>74</sup> BRETEL, Luis. Op cit.

<sup>75</sup> *Referencias generales para el proceso de construcción de la educación básica alternativa* (Documento de Trabajo) Dirección Nacional de Educación de Adultos. Ministerio de Educación. 2003

<sup>76</sup> Idem.

<sup>77</sup> BRETEL, Luis. Op cit.

<sup>78</sup> Idem.

<sup>79</sup> El autor no precisa la fuente de estas afirmaciones. Asumimos la información que da el texto como el referente confiable.

una jornada de trabajo (56%). Un segundo factor son las dificultades económicas (52%) y, muy cerca de éste, se indica el problema del currículo que no logra ser adecuado a las necesidades de los estudiantes. Otros factores menos mencionados son la motivación de los estudiantes (15%), su dificultad para expresarse (9,6%), los escasos estímulos que tienen de su medio (7,6%) y la falta de confianza en sí mismos (1,9 %).

Es necesaria, como se ha venido afirmando, una mayor investigación al respecto. El documento de trabajo de la DINEA, antes citado, es ilustrativo de esta situación:

*"... queda pendiente la tarea de actualizar información acerca de las características profesionales y laborales de los docentes que trabajan en los diferentes servicios de la modalidad".*

Las prácticas docentes e institucionales en la EBA requieren ser investigadas, principalmente por los mismos docentes, puestas a los ojos de propios y ajenos; y constituirse en objeto de reflexión, de crítica y principal recurso de aprendizaje docente y desarrollo profesional.



## VI. INFRAESTRUCTURA, EQUIPAMIENTO Y MATERIALES DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

### 6.1 CARACTERÍSTICAS DE LA INFRAESTRUCTURA Y EQUIPAMIENTO: UNA HISTORIA DE DEPENDENCIA Y PRECARIEDAD

La Educación de Adultos, a pesar del tiempo de existencia que tiene y el volumen de participantes que atiende, ha devenido -se dice que por la escasez de recursos-, en una modalidad instalada en locales de Educación Primaria y Secundaria de Menores, situación que no permite responder a una demanda que requiere flexibilidad en cuanto a: calendarización, horario de atención, características de la infraestructura y del mobiliario.

El excesivo celo por el cuidado de la infraestructura, equipamiento y mobiliario que por norma recae en el director del Centro Educativo, da lugar a que -en muchos casos- el personal docente y directivo de Educación de Adultos, no disponga de lo elemental para el desarrollo de esta modalidad educativa. La situación de dependencia y precariedad se expresa en las difíciles condiciones físicas en la que los participantes deben desarrollar sus procesos educativos. El siguiente cuadro resume la infraestructura con la que cuenta la Educación de Adultos para la atención de los niveles primario y secundario.

**CUADRO N° 34**  
**Perú: Infraestructura de los Centros Educativos de Primaria y Secundaria de Adultos, gestión estatal - 2003**

	Adultos	
	Primaria	Secundaria
N° de estudiantes	42 093	155 574
Centros educativos	649	707
Secciones	3 031	5 128
Infraestructura		
Aulas	2 218	5 650
Aulas en uso	1 858	5 085
Aulas uso exclusivo	610	1 219
Sala de profesores	65	131
Ofic. administrativas	209	506
Laboratorios	16	96
Talleres	38	237
Auditorios	15	24
Campos deportivos	164	262
Bibliotecas	50	97
SSHH	574	823
Otros ambientes	22	46

Fuente: Estadísticas Básicas. Ministerio de Educación. Elaboración: propia.

En cuanto a la infraestructura y ambientes para el desarrollo de los procesos educativos, se observa que los 42 093 participantes matriculados en primaria realizan sus estudios en 649

centros educativos; es decir, en promedio se cuenta con 65 estudiantes del nivel por institución educativa. Se distribuyen en secciones, en un número promedio que no excede a los 14 alumnos; un cálculo probablemente arbitrario, da 4 secciones por escuela. Estas cifras parecerían describir una demanda educativa que posiblemente decrece y que es atendida con gran dispersión de recursos.

En secundaria se atiende desde 707 centros educativos a 155 574 estudiantes, con un promedio de 220 alumnos por institución y 31 estudiantes por sección, lo que da lugar a una oferta completa del nivel; es decir, todos los grados y con más de una sección por grado. Esta pequeña población educativa, con relativas variantes, compuesta por algunos niños o adolescentes y muchos más jóvenes que adultos, es una ventaja para el mantenimiento y cuidado de los bienes compartidos con los menores.

Sin embargo, estos estudiantes sólo tienen acceso a bibliotecas en 50 centros educativos que ofrecen el nivel primario (7,7% del total) y en 97 centros del nivel secundario (13,7% del total). Es decir, que además de no gozar de algunos beneficios como la distribución de textos escolares que sí se realiza en la modalidad de menores, tampoco cuentan con materiales de soporte para el aprendizaje.

Otra situación preocupante vinculada a la formación para el trabajo, tan exigida a esta modalidad, es la posibilidad de acceso a talleres. En primaria, éstos son apenas 38 y no más de 237 para secundaria, cuya ubicación y facilidad para utilizarlos probablemente se concentre aún en menos centros educativos. Esta es una realidad que afecta notablemente los resultados educativos en este campo.

Un aspecto no menos preocupante es el limitado acceso a campos deportivos para el desarrollo de actividades motrices y deportivas; sólo el 25% de los centros educativos que ofrecen primaria cuentan con uno, y en secundaria se encuentran en el 37% de las instituciones.

Además, un servicio de gran importancia para la salud y que suele causar mucha incomodidad es la limitación del uso de los servicios higiénicos por los estudiantes de la noche. Sólo se cuenta con 574 módulos higiénicos para los 42 093 estudiantes de primaria; menos de un baño por escuela, y en secundaria los 155 574 estudiantes sólo cuentan con 823 baños.

Respecto a las condiciones físicas para facilitar la coordinación del equipo docente, las cifras del cuadro permiten apreciar que, de los 1 356 centros educativos, sólo 196 (14,4%) cuentan con sala de profesores. La gestión administrativa se realiza desde 715 oficinas (52,7% de los centros educativos) acondicionadas muchas veces de manera provisional para dicho fin.

Como se aprecia, no se trata propiamente de una situación de carencia, sino de control del acceso a los bienes de los que dispone una institución educativa, para la cual la modalidad de Educación de Adultos no siempre es bienvenida. (Son reiteradas las disposiciones normativas para asegurar el uso de laboratorios, extensión del Plan Huascarán etc., pero en la práctica, la Educación de Adultos no es considerada).

### **Equipamiento informático, algunos avances, muchas expectativas**

La intención de ampliar la cobertura de la educación y mejorar su calidad mediante el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación, es un sueño al que toda institución educativa aspira hoy, también la Educación de Adultos.

Demostración de esta aspiración son los 21 centros educativos cuyos estudiantes de primaria tienen acceso a una sala de cómputo. En secundaria, de los 707 centros educativos, 81 cuentan con este equipamiento. Si bien, éstas no son cifras muy alentadoras (3,2% de primaria y 11,4% de secundaria), se debe considerar como un gran avance para comunidades educativas que afrontan tantos retos básicos.

Sin embargo, no hay que perder de vista la antigüedad de los equipos, pues sólo el 40% es de reciente adquisición en primaria, y el 31% en secundaria, por lo cual es probable que en el corto plazo las máquinas devengan en obsoletas.

Es también importante la conexión a Internet para acceder a las posibilidades que ella ofrece, respecto a la oferta de información variada y actualizada y a las posibilidades de comunicación. En estas condiciones se encuentran sólo 6 de las 21 salas de cómputo de primaria y 9 de las 81 de secundaria.

**CUADRO N° 35**  
**Perú: Equipamiento informático de los Centros Educativos de Primaria y Secundaria de Adultos, gestión estatal - 2003**

	Primaria	Secundaria
Centros educativos	649	707
N° de estudiantes	42 093	155 574
N° de docentes	1 959	6 685
Computadoras operativas	277	921
Computadoras con menos de 3 años de fabricación	112	284
Sala de cómputo	21	81
Instalaciones en red	6	14
Con conexión a Internet	6	9

Fuente: Estadísticas Básicas. Ministerio de Educación.  
Elaboración propia.

Si bien carencia es una característica que se suele aducir cuando se habla de recursos materiales o financieros, sin embargo, inequidad describe mejor la forma como se han venido administrando los pocos bienes que tienen algunas instituciones educativas del Estado. Compartir, coordinar, articular son las actitudes y acciones que permitirán remontar esta historia. El reto es mayúsculo; sólo compartiendo será posible que muchos tengan algo.

No son pocos los miembros de las comunidades educativas de esta modalidad que se encuentran en lista de espera para acceder a infraestructura, equipamiento y materiales de calidad. En el 2003, ya se hablaba de 197 667 estudiantes y 8 644 docentes. Sus expectativas están cifradas, y con derecho, en formar parte de las redes educativas que hoy brindan soporte material, en participar de proyectos como Huascarán, para aprovechar sus contenidos pedagógicos y tener un real acceso a la propuesta educativa más calificada que el medio pueda ofrecer.

## 6.2 CARACTERÍSTICAS DE LOS MATERIALES EDUCATIVOS

Son pocos, once, los materiales impresos y tres los videos distribuidos por el MINEDU a las instituciones que ofrecen la modalidad de Educación de Adultos. Estos pocos recursos, sumados a las dificultades de acceso o a la ausencia de bibliotecas en los locales educativos, disminuyen las oportunidades de aprendizajes de los estudiantes.

Esta situación, asociada a la escasa disposición de presupuesto para estos fines, ha sido abordada con diversas estrategias por la Dirección de Educación de Adultos, entre las que señalamos:

### • **Producción y distribución de materiales: ¿para docentes o para estudiantes?**

La preocupación por dotar a los docentes de la modalidad de Educación de Adultos, de orientaciones necesarias para desarrollar con eficiencia sus prácticas pedagógicas acordes a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, ha sido la prioridad atendida en los últimos tiempos desde el MED. Este propósito se lleva a cabo con el apoyo de guías y textos de enseñanza integrados, series de "Orientaciones didácticas", dirigidos a docentes que atienden de forma exclusiva las áreas de desarrollo priorizadas desde el Plan de Emergencia, es decir, Comunicación Integral y Lógico-matemática, entre otras.

Son pocos los materiales producidos para los participantes y distribuidos a los centros que ofrecen Educación de Adultos. Estos no sólo tienen el reto, como los textos para menores, de tener que satisfacer las diversas realidades regionales del país, sino que, además, deben adaptarse a la heterogeneidad de los estudiantes: niños, adolescentes, jóvenes o adultos.

### • **Adaptación y reproducción de lo producido por otros**

Frente a las dificultades para producir materiales de manera directa, se vienen aprovechando los materiales producidos por instituciones educativas del medio. Esta es una buena alternativa para disminuir los costos de producción; sin embargo, es necesario tener especial preocupación para que las adaptaciones realizadas estén de acuerdo con la propuesta pedagógica estimada para esta población, propósito que no siempre se logra plenamente.

Usualmente se selecciona entre los materiales existentes en el entorno nacional, regional e internacional, aquellos que responden a criterios como: calidad en el desarrollo académico del área curricular, orientación a docentes de adultos, entre otros. Eso explica la centralidad del contenido como columna vertebral de estas concreciones curriculares, en muchos casos congruente con la propuesta curricular de menores. Las características de los participantes demandan enfoques más centrados en sus experiencias e intereses, en su participación y protagonismo.

También se observa que algunos documentos, como las guías metodológicas elaboradas, no siempre cuentan con la estructura apropiada, lo que impide que alcancen los propósitos para los que fueron producidos.

### • **Producción de materiales, capacidad a desarrollar en los docentes**

En la actualidad, es saludable el esfuerzo que la DINEA realiza para elaborar materiales educativos orientados por una concepción renovada de educación para adultos. Éstos (una

guía para la elaboración de materiales autoinstructivos dirigida a los docentes y tres muestras de materiales para estudiantes con temas planteados como centros de interés) se encuentran concluidos y al alcance de los docentes en la página web del proyecto Huascarán. Sin embargo, deficiencias técnicas propias del sistema que deben ser superadas, perturban el acceso a los mismos.

Por este motivo, y por los problemas de analfabetismo informático de los docentes, la Dirección Nacional de Adultos realiza esfuerzos para su impresión y distribución en el corto plazo. Los materiales de autoaprendizaje, alternativa y herramienta de aprendizaje, revelan la vocación de las especialistas por un proceso que comprende todas las fases, desde la preparación hasta su enfoque participativo y promotor del protagonismo, el cual se inició con una investigación diagnóstica de una muestra de participantes.

La apuesta es que los docentes desarrollen la capacidad de elaborar los materiales para sus estudiantes siguiendo un proceso sistemático; sin embargo, la estrategia metodológica que traduce el Manual no reúne condiciones para el desarrollo de contenidos procedimentales, no ofrece ejemplos ni plantea actividades e instrumentos de aplicación para desarrollar las fases sugeridas.

#### • **Alfabetización: un propósito, dos propuestas de materiales**

Los materiales de soporte educativo de los estudiantes que se han revisado corresponden a dos versiones pedagógicas distintas entre sí. El "Texto integral de alfabetización urbano marginal"<sup>80</sup> cuenta entre sus mayores logros con la contextualización de los temas de aprendizaje en las situaciones de vida cotidiana de las mujeres de zonas urbano marginales, a quienes va dirigido en primera instancia. Reivindica los roles y logros (en salud, alimentación y educación de los niños) que las mujeres vienen alcanzando para el bienestar de sus familias en los diversos ámbitos de la vida en comunidad. Emplea como estrategia las "palabras generadoras" asociadas a mensajes orientadores, aunque combinados con sílabas. Sólo se extraña en el texto la presencia de preguntas que despierten la conciencia social, la propuesta de actividades que estimule la creatividad y gráficos que no sólo reflejen la realidad sino que también estimulen la proyección de situaciones deseables, posibles.

Los textos empleados experimentalmente por PAEBA también son empleados por el Programa de Alfabetización. Estos se componen de tres Guías Metodológicas para los docentes y tres Cuadernos de Trabajo<sup>81</sup>. En estos materiales, se dice trabajar bajo el enfoque de lectura global y comunicativa, es decir, que trasciende el antiguo enfoque gramatical que insistía en aspectos fonéticos, léxicos, ortográficos, morfológicos y sintácticos de la lengua. Los Cuadernos de Trabajo, concebidos como unidades compuestas por distintas actividades, tienen diversos niveles de logro. Destaca por la secuencia ágil, dinámica y práctica que propone en las actividades para temas de interés cotidiano, en especial, el N° 3. En los otros casos los mensajes escritos han perdido la fuerza que sí tenían los del Texto Integral, llegando a ser casi descriptivos.

La propuesta metodológica desarrollada en cada unidad empieza con una imagen y/o un texto motivador cuyo discurso, en algunos casos, resalta innecesariamente la discriminación, la discrepancia; está estructurada por tipos básicos de actividades, las cuales no siempre se

# I

<sup>80</sup> MINEDU, "Texto integral de alfabetización urbano marginal". Lima, 1996.

<sup>81</sup> MINEDU, "Cuaderno de trabajo N° 1: Nosotros y nosotras, N° 2: Familia y comunidad, N° 3, Organización y participación en la comunidad". Alfabetización inicial, 2002.

presentan articuladas entre sí, no cuentan con una actividad de intervención o compromiso con la realidad; ni de cierre, que remita a la evaluación de la experiencia; estas actividades se señalan con viñetas, pero no siempre tienen orientaciones expresas para su realización; plantea preguntas que interpelan a los estudiantes, aunque la reflexión que se promueve es más de tipo económico.

Las lecturas, pocas en número, reproducen contextos andinos en tanto que el conjunto de actividades y gráficos corresponden a medios urbanos. Los materiales tienen una protagonista, Filomena, la cual en ocasiones despierta rechazo, no logra la intención de ser encarnada por las participantes y carece de un rol social definido. Extraña, también, en la propuesta de enfoque comunicativo, una mejor organización de las actividades, de modo que permita de manera articulada el ejercicio del lenguaje oral, la lectura de textos funcionales diversos (recetas de cocina, de medicamentos, cartillas de salud, publicidad, instrucciones de artefactos eléctricos, letra de canciones, informes científicos, chistes, rimas, dibujos animados, etc.), accesibles y de uso cotidiano, la expresión escrita y el trabajo en textos de orden más formal (literario)<sup>82</sup>. Los logros del material se evidencian más por el lado de la incursión en otros tipos de lenguaje como la lectura y construcción de gráficos estadísticos, de planos y, en especial, en la simplicidad y claridad expositiva de la Guía Metodológica para el docente.

## VII. LOS SUJETOS EDUCATIVOS: PERFILES, DEMANDAS Y NECESIDADES FUNDAMENTALES A LAS QUE SE DEBE ATENDER<sup>83</sup>

### 7.1 SEIS PREMISAS PARA LA REFLEXIÓN

Para entender mejor el contexto y la complejidad en la que se dan los procesos educativos en los sujetos de la Educación Básica Alternativa, se plantean las siguientes premisas:

#### **Primera Premisa: *El contexto y la sociedad y el Estado educadores***

- Los sujetos educativos sólo pueden ser entendidos y comprendidos en su complejidad como parte del panorama y de los escenarios en los que desarrollan sus vidas personales y sus procesos colectivos. En este sentido, el análisis de los grandes escenarios internacionales para la educación, y de ésta en el contexto de globalización, conforma el marco dentro del cual se podrá analizar la evolución o las dificultades para el desenvolvimiento de quienes llamamos "sujetos educativos". Y es que no existen sujetos sino en sus contextos reales; contextos no sólo complejos, sino con frecuencia, conflictivos.
- El horizonte deseable, la meta necesaria, es el logro del "sujeto mayor", vale decir, la "sociedad educadora". Expresión genérica que ha encontrado, en el país, slogans más precisos como "Ciudad educadora" e incluso "Distrito educador" o "Municipalidad educadora" como es el caso de San Juan de Miraflores en Lima. Tendríamos que añadir, "familia educadora" y, ¡oh ironía!, "escuela educadora".

<sup>82</sup> Ver CORNEJO G., Marta y otros. *"Comprensión y expresión para personas adultas"*. Materiales para la enseñanza-aprendizaje de la lengua castellana en Educación de Adultos. Editorial Aguallara, 1ra. edición. Valencia, 1995.

<sup>83</sup> Ver ANEXO N° 3 con cuadros estadísticos y de referencia sobre los sujetos de la EBA.

- El Estado que la sociedad se ha dado y el gobierno que se haya elegido, no sólo deben garantizar servicios educativos, sino que en dicho ejercicio deben ser "educadores". Tendríamos que hablar entonces de un "Estado educador", de un "Gobierno educador". Y sólo se puede establecer un vínculo "educador" o "educante", si se está en capacidad de escucha, de diálogo y de coparticipación en los procesos que ello demanda.

**Segunda Premisa: *Sujetos de derechos como sujetos educativos***

- Una sociedad será educadora cuando cada uno de sus miembros se conciba a sí mismo(a) como sujeto educativo de sí y de los demás. Y no se logra esta autoconciencia sino a través de una viva percepción de que todos somos seres pertenecientes a una misma especie y, como tales, somos portadores de la condición de sujetos de derechos, aun cuando éstos no hayan sido reconocidos ni normados. Llegar a sentir la necesidad de que se nos reconozca como portadores de derechos que deben ser respetados, nos convierte en sujetos educativos<sup>84</sup>.
- Hablar de sujetos nos confronta con una doble y tensa realidad. Por un lado, la "heterogeneidad" de los sujetos que nos abre a una eventual dispersión o laberinto de divisiones y subdivisiones, de acuerdo a los referentes de clasificación que se escojan. Por otro lado, "sujetos humanos" refiere a la unicidad de la especie humana en la que se funda la universalidad de la condición de sujeto; condición ontológica que sustenta su radical igualdad, pertenencia común y dignidad. Si bien se nace "sujeto", se tiene toda la vida para aprender a serlo.

**Tercera Premisa: *Heterogeneidad y desigualdad de sujetos llamados a ser actores***

- En el tejido social, cultural, económico, político, lo que aparece como rasgo intrínseco es la radical diferencia y desigualdad entre los sujetos, que incluso impide que todos se conciban como "sujetos educativos" en el sentido activo, y que se autorepresenten, en todo caso, como objeto de la acción educativa.
- El concepto de "sujetos educativos" empata con la condición de ser sujetos de "actoría educativa" como dimensión sustantiva de su condición ciudadana. No son los seres humanos simplemente "agentes"; estamos llamados a ser "actores". Adoptamos dos aspectos que Alain Tourraine ha enfatizado: el primero, refiere al sujeto como movimiento social<sup>85</sup>; el segundo, centra la educación en el y del sujeto<sup>86</sup>. Añadimos la idea de que sólo se define actor cuando se enfrenta todo intento de sumisión por la cultura, la tradición, la religión o el "sistema"; entonces, se forja el sujeto como actor porque lucha por su condición de sujeto.

**Cuarta Premisa: *Los sujetos educativos son hijos de su tiempo***

- Los grandes cambios y transformaciones en nuestra sociedad y a nivel global han impactado en los perfiles, en las aspiraciones y en los roles que tradicionalmente jugaban los distintos sectores de la población en la reproducción de la vida ampliada de la sociedad. Los "sujetos" de ayer ya no se parecen mucho a los "sujetos" de hoy.



<sup>84</sup> Ver BRETTEL B., Luis "Propuesta de Modelo Educativo y marco Curricular para la Educación Básica de Jóvenes y Adultos", 2001, pág.27: "Por ello, el proceso de aprobación subjetiva, consciente de esta necesidad -o de un derecho no ejercido- es, quizás, una de las principales tareas de la actividad educativa".

<sup>85</sup> Ver "Critique de la Modernité", Seuil, 1992, pág.271: Le sujet comme mouvement social.

<sup>86</sup> Ver "¿Podremos vivir juntos? Iguales y Diferentes", FCE, 1997, Escuela del Sujeto, págs. 273-295.

- Uno de los fenómenos que empieza a poner acentos nuevos en los "sujetos educativos" y en sus espacios y tiempos de ejercicio de su condición educadora es el proceso de regionalización más allá de las formas definitivas que asuma. Puede significar la emergencia de sujetos dejados tradicionalmente en penumbra o simplemente replegados en su propio hábitat cultural, social, económico y político. Podrán evidenciarse o visibilizarse nuevos "sujetos" también llamados a ser "actores" en el desarrollo de sus regiones. De allí, que incluso nuestro lenguaje deba adaptarse a estas nuevas representaciones de quienes en el campo de los programas de desarrollo solían llamarse "población meta", "destinatarios", "beneficiarios", "usuarios". Hoy, sería más apropiado referirnos a ellos como co-partes, co-participantes, corresponsables; sujetos, entonces, de la educación.

#### **Quinta Premisa: Los sujetos de la EBA en la Ley General Educación**

- La nueva Ley General incluye, entre los sujetos de la Educación Básica en su modalidad "alternativa", un espectro de sujetos tan amplio -etariamente hablando- como la Educación Básica en su modalidad "regular". Se requiere, entonces, tomar en cuenta otras circunstancias de la situación de los sujetos, para dirigirse en la acción educativa a dar respuestas pertinentes a dichas situaciones. Esto justificaría brindar oportunidades equivalentes habida cuenta de la realidad con la que se encuentra uno y desde la que se parte.
- En la EBA, la primera pregunta no gira en torno a las necesidades fundamentales de los sujetos en materia de aprendizaje, sino en relación a cuáles son las necesidades básicas de los sujetos cuando éstos se encuentran en situación de pobreza, de marginalidad social o de exclusión; desde estas coordenadas, emergen las preguntas sobre lo que la educación debería aportar en la transformación de las condiciones de vida de los sujetos. De allí, surgen los desafíos a la propuesta curricular, a la institucionalidad y gestión, a los criterios de evaluación, a los indicadores de calidad, etc.

#### **Sexta Premisa: Los sujetos de la EBA como ciudadanos activos**

- Se deviene sujeto gracias a un sentido de pertenencia y a su concreción en el ejercicio del derecho a la participación. La EBA está inmejorablemente bien colocada para motivar y propiciar un ejercicio satisfactorio de la participación.
- Este discurso ha atravesado la mayoría de los discursos sociales, políticos y pedagógicos. Sin embargo, es una de las categorías más ambiguas tras la cual se pueden reproducir sutiles formas de imposición, de reducción de los actores a simples agentes ejecutores. En el ámbito escolar, en relación a niños, niñas y adolescentes, e incluso a jóvenes y adultos, el asunto de la participación mantiene los riesgos de manipulación y direccionalidad trazada de antemano<sup>87</sup>.
- En nuestro medio, se ha sentido la necesidad de hablar de participación protagónica, vale decir aquella que permite un desarrollo de la condición de sujeto, de actor, de ciudadano, de copartícipe.<sup>88</sup>

<sup>87</sup> Ver HART, R. et alii, "Children's Participation", Earthscan, 1997; ESPINAR, A. et alii, "El ejercicio del poder compartido", Escuela para el Desarrollo, 2003; CROWLEY, Peter. "Participación infantil: para una definición del marco conceptual", Unicef, Florencia, 1998; VAN BEERS, Henk. "Children's participation", SCS, 2002.

<sup>88</sup> Ver "Hacia una participación protagónica de niños y niñas", SCS, Lima 2001; BICE, "Participation Protagonique", París, 2001.



## 7.2. PERFILES CARACTERÍSTICOS DE LOS SUJETOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA

Una inmensa variedad de situaciones, de condicionamientos, de realidades diversas -como heterogéneo es geográfica y humanamente el país- ejerce influencia en la composición de la población atendida por la EBA. Resulta, por ello, casi ingenuo pretender una tipología estándar. No obstante, existen estudios que se han esforzado por mantener un sentido de lo específico y lo particular; y, al mismo tiempo, han intentado dar cuenta de características globales de ciertos sectores de la población que, sin cancelar las diferenciaciones, permiten pensar en políticas de conjunto, necesarias y además acertadas.

Es lo que indica, por ejemplo, J. Rodríguez<sup>89</sup> al referirse a la manera como los indicadores para levantar un perfil educativo difieren según se hayan tomado en cuenta los años de escolaridad alcanzada o se hayan aplicado pruebas estandarizadas, reconociendo entonces que hay un problema de medición.

Dado que en la Educación Básica Alternativa se tiene un amplio espectro de potenciales participantes, conviene señalar algunas de las circunstancias que, en términos globales, les son comunes. Algunas son francamente discriminatorias; otras son portadoras de grandes potencialidades. Ni pesimismo, ni entusiasmos ingenuos. A continuación, se presentan algunos datos de cómo se proyecta el conjunto de la población total; entre ellos, los participantes preferenciales de la EBA.

**CUADRO N° 36**  
**Perú: Estimaciones y proyecciones de la población total y en edad escolar, según edad simple 2000 - 2010**

Edad	2000	2005	2010
<b>Población total</b>	<b>25 939 329</b>	<b>27 946 774</b>	<b>29 957 804</b>
<b>Total población de 3 - 16 años</b>	8 183 826	8 433 391	8 319 677
<b>Porcentaje de la población de 3 - 16 años</b>	31,5	30,2	27,8
<b>Total población de 6 - 24 años</b>	10 405 380	10 879 877	11 088 453
<b>Porcentaje de la población de 6 - 24 años</b>	40,1	38,9	37,0
<b>3 - 5 años</b>	1 846 086	1 802 677	1 767 695
<b>6 - 11 años</b>	3 576 508	3 696 053	3 552 883
<b>12 -16 años</b>	2 761 232	2 934 661	2 999 099
<b>17 - 24 años</b>	4 067 640	4 249 163	4 536 471

Fuente: "Perú: Compendio Estadístico". 2002, Pág. 88 - 89. "Perú: estimaciones y proyecciones de población total por sexo, edades simples y años calendario de 1990 al 2020, según departamentos". Boletín Especial N° 17 - Estimaciones preliminares. INEI. Elaboración propia.

El cuadro permite apreciar que en el 2000, como población potencial de la Educación de Menores, pertenece al rango de 3 a 16 años el 31,5% del total de la población peruana. Este porcentaje se hace menor y la población de este grupo etario muestra ligera disminución al finalizar la década, como efecto de un estrechamiento en la base de la pirámide de edades. En cambio, si se considera la población escolar entre las edades de 6 a 24 años (rango que

<sup>89</sup> MINEDU. "Adquisición de educación escolar básica en el Perú: uso del tiempo de los menores en edad escolar". Documento 16, 2002, págs.10 - 11.

la realidad ha demostrado es la que más demanda una modalidad educativa distinta a la de Educación de Menores), se observa que, si bien en términos relativos en ese mismo año representaba el 40,1%, evidencia una ligera caída hacia el 2010; pero, en términos absolutos las cifras no decrecen sino que se incrementan en 683 073 personas. El acento en estos grupos etarios se justifica por la intención de atender al derecho a la Educación Básica de todos los peruanos, en las modalidades Regular o Alternativa.

Esta población, compuesta por niños, adolescentes, jóvenes y adultos, tiene características comunes:

- ***Son hijos de las deficiencias que el sistema educativo ofertado arrastra desde décadas***

Desde quienes son considerados analfabetos en relación a la cultura dominante, hasta quienes accedieron y abandonaron el sistema escolar; desde quienes no han visto reconocidos sus saberes ancestrales por las agencias educativas o ven caricaturizada su cultura en aquello que hace reír a los costeños, hasta quienes entraron tarde en relación a su edad, a los servicios educativos ofertados: todos llevan las huellas de esa dura realidad.

Todo ello influye en expectativas, no siempre satisfechas, por completar los estudios en la primaria y secundaria. Se les hace difícil, también, seguir educación superior tanto universitaria como la que ofrecen los institutos superiores. Es una minoría-estadísticamente no significativa- la que logra acceder a este último nivel educativo.

**CUADRO N° 37**  
**Perú: Años promedio de estudios alcanzados por la población de 15 y más años de edad, por sexo, según grupos de edad - 2000**

Grupos de edad	Años promedio de estudio		
	Total	Hombres	Mujeres
De 15 a 19	8,6	8,6	8,6
De 20 a 29	10,4	10,4	10,4
De 30 a 39	9,8	10,0	9,6
De 40 a 49	8,7	9,4	8,0
De 50 a 59	7,4	7,9	6,6
De 60 y más	6,0	6,3	5,6
<b>Total promedio</b>	<b>8,9</b>	<b>9,1</b>	<b>8,8</b>

Fuente: "Encuesta Nacional de Hogares - IV trimestre". 2000. INEI.

En este cuadro se identifica al grupo de 20 a 29 años como la población de mayor grado promedio de estudios alcanzado; sin embargo, no llega a los 11 años que corresponde a la secundaria completa. Como todo promedio nacional, este indicador comprende a población sin y con baja escolaridad y también en el otro extremo, a la de mayor escolaridad. En el mismo grupo se observa la paridad - en cuanto a estudios alcanzados- por hombres y mujeres. Se aprecia, por otro lado, que la escolaridad decae de los 30 años en adelante. En este fenómeno, las mayores deficiencias corresponden a las mujeres, en especial desde los 40 años, lo cual evidencia sus dificultades de acceso a los servicios educativos.

**CUADRO N° 38**  
**Perú: Nivel de educación alcanzado por la población de 15 y más años de edad, según género y área - 2000**

Niveles Educativos	% Total	Género		Área	
		H	M	Urbana	Rural
Sin nivel	8,0	3,9	11,9	3,7	17,5
Primaria	30,8	29,1	32,4	21,5	51,1
Secundaria	42,0	47,5	36,9	48,9	27,2
Superior					
No universitaria	9,4	8,7	9,8	12,2	2,9
Sup. universitaria	9,8	10,8	9,0	13,7	1,3
Total	100	100	100	100	100

Fuente: "Encuesta Nacional de Hogares - IV trimestre". 2000. INEI.

Son los datos referidos al nivel educativo alcanzado por la población de 15 y más años los que reportan la gravedad y distribución del problema. Revelan a una población en edad de trabajar que, en un 38,8%, tiene deficiente nivel educativo (sin nivel y con primaria); es decir, no ha tenido alguna experiencia educativa formal en su vida o ésta ha sido muy elemental, hecho que se agudiza, además, en el caso de las mujeres (44,3 %) y en el área rural (68,6%).

• ***Padecen la tendencia homogeneizante de la cultura dominante***

Podemos decir que en esta población se anida un cúmulo de factores que explican las dificultades para madurar una identidad personal y colectiva definidas, una subjetividad que supere los rasgos de sentimiento de inferioridad, de baja autoestima que lo obliga a relegar las riquezas que la tradición cultural tan variada le ofrece y que ella termina con frecuencia negando, como mecanismo de sobrevivencia en contextos agresivos.

En un país como el nuestro, en el que hay más de 40 lenguas distintas, tenemos regiones, como la Sierra Rural<sup>90</sup>, en las que se habla hasta en un 56,7% una sola lengua vernácula, sea el quechua o el aimara.

• ***Enfrentan en desventaja la presión de la modernización tecnológica***

El país se moderniza reproduciendo las profundas desigualdades que son inveteradas, como aquellas que refieren a las diferencias entre el mundo rural y el urbano, entre capitales y provincias, entre distritos y caseríos, entre costa, sierra y amazonía. Se puede decir que el capitalismo informacional<sup>91</sup>, en contextos como el de Perú, añade el tecnológico a los analfabetismos que ya se conocen. La educación encara el reto de quebrar la situación actual de no lograr ser competitivos, poco capacitados para la empleabilidad exigida hoy<sup>92</sup>.



<sup>90</sup> Ver MONTERO, C. et alii, "Propuesta Metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado". Documento de Trabajo 18. MINEDU, 2002, págs.156-157.

<sup>91</sup> Ver CASTELLS, M. "La era de la Información". 3 volúmenes, 1997-1998, passim.

<sup>92</sup> Ver SAAVEDRA, J. y CHACALTANA, J. "Exclusión y Oportunidad. Jóvenes urbanos y su inserción en el Mercado de Trabajo y en el Mercado de Capacitación". Grade, 2001, págs.75-76.

- ***Van tomando conciencia de su actual situación como negadora de su dignidad***

Acostumbrarse a condiciones de pobreza, de marginalidad, de exclusión y de discriminación puede aún ser algo característico en sectores de la población peruana largamente relegada. Pero, cada vez son más y más los que toman conciencia de que nada de eso condice con un sentido y sentimiento de su dignidad. Este es un punto de partida esencial para todo proceso de educación que quiera ser simultáneamente un proceso de emancipación, de apuesta por los derechos y por la formación de personas que se consideren ciudadanas. Se puede afirmar que la educación, la escuela y parcialmente los medios de comunicación han contribuido a ello.

Se tendría que incluir más, en la actualidad, el proceso desencadenado por la Comisión de la Verdad y Reconciliación, por las iniciativas de Vigilancia Ciudadana, de Veedurías, de Transparencia, de fiscalización civil a funcionarios, etc. El Perú sigue siendo un pueblo que aguanta, pero que también se organiza creativamente y -a su ritmo- encara su situación.

- ***Una mayoría nace pobre, pero sigue aspirando a crecer con protagonismo***

Un país con el 60,4% de pobres y en pobreza aguda, tiene comprometidas las próximas décadas y generaciones en un horizonte poco alentador. Pero es innegable que desarrollarse con sentido de la vida, con capacidad de encarar -sin desmoronarse- nuevas frustraciones y límites a las más legítimas aspiraciones, a necesidades de crecer como conductores de su propia vida personal, de su espiritualidad, de su capacidad de amar y ser amado, sigue siendo un signo de resiliencia y de equilibrio y salud mental cuando todo parece conducir al estrés, a la desesperanza, al pesimismo, a la derrota. La educación tiene allí un aporte que dar al desarrollo de la capacidad resiliente de generaciones llamadas a ser protagonistas<sup>93</sup>.

- ***Encaran el drama de educarse para el empleo precario***

Uno de los dramas mayores que encara la población potencial de la EBA es el del empleo precario que ya vive o que le espera como posibilidad. Si bien el Perú es el país en el que todo el mundo busca trabajo o está trabajando -son estadísticamente pocos los que se la pasan sin hacer nada-, hay que reconocer que el horizonte de la sobrevivencia es sinónimo de reproducción de los niveles mínimos de vida, de difíciles posibilidades de ser sujetos de crédito, de ser contribuyentes al fisco, de ahorrar y de romper el círculo de ser apenas sobrevivientes. Para la educación peruana este es un punto dirimente. Ha devenido no sólo una cuestión económica, sino radicalmente ética, pues en ella se juega el significado de una existencia con libertad y autonomía, con confianza en sí mismo, con serenidad de espíritu y con sentido del humor. Los participantes de EBA están librados al zarandeo de un mercado laboral que los arrincona al sector servicios y los aleja de lo productivo; les exige hoy "flexibilidad" para moverse con las prioridades del comercio, del mercado, mayores conocimientos y necesidad de aprendizaje permanente<sup>94</sup>.

Amplios sectores de la población participante en la EBA ya están en el mundo del trabajo; sin embargo, la dinámica actual les exige una calificación que les permita, con cierta

<sup>93</sup> Ver CASTRO M., J. "Niñas, Niños y Adolescentes, exclusión y desarrollo psicosocial", T.I, cap.1. Ed. IFEJANT, págs. 25-29; FRANKE B., P. "Pobreza y Juventud", Cedep, 1998 y "La educación pública, los pobres y el ajuste", Cedal, Aprodeh, 1994.

<sup>94</sup> Ver SAAVEDRA, J. y CHACALTANA, J. op. cit. pág. 11; AAVV, "Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de Final de Século", Vozes, 1998; ibidem GENTILI, P. "Educar para o desemprego: a desintegra ao da promessa integradora", p.76-99; CATATANI, A. D. "Trabalho e Autonomia", Vozes, "Desemprego e degrada ao social", págs.37-86.

facilidad, la reconversión laboral. Las agencias educativas y de capacitación laboral no están suficientemente aprestadas para mantenerse al día en maquinarias, en textos, en docentes "aggiornados"<sup>95</sup>.

### 7.3. PERFILES Y NECESIDADES POR TIPOS DE POBLACIÓN CONSIGNADOS PARA LA EBA

#### 7.3.1. CONSIDERACIONES PREVIAS

- Ha sido necesario, para efectos de mayor precisión y para reconocer y responder a necesidades específicas de los diversos sectores que conforman la población preferencial de EBA, desagregar los perfiles y requerimientos de tan variada población.
- Es importante recordar que la EBA, tal como se visualiza en esta Consultoría, debe evitar ser entendida como la educación a pobres, excluidos, atrasados, reenganchables al sistema a través de una modalidad flexiblemente comprensiva y benévolamente asequible. Flexibilidad no es debilidad ni esconde el prejuicio de baja calidad. La EBA no es una educación compensatoria, aunque ella pueda de facto tener un efecto compensatorio en el actual contexto nacional; la EBA no es educación de excluidos, aunque de facto intenta llegar a ellos en lo inmediato, como ineludible responsabilidad nacional. Es decir, ninguna de sus funciones transitorias y efectos secundarios define su naturaleza, su razón intrínseca. Y es que el horizonte de la "actualmente mal llamada EBA" es más amplio que el que coyunturalmente le asigna hoy la LGE. No obstante, en la práctica -aunque con riesgo a no quebrar el sentido común dominante en esta materia- lo señalado por la EBA respecto a los sujetos educativos constituye el punto de partida. Sin vencer exitosamente los retos que la EBA actualmente plantea, difícilmente se podrá aspirar a que la modalidad EBA pueda presentarse -con el nombre menos positivamente discriminante- como una ambiciosa invitación a repensar la educación nacional.
- Existe información acumulada en los Ministerios sobre aspectos muy específicos de la situación de la infancia y adolescencia. Hay que reconocer que son esfuerzos muy valiosos y la información recogida mayoritariamente es de muy buena calidad, respecto a las metodologías empleadas y a los hallazgos hechos. Igualmente puede afirmarse de las reflexiones y conclusiones o sugerencias elaboradas. Sin embargo, se constata su relativa o escasa difusión, su uso finalmente restringido, cuando no su conversión en materiales archivados y no retomados en los cambios de responsables del sector. Desde organismos de la sociedad civil, se cuenta con una bibliografía muy abundante aunque con tramos de períodos no cubiertos -aspectos éstos a los que los trabajos de los ministerios no escapan- y con metodologías muy diferentes, en la mayoría de los casos. En síntesis, información que no responde a una planificación que permita mayor equilibrio en los aspectos seleccionados para los estudios.
- Sobre las culturas de adultez, la carencia es absoluta. No se conocen estudios de cómo se concibe y cómo se analiza al mundo adulto, salvo lo que se puede inferir de trabajos sobre maltrato infantil en la familia, en la escuela, en las instituciones, etc., o en trabajos sobre la historia de la infancia en el país<sup>96</sup>. Esta laguna representa una dificultad para abordar pautas de crianza, adultocentrismo en la sociedad y patriarcado.

<sup>95</sup> Ver SAAVEDRA, J. op. cit. págs.128-141.

<sup>96</sup> Ver, AAVV, "Primer Congreso Nacional del Niño Peruano", Actas, 1922, passim; MANNARELLI, M. E., "La Infancia y la Configuración de los Vínculos en el Perú: Un enfoque histórico", En: Políticas Públicas e Infancia en el Perú, SC-UK, 2002, págs.11-59.

- Con relación a niños, niñas y adolescentes, se encara una realidad teórica con repercusiones en las prácticas sociales, incluida la educación, los medios de comunicación y la propia escuela. Si bien muchos estudios a nivel nacional están hechos por profesionales de las ciencias sociales, consideramos que, al hablar de perfiles, aún sobreviven - en particular, entre los miembros de las comunidades de sectores más carenciados y entre el magisterio- lo que algunos han llamado el enfoque pre-sociológico del niño y de la niña, que carga más las tintas sobre las características de comportamiento, lo que lleva a un cierto sesgo psicologista en la descripción de esos perfiles<sup>97</sup>.

### 7.3.2. PERFILES Y NECESIDADES DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

Lo que establece el Código de los Niños y Adolescentes del Perú es que, hasta antes de cumplir los 12 años, se considera a una persona niño, niña; de 12 hasta antes de cumplir 18, adolescente. Se está, pues, ante una demarcación etaria arbitraria, dado que en otras leyes la división no se ajusta al Código de los Niños y Adolescentes. Una de las fuentes interesantes para recoger información valiosa es "Puertas Abiertas"<sup>98</sup>, que presenta los resultados de la Consulta Nacional de Educación. Sin embargo, allí no existe la categoría adolescente, sólo niño y joven.

En el Documento Anexo 3 se presentan importantes datos estadísticos sobre niños y adolescentes potenciales usuarios de la EBA.

Si bien puede ser reductivo el intento de globalizar las características de la infancia a la que la EBA va dirigida preferencialmente, parece bueno consignar aquellas que son comunes.

- ***Enfrentan una cultura escolar tradicional***

En realidad la escuela, en particular la pública, no ha conocido grandes progresos en orden a superar una cultura tradicional centrada en la ritualidad fijada por calendarios cívicos, jerarquización interna, centralidad de lo educativo en los docentes. Las experiencias de innovación, por cierto existentes, no representan un referente de inflexión con relación a la inercia generalizada. En realidad, regiones del país y los lugares más remotos, lejos de ser contextos propicios a la renovación y quiebra de los lastres de la tradicional cultura escolar, con frecuencia son los lugares en los que menos innovación se conoce.

- ***Cuentan con una escuela pública que no encanta***

Otra característica de la escuela pública es que, por múltiples factores, tampoco representa una posibilidad de entusiasmar a la población participante. No se trata sólo de condiciones materiales; a ellas, hay que añadir el clima interno de la escuela, es decir, las expresiones de violencia horizontal que las generaciones emergentes traen y encuentran en ella. Tampoco la escuela privada escapa a esta realidad.

<sup>97</sup> Ver JAMES, A.; JENKS Ch. ; PROUT, A., "Theorizing Childhood", Polity Press, Cambridge, 1998.

<sup>98</sup> MINEDU. "Puertas abiertas". T. 2, 2002

En otras palabras, la escuela se ha transformado, en muchos casos, en un lugar y tiempo de alto riesgo, a veces peor que la misma calle.

- ***En riesgo de atraso y abandono escolar***

No se trata sólo de un hecho para ciertos sectores de la población nacional. Hoy se han agravado las circunstancias desfavorables para acceder a tiempo a la escuela. Las estadísticas, además, demuestran los cuellos de botella en el ciclo escolar, tanto de primaria como de la secundaria; es decir, el tiempo en que la escuela logra retener a los participantes. La Consulta Nacional de Educación evidencia de forma contundente el reclamo por superar y vencer la extraedad, el ausentismo y el abandono de la escuela.

Lo más preocupante es que el reenganche al sistema ofertado por el Estado no cuenta con porcentajes significativos. La EBA justamente pretende superar esta realidad detectada

- ***Niñas del mundo rural en desventaja comparativa***

Este es, asimismo, un clamor generalizado. Si bien las niñas han elevado su nivel de acceso a la escuela e incluso tienen mejor rendimiento en relación con los varones, también se constata que, al concluir el nivel primario, disminuye su participación en el nivel secundario.

En lugares donde la lengua materna originaria es la lengua principal, la lengua castellana tiende a ser de aprendizaje tardío. No obstante, está demostrado que son las mujeres quienes constituyen el factor principal de la reproducción de la cultura originaria en la comunidad. La desventaja tiene que ver también con los riesgos para la niña de ser objeto de acoso y abuso sexual en el ámbito de la escuela.

- ***En riesgo de tener docentes más que educadores***

Ciertamente que estamos ante un tema que puede ser muy polémico, e incluso estigmatizante del profesorado nacional. Pero hay razones bien fundamentadas que permiten establecer una apreciación grosso modo aceptable. Y es que el reclamo que se recoge en encuestas de muy diverso tipo sobre calidad educativa muestra que el nivel de los alumnos no es para nada ajeno al de sus propios docentes; es decir, no es sólo un problema de alumnos, es también de docentes<sup>99</sup>.

No obstante que el maestro sigue siendo un referente significativo para niños de primera edad, es decir de la inicial y primaria en el nivel secundario parece que se siente menos la presencia de un docente con vocación de educador, de formador con condiciones incluso materiales para orientar, acompañar a adolescentes.

- ***Están bajo influencia de medios de comunicación no educativos***

Este sea quizá uno de los aspectos en los que se requiere una real reforma de mentes y de contenidos. Los grandes medios de comunicación siguen siendo un factor que ocupa un lugar prioritario en la capacidad de formar opinión pública, de forjar sentidos

# I

<sup>99</sup> Ver MINEDU, "Puertas Abiertas", T. 2, Consulta Nacional de Educación, 2002, que muestra a lo largo de todos los departamentos o regiones cómo existe un reclamo de contar con docentes preparados y con educadores, es decir, no sólo con instructores; ver asimismo AAVV, "Propuesta de magisterio....", MINEDU, 2004.

comunes, de modelar imaginarios sociales en períodos de tiempo bastante rápidos. En este preciso sentido, al que se debería añadir su capacidad de rejerarquizar valores cívicos, comportamientos ciudadanos, etc., son parte de un subyacente proyecto educativo-cultural. Hoy por hoy, en la TV de canal abierto, no se puede decir que se tenga una programación orientada a los grandes intereses del país y, mucho menos, que haya adoptado un real compromiso por cancelar programas que siguen afectando identidades y suscitando identificaciones no siempre positivas para forjar una infancia-adolescencia que se sienta sostenida en aspiraciones y gustos alejados de la viveza y la chabacanería, amén del deterioro de la lengua castellana y del sentido del humor<sup>100</sup>.

De allí la importancia de que, vía otras agencias, se contribuya a la formación de un pensamiento crítico de niños, niñas y adolescentes.

- **Con deseos de concluir bien sus estudios**

Las estadísticas oficiales muestran -para ciertos tramos, niveles y grados- cifras preocupantes de extraedad, abandono, "fracaso" escolar, repitencia, etc.

Sin embargo, estudios sociales y de opinión demuestran que, no obstante este panorama, padres de familia, niños y niñas y adolescentes no son totalmente indiferentes frente a estas circunstancias. Pervive un sentimiento que expresa la aspiración a que los hijos e hijas puedan "concluir" sus estudios. Es una resignación dolida la que muestran cuando se someten a que no sigan estudiando; aunque padres de escaso nivel educativo y agudas necesidades materiales lleguen a decir que la escuela es pérdida de tiempo comparada con las exigencias que la pobreza crea, o que el empleo precario obliga a todos los miembros de la familia a trabajar. La presión que la sociedad moderna crea, por lo menos en el mundo urbano, como condición de estatus formal -meritocrático, dirían otros- hace que dicha aspiración siga latente en las familias y entre los propios niños y adolescentes. La realidad estudiada nos confronta con la crudeza de la evaluación de la calidad de la educación y con el impacto que ella tiene en la subjetividad de las nuevas generaciones que hayan pasado por la escuela o por otras experiencias educativas más flexibles.

- **Van cobrando conciencia de sus derechos**

Se vive un hecho social de gran trascendencia educativa. La población mayoritariamente ha escuchado hablar de tener derechos, de que ser sujeto de derechos le abre una serie de posibilidades y expectativas exigibles. Pero también el grueso de la población experimenta la paradoja de constatar que muchos de sus derechos son violentados y que incluso esta situación va acompañada de una cultura de la impunidad.

Los niños y niñas, así como los adolescentes, son los que han visto en los últimos tres lustros que sus derechos han sido proclamados a nivel internacional<sup>101</sup> y con fuerza vinculante en el nivel nacional<sup>102</sup>.

Para completar este panorama existe otro tipo de legislación en la que se consignan derechos y obligaciones. El trabajo de la CVR significó y significa una oportunidad para

<sup>100</sup> Ver GODENZZI, J.C., "Los niños en la prensa escrita, 1998-2000". SCS, passim.

<sup>101</sup> ONU, "Convención sobre los Derechos del Niño", 1989; "Sesión Especial de NNUU sobre la Infancia", N.Y., 2001.

<sup>102</sup> Ver "Código de los Niños y Adolescentes del Perú", 1992 y sucesivas modificaciones; "Plan Nacional de Acción por la Infancia del Perú", MINDES, 2003, passim.



extender y ahondar en la conciencia cívica y ciudadana de que somos sujetos de derechos y éstos son exigibles.

- **Tienen ideas propias sobre cómo quieren la educación**

Una vez más, entre las fuentes directas que recogen una amplia y variada gama de opiniones sobre cómo se ve y cómo se visiona la educación, la Consulta Nacional de Educación<sup>103</sup> brinda importante información, desagregada geográficamente.

Se quieren destacar tres aspectos que, aunque genéricos, revelan necesidades muy sentidas y compartidas por las mayorías nacionales:

- Una real gratuidad de la enseñanza.
- Una educación de calidad.
- Una educación que respete las culturas.

Respecto a la gestión se señala:

- Mayor autonomía a todo nivel: aula, escuela, región.
- Participación de todos los sujetos educativos, en particular de la comunidad.
- Ética administrativa.

- **Desean ser tomados en cuenta y participar**

En el país ha ido retomándose la convicción de que ser alguien, individual o colectivamente, implica no sólo la formal posibilidad de participación, sino que ésta sea sentida como un derecho exigible. Sin embargo, se choca con una sociedad que aún no sabe cómo hacer para que niños, niñas y adolescentes cuenten con mecanismos de participación directa y no sólo delegada.

Cada vez son más los niños, niñas y adolescentes que cuentan y confían en el sistema de Defensorías, de Demunas y de Comudenas. Además, en la escuela crecen formas de organización infantil: municipios escolares, promotores estudiantiles, delegados de aula, etc. También fuera de la escuela, ciertos sectores de la infancia, como los niños y adolescentes que trabajan, se dan formas de organización y asociación que les permiten tener una voz, una opinión pública en aquellos asuntos que más directamente les conciernen.

Una dificultad queda abierta: la representatividad relativa de quienes -niños, niñas y adolescentes- organizados, son apenas un porcentaje relativo, si se considera la población nacional de las mismas edades conjuntamente con la institucionalización de la participación más allá del ámbito escolar.

- **Gustan combinar diversión y otras responsabilidades**

Si bien no es privativa de niños y adolescentes la experiencia lúdica, sin embargo en ellos cumple una función particular habida cuenta de su plasticidad subjetiva, corporal e imaginativa. Para los niños y adolescentes que son población participante de la EBA, el juego suele ser una realidad formalmente ausente en la escuela y en las otras formas de organización del aprendizaje. Esto no significa que estos niños, niñas y adolescentes desaprovechen oportunidades de desarrollar el sentido lúdico<sup>104</sup>.

<sup>103</sup> "Puertas Abiertas", T. 2. Op.cit. passim.

<sup>104</sup> Ver LIEBEL, M.; "Infancia y Trabajo", 2003, capítulo 6, "Trabajo y Juego en la vida infantil. Pensamientos sobre una funesta separación y posibles relaciones", págs.171-188.

Consideramos que este sector de la infancia y adolescencia gusta del juego y de otras formas de diversión, pero en él se descubren además otras experiencias, como la del trabajo, que están más ligadas potencialmente a su sentido de autonomía y a su deseo de ser solidarios familiarmente. Así mismo, el estudio es asumido como una responsabilidad tanto más consciente cuanto más libre y voluntaria sea su opción.

- ***Adolecen de la falta de educación artística, estética y corporal adecuada***

Desagraciadamente, en el país, gran parte de la educación artística, estética y corporal está dada fuera del ámbito de responsabilidad del Estado y son otras agencias las que brindan este servicio. Entre las características de esta acción podemos señalar que son coyunturales, vale decir, tiene lugar durante las mal llamadas vacaciones "útiles" o en ciertas fechas significativas; además, los materiales normalmente son provistos por las agencias que desarrollan estas actividades.

Con adolescentes, quizá se apunta a ir descubriendo talentos o se vean posibilidades de que las habilidades conseguidas puedan revertir en formas de trabajo para hacer algo de dinero.

La cuestión corporal está mayormente restringida al deporte; quizá las reducidas, aunque importantes, experiencias de teatro con los llamados "sectores populares" representan una forma privilegiada de aprender modelación del cuerpo, expresión comunicativa y otras capacidades exigidas por la disciplina. Se considera que, en la escuela vespertina y nocturna, estas dimensiones están casi ausentes.

- ***Saben que "eso de la gratuidad de la educación, no va"***

El derecho de estudiar es visto, en primer lugar, como una cuestión que guarda relación con la economía familiar; en particular en el sector social al que pertenecen los actuales sujetos educativos de la EBA, especialmente niños y adolescentes. Eso no significa que se detengan en lo económico, aunque es un componente insoslayable de toda aspiración y voluntad de estudiar. Por ello, el tema de la gratuidad de la educación consignado en la Constitución Política y en discursos de políticos, hoy no forma parte de un discurso creíble para esta población<sup>105</sup>.

### 7.3.3. PERFILES Y NECESIDADES DE LAS PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

Algunos rasgos que caracterizan a la población de jóvenes y adultos/as, potenciales usuarios de la EBA:

- ***Excluidos multiformes***

Una característica del perfil de los adultos y adultas en el país -destinatarios de la EBA- es que no sólo son parte de la exclusión social, sino que ésta se expresa específicamente por la exclusión fáctica de los medios y mecanismos "a través de los cuales la sociedad crea y comunica el conocimiento"<sup>106</sup>.

Los jóvenes se sienten excluidos por la experiencia de desempleo, en primer lugar<sup>107</sup>, y

<sup>105</sup> Ver "Puertas abiertas", passim; VÁSQUEZ H., E. y MENDIZÁBAL, E. "¿Los Niños... primero? El gasto público social focalizado en niños, niñas en el Perú 1990-2000", U.del Pacífico, SCS, 2002, passim.

<sup>106</sup> Ver MINEDU -DINALEA. "Hacia una nueva visión de la educación de jóvenes y adultos en el país". En: *Espacio de diálogo y compromiso entre todos*. 2002, pág.43.

<sup>107</sup> Ver MUNAR, L. et alii. "Somos pandilla, somos chamba: escuchénnos. La experiencia social de los jóvenes en Lima". PUCP, Educa, 2003, passim.

a ello añaden la marginación que sufren en el acceso a servicios de seguridad, salud, educación superior y universitaria etc. No menos importante es la sensación de sentirse excluidos por su origen étnico o por su condición de rurales y provincianos.

- ***Demandantes políticamente débiles***

Si bien existe una demanda sensiblemente grande aunque potencial, la pregunta que emerge es ¿por qué de hecho sólo un porcentaje, realmente bajo, accede al servicio educativo? Ciertamente que el factor económico explica algo, pero todo parece indicar que, además, se suman las escasas facilidades que no son tales, en cuanto a cobertura, a flexibilidad. Podría aventurarse un factor subjetivo de primera importancia: se trata de una población afectada en sus expectativas, en sus aspiraciones, en la posibilidad de reconocerle a la educación un significado de impacto transformador de sus actuales condiciones de vida.

Si bien los jóvenes representan -en el sector que la EBA oficialmente debe atender- una población poco organizada y relativamente poco politizada, constituyen un caudal de votos que las organizaciones políticas pretenden ganar en climas electorales. Pero, el mundo de las empleadas del hogar, de jóvenes en el comercio ambulatorio independiente o temporeros en otros empleos se presenta como un sector políticamente disperso, casi sin interés en tener una forma de representación propia. Cabe, sin embargo, reconocer que sectores de empleo doméstico se han organizado a escala nacional desde hace casi 40 años y reivindican una legislación que les haga justicia, así como una educación que los asuma como jóvenes, como mujeres, como trabajadores y como estudiantes. Pero, en general acusan -como otros sectores- cierta debilidad en el espacio público, en la escena política.

- ***Heterogéneos desigualmente atendidos***

En la población juvenil y adulta existe gran heterogeneidad, producto de diversos factores: cultura, género, etnia, zona de origen o de residencia, historia y trayectoria de vida, eventuales experiencias previas con el mundo de la educación (sea a nivel personal como en relación a sus propios hijos, hijas o familiares).

Las iniciativas de la sociedad civil en materia de educación bilingüe intercultural, de alfabetización, así como de capacitación laboral, resultan pedagógicamente significativas, pero políticamente insuficientes. Tanto lo que desde el Estado como desde otras iniciativas se ha venido haciendo no logra superar el fantasma de "la primaria-secundaria", lo "formal-escolarizado, informal-no escolarizado", la "vespertina-nocturna" y, más recientemente en las últimas dos décadas, los programas de sábados y domingos; a ello se debe añadir el encuadre "compensatorio, supletorio, acelerado, permanente, equivalente" sobre el que se ciernen prejuicios y reticencias entre los sujetos educativos.

Cabe reconocer que una gran cantidad de jóvenes cifra sus expectativas de progreso en cursos cortos de capacitación laboral. Sin embargo, no siempre les otorgan una certificación más amplia que la simple acreditación laboral.

- ***Mujeres adultas y jóvenes más pobres, pero menos oprimidas***

Respecto a la participación de la mujer adulta en la EBA, contamos con estudios que revelan algunas paradojas que conforman el perfil de una población particularmente

indispensable para el desarrollo del país.

A tenor de las conclusiones de la CVR, fueron las mujeres andinas, rurales, amazónicas nativas las más golpeadas por la violencia política, situación que coincide con sus relativos altos niveles de analfabetismo.

Sin embargo, se observa que, cuando las mujeres se encuentran involucradas en procesos de aprendizaje, continúan en ellos con mayor éxito que los varones.

Es el caso, por ejemplo, de la menor presencia de mujeres en los reportes de desaprobación en las áreas de desarrollo curricular de primaria y secundaria (Ver ANEXOS ESTADÍSTICOS C y D). En primaria, nivel en el que el número de mujeres es mayor, las dificultades más frecuentes se presentan en las áreas de matemática y ciencias; pero, en la secundaria, con una menor participación en la matrícula, las mujeres tienen un porcentaje mucho menor de desaprobación que los varones.

Otra muestra del esfuerzo femenino por aprobar y sostenerse en el sistema educativo es la participación de las mujeres, en especial mayores de 20 años, por ejemplo, en la modalidad Ocupacional Industrial, de gestión estatal, donde superan ampliamente a los varones en todos los niveles formativos: formación básica (56% mujeres), actualización (70.4% mujeres) y perfeccionamiento (77.7% mujeres), como se puede ver en el siguiente cuadro. (Ver también ANEXO ESTADÍSTICO E).

**CUADRO N° 39**  
**Perú: Participantes por Programa Ocupacional Industrial y sexo**  
**2002**

	PROGRAMA							
	TOTAL		Formación Básica		Actualización		Perfeccionamiento	
	H	M	H	M	H	M	H	M
TOTAL	35 075	53 499	29 753	38 941	3 631	8 654	1 691	5 904
%	39,6	60,4	43,3	56,7	29,6	70,4	22,3	77,7

Fuente: Estadísticas MINEDU, 2002

Quién sabe si estos indicadores permiten referirse a las mujeres, hoy más empobrecidas, pero con mejores probabilidades de no ser oprimidas<sup>108</sup>.

- **Muchos de ellos y ellas han tenido experiencia de fracaso escolar**

Este aspecto marca cierta desafección por la escuela en la población de la EBA e incluso cierta desconfianza de participar en formas más flexibles de estudio. La población de la que se ocupa la EBA no puede añadir en su vida más experiencias de fracaso, que devienen en experiencias de ser personas menos valiosas, o limitadas o carentes de habilidades cognitivas. Eso se traduce en humillación; así tienden a percibirlo y esto explica el nivel negativo de autoestima y autoconfianza que se evidencia en estos sectores cuando de estudiar se trata. Experiencia ésta que paradójicamente contrasta con quienes a diario tienen cierto éxito, pues logran sobrevivir y atender lo indispensable

<sup>108</sup> Ver IGUÍÑIZ, J., *Más pobreza, pero menos opresión*". En: *Neoliberales y Pobres*. Bogotá, 1993, págs. 543-554.

en sus familias. A ello se suma que quienes se reincorporan al sistema acusan una extra edad.

La revisión de las estadísticas referidas a la eficiencia del sistema en la educación de Adultos puede iluminar estas intuiciones. El porcentaje de aprobados en primaria es de 70% (cuadro 40); en él también se presenta una cifra que muestra una situación favorable a las mujeres, quienes logran 73% de aprobación. En secundaria, los aprobados alcanzan una cifra ligeramente superior a la mitad de los matriculados (54%), lo cual revela la baja eficiencia de este nivel educativo. También las mujeres tienen mayor porcentaje de aprobación (59%) en su grupo.

**CUADRO N° 40**  
**Perú: Situación del ejercicio educativo anterior: Primaria y Secundaria de Adultos 2002**

Situación	Primaria de adultos						Secundaria de adultos					
	Total	%	H	%	M	%	Total	%	H	%	M	%
Matriculados	46 513	100	19 348	100	27 165	100	216 618	100	118 409	100	98 209	100
Aprobados	32 793	70	13 006	67	19 787	73	117 215	54	59 524	50	57 691	59
Pasan a recuperación*	1 716	4	775	4	941	3	41 218	19	23 478	20	17 740	18
Desaprobados	3 734	8	1 706	9	2 028	8	24 779	11	14 802	13	9 977	10
Retirados	8 270	18	3 861	20	4 409	16	33 406	16	20 605	17	12 801	13

\* En primaria los estudiantes que al término del año lectivo pasan al período de recuperación representan un % relativamente bajo que no hará variar los resultados definitivos al final del ejercicio educativo: marzo 2002. No se presenta la misma situación en secundaria, nivel que comprende casi una quinta parte de los matriculados.

Fuente: Estadísticas MED 2002. Elaboración propia

Si se revisan las causas de retiro de los estudiantes de primaria de Adultos, la situación económica es la principal para el 48% de los estudiantes. No se encuentran variaciones si se hace el análisis por género. (Ver ANEXO ESTADÍSTICO F).

Un fenómeno paralelo a la desaprobación, repetición y deserción escolar, propio de quienes tienen la oportunidad de acceder al sistema educativo, es la situación de aquellos que ni siquiera tuvieron la oportunidad de experimentar un fracaso "escolar" en algún momento de sus vidas, el analfabetismo.

La población analfabeta (prioritariamente mujeres de 30 y más años), a la cual también está dirigida la EBA, presenta características especiales a considerar en diversos aspectos: la motivación (disminución de las expectativas laborales, acompañamiento a los hijos en las tareas escolares, cuidado de la salud de la familia, entre otros). Estos aspectos deben ser considerados para lograr su incorporación y sostenibilidad en los procesos educativos correspondientes, con el propósito de incrementar su experiencia educativa en un mediano plazo.

### ALGUNAS IMPLICACIONES GENERALES

Esta reflexión permite establecer algunas implicancias generales que a continuación se señala:

- Si se quiere construir una "sociedad educadora", es necesario tener en cuenta que se trata de un proceso largo y complejo que tiene dos exigencias imprescindibles:

- Que se logre consenso y se constituya en sentido común la convicción de que la meta propuesta no sólo es válida, sino posible.
- Que se tienda a la estabilidad de políticas públicas educativas que deben ser de Estado.
- La heterogeneidad y las desigualdades existentes en el país exigen que no se establezca, dentro de la Educación Básica Alternativa, una sola estructura. Hay que asumir en su implementación:
  - La flexibilidad, como producto de la solidez de las concepciones y de los planteamientos prácticos, organizativos, evaluativos, administrativos, etc.
  - La educación como dimensión constitutiva de la búsqueda de la justicia social, de la lucha contra la exclusión y del aporte a la emancipación nacional.
- Entender a los sujetos educativos en su dimensión de "actores" implica también asumir el derecho a la participación como derecho clave en la consecución de los demás derechos ciudadanos:
  - Implica el convencimiento de que no todas las formas de participación desarrollan la condición ciudadana; expresiones que una participación muchas veces adopta consolidan una cultura de "súbditos".
  - Orientará a la EBA hacia una participación organizada, con sensibilidad, expectativas, aspiraciones y pensamiento propio abierto y dialogante; es lo que hoy se conoce como participación protagónica.

## VIII. LA EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA EN LA LEGISLACIÓN NACIONAL Y EN LOS ACUERDOS Y PROPUESTAS DE POLÍTICAS EDUCATIVAS

La legislación peruana producida en los últimos años incorpora una tendencia humanista y de equidad social que es conveniente resaltar a fin de organizar su correlato en las grandes políticas educativas y, en particular, en la Educación Básica Alternativa.

En las siguientes líneas se puede apreciar en qué medida, desde la Constitución Política del Perú hasta los lineamientos de política educativa del Ministerio de Educación, **se da prioridad a la persona humana**, a la que se define desde una perspectiva de integralidad. Por otro lado, se enfatiza la responsabilidad de compensar a quienes viven en condiciones de exclusión social.

### 8.1 CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL PERÚ

En la Carta Magna del Perú, vigente desde 1993, se reconoce la centralidad del sujeto y se precisa que el Estado y la sociedad deben estar a su servicio. Esta concepción supera las ideas e ideologías predominantes en el ámbito mundial, a lo largo de la mayor parte del Siglo XX, según las cuales las "razones de Estado" y los procesos de reforma social podían justificar a plenitud la subordinación y hasta el sacrificio del individuo.

Evidentemente influenciada por la Declaración Universal de los Derechos Humanos, aprobada por las Naciones Unidas en 1959, el Capítulo I de la Constitución Política gira alrededor de los derechos y las libertades de la persona.

El Artículo 1° de la Constitución declara "la defensa de la persona humana y el respeto de su dignidad son el fin supremo de la sociedad y el Estado".

Para darle contenido a esta declaración principista, a continuación se precisa cuáles son los derechos fundamentales de las personas que la Constitución ampara y defiende.

Uno de los primeros derechos que se menciona es el de la identidad personal. El concepto de identidad, que en el Perú apareció con fuerza en el debate social en la década del 70 del siglo pasado, ha trasladado su eje -de manera paulatina- desde la identidad con la Nación, o con una determinada clase social o con la comunidad, hacia la identidad de la persona consigo misma. Sin embargo, la consagración de este postulado en la Carta Magna no ha sido el correlato de un amplio debate o de una conciencia extendida entre los peruanos sobre la necesidad de dar primera importancia al conocimiento, aceptación y valoración de sí mismos. Ésta es una tarea pendiente para el sistema educativo nacional.

Otro derecho, reconocido entre los primeros, es el relativo a la integridad de la persona. Conviene recordar que, particularmente en la educación, la visión fragmentada de la persona humana - que privilegia la racionalidad, el cerebro como órgano que la hace factible y la dimensión intelectual - ha dominado en el escenario internacional y nacional, desde "El Siglo de las Luces" hasta nuestros días. El hecho que la Constitución Peruana supere tal perspectiva restringida y reivindique una visión integral e integradora acerca de la persona humana significa que la educación nacional tiene la obligación de concebir los aprendizajes

en función de las múltiples dimensiones que la conforman.

El Artículo 2° en su inciso 1 señala que toda persona tiene derecho "a la vida, a su identidad, a su integridad moral, psíquica y física..." Este texto tiene correspondencia con el Artículo 13°: "La educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana".

Habría sido deseable que la Constitución precisara en qué consiste el desarrollo integral de la persona. A falta de tal delimitación, algunos educadores consideran que existe una aproximación en el primer párrafo del Artículo 14°: "La educación promueve el conocimiento, el aprendizaje y la práctica de las humanidades, la ciencia, la técnica, las artes, la educación física y el deporte".

También podría interpretarse que, con esta enumeración queda señalado el horizonte de las áreas de desarrollo educativo, pero que se deja pendiente la definición del desarrollo integral de la persona, para que sea enunciada por la próxima Ley General de Educación.

## 8.2 LEY GENERAL DE EDUCACIÓN 28044

La Ley General de Educación, promulgada el año 2003, profundiza la orientación humanista y de equidad social que se plantea en algunos Títulos de la Constitución Política de 1993 y precisa la orientación que deben seguir los programas educativos de la Modalidad de EBA, aspectos que a continuación se detallan:

### • *Sobre el desarrollo integral*

La definición sobre desarrollo integral de la persona humana - tema central para la acción educativa- es realizada en el Artículo 9°, titulado Fines de la Educación: "a) Formar personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa, promoviendo la formación y consolidación de su identidad y autoestima y su integración adecuada y crítica a la sociedad..."

Así mismo, en el Título II Universalización, Calidad y Equidad de la Educación, el Artículo 10° Criterios para la universalización, la calidad y la equidad, señala: "Para lograr la universalización, calidad y equidad en la educación, se adopta un enfoque intercultural y se realiza una acción descentralizada, intersectorial, preventiva, compensatoria y de recuperación que contribuya a igualar las oportunidades de desarrollo integral de los estudiantes y a lograr satisfactorios resultados en su aprendizaje". El énfasis de este artículo se pone en la equidad; lo que atañe particularmente a la EBA son las acciones compensatorias y de recuperación.

### • *Sobre la equidad*

A diferencia de las leyes generales de educación anteriores, la Ley vigente concede primera importancia a la equidad, de tal manera que dos incisos del Artículo 8°, relativo a los Principios de la educación, tratan sobre el tema en los siguientes términos:

(b) La equidad, que garantiza a todos iguales oportunidades de acceso, permanencia y trato en un sistema educativo de calidad.

c) La inclusión, que incorpora a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, especialmente en el ámbito rural, sin distinción de etnia, religión, sexo u otra causa de discriminación, contribuyendo así a la eliminación de la pobreza, la exclusión y las desigualdades.



Particularmente, el inciso c) constituye una muestra de novedad conceptual de la presente Ley General de Educación, que utiliza el binomio inclusión - exclusión, para hacer referencia a quienes se encuentran tanto dentro como fuera del sistema educativo. Aparentemente la EBA habría sido concebida, fundamentalmente, para incluir a los actualmente excluidos.

El Artículo 17° Equidad en la Educación dice: "Para compensar las desigualdades derivadas de factores económicos, geográficos, sociales o de cualquier otra índole que afectan la igualdad de oportunidades en el ejercicio del derecho a la educación, el Estado toma medidas que favorecen a segmentos sociales que están en situación de abandono o de riesgo para atenderlos preferentemente".

En el Artículo 18° Medidas de equidad, se determina que las autoridades educativas deben: ejecutar políticas compensatorias para los sectores de la población que lo necesiten; ejecutar proyectos educativos orientados a revertir situaciones de desigualdad; priorizar la asignación de recursos por alumno en las zonas de mayor exclusión; asegurar mecanismos que permitan la reincorporación de los estudiantes al sistema educativo y medidas para retener a los que se encuentran en riesgo de exclusión del servicio; adecuar la prestación de servicios educativos a las necesidades de la población, con énfasis en el apoyo a los menores que trabajan; y movilizar los recursos para implementar programas de alfabetización.

Los Artículos 17° y 18° dan cuenta (específica) del peso que en esta Ley General tiene el principio de la equidad social, que expresa un compromiso preferencial por los pobres y/o excluidos del país. Si la EBA fuese identificada fundamentalmente por la atención primordial a este sector de la población nacional, tendría el sólido soporte del texto de la LGE, que la convertiría en prioritaria a efectos de distribución de recursos públicos.

• **Sobre la diversificación curricular y la calidad educativa**

En el Artículo 13 Calidad de la Educación, inciso b), la Ley señala uno de los factores que influye en la calidad de los currículos, expresándolo de la siguiente manera: "Currículos básicos, comunes a todo el país, articulados entre los diferentes niveles y modalidades educativas que deben ser diversificados en las instancias regionales y locales y en los centros educativos, para atender a las particularidades de cada ámbito".

En la tradición del Ministerio de Educación, la elaboración curricular estuvo principalmente centrada en la atención a las necesidades de aprendizaje de los menores que cursan los niveles de educación primaria y secundaria. Ahora, la Ley General de Educación ofrece la posibilidad de que los currículos de la Educación Básica sean producto del trabajo concertado de sus tres modalidades (Regular, Alternativa y Especial).

El Artículo 32° norma que la Educación Básica "satisface las necesidades básicas de aprendizaje de niños, jóvenes y adultos" y el Artículo 33° dispone: "El Ministerio de Educación es responsable de diseñar los currículos básicos nacionales. En la instancia regional y local se diversifican... Cada Institución Educativa construye su propuesta curricular, que tiene valor oficial".

Según la LGE vigente, la Educación Básica es una etapa educativa, que se define por el tipo de aprendizajes que promueve; esto quiere decir que no se distingue por estar orientada a un tipo específico de personas. Todavía está pendiente identificar, por parte del Ministerio de Educación, cuáles son las necesidades básicas de aprendizaje en el tiempo presente y en el corto plazo. De acuerdo al mismo Art.33°, la definición de estas necesidades básicas



se produce, en última instancia, en cada institución educativa, tomando en cuenta las peculiaridades del entorno y los rasgos culturales locales y regionales.

• ***Sobre los programas complementarios***

En tanto que el espíritu de la Ley General de Educación es atender integralmente las necesidades de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos, ésta dispone que el servicio educativo trascienda los aprendizajes y alcance otros aspectos complementarios. Así por ejemplo, en el Título I Fundamentos y Disposiciones Generales, Artículo 4° Gratuidad de la Educación, queda indicado que la educación pública es gratuita en todos sus niveles y modalidades y que "En la Educación Inicial y Primaria se complementa obligatoriamente con programas de alimentación, salud y entrega de materiales educativos".

En la Educación Básica Alternativa, en la medida que participen niños y niñas, se deberá considerar para efectos de presupuesto y gestión que los usuarios de este servicio no queden excluidos de los beneficios que otorgan los programas de alimentación, salud y materiales educativos ejecutados tanto por el Ministerio de Educación como por otras instituciones del Estado.

• ***Sobre la articulación intersectorial***

Este aspecto, particularmente importante es tratado de manera expresa en el Artículo 11° relativo a la Articulación Intersectorial; en él se señala: "La atención a los estudiantes, especialmente la que se brinda a los de Educación Básica, se realiza con enfoque y acción intersectoriales del Estado y de éste con la sociedad".

• ***Sobre la modalidad EBA***

En el Título III La Estructura del Sistema Educativo, el Artículo 28° que trata sobre Las Etapas, Niveles, Modalidades, Ciclos y Programas, en el inciso c) da la siguiente definición: "Modalidad: son alternativas de atención educativa que se organizan en función de las características específicas de las personas a quienes se destina este servicio".

La opción teórica y política de esta LGE, por resaltar significativamente a los sujetos de la educación, ubicándolos como centro de atención, ha dado lugar a la reconceptualización del término modalidad educativa, pues a diferencia de antaño, cuando se la definía por las formas y procedimientos que utilizaba, ahora sólo toma en cuenta las características de las personas que atiende desde lo educativo.

En el Artículo 37° se precisa que Educación Básica Alternativa "es una modalidad que tiene los mismos objetivos y calidad equivalente a la Educación Básica Regular; enfatiza la preparación para el trabajo y el desarrollo de capacidades empresariales. Se organiza flexiblemente en función de las necesidades y demandas específicas de los estudiantes. El ingreso y el tránsito de un grado a otro se harán en función de las competencias que el estudiante haya desarrollado".

Este artículo norma específicamente la flexibilidad de la organización de la EBA y, al hacerlo, deja abierta la posibilidad de concebir una estructura ajustada a los requerimientos y necesidades diversos de niños, jóvenes y adultos. Sin embargo, al utilizar el término grado, para referirse al camino que puede recorrer en ella el participante, alude a la estructura organizativa todavía vigente en la educación de adultos.

En este Artículo se expresa también que la EBA responde a las necesidades de:

- a) "Jóvenes y adultos que no tuvieron acceso a la educación regular o no pudieron culminarla.
- b) Niños y adolescentes que no se insertaron oportunamente en la Educación Básica Regular o que abandonaron el Sistema Educativo y su edad les impide continuar los estudios regulares.
- c) Estudiantes que necesitan compatibilizar el estudio y el trabajo".

La caracterización de los usuarios de la EBA señalada en este punto del Artículo que se comenta parece responder a una mirada de esta modalidad como ámbito al que concurren únicamente sujetos con carencias, limitaciones y problemas. Una visión de más amplio horizonte y perspectiva más esperanzadora podría agregar que también responde a estudiantes emprendedores que desean aprender en un ambiente de innovación pedagógica e institucional, que aspiran a integrar los aprendizajes logrados en la comunidad y el trabajo con los del sistema educativo.

• **Sobre la alfabetización**

En el Artículo 37° también se indica, además, que "La Alfabetización está comprendida en la Educación Básica Alternativa"; y en el Artículo 38° se precisa que los programas de alfabetización "preparan para continuar su formación en los niveles siguientes del Sistema Educativo".

Los artículos de la LGE que se refieren a la alfabetización necesitan ser complementados con una definición más precisa y actualizada del concepto. Así, por ejemplo, habría que hacer referencia a los aprendizajes similares que los niños hacen en la Básica Regular y en la Básica Especial y también ponderar la llamada alfabetización informática. Asimismo, se requiere aclarar que la alfabetización no supone la existencia de un nivel educativo distinto a la educación inicial o primaria sino que, más bien, conforma la plataforma básica de la educación primaria.

En el Capítulo correspondiente a La Educación Comunitaria, el Artículo 47° Convalidación de los Aprendizajes dispone: "Los aprendizajes que se logren a través de programas desarrollados por organizaciones de la sociedad, debidamente certificados, pueden ser convalidados en los niveles de Educación Básica y Técnico Productiva".

### 8.3 ACUERDO NACIONAL

Por primera vez en la historia republicana del país las diversas organizaciones políticas y sociales de dimensión nacional han constituido un Foro de Acuerdo Nacional y han elaborado y suscrito, en el año 2002, un documento denominado Acuerdo Nacional, que contiene 29 Políticas de Estado, orientadas a cumplir cuatro grandes objetivos.

La Décimo Segunda Política de Estado se refiere al "Acceso Universal a una Educación Pública Gratuita y de Calidad y Promoción y Defensa del Deporte".

Este valioso documento, que expresa el mayor de los consensos nacionales hasta ahora logrado y debe asegurar la continuidad de las políticas en el largo plazo, también plantea como asuntos prioritarios en educación la formación integral y la equidad:

"...garantizar el acceso universal e irrestricto a una educación integral, pública, gratuita y de calidad que promueva la equidad entre hombres y mujeres".



El objetivo de lograr la equidad es complementado con el señalamiento de las características que se asigna al modelo educativo nacional:

" Reconoceremos la autonomía en la gestión de cada escuela, en el marco de un modelo educativo nacional y descentralizado, inclusivo y de salidas múltiples".

Los problemas de la exclusión y la inequidad, centrales en la sociedad peruana son abordados con respuestas que aparecen de modo reiterado en la Décimo Segunda Política de Estado. Así, entre otros puntos, se manifiesta que el Estado:

(b) ... eliminará las brechas de calidad entre la educación pública y la privada, así como entre la educación rural y la urbana, para fomentar la equidad en el acceso a oportunidades".

Si bien el Estado tiene una fundamental responsabilidad en la lucha contra la inequidad y la injusticia, habría sido deseable que en este párrafo se explicitase también la obligación y urgente necesidad de la participación de la sociedad en esta tarea. Asimismo, conviene observar que coloca como meta de la equidad lograr los estándares de calidad de la educación privada y la educación urbana, lo que permitiría suponer que en estos ámbitos se han alcanzado satisfactorios niveles de calidad educativa.

En tanto que la alfabetización es una tarea encomendada a la EBA por la Ley General de Educación, corresponde resaltar el inciso (h) de la Décimo Segunda Política de Estado:

"Erradicará todas las formas de analfabetismo, invirtiendo en el diseño de políticas que atiendan las realidades urbano marginal y rural".

En la medida que es cada vez más frecuente que en el mundo educativo se aluda a la alfabetización digital como una tarea contemporánea, corresponde que la EBA incluya este tema dentro de su agenda de discusión.

## **8.4 OTROS SUSTENTOS JURÍDICOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA**

Entre las principales fuentes legales de carácter internacional que aluden a un sector importante de los sujetos educativos de la EBA - niños/as y adolescentes-, señalamos la Convención sobre los Derechos del Niño (1989 - Asamblea de NNUU). Al ratificarla sin hacer reserva alguna, el Perú se comprometió a revisar su legislación nacional, ajustarla a las medidas adoptadas en ella y, fundamentalmente, hacer suyo su espíritu.

Otra fuente legal, en este caso de carácter nacional, es el Código de los Niños y Adolescentes (1992), aprobado en cumplimiento con las obligaciones asumidas desde la Convención. Constituye la herramienta principal en materia de infancia y adolescencia, a la que deben ajustarse posteriores normas y leyes que se refieran a niños, niñas y adolescentes.

Otros sustentos legislativos, que merecen ser comentados por la forma como afectan a los sujetos de la EBA, son: la Ley de creación del Consejo Nacional de la Juventud y la Ley de Trabajadoras del Hogar.

### **8.4.1. CONVENCION SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO**

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) compromete a los Estados Partes a asegurar la protección de todo niño, niña hasta que cumpla los 18 años. Este paradigma

atraviesa el íntegro del texto y expresa su sentido y significado.

La CDN compromete al Estado peruano a darle a todo tratamiento de la infancia un enfoque de derechos, significa considerar al niño, niña como sujeto de derechos.

Al respecto, en el artículo 3, la CDN dice a la letra: "En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial que se atenderá será el interés superior del niño". El interés superior del niño deviene así en el criterio dirimente, el principio rector de toda política de infancia en toda circunstancia.

A partir del artículo 28, la CDN aborda de forma directa lo que implica reconocer al niño, el derecho a la educación. Véase en extenso:

1. *"Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:*
  - a. *Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;*
  - b. *Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad;*
  - c. *Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados;*
  - d. *Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas;*
  - e. *Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.*
2. *Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención.*
3. *Los Estados Partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. A este respecto se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo".*

La CDN señala, además, en el Artículo 29, los grandes objetivos hacia los que la educación debiera apuntar:

1. *"Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada hacia:*
  - a. *Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;*
  - b. *Inculcar al niño el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las NNUU;*
  - c. *Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país del que*

- sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;*
- d. *Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;*
  - e. *Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.*
2. *Nada de lo dispuesto en el presente artículo o en el artículo 28 se interpretará como una restricción a la libertad de los particulares y de las entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 y de que la educación impartida en tales instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado".*

#### **8.4.2. CÓDIGO DE LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES DEL PERÚ - CNAP (LEY N° 27337)**

##### **• Definición del niño y el adolescente como sujetos de derechos**

El CNAP señala en el Artículo I del Título Preliminar: *"Se considera niño a todo ser humano desde su concepción hasta cumplir los doce años de edad y adolescente, desde los doce hasta cumplir los dieciocho años de edad".*

El Código, artículo II, reconoce explícitamente al niño como **"sujeto de derechos"**, expresión que como tal, no se encuentra en la Convención sobre los Derechos del Niño.

Se reconoce el derecho del niño a la libertad de opinión y se añade el derecho a la objeción de conciencia, a la libertad de expresión (Art.10) y de pensamiento (Art.11). El ejercicio de estos derechos representa retos a la tarea educativa; también, a la Educación Básica Alternativa.

##### **• La educación: un derecho**

El CNAP (Art. 14) reconoce el derecho a la educación, cultura, deporte y recreación, precisando que *"El Estado asegura la gratuidad pública de la enseñanza para quienes tienen limitaciones económicas".*

En relación a la Educación Básica (Art. 15), se señala que dicha educación comprende:

- a. *El desarrollo de la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física, de los niños y de los adolescentes, hasta su máximo potencial;*
- b. *El respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales;*
- c. *La promoción y difusión de los derechos de los niños y adolescentes;*
- d. *El respeto a los padres...;*
- e. *La preparación para una vida responsable...;*
- f. *La formación en espíritu democrático y en el ejercicio responsable de los derechos y obligaciones;*
- g. *La orientación sexual y la planificación familiar;*
- h. *El desarrollo de un pensamiento autónomo, crítico y creativo;*
- i. *La capacitación del niño y adolescente para el trabajo productivo y para el manejo de conocimientos técnicos y científicos;*
- j. *El respeto al medio ambiente natural.*

El CNAP reconoce el derecho del niño a ser respetado por sus educadores (Art. 16): *"El niño y el adolescente tienen derecho a ser respetados por sus educadores y a cuestionar sus criterios valorativos, pudiendo recurrir a instancias superiores si fuera necesario"* Este artículo fue introducido dos años después, en el contexto de las normas antiterroristas.

El CNAP reconoce el derecho (Art. 17) a *"ser matriculado en el sistema regular de enseñanza"* y señala: *"Los padres o responsables tienen la obligación de matricular a sus hijos o a quienes tengan bajo su cuidado en el sistema regular de enseñanza"*.

#### • **El trabajo, un derecho de los adolescentes**

La reciente Ley N° 27571 modifica el Art. 51 del CNAP, referido a los criterios etarios para el desempeño laboral, asignando edades mínimas según la envergadura y riesgos de las actividades económicas para el adolescente:

*Art. 51: "Las edades mínimas para autorizar el trabajo de los adolescentes son las siguientes:*

*a. Para el caso del trabajo por cuenta ajena o que se preste en relación de dependencia:*

- *Quince años para labores agrícolas no industriales;*
- *Dieciséis años para labores industriales, comerciales o mineras; y*
- *Diecisiete años para labores de pesca industrial.*

*b. Para el caso de las demás modalidades de trabajo, la edad mínima es de catorce. Por excepción se concederá autorización a partir de los doce años, siempre que las labores a realizar no perjudiquen su salud o desarrollo, ni interfieran o limiten su asistencia a los centros educativos y permitan su participación en programas de orientación o formación profesional.*

Se presume que los adolescentes están autorizados por sus padres o responsables para trabajar cuando habiten con ellos, salvo manifestación expresa en contrario de los mismos."

La preocupación que asalta frente a esta enmienda es el efecto que pueda tener en la actividad laboral de los menores, en este caso de 12 años, para quienes el trabajo podría constituirse en un derecho u oportunidad de ganar el sustento para sí y su familia. Es por ello que la interpretación de la "excepción" no es muy clara.

La EBA tiene el compromiso de favorecer que todos los niños y adolescentes accedan al servicio educativo; lo cual implica considerar su situación laboral y preparar una alternativa educativa para cumplirlo. Esto no significa, en modo alguno, que la EBA pretenda fomentar o favorecer el trabajo infantil como explotación y abuso. El contexto de los niños trabajadores es un reto que no sólo corresponde al sector educación, sino que convoca la acción intersectorial y multisectorial coordinada, por su desbordante complejidad estructural.

#### • **El niño y adolescente: sujeto de protección por la escuela**

Uno de los postulados más innovadores que hace el CNAP es el reconocimiento del derecho de los niños a su protección por la escuela (Art. 18): *"la protección por los Directores de los centros educativos frente al maltrato de todo tipo, a la reiterada repitencia y deserción escolar, a reiteradas faltas injustificadas, al consumo de sustancias tóxicas, al desamparo y otros casos que impliquen violación de los derechos del niño y adolescente; al rendimiento escolar de niños y adolescentes trabajadores y otros hechos lesivos"*.

- **La escuela adaptada a las necesidades de niños y adolescentes trabajadores**

Se hace referencia, también, (Art. 19) a las modalidades y horarios para la atención de niños y adolescentes trabajadores. Así, se establece: *"El Estado garantiza modalidades y horarios escolares especiales que permitan a los niños y adolescentes que trabajan asistir regularmente a sus centros de estudio. Los directores de los centros educativos pondrán atención para que el trabajo no afecte su asistencia y su rendimiento escolar e informarán periódicamente a la autoridad competente acerca del nivel de rendimiento de los estudiantes trabajadores"*.

Se reconoce a los niños y adolescentes (Art. 20) el derecho a *"participar en programas culturales, deportivos y recreativos"* y (Art. 21) a *"la atención integral de salud"*.

- **La educación, un derecho de los adolescentes que ha de conciliarse con el trabajo**

Respecto al derecho al trabajo de los adolescentes (Art. 22), se menciona: *"El Estado reconoce el derecho de los adolescentes a trabajar, con las restricciones que impone este Código, siempre y cuando no exista explotación económica y su actividad laboral no importe riesgo o peligro, o afecte su proceso educativo, o sea, nocivo a su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social"*.

El trabajo del niño y el adolescente es un tema crucial (Art. 48 al 68); destaca en especial la referencia a la autorización para trabajar (Art. 54), señalando en el inciso a) *"Que el trabajo no perturbe su asistencia regular a la escuela"*. También hay inquietud por el cumplimiento de las obligaciones de los empleadores respecto a la educación de los niños (Art. 61), así como para el caso de las Trabajadoras del hogar o familiares no remunerados (Art. 63) indicándose: *"Los empleadores que contraten adolescentes están obligados a concederles facilidades que hagan compatibles su trabajo con la asistencia regular a la escuela"*. No queda exento de este derecho ningún adolescente ni siquiera los que se encuentren internados en Centros de rehabilitación juvenil. Como se señala en el (Art. 240, inciso c), éstos deben *"recibir educación y formación profesional o técnica"*.

En relación a los correspondientes deberes de los niños y adolescentes (Art. 24), se subraya en el inciso b) *"estudiar satisfactoriamente"*.

La obligatoriedad de la Educación Básica puede constituir un factor desalentador del trabajo infantil, si los niños y adolescentes deben participar de un sistema educativo rígido que no da facilidades para el cumplimiento de sus responsabilidades laborales. Sin embargo, la responsabilidad de ofrecer un servicio a la medida de este particular sector debe ser asegurada por todos los ciudadanos, y es una obligación del Estado.

- **Programas de atención integral para los niños de la calle**

El CNAP declara su inquietud por uno de los grupos más vulnerables, los niños que viven en la calle (Art. 40), indicando que *"Los niños y adolescentes que viven en la calle tienen derecho a participar en programas de atención integral dirigidos a asegurar su proceso educativo y su desarrollo físico y psicológico"*.

### **Algunas observaciones**

El CNAP reconoce al niño y adolescente el derecho a la asociación y, a los adolescentes trabajadores, la conformación de sindicatos (Artículo 66); pero, además, le reconoce al



adolescente que trabaja la capacidad de interponer reclamo ante la autoridad en materia de su actividad económica *"sin necesidad de apoderado"* (Artículo 65).

Si bien el CNAP se refiere a la "Educación Básica", parece ser que se orienta hacia la Educación Regular, o sistema regular. Al respecto, se puede interpretar de diversas formas. En realidad la nueva Ley de Educación acuña una acepción también nueva de la "Educación Básica".

Esto explica que, cuando se refiere a los niños y adolescentes trabajadores, se insista en que nada debe impedir su asistencia regular a la escuela o centro de estudio, etc. La escuela, conforme a la experiencia europea, constituye el factor desalentador del trabajo infantil y, además, la medida de su erradicación vía la "obligatoriedad de la educación básica". Sin embargo, esta obligación es trasladada al niño y adolescente o a sus padres, cuando la obligatoriedad de asegurarla a todos los ciudadanos es del Estado.

#### **8.4.3. LEY DEL CONSEJO DE LA JUVENTUD (N° 27802)**

En el Artículo 1° proporciona la definición de joven al señalar: *"Se considera joven a la etapa del ser humano donde se inicia la madurez física, psicológica y social con una valoración y reconocimiento; con un modo de pensar, sentir y actuar; con una propia expresión de vida, valores y creencias, base de la definitiva construcción de su identidad y personalidad hacia un proyecto de vida"*

El Artículo 2° establece una división etaria clara: *"Son beneficiarios de la presente ley los adolescentes y jóvenes comprendidos entre los 15 y los 29 años de edad, sin discriminación alguna que afecte sus derechos, obligaciones y responsabilidades. El rango de edad establecido no sustituye los límites de edad regulados en materia de garantías, sistemas de protección y derechos laborales respecto a los adolescentes"*.

En el inciso c) del Artículo 3° señala que *"todo joven tiene derecho a la educación, salud y trabajo"* y, en el Artículo 11, asigna a la Comisión Nacional de la Juventud, entre otras funciones, *"promover programas de capacitación para el trabajo, liderazgo, actitudes solidarias y emprendedoras, que contribuyan a la empleabilidad"*.

#### **8.4.4. LEY DE TRABAJADORAS/ES DEL HOGAR (N° 27986)**

Esta ley es aprobada luego de una larga espera, teniendo en cuenta que las propias organizaciones de Trabajadoras/es del Hogar constituidas a nivel nacional presentaron hace varios años una propuesta de ley elaborada por ellas.

La Ley 27986 sustituye a la que durante el Gobierno militar se promulgó en 1970. En opinión de las Organizaciones de Trabajadoras del Hogar, la nueva ley no colma sus expectativas en lo que se refiere a mecanismos para asegurar su cumplimiento y en cuanto a la fijación de un sueldo equivalente al sueldo mínimo, ya que su remuneración se deja *"al acuerdo libre de las partes"* (Artículo 5), entre otros aspectos que aún no les posibilitan ejercer sus derechos.

Sin embargo, el Artículo 17 Derecho a la Educación debe ser recogido:

*"El trabajador al servicio del hogar tiene derecho a la educación. El empleador deberá brindarle las facilidades del caso para poder garantizar su asistencia regular a su centro de estudios fuera de la jornada de trabajo"*.

Además, en la primera de las disposiciones finales y complementarias, se lee:

*"El trabajo de los adolescentes al servicio del hogar se rige por las normas pertinentes del Código de los Niños y Adolescentes y complementariamente les será de aplicación la presente ley en lo que les beneficia".*

Al respecto se propone dos consideraciones:

Las/los Trabajadoras/es del Hogar han sido tradicionalmente - en ciudades como Lima, Arequipa, Cuzco, Cajamarca, Piura, Chimbote, etc. - "las" participantes en las escuelas vespertinas, nocturnas y, actualmente, lo son aunque en un número menor, debido a restricciones que en la práctica se ponen a quienes, como se dice hoy, trabajan "para terceros".

En casas de diversos barrios de Lima y otras ciudades, o en diarios de circulación local y nacional se pueden leer avisos que dicen: "Se necesita empleada sin colegio". Esta situación indica que, si bien ha crecido en este sector de trabajadores la conciencia de sus derechos para las y los más jóvenes e incluso menores de edad, su derecho al estudio constituye aún bandera de lucha.

#### **ALGUNAS REFLEXIONES ABIERTAS**

El concepto de "calidad" de la educación no aparece formalmente en los textos analizados; sólo se presenta en la Décimo Segunda Política de Estado del Acuerdo Nacional y obviamente en el inciso "d" del Artículo 8 y en los Artículos 13 al 16 de la Ley General de Educación.

El principio del interés superior del niño y adolescente debería hacerse extensivo a los jóvenes.

Si bien el derecho debe fijar con claridad las edades cronológicas para definir responsabilidades y obligaciones así como las medidas a tomarse en el campo educativo, se exige también considerar criterios referidos a los aspectos sociales, psicológicos, afectivos estrechamente vinculados con las culturas y tradiciones de los estudiantes.

El enfoque de derechos para todo diseño, organización y programación de políticas educativas debe quedar como principio y como un indicador prioritario en el trabajo con niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

## IX. ALGUNAS EXPERIENCIAS MOTIVADORAS PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA

### 9.1 EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN VINCULADAS AL TRABAJO<sup>109</sup>

#### 9.1.1. PROMOVIDAS POR EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN

En 1993, el MED crea un programa de Formación Profesional que se desarrolla en tres fases:

- \* *Momento Inicial: 1993-1994*, teniendo en cuenta la constatación de un desencuentro entre el sistema educativo y el sistema laboral, de una ausencia de información sobre las posibilidades existentes y por cierta baja en la formación ocupacional.
- \* *Diseño del Proceso: 1994-1997*; Catálogo de Títulos profesionales y Certificación de Competencias: 20 familias y 120 Títulos.
- \* *Aplicación de la Propuesta: 1998-2004*.

Quizá una de las grandes limitaciones de esta propuesta haya sido el no reconocimiento de los saberes adquiridos fuera del sistema. Y es que *"aún existe una concepción generalizada dirigida al reconocimiento del cumplimiento de los requisitos del centro educativo en cuanto a calificaciones y duración de los estudios realizados"*.

Algo que sí se puede recoger de este esfuerzo es la necesidad de que cada Región pueda contar con un Catálogo de Prioridades laborales aceptadas como pasibles de reconocimiento y certificación, en concordancia con los estándares nacionales.

#### 9.1.2. PROMOVIDAS POR EL MINISTERIO DE TRABAJO Y PROMOCIÓN SOCIAL

##### El Programa de Capacitación Laboral Juvenil

Tiene como antecedente un estudio realizado por el Ministerio de Trabajo y Promoción Social sobre la situación del empleo en el Perú en la última década del siglo pasado. De esta investigación, se destacan entre otras, dos constataciones. La primera es *"la alta participación en la actividad económica entre mujeres de 25 a 29 años (y que) corresponde a mujeres con pareja y con niños en edad que requiere intensos cuidados de la madre"*<sup>110</sup>. Una segunda, refuerza la idea de que la educación regular-primaria, secundaria y superior no universitaria - no prepara a las personas para desempeñarse en el mundo del trabajo, aunque sí facilita y permite acceder a niveles superiores de calificación profesional. En este estudio se hace una prognosis, con hipótesis acerca de la conformación del mapa ocupacional y de formación profesional para el 2000-2005. Entre las situaciones previstas se puede señalar:

- Los jóvenes representarán una presión sobre el mercado de trabajo de 363 900 por año.
- El sector informal de la PEA ocupada crecerá de 58,2% entre 1990 - 1992 al 60,1% entre 1993-1995 y a un 62,2% entre 1996 - 2000.

<sup>109</sup> En el ANEXO N° 2 OFERTAS EDUCATIVAS DE OTROS SECTORES ESTATALES Y DE LA COMUNIDAD se explicitan varias de las experiencias aquí resumidas.

<sup>110</sup> Ver NUMURA, J. y FLOREZ, E., *"El Empleo en el Perú: 1990-2000"*, MTPS, marzo 2001, pág. 8

- El sector formal descenderá de 41,8% a 39,9% y a un 37,8% en los mismos períodos.
- El autoempleo habrá disminuido del 30,4% al 28,2%.
- Se observa un crecimiento del sector privado y una disminución del sector estatal.

El estudio motivó el análisis realizado por la Comisión de Empleo sobre diversos temas: la relación inversión-empleo; la identificación de actividades o sectores con potencialidad para generar empleo; la promoción de la pequeña y mediana empresa; un estimado de los costos laborales, entre otros.

En base a estos estudios previos, el MTPS crea el Programa de Capacitación Laboral PROJOVEN, su mejor carta de presentación en lo que a educación-trabajo se refiere. Se organiza en 1996, cuenta con sedes regionales en Arequipa, Trujillo, Chiclayo, Piura, Cuzco, Huancayo, y ha logrado insertar a dos de cada tres jóvenes en el mercado laboral. Esta inserción -aunque no se suele decir- es temporal en la mayoría de los casos, y los niveles de cobertura alcanzados no logran cubrir el 10% de la masa juvenil que cada año se incorpora a la PEA.

**PROJOVEN** se propone facilitar el acceso de jóvenes de 16 a 24 años, de escasos recursos económicos, con o sin secundaria completa, desempleados o subempleados, al mercado laboral formal. Como programa, tiene dos objetivos:

- Ofrecer servicios de capacitación laboral -entre 120 y 300 horas- a través de un entrenamiento en entidades de capacitación, tanto de gestión pública como privada. Trátase de CEO, IST, ONG, Universidades (ECAP) o empresas de carácter formal, estas capacitaciones duran tres meses.
- Ofrecer servicios de información, habilitación e intermediación laboral.

En otras palabras, se apunta a mejorar la "empleabilidad" de los jóvenes.

### **9.1.3. PROMOVIDAS POR EL MINISTERIO DE VIVIENDA, CONSTRUCCIÓN Y SANEAMIENTO**

#### **Servicio Nacional de Normalización, Capacitación e Investigación para la Industria de la Construcción -SENCICO**

SENCICO es un organismo público descentralizado del Ministerio de Vivienda, Construcción y Saneamiento. Se inicia su funcionamiento en 1976, cuenta con 10 gerencias zonales en el país y, ya en 1999, había beneficiado a 70 mil jóvenes y adultos, mediante cursos de perfeccionamiento y especialización, cursos de calificación ocupacional o de formación técnica. La construcción es su campo específico. Tiene programas abiertos a trabajadores y a la comunidad en general. Otorga un Certificado Ocupacional a nombre de la Nación y del MTPS, que convalida la experiencia adquirida por los trabajadores.

La Educación Básica Alternativa tiene en estas experiencias, así como en la de Perú Emprendedor y otras, un referente obligado para los PEBAJA en particular. Dos exigencias se presentan. Una, que los CEBA ofrezcan un sistema de convalidación y de certificación para quienes se acogen tanto a PROJOVEN como a Perú Emprendedor donde éstos funcionen. Otra, que los CEBA puedan ofrecerse como ECAP. Sin embargo, es conveniente que los CEBA se mantengan abiertos a iniciativas propias que les permitan no sólo autonomía, sino asegurar el aporte pedagógico a las experiencias de trabajo de jóvenes y adolescentes en las empresas.

Asimismo, la EBA deberá considerar el establecimiento de un sistema de aprendices con la exigencia de que, en el período que dure el aprendizaje en las empresas, el aprendiz esté protegido por leyes específicas, aunque no creen vínculo laboral más allá del período acordado.

#### **9.1.4. EXPERIENCIAS EXITOSAS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA EN EL PERÚ**

Señalamos aquellas que actualmente siguen brindando un aporte a lo que en capacitación ocupacional se refiere y que han acumulado una experiencia que la EBA puede aprovechar para sus propios fines.

Queda, sin embargo, pendiente una solución efectiva a un problema que estudiosos en materia de educación de jóvenes en situación de pobreza han constatado, y es la posibilidad de que "al experimentar una inserción laboral desventajosa, estos jóvenes pueden terminar reproduciendo sus actuales condiciones de vida y reduciendo sus posibilidades de salir de la pobreza"<sup>111</sup>.

##### **a. Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial- SENATI**

SENATI, que desde 1961 ofrece formación profesional a aprendices, oferta unas 67 carreras y está presente en 41 localidades del país. Fue considerado como una de las 20 primeras experiencias exitosas a nivel mundial. Su método puede resumirse en "aprender haciendo" y dedica más tiempo a los procesos operativos que a las informaciones teóricas. Puede señalarse que su estructura curricular está pensada según la lógica del trabajo real, ubicando al docente como un facilitador de los procesos de aprendizaje. El SENATI es autónomo de cualquier sector de la administración pública y privilegia la capacitación para el mundo de la industria. Dos aspectos son relevantes: la concepción del Aprendizaje Dual, que se logra en y por SENATI y en la empresa con acompañamiento de los docentes; y la visualización del puesto de trabajo como un puesto de aprendizaje.

##### **b. Instituto Nacional de Información, Comunicaciones y Telemática - INICTEL**

Se trata de un instituto especializado en telecomunicaciones que ha creado ESUTEL (Escuela Superior de Telecomunicaciones y Telemática). La Escuela brinda formación profesional en Ingeniería de Telecomunicaciones, Ingeniería Telemática y Producción de Programas de TV. En el 2002 contaba ya con 2 345 alumnos.

##### **c. Centro de Formación en Turismo-CENFOTUR**

CENFOTUR funciona en tres ciudades, Lima, Cuzco y Huaraz. Sus cursos tienen una duración de 60 horas en Capacitación Ocupacional. Está especializado en Turismo, Hotelería, Tecnología de Cocina, Restaurantes, Bar. Cuenta con 149 docentes y 5796 participantes.

#### **9.1.5. PLANES EDUCATIVOS Y CENTROS DE FORMACIÓN EN LAS EMPRESAS**

Señalamos algunos, a modo de ejemplo, remitiéndonos al Registro que el MTPS ha levantado y en el que figuran más de 402 centros o planes de capacitación. Los CEBA deberán manejar esta información a fin de elaborar estrategias de aprovechamiento de la

<sup>111</sup> SAAVEDRA, J. y CHACALTANA, J., "Exclusión y Oportunidad. Jóvenes urbanos y su inserción en el mercado de trabajo y en el mercado de capacitación", Grade, 2001, pág.75.

capacidad ya instalada en materia de formación ocupacional.

- Telefónica del Perú promueve la capacitación desde 1998 con 19, 900 participantes en 844 cursos de capacitación.
- MIPSAs (Matsushita Electric Industrial del Perú) cuenta con un Centro de Entrenamiento Industrial.
- Centro Tecnológico de Soldaduras EXSA imparte sus cursos en cuatro módulos.
- CAPECO (Cámara Peruana de Construcción) opera desde 1993 y ofrece cursos de tres años de duración para preparar técnicos en construcción civil.

## 9.2. EXPERIENCIAS INNOVADORAS DIRIGIDAS A NIÑOS Y ADOLESCENTES, A JÓVENES Y ADULTOS, A DOCENTES

En el país se desarrollan diversas iniciativas de renovación en el ámbito de la educación de niños, adolescentes, jóvenes y adultos. Para los propósitos de esta propuesta, se han priorizado aquellas que destacan por su espíritu motivador e innovador del quehacer educativo. Entre ellas, tenemos:

PÚBLICO ATENDIDO	EXPERIENCIA
Niños y adolescentes - zona urbana:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuelas de niños y adolescentes trabajadores – MANTHOC.</li> <li>• Acción por los Niños: Trabajo, Educación, Salud – TES.</li> </ul>
Niños y adolescentes - zona rural:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuelas Rurales - Ayuda en Acción.</li> </ul>
Jóvenes y adultos:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Innovación en la Educación de Adultos, gestión estatal: PRONOEPSA 03.</li> <li>• Formación de Jóvenes para el Trabajo - Fe y Alegría: "Generación de Empleo Juvenil".</li> <li>• Experiencias de Formación y Capacitación con Trabajadoras del Hogar.</li> <li>• Instituto radiofónico - Fe y Alegría (IRFA).</li> </ul>
Docentes:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• FORMABIAP – AIDSESP.</li> </ul>
Otros:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consejo de Educación de Adultos.</li> </ul>

## ESCUELAS DE NIÑOS Y ADOLESCENTES TRABAJADORES - MANTHOC

### **Descripción**

Actualmente funcionan cinco escuelas, que atienden aproximadamente 700 niños trabajadores. Están ubicadas: dos en Lima, una en Bagua Grande, una en Jaén y otra en Chepén. Todas brindan educación primaria. Estas escuelas son de gestión comunal.

### **Actores involucrados**

Niños y niñas trabajadores (en su mayoría vendedores ambulantes), docentes, familiares de los niños, ONGs: Huchuy runas, IFEJANT y otras.

### **Objetivo**

Materializar una experiencia pedagógica de atención a los niños trabajadores que desertan de la propuesta de educación escolarizada estatal.

### **Fecha de iniciación**

En 1986 surge la primera escuela en San Juan de Miraflores bajo impulso del MANTHOC.

### **Componentes de la experiencia**

Organización infantil. A partir de la cual se da lugar al inicio del movimiento de los niños trabajadores en la década del 70 del siglo XX, el cual se conoce como Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores hijos de Obreros Cristianos (MANTHOC) en 1980.

Propuesta pedagógica. Estas escuelas promueven el protagonismo de los niños y adolescentes trabajadores, desde una experiencia vivida para alcanzar mejores condiciones de vida. Tienen como misión desarrollar en los niños competencias básicas para un desempeño satisfactorio en su vida.

Sus principios psicopedagógicos son:

- La complejidad gradual de la construcción de conocimientos.
- La construcción de aprendizajes como procesos individuales internos de la persona.
- La formación de la personalidad protagónica (capacidad para decidir sobre su vida).
- El uso adecuado de códigos laborales y lingüísticos.
- La valoración crítica de ideas, creencias y tradiciones.
- Mejor organización de la información con el uso adecuado de la tecnología.
- La "significatividad" de los aprendizajes se construye a partir de la recuperación de conocimientos laborales.
- La conciencia ecológica y preservación del destino planetario.

### **Organización curricular**

Trabajan con siete áreas curriculares:

- a. Comunicación integral: dirigida a la comprensión y comunicación de sus vivencias y sentimientos, condición fundamental para una conciencia política.
- b. Lógica - Matemática: orientada al manejo instrumental y funcional respecto a la realidad local.
- c. Personal- Social: promueve la identidad de clase, el cuidado de la salud, el respeto de los deberes y derechos de los Niños y Adolescentes Trabajadores (NATs), la convivencia democrática, la intervención transformadora del hombre y su organización.
- d. Ciencia y Ambiente
- e. Motricidad
- f. Ética-Filosófica: dirigida a enseñar a pensar de manera autónoma. Aborda temáticas como: individuo, sociedad y especie, base para la formación moral.
- g. Trabajo y producción: esta área cuenta con 3 sub- áreas: diagnóstico capacitación y producción y experiencia empresarial.

### **Financiamiento**

Cuentan con fondos canalizados por las ONGs promotoras, así como con recursos provenientes del Estado que cubren el pago de algunas plazas docentes.

**Desafíos futuros**

Se reconoce que no se ha rebasado el marco de la racionalidad occidental, a pesar de que los participantes son niños y adolescentes de tradición andina y amazónica.

Si bien nace como un proyecto de escuela laica con el propósito de "desarrollar la humanidad a fondo", se proyecta como una propuesta para toda la infancia peruana.

Una de las debilidades observadas es el énfasis en identificar al niño en su condición de trabajador más que como infante. Hay una preocupación en relación a que la experiencia pueda acentuar la "adultez" de estos participantes. Por ello, entre los retos reconocidos se encuentra la recuperación de la dimensión lúdica en la enseñanza y la consolidación de una propuesta de educación para la afectividad. Asimismo, otra preocupación educativa es el desarrollo de la dimensión estética, la cual al momento es atendida desde actividades extraescolares.

Finalmente, en tanto la propuesta sólo ofrece el nivel primario, se crea la incertidumbre respecto a la promoción de los estudiantes al nivel secundario.

**"ACCIÓN POR LOS NIÑOS" : TRABAJO, EDUCACIÓN, SALUD - TES <sup>112</sup>**

Programa desarrollado por la ONG Acción por los Niños, en coordinación con instituciones del Estado y de la sociedad civil dentro del enfoque de protección y promoción del desarrollo integral de los niños y adolescentes trabajadores (NAT) y que se orienta, junto con otros Programas institucionales, a construir una sociedad en la que se conozcan y defiendan los derechos de estos niños, niñas y adolescentes.

**1. Propósito:**

Busca responder de manera creativa y con propuestas concretas a la situación de desventaja y marginación que padecen los niños y adolescentes trabajadores. Surge como una alternativa frente a la exclusión que ocasiona muchas veces que los Nats se sientan obligados a dejar la escuela, no puedan acceder al servicio o tengan dificultades en el uso de servicios sociales esenciales. Se propone "desarrollar y validar un Programa Nacional de Protección y Promoción del Desarrollo Integral de los NAT, **para cuyo fin organiza y articula Redes Locales** con participación de instituciones estatales y privadas que actúan tanto para el desarrollo de actividades de intervención directa, como para la formulación de propuestas de política sobre la problemática de los NAT". En la actualidad se aplica en 280 Centros Educativos de Primaria, 20% de los cuales constituyen Centros Piloto.

**2. Líneas de Acción del Programa:**

TRABAJO: Se orienta al mejoramiento de las condiciones de trabajo de los NAT.

EDUCACIÓN: Acceso, permanencia y mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los NAT en la Escuela.

SALUD: Acceso a servicios de atención, prevención y control de salud, públicos o privados.

**3. Ejes de intervención en la Línea Educativa:**

- a) Se plantea impulsar en el **Proyecto Educativo Institucional (PEI)** de los Centros la inclusión efectiva de dos estrategias fundamentales: el proceso de **Diversificación Curricular** y la ejecución del programa de **Reforzamiento Escolar** en el marco de atención a los intereses, necesidades y problemas vinculados a los NAT.

<sup>112</sup> Acción por los Niños TES Programa: Trabajo- Educación- Salud para Niños y Adolescentes Trabajadores. Ayuda Memoria. Exposición para Consultoría EBA Lima 12-04-04



- La elaboración participativa del P.E.I. exige la realización de un diagnóstico que posibilite la incorporación de la problemática de niños, niñas y adolescentes que trabajan y asisten a la institución educativa y permita darle respuesta mediante propuestas de gestión y pedagógicas.
- En la institución educativa, la Diversificación Curricular constituye una estrategia central del Programa TES porque posibilita la atención a los problemas, necesidades, intereses y demandas de los NAT. Exige como acciones: diagnóstico de la situación real de los niños, niñas y adolescentes; evaluación de la pertinencia del currículo oficial; selección de capacidades y desarrollo de actividades de aprendizaje a partir de intereses, necesidades y problemas de todos los estudiantes (incluyendo los NAT).
- Una alternativa eficaz, diseñada para contribuir a la permanencia de los estudiantes en la institución educativa y evitar los efectos del fracaso en los estudios es el programa de Reforzamiento Escolar. Implica: organización del Equipo Docente de Reforzamiento Escolar; identificación de los educandos con necesidad de reforzamiento, programación de sesiones y evaluación de la eficacia del programa.

**b) Líneas de acción:**

Constituyen líneas de acción para orientar el desarrollo de la propuesta:

- Capacitación, mediante jornadas de planificación, reprogramación y evaluación a especialistas de Direcciones Regionales y UGELs, a directores y docentes de instituciones educativas en las que se desarrolla el Proyecto.
- Monitoreo a través de visitas y jornadas, para brindar asesoría técnica y mantener un flujo permanente de comunicación y retroalimentación en las acciones del proyecto.
- Elaboración de materiales y diseño de diversas técnicas e instrumentos que el desarrollo de la propuesta exige. Son resultado de una combinación entre la propuesta misma y la sistematización de la práctica que se va logrando.

**4. Logros más significativos:**

Con las variaciones que el nivel de aplicación del Proyecto presenta, se puede señalar:

- Contribuye al conocimiento y práctica de los Derechos de los Niños y Niñas y a la generación de una cultura de respeto por la persona.
- Sensibiliza a directores y docentes de Centros Educativos y a la comunidad en general acerca de la realidad de los niños, niñas y adolescentes trabajadores que asisten a la Básica Regular.
- Posibilita el acceso y contribuye significativamente a la permanencia de los NAT en la institución educativa.
- Permite tener una mejor y más consistente información sobre la realidad de los estudiantes.
- La conducción adecuada del Programa por los docentes permite el desarrollo de la identidad y fortalecimiento de la autoestima positiva en los estudiantes que trabajan y el respeto hacia ellos, por los compañeros que no tienen necesidad de estudiar y trabajar.
- El desarrollo de la propuesta ayuda a preocuparse por mejorar la calidad de la educación que se oferta.

**5. Retos a la propuesta:**

- Realización de una evaluación y monitoreo más exigente a la totalidad de los centros del Proyecto.
- Lograr una acción más significativa de las REDES en apoyo a las acciones que se desarrollan en las instituciones educativas.
- La aplicación de la actual Ley General de Educación exige a los docentes de la institución educativa un esfuerzo que va más allá de la diversificación curricular y que plantea, en general, nuevos retos, que incluyen cambios en la gestión institucional.
- La aplicación de la propuesta debe lograr la capacitación de todo el personal directivo docente de la institución educativa para potenciar los logros.

### **AYUDA EN ACCIÓN - ESCUELAS RURALES**

La educación escolar formal que se ofrece en el ámbito rural es identificada por el bajo estándar de calidad de sus servicios, que son desarrollados en el marco de la precariedad, heterogeneidad étnica, dispersión poblacional y difícil geografía. Ayuda en Acción, institución sin fines de lucro tiene como objetivo la promoción de condiciones que ayuden a revertir esa situación. Pretende impulsar en las comunidades rurales su protagonismo y poder de representación para atender con eficiencia los retos del desarrollo.

El trabajo educativo con cada comunidad se inicia convocando a los padres a definir el perfil del niño y la niña o adolescente que aspiran como resultado de su paso por la escuela, así como el paradigma de centro escolar que desean para ellos.

En el campo curricular propone cuatro pasos metodológicos, a saber:

- **Conocer:** Enfocado a investigar algún aspecto de la realidad rural inmediata.
- **Analizar:** Desde los saberes previos y la investigación realizada, individualmente o en grupo, se confronta con los diversos saberes que la humanidad ha ido acumulando respecto al tema o situación;
- **Transformar:** Es el paso más importante, pues en él se pretende construir las soluciones o saberes aprendidos para mejorar o transformar la realidad rural conocida o investigada. De este modo, la metodología se constituye en un instrumento del que se adueñan los estudiantes para encarar los desafíos diversos de la vida.
- **Evaluar:** En esta etapa, se invita a las familias con el propósito de informarles sobre el proceso seguido y las conclusiones de "transformación" que sus hijos proponen, respecto al tema estudiado.

Las unidades de aprendizaje integran realidades rurales como: el agua, el ambiente, la salud, la agricultura, las tradiciones orales, entre otros. Para cumplir con estos y otros propósitos de aprendizaje previstos se han implementado fincas agrícolas dotadas de riego y cultivos, talleres de oficios, negocios pecuarios en las escuelas.

La promoción de actitudes y conductas democráticas y participativas en los niños y adolescentes se ejercita a través de los gobiernos escolares.

Una de las principales estrategias de esta experiencia son las Redes de interaprendizaje de docentes; actualmente, se cuenta con 92 redes en las que participan 2 172 maestros, los cuales se reúnen mensualmente para intercambiar y organizar su trabajo pedagógico.

Este proyecto atiende a 43 mil estudiantes de primaria y secundaria de centros ubicados en áreas rurales: Chulucanas y La Matanza (Piura); Lambayeque (Lambayeque); Paján y Rázuri (La Libertad); Chota, Bambamarca, Cutervo (Cajamarca); Ica (Ica) y Caravelí (Arequipa). Además, se viene apoyando el esfuerzo de docentes y padres de familia de escuelas de zonas urbano marginales de Villa El Salvador y San Juan de Lurigancho (Lima).

## **FE Y ALEGRÍA: PROYECTO "GENERACIÓN DE EMPLEO JUVENIL"**

### **1. Propósitos**

Dar respuesta a la desocupación y falta de formación laboral de jóvenes (varones y mujeres) entre 18 y 25 años de zonas urbano-marginales, sin cualificación previa, que tengan afán de superación y disponibilidad de tiempo, la mayoría de los cuales carece de apoyo para sus iniciativas empresariales.

Pretende contribuir a rehacer el aparato productivo del país, casi destruido en la actualidad, mediante la formación de técnicos y obreros cualificados vinculados a la práctica productiva real. Contribuir a realizar el anhelo de educación y la visión de ésta como elemento fundamental de la transformación de la calidad de vida de la población que migra hacia la urbe.

### **2. Actores principales involucrados**

Fe y Alegría, con 37 años de trabajo en el Perú, vinculada desde su nacimiento a las necesidades, expectativas y esperanzas de la población emigrante que vive en los llamados Conos de Lima, con 63 colegios y 220 talleres de técnica, tenía y tiene ventajas comparativas para llevar adelante este Programa.

- Colaboraron en su creación más de 1000 microempresas y algunas empresas medianas que pertenecían a las ramas productivas de carpintería, calzado, confecciones y gasfitería, ubicadas en 6 Zonas de Lima: San Juan de Lurigancho, Villa El Salvador, Comas, Ventanilla, Vallecito y San Juan de Miraflores.
- Cuenta con promotores que monitorean la formación de los aprendices.
- Muchos jóvenes seleccionados (varones y mujeres) entre 18 y 25 años están dispuestos a ser capacitados para integrarse a la actividad productiva.

### **3. Proceso de la experiencia**

#### **a) Contexto en el origen**

Nace en 1995 en una situación de crisis económica, que causa la caída del aparato industrial limeño y frente a la cual se produce como respuesta un intenso crecimiento de la informalidad impulsado por emigrantes de primera y de segunda generación, quienes ya tienen experiencia acumulada de lucha por lograr servicios esenciales y deciden ingresar a la construcción de una estructura productiva alternativa generando microempresas, la mayoría marginales. Son generalmente empresas familiares manejadas por los padres para las cuales los hijos jóvenes, quienes ya terminaron su educación básica, no tienen ninguna formación laboral ni contacto con lo productivo (reflejo del divorcio que existe entre la educación básica de entonces -y aún de ahora- y la estructura productiva real del país).

#### **b) Inicio de la experiencia**

Fe y Alegría decide asumir el reto de la formación de estos jóvenes desempleados teniendo en cuenta dos factores favorables:

- Muchos dueños de esas empresas familiares informales eran o habían sido padres de familia en los colegios que conduce Fe y Alegría en las zonas urbano-marginales de Lima y, por el ideario que inspira su funcionamiento, habían experimentado sólidos procesos de participación en el funcionamiento de los mismos, situación que generaba altos niveles de confianza en la institución promotora del proyecto.
- La institución poseía una infraestructura de talleres que le permitiría preparar a los jóvenes antes de ser recibidos por la microempresa.

#### **c) Desarrollo de la experiencia**

- **Niveles de capacitación y empleo juvenil:**  
El Proceso de aprendizaje se desarrolla en dos niveles:

- Primer Nivel: Capacitación Técnica Inicial con una duración de 9 semanas en los talleres de Fe y Alegría.
  - Segundo Nivel: Capacitación Técnica en empresas informales de la zona durante 3 meses, con asignación de sueldo mínimo que aporta en parte el microempresario y en parte Fe y Alegría en porcentajes que varían de acuerdo al avance. Al inicio, la relación era 30-70 % con mayor responsabilidad financiera de la Institución promotora, revirtiéndose la figura hasta ser asumida totalmente por el empresario en el tercer mes.
- **Acciones previas con los jóvenes**
- Se invitó a participar en el Programa tanto a jóvenes ex alumnos de los colegios de Fe y Alegría como a otros que no lo eran. Todos participaron en charlas de orientación y motivación, en actividades de evaluación de habilidades y destrezas, entrevistas personales y jornadas de integración.
  - Un equipo zonal formado por un coordinador y dos promotores asumía la responsabilidad de este proceso, uno de cuyos objetivos era asegurar la adecuada selección de los jóvenes por sus destrezas, capacidad de compromiso y deseo de superación y evitar la presentación de situaciones frustrantes tanto para los propios jóvenes como para los conductores del Programa.
  - Si bien la población seleccionada era numerosa en cada zona, sólo se tenían 20 cupos por promoción cuya capacitación grupal en los dos niveles señalados permitía proyectar la generación de nuevas microempresas.
- **Características y alcances del Entrenamiento Técnico Inicial (C.T. I.)**
- Desarrollo, en los participantes, de las habilidades y destrezas básicas de operarios polivalentes que se desenvuelvan en el mundo del trabajo con eficacia, eficiencia y calidad; práctica de valores como la honradez, responsabilidad y ejercicio del juicio propio. Los participantes descubrían alternativas a la desocupación y mostraron disposición para comenzar una nueva etapa en su vida como parte de una experiencia con otros.
  - Por zonas, capacitación articulada al mercado, en comunicación permanente con los empresarios para el diseño de la estructura de conocimientos y habilidades vinculados a la producción.  
Intervinieron también en la corrección de materiales.
  - Metodología: ejecución de proyectos y prácticas intensivas que variaba en función de las especialidades. Algunos tenían más de realización de Proyectos y de diseño de conjunto y otros, más práctica de manejo de herramientas.
  - 140 horas de capacitación (9 ó 10 Semanas) en los talleres de Fe y Alegría.
  - Responsables de este proceso en cada zona: el coordinador y los dos promotores quienes ejercían también acciones de Tutoría siguiendo el proceso personal de formación y capacitación de cada joven.
- **Características y alcances de la Capacitación Técnica en Talleres (C.T.T.)**
- Incorporación de los jóvenes a la microempresa en la que desarrollarán su período de prácticas (12 a 15 semanas).
  - Previamente se firma un convenio entre el joven, el microempresario y "Fe y Alegría" definiendo las responsabilidades de cada uno.
  - El dueño del taller crea las condiciones necesarias para que el o la joven aprenda todas y cada una de las destrezas básicas del ramo.
  - El o la joven sabe que se encuentra en un proceso de capacitación y que recibirá por lo menos una visita semanal de un promotor para evaluar su formación en los aspectos personal, empresarial y como obrero calificado.
  - Los promotores de Fe y Alegría monitorean el progreso de los aprendices con visitas regulares a los talleres (Fichas de Seguimiento).
  - Reuniones de evaluación e interaprendizaje con los jóvenes aprendices, los coordinadores y microempresarios.
- d) Funcionamiento de 13 Oficinas Zonales de Empleo**  
Estas Oficinas constituyen uno de los factores fundamentales en el Programa.
- Funcionan en forma autónoma en un Colegio de Fe y Alegría y son un espacio que favorece el desarrollo de una identidad e integración institucional entre los jóvenes que

participan en el Proyecto. En ellas trabajan el coordinador y los dos promotores-tutores quienes se encargan de todo el proceso de colocación en las microempresas y del seguimiento personalizado a los jóvenes.

- Otra función que cumplen es la organización de la Bolsa de Trabajo para ubicación de los jóvenes no sólo como aprendices sino para una colocación laboral más permanente.
- Son espacios considerados como incubadoras o generadoras de pequeñas empresas con jóvenes graduados y asociados.
- A través de estas oficinas y en coordinación con la Universidad del Pacífico se da a los microempresarios asesoramiento en gestión y administración empresarial con la finalidad de optimizar el rendimiento de la empresa y su sostenibilidad.

#### 4. Logros

##### - El Programa ha ofrecido a las microempresas:

- Jóvenes con adiestramiento técnico. Parte del costo de la mano de obra. Mano de obra cubierta y de calidad. Posibilidad de adiestrar a futuros trabajadores para su empresa. Asesoría y apoyo para optimizar la empresa a través de la Capacitación en Gestión y administración empresarial.
- Desde el punto de vista cuantitativo, en 9 años de desarrollo del proyecto se tienen los siguientes resultados:
  - Capacitación y empleo juvenil en 6 zonas localizadas en el área urbano-marginal de Lima.
  - 126 promociones.
  - Más de 1 000 empresarios que han coparticipado en la formación de los jóvenes.
  - 6 500 participantes capacitados para incorporarse al mundo laboral: 700 jóvenes cada año en 1 rama productiva.
  - 6 200 colocados temporalmente en las empresas.
  - 72% en trabajo estable.
  - 13% crearon su microempresa.

#### 5. Retos

- Fortalecer el modelo de capacitación y generación de empleo juvenil desarrollado en el Proyecto.
- Responder a los desafíos que el proceso de globalización presenta en el aspecto económico-empresarial y social junto con los micro y pequeños empresarios.
- Seguir trabajando la perspectiva de la educación vista como empoderamiento de las personas (especialmente de la juventud) a fin de que participen responsablemente en la transformación social.
- Profundizar la vivencia de una vocación de educadores que se basa en la necesidad de lograr una sociedad más humana que identifica como elemento fundamental la transformación productiva al servicio del crecimiento equilibrado de esa sociedad.
- Contribuir desde el sistema educativo a pensar una estructura de educación técnica alternativa que integre a los jóvenes en las estructuras productivas reales del país y posibilite el desarrollo de su capacidad para manejar y transformar las cosas a través de una tecnología puesta al servicio de la humanidad.

### **TRABAJADORAS DEL HOGAR. EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN**

Se conoce que, ya en 1962, la Juventud Obrera Cristiana conduce procesos de formación - capacitación de las llamadas entonces "empleadas domésticas". Estas experiencias trataban básicamente temas relacionados con su vida, su condición de jóvenes y de trabajadoras, así como daban facilidades para el aprendizaje de manualidades. Esta experiencia fue de la mano con la exigencia de que las trabajadoras lograran el derecho a asistir a la escuela.

Luego de un período sostenido de movilizaciones, a finales de los 60 y comienzos de los 70, se aprueba la Ley que les reconoce algunos derechos; sin embargo, la organización sindical de las trabajadoras, no satisfecha, reivindica en especial su derecho a la educación. Ya la escuela pública y algunas parroquiales estaban abarrotadas por trabajadoras del hogar, pero éstas todavía no eran en ellas la mayoría. En esos años se contaba, a nivel nacional, con equipos de docentes y voluntarios que prestaban servicios en las nocturnas atendiendo con especial cuidado la formación de las trabajadoras.

Tras el contexto de violencia de los 80 y 90 y las graves condiciones de vida en el campo, la migración se incrementa, y en las ciudades se vive un clima de sospecha respecto a la participación de las trabajadoras en los grupos alzados en armas. Esto incidió en el volumen de jóvenes trabajadoras de casa y jóvenes mecánicos, ambulantes, albañiles que optan por retirarse de la escuela. Este fenómeno fue aún más duro en ciudades del interior del país. Sin embargo, las iniciativas de los grupos organizados de trabajadoras del hogar continuaron sus labores de formación aunque sin el apoyo de aliados, como los voluntarios de los 70, debido a las restricciones y la desconfianza instaladas en este período.

Entre los Centros de Formación de Trabajadoras del Hogar en Lima que destacaron por su contribución a la formación de sus miembros, tenemos: el IPROFOTH (1980, Barranco) y la CCTH (1980, Breña), ambos dirigidos por las trabajadoras del hogar. Allí se cuenta hasta la fecha con programas de formación permanente a las jóvenes y adultas respecto a: sus derechos, vida afectiva, autoestima; responsabilidad como trabajadoras, madres y ciudadanas; habilidades para la organización. Simultáneamente, se ofrecen refuerzo escolar los fines de semana y cursos de capacitación técnica (corte y confección, elaboración de peluches y tarjetas, cursos de cocina y repostería)

El proceso de enseñanza se basa en el conocimiento que las trabajadoras traen, valorando de esta manera su condición de trabajadoras. Regularmente se ofrecen talleres y seminarios en los que se promueve el debate sobre realidad nacional e internacional, situación de su sector y ejercicio de su liderazgo. Tiene particular importancia, en el proceso educativo, la dimensión de género, pues es una realidad constantemente acechada por la discriminación, el racismo, el acoso sexual, la subvaloración social de su condición de vida.

En los más de 25 años de existencia de estos centros, son miles las trabajadoras que han encontrado compañeras, clima de respeto, sentido de acogida, orientación psicológica, legal y educativa; que han producido sus materiales de capacitación y han aprendido a dirigir sus iniciativas y actividades.

**PROGRAMA NO ESCOLARIZADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA DE ADULTOS  
- PRONOEPSA 03<sup>113</sup>**

Destaca entre las Innovaciones en Instituciones Educativas de Adultos la del Programa No Escolarizado 03, razón por la cual hacemos un breve comentario sobre la misma.

El PRONOEPSA 03 se encuentra ubicado en el Cercado de Lima, atiende estudiantes de los niveles primaria y secundaria desde 1998, año en que se fundó a raíz de la fusión de varios Programas No Escolarizados de gestión estatal de la localidad.

Esta modalidad educativa es considerada por sus gestores como la última oportunidad de reinserción en el sistema educativo para las y los jóvenes, e incluso niños, que hoy asisten a sus aulas. La demanda de estos estudiantes- muy sensibles a la calidad de atención recibida y, por tanto, a la posible deserción- para incorporarse al sistema se producía durante todos los meses del año.

Por este motivo, que los docentes propusieron abrir más de un ingreso anual, considerando que cada año escolar tiene un tiempo de duración de 8 meses. Hoy se ofrece: un grado de estudios que se desarrolla de enero a agosto; otro grado, que se inicia en mayo y concluye en diciembre; y un tercer grado, que va de setiembre a abril. Este cronograma se maneja con cierta flexibilidad, de manera que los estudiantes que se presentan, por ejemplo, en febrero pueden ser incorporados al año escolar que se inició en enero, y los que vienen entre marzo y abril pueden acudir a las clases en mayo. Bajo este sistema, se acortan los plazos para concluir cada nivel educativo; es decir, es posible concluir los clásicos cinco grados de estudio en tres años y cuatro meses.

Complementa esta propuesta la división del año académico en dos momentos que se conocen con el nombre de módulos: el módulo 1 corresponde al primer semestre (cuatro meses), en tanto que el módulo 2 se refiere al segundo semestre académico (cuatro meses). De esta manera se ha asignado a cada módulo la mitad de las áreas curriculares previstas para el grado en el Diseño Curricular Básico de Educación de Adultos, e incluso se han implementado otras como Razonamiento Verbal y Razonamiento Matemático, que se desarrollan gracias al tercio curricular.

Esta apuesta innovadora, en especial de la gestión institucional, tiene como soporte: una estructura organizativa del equipo docente y directivo, un cuadro de horas, un cronograma de vacaciones de los docentes, entre otros aspectos, adaptados a las características del servicio. Esta propuesta es resultado del compromiso de todo el colectivo educativo, gracias al cual hoy se atiende de manera regular a unos 600 participantes.

<sup>113</sup> Entrevista ofrecida por Andrés Gómez, Coordinador Académico y docente del PRONOEPSA 03.

## **INSTITUTO RADIOFÓNICO FE Y ALEGRÍA DEL PERÚ- IRFA**

### **Propósito**

La radio, uno de los medios de la modalidad de educación a distancia, es empleado por el IRFA del Perú para ofrecer a jóvenes de 15 y más años y a personas adultas la posibilidad de realizar aprendizajes en el programa de alfabetización y de Educación Primaria, obtener la certificación correspondiente y mejorar sus oportunidades de inserción en la vida del trabajo y el estudio.

### **Actores involucrados**

Un equipo central formado por personal especializado en comunicaciones, educadores que asumen el trabajo pedagógico y de coordinación zonal y voluntarios orientadores.

Emisoras radiales locales, con las que se han firmado Convenios, que llegan a oyentes de tres Conos de Lima en sectores que pertenecen a los distritos de Comas, Ventanilla, San Juan de Lurigancho, Chorrillos y Villa El Salvador.

10 Colegios de Fe y Alegría ubicados en los tres Conos geográficos de Lima.

### **Fases de la experiencia**

- a) **Preparación:** Esta fase se inició casi al finalizar el 2001 tomando como base tanto la experiencia acumulada por la Institución Promotora en otros países de América Latina (Venezuela Ecuador, Bolivia y Paraguay), como la del Centro Educativo Fe y Alegría N° 7 de Collique con servicio en la modalidad de "Educación de Adultos". Este período se dedicó a organizar el equipo central del Proyecto, elaborar el cartel de contenidos, establecer convenios con las Radios, organizar el voluntariado para las sesiones de orientación e iniciar una campaña de difusión para la captación de usuarios del servicio y estudiar el horario más conveniente de emisión del Programa.
- b) **Inicio y desarrollo de actividades educativas:** En abril del 2002 comenzó el trabajo de los primeros cuatro grados de Primaria. En el Programa se realizaron evaluaciones periódicas haciendo reajustes semestrales.
- c) **Consolidación del proyecto en Primaria y preparación e inicio del 1er. grado de Secundaria:** En el 2003 se realizaron reajustes en el Programa de Primaria y se inició la preparación del servicio para el 1º de Secundaria cuyas actividades iniciales están previstas para el presente año.

### **Propuesta pedagógica**

- a) Desarrolla la Estructura Curricular del Ministerio de Educación y los programas se elaboran en base a la vida cotidiana de la gente y a la realidad familiar y social de la población objetivo, insertando contenidos referidos a derechos humanos, género, educación intercultural, etc.
- b) Trabaja con tres elementos esenciales e integrados:
  - Clase radiofónica que tiene una duración de 30 minutos y se emite de lunes a viernes en horario nocturno.
  - Fichas de trabajo, material en el que se desarrollan contenidos educativos y que permiten seguir las clases radiales, realizar actividades y prepararse para las evaluaciones. Se entregan a los participantes en bloques semanales.
  - Reunión semanal de orientación: sesión de trabajo con los estudiantes conducida por voluntarios. Se desarrolla en un Colegio de Fe y Alegría cercano a la vivienda de los participantes. Permite reforzar el aprendizaje en las diversas Áreas curriculares. Su planeamiento y supervisión está a cargo de educadores del equipo central del IRFA.
- c) La evaluación es oral y escrita. Se realiza, entre otros medios, por revisión de Fichas, desarrollo de prácticas e intervenciones durante las reuniones de orientación.

Se aplican tres tipos fundamentales de pruebas:

- Prueba de ubicación: permite determinar el grado de estudios al que puede acceder el participante en este sistema.
- Pruebas parciales: de carácter obligatorio y que se realizan mensualmente y
- Pruebas de subsanación: se aplican a participantes que no hayan aprobado hasta tres asignaturas del semestre anterior.

En la experiencia de Primaria, el desarrollo de cada grado dura seis meses, con 23 semanas de "clases", una de descanso, una destinada a la inscripción y otra, a las actividades de recuperación.



### **Logros iniciales**

En esta experiencia, cuya duración es relativamente corta, se ha conseguido:

- Sensibilizar a 1 234 personas (inscritas) sobre la importancia de la educación.
- Culminación de sus estudios de Educación Primaria de una primera promoción de 38 estudiantes y de una próxima de otros 40.
- Incrementar el ingreso de participantes activos en un 30% cada nuevo semestre.
- Concretar un diseño de medios sonoros e impresos para todos los grados de Primaria. Se dispone de 400 "clases" radiales grabadas y editadas y de 400 Fichas de Trabajo.
- Programar y producir sesiones radiales con contenidos útiles para la vida cotidiana.
- Organizar el voluntariado que acompaña a los participantes en un marco de respeto y amistad, con énfasis en un trabajo personalizado en los primeros grados.

### **Dificultades**

Las más importantes son:

- Contexto de pobreza lo que lleva a priorizar atención de necesidades de sobrevivencia.
- Desconocimiento en sectores populares de las potencialidades de la modalidad de educación a distancia pues hay una asociación entre educación y escuela tradicional de EBR.
- Problemas personales, familiares y laborales, los que ocasionan un seguimiento irregular de las emisiones radiales e inducen a los participantes a trabajar las fichas recién en las reuniones de orientación.
- Participantes con una autoestima débil, especialmente quienes tienen una historia de fracaso escolar.
- Alta rotación de orientadores voluntarios, aproximadamente un 50% en cada nuevo Semestre. Presencia de algunos voluntarios con actitudes paternalistas que impiden un desarrollo autónomo de los participantes.
- Falta de coordinación con otras experiencias de trabajo a distancia o de alfabetización con la modalidad de educación presencial a cargo del Estado o de organizaciones de la sociedad civil.

### **Principales desafíos**

Los principales retos son:

- Establecer nuevas alianzas con radios locales para llegar mejor a la población meta.
- Mejorar el diseño de las campañas de difusión para cada zona en base al perfil de los potenciales participantes.
- Organizar el trabajo de voluntariado de manera que se incremente su número, el tiempo de permanencia en el proyecto y la calidad del trabajo como orientadores, mediante el diseño de un programa que tenga en cuenta sus expectativas, capacitación y diversas formas de estímulo.
- Continuar con la validación del modelo y de los productos pedagógicos para incrementar su calidad y pertinencia.
- Incentivar el desarrollo de mayor autonomía en los participantes, en la perspectiva de una educación permanente.
- Analizar y mejorar la estrategia de trabajo para estimular en los participantes la audición de las sesiones radiales, el trabajo con las Fichas y la participación en las reuniones de orientación.
- Desarrollar un trabajo más articulado con otras iniciativas del MED, otras instituciones del Estado y de la sociedad civil a fin de potenciar los esfuerzos comunes.

## **FORMACIÓN DE MAESTROS BILINGÜES PARA LA AMAZONÍA PERUANA FORMABIAP- AIDSESEP**

### **Propósitos**

- Formación de maestros capacitados para que las comunidades indígenas de la Amazonía reciban una educación pertinente que posibilite la revaloración de los elementos que constituyen su patrimonio sociocultural y el reconocimiento y afirmación de su identidad.
- Desarrollo de propuestas pedagógicas que permitan atender a los niños, niñas y adolescentes en las escuelas de dichas comunidades desde un enfoque de educación intercultural bilingüe.

### **Actores involucrados**

- Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana - AIDSESEP.
- Instituto Pedagógico Superior "Loreto" del Ministerio de Educación.
- Comunidades y federaciones de la amazonía.
- Jóvenes (varones y mujeres) indígenas seleccionados por sus comunidades y avalados por sus respectivas federaciones.

### **Proceso de la Experiencia**

#### **1. Etapa previa**

Desde dos años anteriores a la firma del Convenio, estudiosos de la amazonía y AIDSESEP realizan investigaciones que permiten verificar la baja calidad de la educación impartida en las escuelas de la selva, su falta de pertinencia y la orientación regida por moldes de la sociedad occidental que desconoce o minusvalora la naturaleza y características de la cultura de las comunidades amazónicas.

#### **2. Inicio del proceso**

En 1988, se firma un Convenio entre AIDSESEP y el Ministerio de Educación a través del ISP "Loreto" para llevar a cabo la experiencia. Una de sus características es la cogestión del Instituto, lo que evidencia el compromiso de una organización indígena decidida a mejorar la educación de las comunidades que representa. Ambas instituciones participan en la definición de la política educativa institucional, en su desarrollo y evaluación.

#### **3. Desarrollo de la experiencia**

- Niveles de trabajo en capacitación docente: a) formación profesional inicial de futuros maestros bilingües, precedida por la selección y presentación de jóvenes por sus comunidades y federaciones, quienes luego se someten al examen de ingreso oficial y b) profesionalización a maestros en servicio en 3 sedes descentralizadas que pertenecen a: Selva central, Alto Marañón y Bajo Marañón. En dos de ellas, las organizaciones indígenas impulsan la réplica de la experiencia de FORMABIAP, que desencadenará un proceso de descentralización.

También participó como ente ejecutor en la capacitación de profesores en educación intercultural bilingüe para casi toda la selva en los Programas PLANCAD Y PLANGED.

- Fases que comprende la formación docente inicial: a) escolarizada, con una duración aproximada de 20 semanas, en la que participan los especialistas indígenas. El trabajo pedagógico se realiza mediante la integración de las áreas educativas en el desarrollo de proyectos (reforestación, piscigranjas etc.) con el fin de preparar a los futuros maestros- de manera vivencial- en la metodología que posteriormente aplicarán en sus comunidades y b) no escolarizada, en la que los jóvenes regresan a sus comunidades con el fin de reapropiarse de la cultura de su pueblo. Se insertan en su vida cotidiana, participan de sus actividades, practican sus costumbres y reciben los conocimientos e información de los ancianos de la comunidad. Se preparan también para valorar otras culturas y entrar en diálogo con ellas, en igualdad de condiciones.

Estos procesos son apoyados por un equipo de docentes de la Institución que se responsabiliza del monitoreo en una o más localidades.

La formación profesional de estos maestros se basa en un currículo elaborado, validado,

aplicado y evaluado en la perspectiva de la educación intercultural bilingüe.

- Otras Propuestas pedagógicas generadas en el proceso:  
El trabajo de formación docente y la realidad confrontada en las escuelas de las comunidades indígenas llevan necesariamente a la generación de otras innovaciones que proporcionen a los maestros egresados del Instituto los medios para trabajar dentro de la perspectiva en la que se formaron.
- a) Propuesta para Educación Inicial Intercultural Bilingüe fundamentada en la visión de los pueblos indígenas acerca de la persona, particularmente el niño y la niña, y en enfoques y estrategias coherentes con ella. Se aplica en los PRONOEI EIB. Tiene como protagonistas del trabajo a las animadoras, de preferencia madres de familia elegidas por la comunidad donde se desarrolla la propuesta y avaladas por su organización. Son hablantes de lengua indígena y castellano, reconocidas por sus conocimientos de las prácticas indígenas en el cuidado, crianza, y educación de menores de 0 a 5 años. Otro agente fundamental en el proceso educativo es la familia en su conjunto, como responsable principal del proceso de socialización de hijos e hijas; juega un rol importante en el refuerzo de concepciones y métodos de la educación indígena. Se le ofrecen pautas que le permitan la adopción de nuevas concepciones sobre educación inicial y de algunas nuevas estrategias de formación. Participan integrando grupos familiares unidos por relaciones de parentesco, número de niños y geografía de la comunidad. La animadora visita a los grupos familiares y organiza talleres quincenales con grupos interfamiliares para recoger temas de interés, observaciones y sugerencias. Las facilitadoras, como tercer actor de la estrategia, realizan trabajo de capacitación permanente y flexible con animadoras y familias y sistematizan información a fin de optimizar el trabajo. Los niños y niñas son divididos en dos grupos de atención: 0-2 años y 3-5 años.

La evaluación del proceso es responsabilidad de animadoras, especialistas y docentes coordinadores de los órganos de Ejecución del MED, Jefes Comunales y de las organizaciones Indígenas.

FORMABIAP interviene en todo el proceso. La aplicación de esta propuesta se inició como experiencia piloto en 1999 con la firma del Convenio entre PRODEV, FORMABIAP, CEA y ARPI. Ha extendido su radio de acción a comunidades ubicadas en la Selva Central en ámbitos ubicados en 6 valles dentro de la jurisdicción de dos Direcciones Regionales de Educación. Los talleres de capacitación y los de intercambio de experiencias han sido eventos importantes en el desarrollo de esta propuesta.

- b) Elaboración, validación, aplicación y monitoreo del Programa Curricular Diversificado de Educación Primaria Intercultural Bilingüe para los Pueblos Indígenas Amazónicos, cuya preparación es resultado de siete años de trabajo de profesionales de diversas especialidades alumnos de FORMABIAP, especialistas de diversos Pueblos Indígenas y miembros de AIDSESEP.

El proceso se inició en 1991 y a partir de 1994, se incorporó para la validación de la propuesta no sólo a los estudiantes de los últimos años de estudios sino también a los profesores que participaban del programa de Profesionalización.

Quienes diseñaron el currículo asumieron el reto de elaborar un producto que permitiera la organización, producción y articulación del conocimiento propio de las comunidades indígenas y su relación con otros conocimientos. Su validación y aplicación introdujo como innovaciones: la incorporación en las escuelas -por primera vez- de los saberes indígenas y de algunos métodos de sus procesos de socialización; en toda la primaria, el uso de la lengua indígena oral y escrita (entendida hasta entonces sólo como vehículo para la castellanización). Significó un reto frente a una educación concebida desde una visión urbana y castellanizante que homogeniza y discrimina y tuvo que vencer tensiones y resistencias generadas por diversos factores, entre otros, la inseguridad frente al cambio.

Esta propuesta, "articula a la escuela con los procesos formativos que se realizan fuera de ella a través de dos estrategias complementarias: por un lado, el maestro incorpora en su trabajo los conocimientos, métodos y sistemas de evaluación propios de su pueblo; y, por otro, motiva el

desarrollo de procesos de socialización sumamente debilitados en algunas comunidades y regiones debido precisamente a la presencia de la escuela"<sup>114</sup>.

El conocimiento indígena ingresa a la escuela desde sus propios contextos significativos mediante "el desarrollo de proyectos basados en la realización de actividades socioproductivas de la comunidad como: caza, pesca, recolección, agricultura"<sup>115</sup>. Además de la integración de algunas Líneas de Acción Educativa en función de la cosmovisión indígena, "incorporó sobre las estructuras de las LAE el conjunto de actividades desarrolladas por los pueblos indígenas para satisfacer sus necesidades, empleándolas como eje integrador de la LAE Naturaleza y Sociedad y como elementos articuladores de trabajo en todas las demás LAE"<sup>116</sup>.

La modificación de la estructura curricular oficial en 1996, en lo referente a su organización en Áreas fundadas en competencias que reemplazan a las LAE, tuvo influencia en algunas modificaciones de la propuesta. En 1998 se realizó un nuevo reajuste que permitió incorporar una perspectiva intercultural en las competencias y capacidades y actitudes que deben desarrollar los niños y niñas. Se introdujeron también aspectos vinculados a la identificación y defensa de los derechos de los pueblos indígenas y a la valoración de su riqueza cultural.

La construcción del currículo a nivel de la escuela se realiza mediante proyectos que son definidos en forma participativa, y de manera tal que integren el trabajo escolar con los procesos que se producen en la comunidad. Esta última característica constituye preocupación central así como la participación de diferentes agentes de la educación indígena en su ejecución.

#### Logros

- En la experiencia participan las propias comunidades indígenas a través de sus dirigentes y sus organizaciones y se desarrolla en diálogo constructivo y creativo como parte de un proceso que se orienta al desarrollo social.
- Otorga al maestro y a la escuela un papel importante para el mejoramiento de las condiciones de vida de las comunidades indígenas.
- Contribuye a la revitalización y revaloración de las lenguas amazónicas. Incluye el rescate de algunas, que estaban en proceso de desaparición.
- Dispone de un currículo de formación docente elaborado y validado desde el enfoque de educación intercultural bilingüe, con participación de los alumnos y dirigentes de las comunidades.
- Desarrolla una formación docente pertinente, que responde a necesidades, demandas y expectativas de las comunidades indígenas amazónicas.
- Desarrolla una propuesta de educación inicial intercultural bilingüe que recoge la cosmovisión de los pueblos indígenas, privilegia el uso de la lengua materna y los espacios naturales y sociales propios en los procesos de formación de los menores. Su estrategia promueve la participación de animadoras indígenas seleccionadas y avaladas por los dirigentes de diferentes comunidades.
- Propicia activamente la aplicación de un programa curricular diversificado para Educación Primaria Intercultural Bilingüe para los Pueblos Amazónicos que es resultado de un proceso de elaboración y validación participativo en las escuelas de la Amazonía y que posibilita la integración del trabajo escolar con los procesos que se desarrollan en la comunidad.
- Ha sensibilizado a padres, madres y profesores sobre la necesidad de una educación intercultural bilingüe que recoja los conocimientos de su propia realidad y que se fundamente en la participación de la comunidad en el proceso educativo.
- Reconoce y valora los conocimientos y la participación de los adultos mayores de la comunidad indígena en la actividad educativa formal.
- El trabajo con otras instituciones, ha contribuido a considerar que la educación intercultural debe ser planteada como necesidad para todo el sistema educativo.

#### Dificultades

- Incapacidad de funcionarios y especialistas de instancias administrativas intermedias del sector educación para identificarse, valorar y comprender la idiosincrasia de los pueblos indígenas.

<sup>114</sup> AIDSESP- ISP LORETO Programa Curricular Diversificado de Educación Primaria Intercultural Bilingüe para los Pueblos Indígenas Amazónicos, 1ª edición, Iquitos, 1998, pág. 16.

<sup>115</sup> Ibid. pág.16.

<sup>116</sup> Ibid. pág. 16.

- Imposición de normas en el trabajo pedagógico que obedecen a realidades culturales y sociales diferentes a las de las comunidades amazónicas.
- En el aspecto administrativo, rotación frecuente de personal docente capacitado por FORMABIAP, situación que impide hacer una evaluación consistente sobre el impacto del programa.
- Maestros que trabajan en escuelas de comunidades indígenas que desconocen y menosprecian su cultura y lengua.

**Desafíos**

- Profundizar acciones que permitan conocer con mayor precisión los procesos de aprendizaje de los pueblos indígenas de la Amazonía.
- Ampliar la meta de atención puesto que, de aproximadamente 60 pueblos indígenas existentes, FORMABIAP apenas ha atendido parcialmente a 15.
- Tarea pendiente es la revisión de la perspectiva desde la que se analizan los conocimientos de los pueblos indígenas y el acceso a los conocimientos de otras culturas y a la ciencia en particular, todavía teñidos por una mirada dependiente.
- Diversificar fuentes financieras e incrementar el aporte de fondos estatales por la responsabilidad asumida frente a los pueblos indígenas amazónicos y poder continuar el trabajo iniciado.
- Profundizar el desarrollo de una educación intercultural y diversificada que atienda las particularidades de las diferentes comunidades indígenas.
- Iniciar el trabajo de conceptualización pedagógica y de gestión en el nivel de educación secundaria en la perspectiva de la EIB.
- Establecer alianzas con universidades y otras organizaciones pertenecientes a diversos sectores del Estado y de la Sociedad Civil para brindar una educación pertinente a los pueblos indígenas de la Amazonía y contribuir a su desarrollo socio-cultural, económico y político.

## CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN DE ADULTOS

### Propósito

La conformación de este Consejo tuvo la finalidad de establecer una "instancia de concertación y consulta de las políticas y acciones de la Educación de Adultos de la Dirección Nacional de Educación de Adultos -DINEA-, con participación de Organizaciones de la Sociedad Civil y del Sector Estatal"<sup>117</sup>.

Los campos de actuación del Consejo se refieren principalmente a: participación en el diseño de políticas y de orientaciones de estrategia en el mediano y largo plazo así como en acciones de seguimiento y evaluación de las mismas; coordinación y concertación entre instituciones del Estado y de la sociedad civil para la realización conjunta de proyectos y de servicios educativos que benefician a jóvenes y adultos; promoción del intercambio de experiencias educativas y el asesoramiento a la Dirección Nacional de Educación de Adultos, en aspectos técnico pedagógicos y de gestión de proyectos educativos y organización de Conferencias de carácter Nacional, entre otras actividades.

### Actores involucrados

Además del Ministerio de Educación representado por la Dirección Nacional de Educación de Adultos, integran el Consejo representantes de: otros sectores estatales que desarrollan programas educativos de adultos, Municipalidades Provinciales, organizaciones sociales de base que cuentan con programas de formación, ONG que llevan a cabo programas de educación de jóvenes y adultos, instituciones nacionales de formación para el trabajo, entidades de la sociedad civil que realizan programas de alfabetización, Participantes de Educación Primaria o Secundaria de Adultos y Facultades de Educación e Institutos Pedagógicos que ofertan la especialidad en Educación de Jóvenes y Adultos.

### Fases de la experiencia

#### 1. Gestación:

Fue resultado de una importante movilización y organización de diversos agentes educativos vinculados a la Educación de Adultos que confluyeron en un Grupo Impulsor de la I Conferencia Nacional de Educación de Adultos. El proceso preparatorio de este evento representó una gran oportunidad de diálogo y articulación de los diversos sectores convocados, vislumbrando la posibilidad de constituir un espacio permanente de coordinación. Cabe destacar que también se involucró a participantes de los programas y centros educativos de adultos.

#### 2. Instalación:

La I Conferencia Nacional de Educación de Adultos realizada en Diciembre del 2001 que permitió la elaboración de propuestas de políticas educativas públicas y de una agenda pública para esta modalidad educativa fue el escenario apropiado para la instalación del Consejo y juramentación de sus miembros.

#### 3. Funcionamiento:

- Desde el 2002 hasta la actualidad funciona a través de dos mecanismos principales: a) Sesiones del Consejo y b) Conformación y actuación de 8 Mesas de Trabajo que corresponden a cada uno de los sectores representados en el Consejo.
- La intensidad de funcionamiento fue mayor en el primer año de existencia en el que precisó sus fines, definió sus mecanismos de actuación y sus responsabilidades y elaboró y desarrolló un Plan de Trabajo. Las actividades desarrolladas más importantes fueron: apoyo al trabajo de las Mesas Sectoriales; pronunciamientos públicos: "Un adulto que se educa contribuye a transformar

<sup>117</sup> Véase el artículo 1° de la RM N° 298-2001-ED.

el presente y el futuro de nuestro País" y sobre la nueva Ley General de Educación (entonces en discusión); aportes al debate de políticas de alfabetización; discusión y aportes al diagnóstico de necesidades de educación de jóvenes y adultos y a la realización de Talleres de intercambio de Experiencias de Educación No formal en cinco Regiones del País.

- En el segundo año de funcionamiento -mayo del 2003- realizó una Reunión Plenaria con participación de miembros de las Mesas de Trabajo. La agenda abordada por los 54 asistentes fue principalmente la organización de la II Conferencia Nacional de Educación de Adultos proyectada para el mes de Noviembre de ese año, cuya preparación marcó el trabajo hasta aproximadamente agosto del 2003.
- La actividad del Consejo disminuyó considerablemente como consecuencia de dos factores: ajustes de Presupuesto determinados por el Sector que impidieron concretar la realización de la II Conferencia, y la creación- por la nueva Ley General de Educación- de la modalidad de Educación Básica Alternativa que considera la atención educativa de Jóvenes y Adultos y la de Niños y Adolescentes que por diferentes circunstancias no pueden acceder a la Básica Regular.

#### **Evaluación**

- El funcionamiento del Consejo constituye un esfuerzo interesante como espacio de concertación entre el Estado y la sociedad civil para desarrollar acciones coordinadas, en este caso, orientadas a la atención de necesidades educativas de Jóvenes y Adultos.
- Es necesario señalar el desigual desarrollo logrado en las Mesas de Trabajo sectoriales, por diversos factores que merecen una evaluación sistemática. La que mayor actividad ha demostrado es la constituida por ONGs.
- La representación y funcionamiento del Consejo ha mantenido una orientación centralista privilegiando el desarrollo de su actividad en la capital. No ha encontrado aún mecanismos para acompañar los procesos de descentralización que se desarrollan en el país.

#### **Retos que en la actualidad enfrenta el Consejo**

- Realización de una evaluación profunda de su funcionamiento para identificar los factores positivos y los obstáculos que confrontó en estos años de actuación, a fin de potenciar los primeros y diseñar estrategias que permitan superar o disminuir los segundos.
- Desarrollo de acciones tendientes a la recuperación de la movilización y articulación de los actores que se comprometieron con la Educación de Jóvenes y Adultos, con el propósito de incorporarlos en la estrategia que plantea el marco de la Educación Básica Alternativa en el actual contexto de descentralización política y administrativa en curso en el país.

PARTE

II



PROPUESTA GLOBAL DE EDUCACIÓN  
BÁSICA ALTERNATIVA





# I. SENTIDO DE LA EDUCACIÓN: SU HORIZONTE Y SUS LÍMITES

Ha devenido casi en un tópico afirmar que la persona es el "centro" de la actividad educativa. Es saludable que forme parte del discurso enunciativo, pero no hay certeza de que el discurso se encarne en la práctica educativa cotidiana, tanto en la sociedad como en las instituciones educativas especializadas. Esta visión antropocéntrica puede ser enriquecida con otras cosmovisiones, como la de nuestras poblaciones originarias. La herencia occidental de "persona", "sujeto", queda enriquecida si consideramos el "runa", por ejemplo, que expresa la racionalidad andina. "La noción de runa no define una unidad indivisible y autocontenida de cuerpo y mente, sino una red, un tejido de cuerpos que involucra lo humano, pero del que participa también lo no humano: la naturaleza y las deidades andinas o wacas<sup>118</sup>.

En efecto, la persona constituye la razón de ser de la práctica educativa. Cuando en la EBA nos referimos a la persona, estamos asumiendo esta perspectiva conceptual como sinónimo de ser humano, encontrando en la condición humana la referencia irrenunciable en la que los sujetos e instituciones educativas fundan su existir. Pero además, cuando nos referimos a persona, estamos entendiendo lo que desde el horizonte de la modernidad cobró tanta significación, la condición de sujeto.

Corresponde entonces establecer una diferencia radical con el concepto de "centralidad del individuo", tan difundido por la ideología que da primacía a las leyes del mercado, porque en dicha concepción la "persona", el "ser humano", el "sujeto", gozan de centralidad en cuanto clientes y consumidores.

Tres cuestiones nos parece necesario señalar:

- La persona, el ser humano en su condición de sujeto nos sitúa en el eje de su dignidad;
- Se deviene persona, sujeto, a través del proceso de autoproducción. Esto tiene relación: a) con la identidad, y b) con la autonomía;
- En los procesos de las prácticas educativas enfrentamos -aún de forma inicial- los retos que la "virtualidad" plantea a la educación, a la relación pedagógica.

## 1.1 EL QUEHACER HUMANO: RAZÓN DE SER DE LA EDUCACIÓN

Si bien la educación es imprescindible en el desarrollo de la especie humana y de cada uno de sus miembros, no resuelve sola los problemas o circunstancias que no dependen exclusivamente del individuo. Se trata entonces de asumir la educación como una práctica social necesaria y permanente, pero como componente de prácticas sociales que dicen relación explícita a los sistemas económicos, políticos, culturales, sociales, axiológicos, etc.

En otras palabras, la educación se articula y cumple su función en relación con los proyectos desde los cuales actúa, sea en forma crítica, sea en forma funcional o inspiradora.

Se concibe, entonces, la educación como aquella práctica que intencionalmente remite al

<sup>118</sup> Ver DEGREGORI, C.I. "Panorama de la Antropología en el Perú" en "Del otro a la construcción de un Nosotros diverso", 2001.

tipo de desarrollo humano que se haya escogido como sociedad y sobre cuyas dimensiones se requiere de un consenso global. Sólo así se podrá hablar de sociedad que intenta ser educadora en todos los niveles, vale decir: el familiar, el comunitario, el individual, el asociativo, el nacional e internacional.

Lo humano es la razón de ser de la educación. Los sujetos son su lugar epistemológico, antropológico, ideológico-político; los sujetos son su eje ético insoslayable. Por ello, nada humano le es ajeno. Y desde la perspectiva del "runa" y en una cosmovisión englobante, todo aquello que refiere al entorno en su totalidad no le es ajeno.

## 1.2 DIMENSIONES DEL DESARROLLO HUMANO Y EDUCACIÓN

Hay algunas dimensiones del desarrollo humano que le dan perspectiva a la educación en el país. Dimensiones del desarrollo, además, implica que se refiere a un proceso en el que cada dimensión sigue su propio ritmo, marcada por las circunstancias de orden personal y de orden estructural. Abordar el desarrollo de las dimensiones de la vida de los seres humanos coloca en el horizonte de un proyecto. El proyecto educativo implica desarrollar potencialidades, lo que supone mirar al ser humano desde lo positivo y propositivo; visión que lo asume como individualidad en la que se expresa la totalidad; aquella que valora, se apasiona y crea sensibilidad solidaria; aquella que sintetiza subjetividad y conocimiento, amor y humanización; aquella que se anuda en torno a la dignidad de cada ser humano<sup>119</sup>.

Aquí se juega el sentido de la educación y los campos de sentido que la educación puede brindar a la vida de la especie humana y del medio ambiente.

### 1.2.1. LOS PROCESOS VITALES COMO PROCESOS DE CONOCIMIENTO

Aquí se entiende que los procesos de conocimiento son sólo comprensibles y se desarrollan si los entendemos como parte de los procesos vitales, vale decir aquellos que apuntan a la vida, la salud y la seguridad de cada persona y de los colectivos humanos<sup>120</sup>; aquellos que refieren a la sobrevivencia y al goce de la vida; aquellos que se relacionan con la reproducción de la vida material y espiritual. El conocimiento involucra a la persona toda; el aprendizaje cognitivo no es apenas una cuestión de sentido y cerebro, es una experiencia vital que compromete la totalidad del sujeto. En cambio, "el hecho que se traspasen conocimientos de un individuo a otro, no garantiza que el aprendizaje tienda hacia la reflexión, hacia la crítica o la creatividad y, sobre todo, a que el individuo sea capaz de aprender de la vida tanto como de sus experiencias; en fin, que sea capaz no sólo de autoeducarse sino de autorealizarse<sup>121</sup>.

### 1.2.2. LOS SABERES, LAS TRADICIONES, LA SUBJETIVIDAD Y LA COMPRENSIÓN DEL MUNDO

El tratamiento de los saberes acumulados en la propia sociedad o comunidad constituye no sólo una fuente de eventual riqueza para el abordaje de situaciones concretas, sino una reserva de identidad cultural. No sólo los procesos educativos tienen el desafío de hacer de dichos saberes una veta de ensanchamiento de conocimientos, de ampliación de capacidades cognitivas y de relacionamiento con los demás, sino que son un punto de seguridad en las relaciones interculturales; en particular, cuando éstas pueden representar

<sup>119</sup> Ver ASSMANN-JUNG MO SUNG, H. "Competencia e Sensibilidade Solidária", Vozes, 2000, p. 260.

<sup>120</sup> Ver ASSMANN-JUNG MO SUNG, H. "Reencantar a Educaçao", Vozes, 1998, passim.

<sup>121</sup> Ver DIESBACH, N. "Los retos de la educación en el amanecer del nuevo milenio", 2002, p.20.

un choque cultural. Por detrás de tradiciones y cosmovisiones, se expresan formas de subjetividad, de vida espiritual, de comprensión y de vivencias del mundo que nos rodea; están en juego valores. Estos procesos, sin embargo, pueden ser sufrientes cuando en el contexto de modernidad se perciben formas agresivas de subvaloración de saberes, tradiciones, sensibilidades y visiones heredadas. Y es que se trata de la subjetividad entendida como un proceso, "una dinámica siempre actualizada, no estática y fundamental, no ligada a una individualidad, sino producto de las relaciones sociales instituidas e instituyentes"<sup>122</sup>. Se considera que éste es un aspecto en el que el desarrollo humano encarna también una dimensión de poder y de su distribución en un contexto dado<sup>123</sup>.

### 1.2.3. HACER BIEN Y CON AGRADO TODAS LAS ACTIVIDADES, EN PARTICULAR EL TRABAJO

Lo agradable remite tanto a la estética de las cosas que nos toca hacer como a la gratificación gozosa de quien las hace. El componente de alegría, incluso de placer, es fundamental en el desempeño y en el talante al hacer todo aquello que la vida cotidiana nos demanda a nivel personal, de pareja, familiar, colectivo. Precisamente en tiempos en que la actividad laboral no es obligatoriamente una fuente de gran gozo y festividad, en particular en el ámbito urbano, un indicador de desarrollo humano fundamental es el mejoramiento de las condiciones de trabajo, en especial el clima humano que pueda envolver dicha labor<sup>124</sup>. En este aspecto se asienta, en gran medida, no sólo la salud mental de la población sino el que se puedan brindar mejores oportunidades de bienestar. Para las poblaciones mayoritariamente en situación de subempleo o de empleo independiente, las condiciones objetivas tienen un impacto en la autoestima, en el sentido de autonomía, de capacidad de resiliencia y de logro que pueden ser un indicador no sólo de andar mejor, sino de sentirse eventualmente bien<sup>125</sup>.

### 1.2.4. SABERSE EFECTIVAMENTE SUJETOS DE SU PROPIA VIDA PERSONAL Y COLECTIVA

Esta dimensión tiene que ver con la manera como se reconoce cada uno, y en cuanto colectividad, sujeto de su propio destino, de su propio proyecto de vida. Esto toca directamente el reconocerse y ser reconocidos como actores, como protagonistas de su historia personal y societal y como permanentes aprendices del ejercicio de su autonomía, de su libertad, de su protagonismo<sup>126</sup>. Ciertamente que esta dimensión incluye la cuestión de seguridad no sólo sanitaria, alimentaria, sino aquella que emana del sentido y sentimiento de pertenencia. Ser sujeto del propio proyecto de vida refiere igualmente al sentido y a los significados que las cosas que vivimos tienen para cada cual; sentido que puede ir modificándose en el transcurso de experiencias tan decisivas como migrar de la propia tierra, lograr niveles satisfactorios en la propia educación, concretar una experiencia equilibrada de vida de pareja, de familia o que los hijos obtengan avances significativos en su madurez y aspiraciones, etc.

<sup>122</sup> Ver CASTORIADIS, Cornelius "Ontología de la creación", 1997, citado en AAVV, "Las Culturas Juveniles", Quito, 2001, p.3.

<sup>123</sup> Ver TEDESCO, J.C. "Educación y nuevo capitalismo en América Latina". En: LÁZARO, N.L. *Problemas y desafíos para la educación en el S. XXI en Europa y América Latina*. Valencia, 2001, p.54.

<sup>124</sup> Ver ARROYO, M.G. "Trabalho-Educação e Teoria Pedagógica", en AAVV, *Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século*, Vozes, 1999, p.138 ss.

<sup>125</sup> Ver Javier Iguñiz, "Dimensiones del Desarrollo Humano", 2003, passim, de quien tomamos algunas de las ocho dimensiones que él señala.

<sup>126</sup> Ver MORIN, E. "Los siete saberes....", Unesco, 1996, passim; "Complexidade e ética da solidariedade", Porto Alegre, 1997, p.15-24.

Pero ser sujeto del propio proyecto de vida tanto personal como familiar implica el manejo de la propia libertad, de la autonomía, de la autodeterminación y de la autoorganización.

### 1.2.5. EL SENTIDO DE LA GRATUIDAD, LA RESPONSABILIDAD Y LA SOLIDARIDAD

En un contexto en el que predominan la razón económica, el lucro, la acumulación y el consumo como criterios transformados en parámetros de éxito y de realización, plantear el valor social y simbólico de la gratuidad es condición de desarrollo personal y colectivo. Se podría agregar que el desarrollo también debería ser medido por los niveles de voluntariado que se haya podido alcanzar. Este eje arrastra tras de sí una profunda transformación en las motivaciones que subyacen a muchas de las aspiraciones, de las pretensiones personales o de grupo. Toca directamente el comportamiento y el estilo de relaciones sociales y de trato con quienes se considera que sea menos que uno.

Un estudio de NN.UU. de 1994 titulado "Los Estados del Desorden" señala la gratuidad entre las diez cuestiones que niegan que, en conjunto, hayamos avanzado substantivamente en el desarrollo humano en el contexto de una globalización que representa, entre otros elementos, la pérdida de identidad, el desvanecimiento de la responsabilidad y el deterioro de la solidaridad en el mundo. Todo esto revela que la gratuidad dejó de ser virtud, incluso virtud social y política, vale decir de servicio.

La solidaridad no puede ser hija sino del saberse iguales aunque diferentes, de apreciarse, de desarrollar la *philia* a todo nivel, pero en particular entre los pueblos<sup>127</sup>. La solidaridad es uno de esos bienes de producción no tradicional cuyo valor de uso no hace sino acrecentarse con su ejercicio. Educar en y para la solidaridad es garantizar no sólo un ensanchamiento de la afectividad, del cariño, del sentido del otro como lugar de encuentro conmigo mismo, como posibilidad de trascender y de desencadenar una dimensión espiritual que no es evasiva, sino que es condición para una cultura democrática y una responsabilidad ciudadana. Es, además, un componente necesario para toda lucha contra la discriminación, la exclusión, la injusticia y el racismo.

<sup>127</sup> Ver Luck Boltanski, *"L'Amour et la Justice comme competence"*, 1990, p.144.ss.

## II. CARACTERIZACIÓN DE LA MODALIDAD

### 2.1 HACIA UNA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA

#### 2.1.1. ANTECEDENTES SIGNIFICATIVOS

El concepto de educación permanente, es decir la posibilidad de aprender continuamente a lo largo de toda la vida, tuvo difusión internacional, a iniciativa de UNESCO, desde la década del 70 del siglo pasado. En el Perú, la idea fue acogida por la Reforma Educativa del Gobierno Militar y por consiguiente fue objeto de vasta difusión en el ámbito educativo nacional.

Dos décadas después, en Jomtien, Tailandia, se llevó a cabo la Conferencia Mundial de Educación para Todos, que postuló la universalización de la educación básica y educación para todos, de manera permanente. Con el auspicio de UNESCO, UNICEF, Banco Mundial y de múltiples Estados Nacionales e instituciones de la sociedad civil, se ha forjado un vasto movimiento internacional que propugna la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje (NEBAS). Se entiende que las NEBAS cambian y se transforman con el tiempo y que las personas requieren actualizar constantemente sus aprendizajes básicos, a efectos de conducir su propio desarrollo e insertarse en mejores condiciones en el mundo laboral y en la vida ciudadana.

En el Perú, a lo largo de las últimas décadas del siglo pasado, se ha producido un crecimiento extraordinario de la matrícula escolar en los niveles de primaria y secundaria y se ha incrementado y enriquecido, en años recientes, el debate público sobre el sentido y los alcances de la educación peruana.

#### 2.1.2. EL NUEVO MARCO LEGAL

La ahora vigente Ley General de Educación No 28044 en gran medida recoge y sintetiza los aportes peruanos e internacionales y brinda un nuevo marco para la construcción del Proyecto Educativo Nacional y las políticas educativas nacionales. Esta nueva LGE reconoce a la persona como centro de todo proceso educativo, destaca que la educación es un derecho que puede ejercerse a lo largo de toda la vida, en instituciones educativas y en diferentes ámbitos de la sociedad (artículos 1°, 2°, 3° y 22°). La importancia que se otorga a la idea de sociedad educadora permite apreciar que además de la escuela existen otros espacios educadores dentro de la sociedad, que tienen similar o mayor impacto sobre los aprendizajes de las personas, y que deben ser reconocidos por el sistema educativo a través de mecanismos de certificación y convalidación (art. 26°).

Darle esta dimensión a la educación plantea la necesidad de concebir un sistema educativo flexible que ofrezca a las personas la posibilidad de organizar su trayectoria educativa (art.25°), a partir de una oferta diversificada y de opciones diferenciadas de ingreso, reingreso y complementación de sus estudios.

En este marco se define la Educación Básica Alternativa como una modalidad de la Educación Básica, con los mismos objetivos y calidad equivalente a la Educación Básica Regular, pero con énfasis en la preparación para el trabajo y el desarrollo de capacidades empresariales. La modalidad de Educación Básica Alternativa responde principalmente a las necesidades de niños, adolescentes, jóvenes y adultos que, por diversas razones, no

tuvieron acceso oportuno a la Educación Básica Regular o no pudieron culminarla - y que ya no tienen la edad apropiada para continuar estudios en la referida modalidad-; y para aquellos que necesitan compatibilizar el estudio y el trabajo (art. 37°).

### **2.1.3. NECESIDAD DE UNA LECTURA INCLUYENTE DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN**

Una lectura sesgada de la LGE podría conducir a entender la EBA sólo desde una perspectiva compensatoria: subsanar el rezago educativo, reducir los déficit educacionales de la Educación Básica Regular e insertar necesariamente a los estudiantes en el sistema educativo formal. Es decir, la preocupación se centraría sólo en aquel conjunto de programas educativos que otorgan certificados habilitantes para la continuidad educativa en los niveles educativos de primaria y secundaria.

El riesgo de caracterizar a la Educación Básica Alternativa como modalidad compensatoria reside en que sólo podría justificarse su existencia en tanto que la Educación Básica Regular sea ineficiente e incapaz de reducir los déficit educacionales; es decir, que se la haría girar alrededor de la EBR como referente central, desconociendo de esa manera la identidad propia de la EBA, que atiende las necesidades de una educación para toda la vida, sin límites de tiempo y espacio.

En cambio una interpretación de la LGE a partir de sus Fundamentos Generales (Título I) permite precisar que la EBA es una modalidad que debe abrirse a una gama diversa de participantes que acudirá a ella por la amplia variedad de aprendizajes que ofrece y por la flexibilidad de su estructura, de su institucionalidad y de sus procedimientos metodológicos; asimismo, porque aspiran a aprender en un ambiente de innovación pedagógica y de gestión institucional, y porque saben que podrán integrar los aprendizajes logrados en la comunidad y el trabajo con los que le ofrece el sistema educativo.

La EBA debe ser vista también como una alternativa de atención educativa orientada a quienes buscan aprendizajes útiles para resolver en breve plazo su situación laboral, personal o social y para quienes, habiendo terminado formalmente su educación básica, no han logrado las competencias indispensables para integrarse, en igualdad de condiciones, a la vida social, política y productiva y demandan procesos de complementación o actualización formativa.

### **2.1.4. EBA: UNA OPORTUNIDAD PARA CONTRIBUIR A SALDAR LA DEUDA SOCIAL EDUCATIVA**

Esta manera de ver la Educación Básica Alternativa concuerda con los intereses de un gran sector de la población que requiere procesos educativos orientados al logro de aprendizajes útiles para la vida ciudadana y la producción y para seguir educándose a partir de procesos de autoaprendizaje.

No todos los participantes buscan la certificación en primaria y secundaria y menos aún conseguirla mediante procesos educativos largos, complejos y muchas veces rígidos y hasta estériles. A una gran parte de los mismos los motiva más participar en procesos que tengan utilidad y significación inmediata y que además los preparen para la vida futura; quedando siempre la posibilidad de que sus logros puedan ser reconocidos y acreditados por una educación básica formal, si en un momento determinado lo desearan.

Orientar el desarrollo de la Educación Básica Alternativa en esta perspectiva y amplitud

permitiría recuperar y potenciar los avances que ya se han venido dando en el campo de la educación de jóvenes y adultos. Tal es el caso de la alfabetización, que cada vez es menos concebida como una etapa inicial de la educación básica orientada al desarrollo de destrezas de lectura y escritura, y "crecientemente es entendida como un proceso más dinámico y complejo, de larga duración, cuyos dominios y aplicaciones están en continua revisión y expansión"<sup>128</sup>.

Asimismo, esa orientación facilitaría y enriquecería la articulación con los niveles de educación primaria y secundaria, y particularmente con el nivel de educación inicial - para una mejor educación de los padres en atención a la primera infancia -; así como con las modalidades de educación comunitaria - para lograr el concurso de la sociedad civil a fin de fortalecer y complementar aprendizajes - y la educación técnico productiva, para el logro de competencias laborales y empresariales, que aseguren a todos, sin discriminación y en cualquier momento de la vida, una educación básica adaptada a las nuevas exigencias de aprendizaje.

### 2.1.5. DEFINICIÓN DE LA EBA Y REQUERIMIENTOS PRIORITARIOS PARA SER ALTERNATIVA

La Educación Básica Alternativa es una modalidad que tiene por finalidad atender las necesidades básicas de aprendizaje de participantes sumamente heterogéneos, en el marco de una educación permanente, para que adquieran y desarrollen capacidades y competencias y mejoren los desempeños que la vida cotidiana les demanda.

En base a esta delimitación precisa de la EBA, ***¿qué requerimientos prioritarios se plantean a esta modalidad para que constituya una real alternativa educativa?***

- Un primer requerimiento es no identificarla con la escuela; menos aún, con una escuela homogeneizadora y tradicional, concebida para niños y jóvenes que podrían dedicarse la mayor parte del día al estudio. Tampoco hay que identificarla sólo con programas educativos orientados a asegurar la continuidad en los niveles de educación primaria y secundaria; o con procesos educativos en los cuales todos los participantes avanzan a un mismo ritmo y, si en ellos no logran las competencias, pierden o repiten el año, grado o período establecido.

A la EBA se le debería identificar con otro tipo de programas educativos, orientados a satisfacer necesidades de aprendizaje para el desenvolvimiento personal, para la vida familiar, laboral y social. Tales programas podrían estar dirigidos, por ejemplo, a la producción cultural (talleres de escritores, ferias educativas) necesaria para afirmar sus habilidades comunicativas, o a temáticas contemporáneas (informática, gestión de proyectos, educación del consumidor, educación ciudadana, educación ambiental, etc.). Estos programas educativos podrían ser ofrecidos por múltiples instituciones sociales (incluidas las educativas formales) y ser convalidados por el sistema educativo. Ello implica ampliar los vínculos del sector educación con otros sectores públicos y con las entidades de la sociedad civil.

- Un segundo requerimiento es la diversificación de los espacios, de las formas de ofertar servicios y de los medios de enseñar y aprender, evitando el modelo único y homogéneo. Cobran especial importancia en esta modalidad los espacios educativos no

<sup>128</sup> TORRES, Rosa María, "Marco conceptual de la alfabetización post Dakar". En *Equidad, Desarrollo y Participación Social. Reflexiones en torno a la Alfabetización y la Educación Básica de Adultos*. Memoria del Primer Foro Internacional. Lima Perú. 2001.



convencionales (la familia, los espacios comunales, el mundo del trabajo, los grupos de pares etc.); y también recursos modernos, como los que proveen los medios de comunicación y la informática, que deberían llegar a la mayoría de las instituciones educativas.

Interesa que la EBA sea un espacio de articulación entre lo formal, lo no formal y lo informal, con una visión sistémica de aprovechamiento de los aprendizajes que se dan en las diferentes esferas sociales y educativas y de inclusión de diferentes actores; así, se superarían las divisiones entre educación dentro y fuera de la escuela y entre actividades curriculares y extracurriculares. Para conseguir tales propósitos es indispensable concebir una nueva institucionalidad, abierta a configuraciones múltiples, con fronteras flexibles, que trascienda las prácticas educativas vigentes.

- Un tercer requerimiento es asumir, como base institucional de la modalidad, instituciones diferentes a los actuales centros educativos vespertinos que, por antecedentes, no responden adecuadamente a las necesidades de aprendizaje de la potencial población usuaria de la nueva modalidad y porque muchos de ellos tienen una trayectoria negativa en términos de apertura a las innovaciones pedagógicas y de gestión institucional.

## 2.2 CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA

### 2.2.1. ASUME COMO OPCIÓN PRIORITARIA LA EDUCACIÓN DE GRUPOS VULNERABLES Y EXCLUIDOS DEL SISTEMA EDUCATIVO Y DEL MODELO ECONÓMICO, SOCIAL Y POLÍTICO VIGENTE

Los problemas que debe afrontar son la desigualdad social y educativa y la pobreza presentes en el país. Los principios que enarbola son la igualdad y la justicia social. La gama de la demanda a la EBA es amplia, diversificada y compleja:

- Edades diferentes: niños, adolescentes, jóvenes y adultos.
- Distinta ubicación espacial: zona urbana, urbano marginal, rural y de frontera.
- Etnias diferentes.
- Diversas situaciones de vida y trabajo: niños trabajadores y de la calle, migrantes, campesinos (pequeños propietarios de parcelas, jornaleros agropecuarios permanentes y eventuales) pequeños comerciantes, obreros asalariados en actividades económicas de baja productividad, artesanos, desempleados, etc.
- Diferentes trayectorias educativas: personas analfabetas, con baja escolaridad (primaria incompleta), con una escolaridad avanzada pero interrumpida (primaria completa o con algún grado de educación secundaria).
- Múltiples expectativas frente a la continuidad educativa: niños, adolescentes y jóvenes que aspiran a continuar estudios superiores; adultos que requieren mejorar sus condiciones de vida.

La enorme heterogeneidad de la población participante, caracterizada por la diversidad de sus necesidades y demandas y por su condición de vulnerabilidad y exclusión, convierten a la Educación Básica Alternativa en la modalidad educativa más comprometida con el pago de la deuda social interna que el país tiene con la mayoría de su población. En esa medida, la EBA está convocada a ofrecer una educación de la mayor calidad y, para lograrlo, es indispensable que concurren las instituciones del Estado y de la sociedad civil.

Para lograr los propósitos antes mencionados, la EBA debería construirse como una **modalidad abierta** hacia múltiples sujetos educativos, que transforme la educación y que

pueda impulsar los cambios que también son imprescindibles en las otras modalidades del sistema y en la escuela pública de hoy. Esto implica que el compromiso preferencial con los pobres del país debe materializarse mediante la priorización de la Educación Básica Alternativa en las políticas nacionales y descentralizadas y en la distribución de los recursos.

La concepción de que el país en su conjunto debe asumir el reto obliga a superar la visión y el manejo sectorial de la educación y a proyectar la EBA como una responsabilidad compartida con otros sectores de la vida nacional. Es necesario definir estrategias para concretar esa multisectorialidad, a fin de facilitar la mejora de las condiciones de aprendizaje, en la visión ampliada que se generalizó desde Jomtien: salud, nutrición, empleo, medio ambiente etc. y no sólo aulas, materiales, equipos.

Pensar en la educación de la población excluida implica asegurar múltiples posibilidades formativas- en correspondencia con la diversidad y complejidad del país- centradas en la atención, desde la perspectiva de los aprendizajes, de las necesidades básicas, y ofrecer una gama de servicios complementarios y de recuperación que compensen las desigualdades.

Asimismo, el hecho de que la población participante sea fundamentalmente la que está inserta en el mundo del trabajo, y el énfasis que la Ley General de Educación le asigna a esta modalidad con relación a la preparación para el trabajo y el desarrollo de las capacidades empresariales, obliga a establecer una especial vinculación de la modalidad con el campo laboral y ocupacional y con procesos y programas de desarrollo local.

### **2.2.2. EXIGE ESPECIFICIDADES QUE LA DIFERENCIAN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR**

Por la heterogeneidad de sus participantes y por las vinculaciones que la mayoría de éstos tienen con la comunidad y el mundo del trabajo, la modalidad EBA debe estar estrechamente vinculada con las modalidades de educación técnico productiva y de educación comunitaria.

La relación entre la Educación Básica Alternativa y la Educación Básica Regular no debe darse necesariamente en términos de similares estructuras internas y de organización de los servicios educativos, sino en función de similares competencias que deben lograrse con programas de alta calidad.

### **2.2.3. DEBE RESPONDER A LA HETEROGENEIDAD DE LOS SUJETOS EDUCATIVOS**

Dada la heterogeneidad de los sujetos educativos, la oferta educativa de la EBA debe ser específica, teniendo en cuenta los criterios de edad, género, sus niveles educativos, intereses y necesidades.

No hay que pensar en programas masivos y únicos, sino en modelos diversificados que respeten a la persona como tal, su cultura, sus conocimientos, sus expectativas y su real situación. Es necesario pensar en programas educativos que se adecuen a las necesidades regionales y en procesos educativos que permitan que la diversidad social, cultural, étnica, lingüística y de género y las condiciones sociales se expliciten y concreten en el proceso de aprendizaje. La diversificación permitirá no sólo instrumentar múltiples situaciones y experiencias de aprendizaje, sino ampliar opciones de atención, promover el uso de materiales variados y generar diferentes alternativas de evaluación y certificación.

Esta posibilidad de diversificación hará relevante la atención educativa en la Educación Básica Alternativa. Reconocer la cultura y el saber popular de las personas, incorporar sus valores y conocimientos, rescatar sus lenguajes y las formas locales de comunicación, sus experiencias artísticas, historia, costumbres, tradiciones y sus formas de aprender, significará consolidar sus identidades culturales y mejorar sus aprendizajes en relación a otras culturas.

#### 2.2.4. LA FLEXIBILIDAD: CARACTERÍSTICA IMPRESCINDIBLE

La flexibilidad se expresa del modo siguiente:

- En la entrada y salida del sistema y en la movilidad al interior del mismo, las cuales son reguladas de acuerdo a las posibilidades de los participantes y a sus experiencias y saberes adquiridos por diferentes vías. De allí la importancia de institucionalizar los mecanismos de certificación y convalidación de aprendizajes realizados dentro o fuera de las instituciones educativas, de implementar formas de organización curricular más abiertas y de redefinir también los espacios educativos, mediante la apertura de nuevas institucionalidades, actores y saberes. Se recuperará así el tiempo de los participantes, ya que éstos podrán ingresar y desplazarse en la Educación Básica Alternativa según sus intereses, niveles de aprendizaje, posibilidades, exigencias de su trabajo etc., optando por todas o por una o más áreas de formación, acreditando sus avances y alternando incluso ciclos de estudio y trabajo.
- En la organización de los contenidos curriculares y en el establecimiento de sus secuencias, de manera que permitan superar la organización del conocimiento por disciplinas y centrarla en contenidos referidos a problemas y proyectos que pueden ser abordados holísticamente y de manera multidisciplinaria.
- En la valoración de los ritmos de aprendizaje, para responder adecuadamente a diferentes modos y tiempos de acceder al conocimiento por los participantes. Se reconoce que no todas las personas aprenden de un modo similar, ni están en el mismo nivel en un momento dado. Las personas son diferentes, alcanzan distintos perfiles de logro o tienen diversas limitaciones particulares.
- En la estructura de la oferta de Educación Básica Alternativa, en términos de horarios, calendarios, formas de atención de los docentes, uso de materiales etc., organizada en función de las necesidades y posibilidades de los participantes. Asimismo, en la combinación de la enseñanza presencial con la no presencial, a partir de un uso adecuado de medios de comunicación y de los recursos tecnológicos que provee la informática.
- En el uso de diversos contextos y ambientes de aprendizaje. El proceso educativo no se lleva a cabo sólo en la institución escolar. La comunidad, sus espacios e instituciones se convierten también en espacios de aprendizaje. Hay necesidad de romper con el discurso de lo extraescolar porque refuerza dicotomías falsas; es necesario articular el trabajo de las instituciones educativas con otros hechos y otros espacios en los cuales se dan aprendizajes a velocidades mayores que en la propia escuela. Lo extraescolar suele vincularse a aprendizajes que no son valorados por las instituciones educativas.
- En el trabajo pedagógico, privilegiando formas de aprendizaje tanto individuales como asociativas y relaciones pedagógicas abiertas, que den posibilidades múltiples de aprendizaje y generen interacción con otros espacios educativos y actores. Es necesario

involucrar como educadores a promotores sociales, expertos agrícolas, enfermeras, artesanos, líderes; involucrar a la comunidad y utilizar sus recursos en los procesos de aprendizaje.

#### **2.2.5. ES UNA PROPUESTA EDUCATIVA FUNDAMENTALMENTE PARTICIPATIVA**

La Educación Básica Alternativa es básicamente participativa, porque quienes acceden a ella, sus grupos de referencia y sus comunidades, deben intervenir en forma organizada en la toma de decisiones sobre los criterios y procesos de la acción educativa. Implica también aceptar que quienes participan en estos procesos educativos son capaces de identificar sus posibilidades de desarrollo, plantear sus problemas y obstáculos e idear soluciones.

Este carácter participativo tiene que ver necesariamente con un nuevo modelo de gestión, tanto a nivel institucional como local, regional y nacional, capaz de articular las iniciativas educativas con las políticas sociales y con proyectos de desarrollo local, a partir de instancias descentralizadas de concertación y de redes de intercambio y alianzas estratégicas.

### **2.3 PRINCIPIOS NORMATIVOS**

La modalidad EBA está normada por los siguientes principios:

- La persona humana, en su condición de sujeto social, es el valor supremo de la educación. Este es un derecho básico que debe ser ejercido por todos, sin discriminación alguna.
- La formación de la persona debe ser integral, en atención a sus dimensiones física, espiritual, afectiva e intelectual, y en el marco de las relaciones sociales y con la naturaleza<sup>129</sup>.
- La educación de la persona se inicia durante el proceso de gestación y se desarrolla a lo largo de toda la vida. Las relaciones de las personas consigo mismas, con el entorno social y natural, posibilitan el aprendizaje permanente.
- La Educación Básica Alternativa aporta a la construcción de la nación peruana, en tanto que reconoce y valora la existencia de diversas culturas, etnias, lenguas y creencias religiosas. Desde esta perspectiva, contribuye a la integración de la región latinoamericana y a una mejor inserción en el nuevo orden mundial.
- La Educación Básica Alternativa contribuye al desarrollo humano del país brindando mayores y mejores oportunidades de aprendizaje, para la superación de las condiciones de pobreza en que vive la mayoría de la población peruana.
- La Educación Básica Alternativa privilegia el criterio de equidad, por el cual se da atención preferente a las personas tradicionalmente excluidas de los servicios sociales básicos.

<sup>129</sup> En el artículo 9º de la Ley General de Educación, ya mencionado, se define el concepto de desarrollo integral de la persona humana.

## 2.4 PROPÓSITOS ORIENTADORES

Son propósitos de la Educación Básica Alternativa:

- El desarrollo de los participantes fortaleciendo sus identidades personales y socioculturales, para que sean capaces de enfrentar su realidad y construir sus proyectos personales de vida.
- La formación que posibilite a los participantes integrar equilibradamente sus aspectos físico, afectivo, cognitivo, volitivo y espiritual.
- La formación de los participantes como personas y ciudadanos que ejerzan a plenitud sus derechos, cumplan responsablemente sus obligaciones y desarrollen sus capacidades para forjar una sociedad justa, solidaria y democrática.
- La afirmación de los participantes como individuos capaces de establecer vínculos de convivencia pacíficos, equitativos y saludables, en una realidad multicultural; y de valorar y cuidar el medio ambiente.
- El logro, por parte de los participantes, de aprendizajes empresariales y laborales, polivalentes y específicos, que sean útiles para sus desempeños en las esferas del mercado local, nacional e internacional.
- El desarrollo de capacidades y actitudes que permitan a los participantes aprender de manera permanente y continua, estimulando su creatividad y criticidad.

## 2.5 DIMENSIONES O EJES EDUCATIVOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA

Se han identificado cinco ejes o dimensiones que permitirán el logro de los propósitos de la EBA:

### 2.5.1. DESARROLLO DE LA IDENTIDAD PERSONAL

Este eje o dimensión se orientará a promover en las personas el desarrollo y fortalecimiento de la autoestima positiva, base de la construcción y logro de su identidad personal, la cual se fundamenta en la calidad de la relación con "el otro" (pares, docentes, padres, etc.) y cuyas características principales son: la confianza, la seguridad y el reconocimiento de la centralidad de la afectividad en la convivencia humana.

Promoverá, además, una mayor conciencia de la actuación y de las potencialidades personales, teniendo presente escenarios futuros. Supone también el desarrollo de un conjunto de habilidades que favorezcan la comunicación horizontal y el encuentro interpersonal gratificante; las capacidades de organización personal y grupal; la atención a necesidades básicas relacionadas con la salud, la sexualidad, el aprecio de lo estético, el sentido de trascendencia, así como el disfrute y manejo de la recreación y el tiempo libre. Su concreción requerirá la generación de climas sociales y ambientes positivos.

El desarrollo de la capacidad de resiliencia frente al riesgo de la exclusión socio-cultural y el acrecentamiento de la autoestima personal serán propósitos permanentes en la EBA.

### 2.5.2. DESARROLLO DE LA IDENTIDAD CULTURAL

Desde esta dimensión se buscará que las personas:

- Aprecien y se identifiquen con sus grupos de pertenencia, asumiendo este hecho como un potencial para su crecimiento y desarrollo, así como para el de la colectividad.
- Valoren la riqueza que supone formar parte de un país caracterizado por ser pluricultural y multilingüe y que requiere afirmarse en un mundo globalizado.
- Tomen conciencia de los retos que plantea aprender a convivir con otros que, si bien son iguales en su condición humana, son diferentes en maneras de pensar, sentir, de ver y ubicarse en el mundo.

La revaloración de la identidad cultural supondrá promover entre los participantes de la EBA experiencias de inclusión; construir espacios y estrategias que permitan el conocimiento y diálogo intercultural, basado en el respeto por las diversas expresiones culturales. Supondrá, asimismo, asumir una identidad cultural en proceso dinámico de constante enriquecimiento

La consideración de vínculos con lugares de origen y la enseñanza en idiomas maternos en aquellos núcleos de población que lo demanden se hará en la perspectiva de construir la nación peruana, valorando las expresiones culturales regionales y locales.

Esta dimensión se orientará también a desarrollar la capacidad crítica en relación a los contenidos de los medios de comunicación masiva y a su influencia en las personas y núcleos familiares, así como a aprovechar las posibilidades que ofrecen las tecnologías de información y comunicación a las personas e instituciones.

### 2.5.3. DESARROLLO CIUDADANO

El desarrollo de una cultura democrática y ciudadana implicará, entre otros aspectos, la promoción de expresiones de tolerancia, de prácticas solidarias, la conciencia de ser poseedor de derechos y deberes y el respeto por la ley y el Estado de Derecho.

La EBA desarrollará en sus participantes el sentido de pertenencia a los diversos ámbitos sociales: familia, comunidad, región, país y mundo, los que ejercen influencia en la manera como las personas proyectan su vida. Implica, también, promover la participación de los sujetos, aportando críticamente con propuestas y acciones, con el fin de lograr la construcción de un desarrollo humano sostenido y sustentable, que genere condiciones favorables para la vigencia de los derechos humanos.

El derecho a la educación como derecho básico, así como la comprensión lectora como medio importante para el conocimiento de deberes y derechos, constituirán el basamento para este desarrollo ciudadano.

El aliento de liderazgos en los participantes de la EBA se hará reforzando sus habilidades sociales y las prácticas democráticas en cada centro o programa EBA. Se alentará, en esa perspectiva, el desarrollo de experiencias de organización escolar y no escolar orientadas a reforzar el diálogo e intercambio de ideas y el ejercicio democrático.

El ejercicio de ciudadanía debería superar la idea de que ésta se reduce fundamentalmente a la participación en elecciones generales o municipales periódicas. La vigilancia ciudadana

sobre los gobernantes y sobre las prácticas institucionales en las organizaciones con las que se vinculan los participantes EBA formará parte importante de dicho ejercicio.

#### **2.5.4. DESARROLLO LABORAL PRODUCTIVO**

Este eje o dimensión contribuirá a que las personas descubran o redefinan el sentido y el valor del trabajo como realización personal y las preparará para la innovación y la articulación económica y social. Exigirá una acción coordinada entre la institución educativa y otras instituciones del sector estatal y de la sociedad civil.

Se orientará al desarrollo de capacidades para la creación de una mentalidad emprendedora y una cultura productiva que permita la organización y conducción de formas económicas autogestionarias y también en la formación de micro y medianas empresas.

Será importante incentivar una mayor valoración del trabajo propio y el de los demás miembros de la familia en la ciudad; en el caso de las actividades EBA en medios rurales se incentivará, además, la valoración de las prácticas comunitarias.

Un mayor desarrollo laboral productivo supone, además, una mejor comprensión de los fenómenos productivos y de los diferentes roles de los trabajadores en ellos.

#### **2.5.5. DESARROLLO DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL**

La EBA buscará vincular su labor a los procesos de desarrollo generados por la descentralización y regionalización con el fin de que los participantes orienten sus proyectos de vida y laborales teniendo en cuenta las posibilidades que les ofrece su entorno local y regional. Esto exigirá que las diversas formas institucionales que asuma esta modalidad deberán garantizar calidad y equidad en los servicios que ofrecen, haciendo uso de la autonomía institucional que les otorga la legislación vigente.

Para cumplir con los objetivos de la EBA será necesario desarrollar una acción coordinada de carácter intersectorial y multisectorial, tanto en el ámbito público como en la sociedad civil, que potencie los recursos existentes en cada localidad y región. De esta manera se concretará el sentido de responsabilidad social de la educación, en la perspectiva del modelo de la Sociedad Educadora.

La idea de sujetos sociales integrantes de una sociedad local y nacional demanda vincular las acciones individuales con las de tipo social o grupal institucional. Debería alentarse, con ese propósito, la promoción de acciones de voluntariado, como parte de la corresponsabilidad social.

Se dará particular importancia al fortalecimiento de las responsabilidades inmediatas de las familias, mejorando las condiciones de educabilidad que puedan ofrecer a sus hijos. La atención de las mujeres madres y su potencialidad educadora, así como la responsabilidad de los padres y hermanos en la educación de los menores, deben constituir parte importante de los contenidos de la modalidad.

Respecto a la alfabetización, ésta debe ser considerada como parte de la deuda social del Estado y de la sociedad y asumida como responsabilidad social.

Un elemento esencial de esta dimensión será el desarrollo del sentido de responsabilidad por el cuidado y conservación del medio ambiente, de manera que estimule una conciencia clara que permita conjugar los objetivos productivos con la preservación de la naturaleza y, en consecuencia, de la vida humana.

## III. POBLACIÓN PARTICIPANTE

### 3.1 PERFILES Y NECESIDADES DE APRENDIZAJE DE LOS SUJETOS QUE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN ESPECIFICA COMO USUARIOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA

Resulta obvio que la EBA se encuentra frente a una inmensa variedad de situaciones, de condicionamientos, de realidades tan diversas como heterogéneo es geográfica y humanamente el país. De allí que no es factible tener una tipología estándar. No obstante, existen estudios que se esfuerzan por mantener un sentido de lo específico y lo particular y, al mismo tiempo, intentan dar cuenta de características globales de ciertos sectores de la población que, sin cancelar las diferencias, permiten pensar en políticas de conjunto necesarias y además acertadas.

En este capítulo se presenta un listado puntual de las circunstancias de aprendizaje y características de los potenciales participantes, desarrollado en extenso en la primera parte del presente documento donde se especifica cada uno de los perfiles que serán enumerados.

Dado que en la EBA se tiene un amplio espectro de potenciales participantes, conviene señalar algunas de las circunstancias que les son comunes, globalmente hablando. Algunas son discriminatorias, otras son portadoras de grandes potencialidades.

- Son hijos de las deficiencias que el sistema educativo ofertado arrastra desde décadas.
- Padecen la tendencia homogeneizante de la cultura dominante.
- Enfrentan en desventaja la presión de la modernización tecnológica.
- Progresivamente van tomando conciencia de su situación como negadora de su dignidad.
- Una mayoría nace pobre, pero sigue aspirando a salir de esa situación.
- Encaran el drama de educarse para el empleo precario o inexistente.

### 3.2 PERFILES Y NECESIDADES POR TIPOS DE POBLACIÓN USUARIA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA

Para tener mayor precisión y reconocer y responder a necesidades específicas de los diversos sectores que conforman la población preferencial de la EBA, es imprescindible desagregar los perfiles y requerimientos de dicha población.

A continuación se presentan los perfiles y las necesidades de los sujetos de la EBA.

#### 3.2.1. NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

En el intento de globalizar las características de la infancia a la que la EBA va dirigida, es conveniente consignar aquellas que son comunes a los niños, niñas y adolescentes objetivo de la modalidad:

- Enfrentan una cultura escolar aún tradicional.
- Cuentan con una escuela pública que no encanta.
- Se encuentran en riesgo de atraso y abandono escolar.
- Las niñas del mundo rural están en desventaja comparativa.



- Corren el riesgo de tener instructores más que educadores.
- Se encuentran bajo el influjo de medios de comunicación no educativos.
- Desean concluir con éxito sus estudios.
- Van cobrando conciencia de sus derechos.
- Tienen ideas propias sobre cómo quieren que sea su educación.
- Desean ser tomados en cuenta y participar.
- Gustan combinar diversión y otras responsabilidades.
- Adolecen de la falta de una educación artística, estética y corporal adecuada.
- Saben que la gratuidad de la educación en la práctica no funciona.

### 3.2.2 PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

La población de personas jóvenes y adultas se caracteriza por:

- Encontrarse excluida de muchas formas de los medios y mecanismos de creación y comunicación del conocimiento.
- Constituir un grupo potencialmente grande, demandante del servicio educativo, con bajos niveles de acceso al mismo y políticamente débil.
- Ser heterogéneos - por cultura, lengua, género, ámbito territorial, historia y trayectoria de vida, experiencias educativas - y estar desigualmente atendidos.
- Haber tenido experiencias de fracaso escolar.
- Además, las mujeres adultas y jóvenes son más pobres, pero menos oprimidas y con mejor desempeño educativo.

### 3.2.3 ¿QUIÉNES, ENTONCES, SON LOS SUJETOS EDUCATIVOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA?

En este sentido se presentan algunos puntos respecto a los sujetos educativos como agenda abierta a un debate más amplio.

- a. Una concepción ampliada de la Educación Básica Alternativa la hace coincidente con la Educación Permanente o por lo menos invita a repensar las fronteras entre ambas. Sin ingresar en la educación superior, ¿cuál sería el papel de la EBA con relación a períodos que trascienden ciclos de vida circunscritos a lo que llamamos infancia hasta adultez o con población que ya cumplió con las metas de la Educación Básica?
- b. Habría que repensar lo que la LGE ha planteado acerca de la EBR y la EBA, haciendo de la primera el referente de "normalidad", de "ideal", de "equivalencia", de "status educativo". Habría que pensar también en una flexibilidad global que permita simultaneidad; la transferencia de una a otra modalidad. Hasta cierto punto, superar el tercio curricular que no deja de ser apenas una concesión -parcial- a las posibilidades de responder a las necesidades más locales, específicas, particulares de una realidad circundante.
- c. La alfabetización ha sido incluida en la EBA. No deja de ser esto un factor que presenta el riesgo de reforzar la idea de educación para pobres y excluidos, cuando de EBA se trata. Sin embargo, es una población que requiere de una atención no sólo prioritaria, sino especializada. ¿Sería la EBA más bien una modalidad llamada a dar "continuidad", a ser una especie de modalidad post-alfabetización básica? Incluir la alfabetización en la EBA, por el contrario, ¿no estaría dándole precisamente un horizonte de mayor aliento a la acción alfabetizadora?

- d. Otro aspecto que debería ser considerado, es la condición de población adulta, juvenil y adolescente con capacidades distintas o lo que otros suelen llamar "con discapacidades". La forma como se ha considerado esta realidad en la LGE corresponde a la Educación Básica Especial. En la presente propuesta se considera que la discapacidad es una condición de vida que bien podría exigir un tipo de Educación Básica Alternativa, en particular cuando en el país se levantan exigencias para que la educación sea inclusiva, en inequívoca alusión al "sistema regular"<sup>130</sup>.
- e. Una población que merece particular reflexión para la EBA es aquella que se encuentra en condición de privación de libertad y actualmente bajo el control administrativo del INPE. En las cárceles se dan cursos de manualidades, de cerámica, de orfebrería, carpintería, etc., que cumplen una función "rehabilitadora", pero que no gozan de ningún reconocimiento por parte del sector educación. ¿Podría la EBA ofrecerles una convalidación y certificación?

---

<sup>130</sup> Ver Defensoría del Pueblo, "Situación de la educación especial en el Perú: hacia una educación de calidad". 2001, passim.

## IV. ESTRUCTURA DE LA MODALIDAD

### 4.1 TENDENCIAS EN LA ESTRUCTURACIÓN DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

La educación vista como proceso institucionalizado constituye lo que se define como sistema educativo. Es decir, existencia de instituciones sociales que educan y que deben operar, funcionar, de manera interrelacionada. Estas instituciones deben conformar un régimen que haga que unas sean compatibles con otras, garantizando el tránsito fluido de los sujetos educativos.

La tendencia actual es que estos sistemas educativos sean amplios, flexibles y diversificados, que permitan múltiples oportunidades de entradas y salidas de las personas **a lo largo de su vida**. Eso supone, además, opciones diferenciadas de ingreso, reingreso y complementación de los estudios. De esta manera, hace efectivo **el derecho de todos a la educación**, sin discriminación alguna.

Hoy, se están produciendo cambios significativos en la manera de concebir y estructurar el sistema educativo. Se reafirma una visión más sistémica e integral del fenómeno educativo. Al considerar "la educación a lo largo de la vida" como eje central de la educación en el siglo XXI (Informe Delors), resultan irrelevantes las distinciones entre educación formal, no formal e informal; educación dentro y fuera de la escuela, educación en y para el trabajo. Por otro lado, el sistema escolar está obligado a pasar, de ser un centro donde se encuentra la información, a ser un centro donde se procesa la información adquirida en fuentes sociales muy extensas y variadas.

Las diversas reformas educativas mundiales se han propuesto transformar la organización y normativa de los actuales sistemas educativos. Se trata ahora de diseñar o establecer sistemas educativos amplios, flexibles y diversificados, que permitan a las personas múltiples entradas y salidas a lo largo de su vida y que ofrezcan un abanico de posibilidades, desde las ofertas institucionales formales, hasta procesos no formales e informales, superando siempre esa división entre lo formal, lo no formal e informal. Volver la mirada, desde el sistema, a la educación informal - hasta ahora ignorada- es reconocer su capacidad de adaptarse rápidamente a los cambios que la sociedad vive, lo que le da mayores posibilidades de crecer y sobrevivir, y constituirse en una vía de aprendizajes significativos que la escuela no puede ignorar.

La creencia de que la educación básica expresada en años de escolaridad es suficiente para ser competente socialmente se está superando. El sistema educativo debe tener la capacidad de asegurar una educación para toda la vida, que se adapte a las nuevas necesidades de aprendizaje y que sea fuente poderosa de perfeccionamiento personal y social. De allí la necesidad de **asegurar una educación básica en cualquier momento de la vida**.

### 4.2 LA INCOMPATIBILIDAD DEL SISTEMA PERUANO CON ESAS TENDENCIAS

El sistema educativo peruano presenta características que son incompatibles con las actuales tendencias, las que intenta superar la nueva Ley General de Educación. Señalamos las siguientes:

- **La rigidez y la homogeneidad**

Por lo general, los sistemas escolares se han caracterizado por su estructura rígida y por ofrecer opciones y propuestas homogéneas para necesidades educativas diversas. La educación escolar, homogénea y con regímenes rígidos, orientada sólo hacia una titulación y certificación para una continuidad educativa, ha sido su única expresión. Hay una equivalencia entre sistema escolar y sistema educativo y se descuida el papel insustituible y complementario de otras instituciones educativas: familia, medios de comunicación, comunidad, etc.

- **Sistema educativo = educación formal = escuela**

Se ha identificado sistema educativo con educación formal y ésta con escuela, pese al enorme impacto de la educación no formal surgida para dar respuesta a las deficiencias de esta educación escolar a partir de un conjunto de programas educativos que, si bien no terminan en la titulación o certificación obligatoria para continuar otros estudios, tienen contenidos diversos más cercanos a los problemas de las personas y se desarrollan en diversos ambientes con ofertas más flexibles en términos de horarios, calendarios, etc.

- **Subvaloración de la educación informal**

El sistema tampoco ha dado espacios significativos a la llamada educación informal que se desarrolla en la familia, los medios de comunicación y otras agencias sociales, con contenidos más ligados a la vida diaria, sin evaluaciones traumáticas ni homogeneización de intereses. La educación formal, lejos de adecuarse a los profundos cambios que se están produciendo en el mundo de la información y comunicación, se sigue moviendo en una escuela con pedagogía frontal, con currículos homogéneos, muy distante a la educación informal. Esta falta de sincronía es aún más alarmante en el caso de la educación de niños y jóvenes, quienes han intensificado su acceso a Internet y a la televisión vía cable y cuya información se multiplica y diversifica significativamente.

### **4.3 LA OPORTUNIDAD DE CAMBIO QUE REPRESENTA LA EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA: SU ESTRUCTURA INTERNA**

Dentro de esta perspectiva se mueve la Educación Básica Alternativa y tiene un asidero lo normado en la Ley General de Educación, que promueve un sistema educativo integrador y flexible que se adecua a las necesidades y exigencias de la diversidad, que facilita la certificación y convalidación de aprendizajes realizados dentro o fuera de las instituciones educativas que el sistema ha definido y que da a los participantes la oportunidad de organizar su trayectoria educativa (Artículos 25 y 26).

La Educación Básica Alternativa está llamada a ofrecer un sistema de trayectorias educativas que permita tanto ampliar las oportunidades educativas de la población con una escolaridad inconclusa como ofrecer a toda la población oportunidades de estudiar y capacitarse en forma continua a lo largo de la vida. Si afirmamos que la educación básica debe responder a las necesidades reales de sus destinatarios, no puede promoverse una educación básica con un modelo único de educación acreditada y equivalente a la educación formal regular.

La Educación Básica Alternativa se organiza en Programas, Ciclos y Grados.

El Programa en la EBA es concebido como un instrumento que propone el diseño curricular, los objetivos y las acciones educativas, para atender a los diversos grupos y sujetos participantes de esta modalidad. Cada uno de los programas se define por el tipo particular de sujeto a quien está orientado, por sus requerimientos específicos y por el tipo de aprendizajes que ofrece.

La EBA comprende cuatro programas:

- Programa de Educación Básica Alternativa de Niños y Adolescentes - PEBANA.
- Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos - PEBAJA.
- Programa de Alfabetización.
- Programas de Actualización.

Los PEBANA y PEBAJA se realizan a través de ciclos y grados, y corresponden a lo que llamamos el sistema educativo formal, tanto en sus formas escolarizadas como no escolarizadas. El Programa de Alfabetización tiene una identidad propia, está orientado a brindar a los participantes posibilidades de un mayor manejo de los diferentes lenguajes. Puede convalidarse con aprendizajes exigidos por los PEBANA y PEBAJA y, en el caso de jóvenes y adultos, con el primer ciclo de la modalidad formal. Los Programas de Actualización se orientan a ofrecer a los participantes de la modalidad aprendizajes que les permitan alcanzar la satisfacción de sus necesidades básicas (no logradas a través del sistema educativo formal) en aspectos específicos de su formación integral.

En los PEBANA y PEBAJA, **los ciclos** son procesos educativos que se desarrollan en función de un determinado grupo de logros de aprendizaje, que son establecidos en el Diseño Curricular Básico. Para ambos programas los ciclos son tres: Inicial, Intermedio y Avanzado. Cada ciclo comprende un mínimo determinado de grados.

Se entiende que **los grados** son etapas de los ciclos EBA que comprenden un conjunto de aprendizajes que deben ser logrados en lapsos variables, de acuerdo a las condiciones personales del participante y a los requerimientos institucionales. En tanto la duración de los grados es variable, no corresponde establecer la equivalencia de un año calendario igual a un grado.

#### 4.3.1. DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA DE NIÑOS Y ADOLESCENTES - PEBANA

Los usuarios del PEBANA deben ser niños y adolescentes de 9 a 18 años de edad, que no accedieron oportunamente a la escuela, que no pudieron culminar su educación básica o que en determinadas circunstancias requieren compatibilizar el estudio y el trabajo. Este Programa se organiza en tres ciclos: Ciclo Inicial, que comprende dos grados; Ciclo Intermedio, que comprende tres grados, y Ciclo Avanzado, que comprende cuatro grados. Los certificados que acreditan la culminación del Ciclo Avanzado dan derecho a los participantes a postular a las universidades e instituciones de educación superior en general.

A fin de facilitar el tránsito entre las modalidades de la educación básica se estipula que los grados del PEBANA son equivalentes a los grados de la Educación Básica Regular, en los siguientes términos:

- Los estudios del participante que culmina el Ciclo Inicial del PEBANA corresponden al

término del 3º Grado del Nivel de Educación Primaria.

- Los estudios del participante que culmina el Ciclo Intermedio del PEBANA corresponden al término del 1º Grado del Nivel de Educación Secundaria.
- Los estudios del participante que culmina el Ciclo Avanzado del PEBANA corresponden al 5º Grado del Nivel de Educación Secundaria.

#### **4.3.2. DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA DE JÓVENES Y ADULTOS - PEBAJA**

Los usuarios del PEBAJA deben ser personas de 18 a más años de edad que no accedieron a la Educación Básica Regular o no la completaron; que tienen necesidad de compatibilizar el estudio y el trabajo, o que han egresado del Programa de Alfabetización y desean continuar sus estudios. El PEBAJA se organiza en tres ciclos: Ciclo Inicial, que comprende dos grados y que es equivalente a la alfabetización; Ciclo Intermedio, que comprende tres grados y es equivalente al nivel primario de la EBR más el 1º grado de Educación Secundaria; Ciclo Avanzado, que comprende cuatro grados y es equivalente al nivel secundario de la EBR. Los certificados que acreditan la culminación del Ciclo Avanzado dan derecho a los participantes a postular a las universidades e instituciones de educación superior en general.

#### **4.3.3. DEL PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN**

El Programa de Alfabetización es considerado un programa especial y, atendidos sus términos de orientación y las competencias logradas en él, corresponde al Ciclo Inicial de la EBA de niños-adolescentes y jóvenes-adultos. En la EBA se propugnan estrategias integrales de alfabetización, que suponen una acción interinstitucional con sectores públicos y organismos de la sociedad civil, empresariales, gremiales, de iglesias, etc.

El Programa de Alfabetización, en articulación con los otros programas de EBA, asume como desafío y tarea la Alfabetización Digital de la población como parte de la educación permanente. El propósito es que los participantes desarrollen capacidades en el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación (Internet, procesadores de texto, páginas de cálculo, presentaciones y otros), que les permitan acceder a la información en Internet, comunicarse por correo electrónico, realizar transacciones electrónicas, producir información así como crear páginas web y difundir información sobre sus actividades económicas, sociales, culturales, etc.

#### **4.3.4. DE LOS PROGRAMAS DE ACTUALIZACIÓN**

Los Programas de Actualización están dirigidos a la comunidad en general con propósitos específicos de aprendizaje. Tratan temáticas diversas en atención a las necesidades integrales de la población (salud, nutrición, producción, servicios, mercadeo, comercialización, seguridad, participación ciudadana, arte, espiritualidad, etc.) en la línea de la educación permanente de las personas y se organizan mediante actividades (presentaciones, conferencias, seminarios, cursos, talleres, concursos, exhibiciones, pasacalles, etc.) y módulos. La participación en estas actividades es objeto de certificación, válida para la ubicación y promoción en los otros programas de EBA.

## V. ACCESO A LA MODALIDAD

La EBA es una modalidad abierta para las personas que quieran participar en ella, sea cual fuere su condición económico-social o el acumulado de aprendizajes que hayan logrado.

Ofrece tres caminos por los que puede transitar el estudiante pero, dentro de ellos, la flexibilidad suficiente para que él pueda trazar su propio itinerario de aprendizaje. Estos tres caminos son:

- El tránsito por los diferentes ciclos y grados de la Educación Básica Alternativa formal, con la opción de que, al culminarlos, el estudiante pueda seguir estudios superiores, universitarios, tecnológicos o pedagógicos.

En este caso hay un mayor peso de la secuencialidad de aprendizajes en relación a la trayectoria elegida y una demanda de precisiones en las interrelaciones entre la EBA y la EBR, particularmente en cuanto a la equivalencia de grados y/o ciclos.

El acceso a la modalidad de EBA, en relación a los PEBANA y PEBAJA, es a solicitud del estudiante, quien puede hacer reconocer sus aprendizajes a través de diversas acciones administrativas:

- El reconocimiento de los estudios en otras modalidades educativas (Educación Básica Regular, Educación Comunitaria, Educación Técnico Productiva), realizados mediante servicios educativos escolarizados, no escolarizados, independientes, no formales; brindados en el país o fuera de él. Estos estudios deben estar certificados oficialmente, sea porque la institución tiene reconocimiento oficial y puede expedir este tipo de certificados o porque los certificados expedidos han sido reconocidos por instituciones acreditadas para tal fin.

Para efectos de utilización de los certificados que acreditan aprendizajes se debe tener en cuenta la propuesta de equivalencias entre EBR y EBA.

Los certificados de aprendizajes laborales, productivos o empresariales, que provienen de instituciones públicas o privadas, servirán para convalidar el área técnico productiva, tanto en PEBANA como en PEBAJA.

Los aprendizajes logrados en instituciones de la comunidad serán reconocidos por la EBA, tanto cuando hayan sido certificados (en cuyo caso los Centros de Educación Básica Alternativa establecerán las equivalencias correspondientes con las áreas de PEBANA y PEBAJA) como en aquellas situaciones en las que no existe certificación, en cuyo caso los CEBA deberán aplicar exámenes de comprobación de los aprendizajes.

Se trata aquí de dar cabida, en forma sistemática, a espacios educativos no tradicionales, pero potencialmente importantes para esta nueva modalidad de la Educación Básica. Además, es un esfuerzo por romper el tradicional esquema escolarizado de conceptuar el acceso, la trayectoria y la certificación en espacios y tiempos homogéneos y únicos. Entonces, cobra pleno sentido que el aprendizaje de tipo productivo hecho en SENCICO o en una fábrica; la formación religiosa seguida en un itinerario establecido por determinada iglesia, o el aprendizaje de idiomas hecho de manera vivencial en ámbitos sociales cotidianos (por ejemplo en una

comunidad andina, amazónica o en el extranjero), como también los realizados en una academia o instituto, sean totalmente válidos y tengan derecho a ser considerados como parte de la trayectoria y certificación de la EBA.

- Aplicación de pruebas de ubicación que permitan establecer aproximadamente el capital de aprendizajes logrados, sean de carácter general u ocupacional. Para este caso no es necesaria la presentación de certificados oficiales de estudios.

Las denominadas pruebas de ubicación en la EBA serán diseñadas, en su versión básica, por la instancia de dirección nacional de la EBA en el MED, en coordinación con el Instituto de Acreditación, Certificación y Evaluación Educativa. En las instancias regionales y locales del sector educación, tales pruebas serán adecuadas a las características del lugar, y los Centros de Educación Básica Alternativa de gestión pública serán las únicas instituciones encargadas de aplicarlas. Cualquier persona que solicite matrícula en los programas de EBA tiene derecho a solicitar que se le apliquen las pruebas de ubicación, sin que sea necesario - se repite - presentar certificado de estudio alguno. Los CEBA públicos están obligados a atender los requerimientos de pruebas de ubicación a lo largo de todo el año escolar.

- El tránsito por los Programas de Alfabetización, a los que accede el participante de acuerdo a su grado de alfabetismo, se basan fundamentalmente en la aplicación de pruebas de ubicación.
- El tránsito por programas de actualización, con aprendizajes específicos- sea del ámbito productivo o no- de corta duración, los que pueden dar a los participantes la oportunidad de completar las exigencias curriculares o de reforzar aquellos aprendizajes exigidos en su desempeño ocupacional. El acceso a estos programas es a solicitud del interesado, a través de la aplicación de pruebas que permitan evaluar si el participante reúne los correspondientes prerrequisitos.

Estas diversas formas de acceso deben no sólo respetar la unidad del sistema sino asegurar su adecuación a las particularidades de una población heterogénea, pluricultural y multilingüe. Asimismo, deben ser lo suficientemente difundidas para conocimiento de los estudiantes.

Los órganos de la administración educativa deben manifestar apertura para movilizar cada vez más los diversos recursos que presentan las localidades, a fin de facilitar la aplicación de los diversos procedimientos establecidos para el acceso a la modalidad. Asimismo, han de garantizar una gestión eficiente que permita celeridad en los trámites y calidad y transparencia en los procesos seguidos.



## VI. LA EDUCACIÓN - TRABAJO EN LA EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA

### 6.1 RELACIÓN ENTRE NIVEL EDUCATIVO Y POSIBILIDAD DE EMPLEO

Existe una relación positiva entre nivel educativo y posibilidad de empleo.

Si bien nada es mecánico y las estadísticas muestran que no siempre es así, se puede afirmar que quien mejores niveles de educación haya logrado se encuentra potencialmente menos vulnerable ante un mercado laboral cada vez más exigente y selectivo. La realidad obliga a reconocer que quienes más avanzaron están más abiertos a capacitarse y a renovar sus conocimientos; quienes tienen niveles intermedios, enfrentan los altos costos de la formación-capacitación que les permitirían una reconversión de sus capacidades; los que no cuentan con nivel formal alguno concluido requieren de una convalidación de lo que la vida les permitió aprender, y esto no obligatoriamente para acceder a otros trabajos, pero sí para darle un sentido distinto y una significación personal y social nueva a su quehacer cotidiano. Esto es también parte inherente al bienestar de las personas y de la sociedad al constituir un aumento de su capital espiritual.

Una mayor calificación posibilita una mejor inserción en el mercado de trabajo.

Los trabajadores jóvenes (de 20 a 24 años), que representan un 12% del empleo total, mejoran sus condiciones remunerativas al duplicar las del grupo precedente, pero se mantienen por debajo de la media nacional con remuneraciones inferiores en un 37%. Un mayor desempleo abierto en este grupo, los convierte en el segmento con mayor inestabilidad laboral, aunque no muy alejado del experimentado por la población más joven. Cuando adquieren edades plenamente activas y mayor experiencia (de 25 a 49 años), grupo al que pertenece el 55% de los trabajadores del país, sus condiciones laborales tienden a estar por encima del promedio nacional en cuanto a remuneraciones y menor incidencia en desempleo. Este mejoramiento en las remuneraciones se mantiene en el grupo siguiente (de 50 a 64 años), en el que se adquieren los mayores niveles de acumulación de activos, incluido el capital humano. Al superar la edad plenamente activa, las remuneraciones tienden a reducirse por efecto del deterioro del capital humano acumulado, deterioro que se acompaña también de una reducción de la jornada media semanal<sup>131</sup>.

La calificación laboral está llamada a hacer competentes a los trabajadores. Esta es una exigencia que en los escenarios de hoy y del futuro parece ser permanente. No bastan los certificados de capacitación, se requiere ser competentes y esto se demuestra en la práctica. No sin razón se afirma que *"ahora la formación debe buscar la generación de competencias en los trabajadores y no la simple conjunción de habilidades, destrezas y conocimientos, desarrollándose en un amplio rango de capacidades que involucran, también, la comprensión de lo que están haciendo"*<sup>132</sup>. Deberá enfatizarse la formación y capacitación que provea de competencias gerenciales además de técnicas.

<sup>131</sup> Datos tomado de TREJOS S., Juan D. *"La Microempresa en el Perú: magnitud, importancia y características a inicios del siglo XXI"*. Informe preliminar para discusión. IPES. Promoción del desarrollo sostenible, febrero 2003.

<sup>132</sup> Ibidem p.6.

## 6.2 LA EDUCACIÓN - TRABAJO EN LOS PLANES REGIONALES CONCERTADOS

Dos consideraciones se hacen necesarias. Referirse a los Planes Regionales de desarrollo concertados constituye un primer ejercicio a nivel de las 26 Regiones. Se trata entonces de un esfuerzo destacable como ejercicio de señalamiento de las grandes líneas orientadoras que han de regir la labor de los ciudadanos de una determinada región. Esto es algo nuevo y saludable.

La segunda consideración se refiere a la actual experiencia de regionalización. Se está a la espera de la conformación voluntaria de lo que se ha dado en llamar las Macroregiones, tendentes a reducir el abultado número de regiones actuales; aunque no es sólo cuestión de número sino más bien de racionalidad político-administrativa con vistas al mejor desarrollo productivo de las regiones. Además, la regionalización permite un mejor manejo de los recursos productivos, una complementariedad en el manejo y ordenamiento del territorio, de sus recursos y potencialidades productivas.

Teniendo en cuenta estas dos consideraciones, hablar de sistemas de formación-capacitación ocupacional, de planes regionales de formación laboral y de promoción del empleo, obliga a reconocer su actual carácter de propuesta sujeta a las modificaciones que hacia el 2006 habrá que retomar y reajustar.

Es importante, además, señalar que la Región Huánuco y la Región Ica ya tienen terminados sus respectivos Planes Regionales de Educación Concertados<sup>133</sup>.

### 6.2.1. CONSTANTES REFLEJADAS EN LOS PLANES REGIONALES

#### a. Todos los Planes intentan encarar la realidad abrumadora: la pobreza

Todos los Planes Regionales señalan los niveles y porcentajes de pobreza y pobreza extrema y la necesidad de hacerle frente como un objetivo estratégico de desarrollo regional. Igualmente señalan a la educación como el factor de superación de la pobreza en los hogares, la comunidad, los distritos y provincias. A ello añaden la necesidad de políticas regionales para la promoción del empleo y la elevación de la productividad. Un buen número de Planes añaden listas de Proyectos que se deberían impulsar en esta perspectiva. Salvo excepciones, no se señalan indicadores de superación significativa de pobreza, más bien se alude a tendencias de agravamiento de la misma.

#### b. Cinco ejes productivos emergen en todos los Planes Regionales

Estos ejes se presentan no sólo como emergiendo de los diagnósticos, sino como los campos que ameritan ser prioritarios para encarar las dificultades históricas y gravitantes de cada Región, sin cuya atención prioritaria el desarrollo y bienestar de la Región estarán condenados a seguir siendo un lastre material y una irresponsabilidad ética y de justicia. Y es que estamos hablando de personas, de ciudadanos, de niños, adolescentes, jóvenes, adultos y ancianos, de familias, de colectividades y no de ejes abstractos.

- *Agricultura y Agropecuaria*
- *Pesca - piscicultura*
- *Industria*
- *Minería*
- *Turismo*

<sup>133</sup> Para Huánuco, entre 2004-2021 ("Educación: Eje del desarrollo de nuestra Región").

Podríamos decir que en estos ejes de desarrollo de las Regiones se están señalando los campos en los que la educación debería incidir en sus opciones prioritarias de carácter laboral o profesional. La EBA tiene así señaladas las prioridades ocupacionales a las que de forma específica para cada Región debería, en principio, atender.

Sin embargo, en ningún Plan Regional de Desarrollo se levanta lo que podríamos llamar un Listado de las Ocupaciones requeridas para el desarrollo regional y que serían eventualmente reconocidas como pasibles de ser apoyadas por el gobierno regional y por la empresa pública y privada. Se añadiría que no sólo la EBA sino la EBR debería asumir en la propuesta curricular algunas de las opciones ocupacionales que la región proponga como prioritarias como orientación general en la valoración del trabajo y en la generación de competencias. De esto se deriva la exigencia que la educación superior, universitaria o no, tome en consideración dichas prioridades y en la proporción en la que la Región lo requiera, a fin de evitar una inflación de profesionales egresados condenados al subempleo o a la subutilización. Ver el encomiable esfuerzo de la región Huánuco en su "Plan Regional de Educación Concertado, 2004-2021":

### HUÁNUCO Objetivo Estratégico 3

Resultados esperados al 2004	Resultados esperados al 2005	Resultados esperados al 2006	Resultados esperados al 2007
3.1. El 10% de las entidades privadas y públicas colaboran con las instituciones educativas para la implementación de proyectos productivos dirigidos al desarrollo de competencias técnico-productivas en el educando.	El 30% de las instituciones educativas ofertan sus productos al mercado local.	El 50% de los educandos se encuentran en condiciones de producir bienes y servicios en algunas opciones técnicas.	El 35% de las entidades públicas y privadas facilitan sus instalaciones y experiencias laborales para fortalecer el proceso educativo del educando.
3.2. El 20 % de las instituciones educativas incorporan en sus programas curriculares los contenidos de educación productiva y empresarial.	El 5% de las instituciones públicas y privadas brindan oportunidades de promoción y comercialización de productos elaborados por los educandos.	El 25% de las instituciones educativas se incorporan a la estrategia de "Escuelas Productivas y Empresariales".	El 30% de instituciones educativas desarrollan la estrategia "Escuelas Productivas y Empresariales."
3.3. El 60% de instituciones educativas, organizadas en redes, ejecutan proyectos productivos.	El 10% de instituciones educativas, organizadas en redes, ejecutan proyectos productivos.	El 10% de instituciones educativas, organizadas en redes, ejecutan proyectos productivos y se insertan al mercado de consumo local.	El 60% de instituciones educativas desarrollan programas curriculares diversificados con un enfoque de formación de micro empresas.

#### c. Necesidad de la inversión privada: una constante general

Consideramos que los costos de la formación profesional representarían un porcentaje eventualmente elevado si se pretendiera que cada escuela o PEBANA o PEBAJA se implementara para lo ocupacional. Pero no debe ser así. Se trata, donde esto sea posible, del aprovechamiento de la capacidad productiva instalada en función del aprendizaje de los sujetos de la EBA y de la EBR.

Sin embargo, las regiones tienen subregiones con escasa o nula presencia de parque productivo manufacturero e incluso artesanal. Se requiere, entonces, ubicar los centros de educación básica alternativa de modo que puedan ofrecer mejores condiciones de

capacitación ocupacional a las poblaciones más desfavorecidas en este aspecto. Pero además, habrá que pensar en que el equipo de docentes de un centro de EBA deberá, en ciertas circunstancias, funcionar como equipo de capacitación in situ, vale decir, en forma de equipo volante. Allí se podrá articular alfabetización con capacitación laboral.

Con esta perspectiva, la urgencia de lograr un compromiso sostenido de la inversión privada encuentra su sentido, vale decir, como servicio a los actualmente más excluidos de estas oportunidades en materia educativo-profesional.

Dos consideraciones se imponen: 1. El recurso a la inversión privada no constituye un acto de mendicidad por parte de los pobres y de sus autoridades regionales. Muy por el contrario, es la exigencia de un derecho que asiste a quienes, ancestralmente poseedores del territorio, hoy requieren de quienes vienen a usufructuar de las bondades de la región un gesto de solidaridad compartida. Esto se refiere en particular a las regiones con altísimo potencial de recursos mineros, ocasión de llegada de capitales y de salida de riqueza. 2. Los gobiernos regionales están llamados a crear formas concretas de fondos para la inversión que permitan una distribución en conformidad con los Planes de Desarrollo concertados, transparencia en la gestión y respeto a las prioridades establecidas. La relativa generalidad que algunos Planes Regionales acusan en materia de Formación-Capacitación Ocupacional y de creación de fuentes de trabajo de significación productiva hacen pertinente encontrar formas adecuadas de financiamiento a la EBA en cada Región.

#### **d. La ruralidad sigue siendo el punto más dramático**

Los Planes evidencian una preocupación por la población rural. Todos acusan una tendencia a la disminución de dicha población y a un incremento de la población urbana<sup>134</sup>. El fenómeno migratorio del campo a centros urbanos representa un flujo que no se ha detenido y tiende a crecer en ciertas regiones del país y, en general, de forma caótica. Se puede afirmar que la situación rural, en la medida en que crece la migración, se vuelve aún más dramática.

Esto implica directamente una consecuencia sobre la agricultura y la agroindustria y el sector pecuario. Si a la ruralidad añadimos condición andina, interculturalidad y situación específica de la mujer y de la infancia, comprenderemos mejor la necesidad de dar prioridad, como lo señalan los Planes regionales, a la agricultura y a la actividad pecuaria.

La EBA deberá asumir en serio en cada Región esta veta para la capacitación laboral, para el reconocimiento de aprendizajes logrados desde la experiencia, para la alfabetización, para la formación polivalente de sus docentes<sup>135</sup>.

#### **e. El valor agregado: una necesidad básica no satisfecha**

En un importante número de Planes regionales aparece la demanda de agregar valor agregado a lo producido regionalmente, a la materia prima trabajada hasta cierto nivel, como sucede con la fibra de lana de camélidos andinos o con la madera, por ejemplo. Esta ha devenido en una necesidad básica no satisfecha para gruesos sectores de la población económicamente activa dedicada a tareas extractivas en el campo, en la pequeña minería, en la comercialización de la leche, del queso, de hierbas medicinales y, en general, a la artesanía<sup>136</sup>.

<sup>134</sup> Ver el Plan Regional de Ica que señala que apenas el 15% de su población es rural; para Cuzco en cambio, el 51.4% es rural.

<sup>135</sup> Ver, por ejemplo, "Plan Regional de Desarrollo Concertado" de Loreto, p.15 y ss: en la zona rural se concentra el 83% de los Centros Educativos colocándonos ante el reto de la atención a las comunidades originarias.

<sup>136</sup> Ver Plan Regional de Moquegua, p.18.

Referirse a valor agregado implica la posibilidad de acceso a la tecnología que lo permita, a ciertos recursos o al acceso al crédito, prácticamente inexistente para las poblaciones en situación de carencia (casi todos los Planes Regionales tocan este aspecto en sus análisis de FODA). La EBA está así llamada a incentivar el sentido de la creatividad, de la imaginación, de la capacidad de aplicaciones múltiples a través de la capacitación-formación ocupacional. El valor agregado es también resultado de la creatividad, pero fundamentalmente de la calidad de lo producido.

La EBA debe ser una constructora de culturas de la calidad en todos los campos. Hacer las cosas lo mejor que sea posible no sólo eleva la autoestima y hace justa la exigencia de mejores precios, sino que abre mercados. La calidad es valor agregado.

#### **f. Turismo: todos afirman tener algo que ofrecer**

No hay plan regional que no pretenda de una u otra forma señalar corredores turísticos. Si bien el país es de una historia milenaria que aún no terminamos de descubrir y apreciar, lo cierto es que el turismo pretende señalarse como una fuente de empleo, de ingresos y de desarrollo.<sup>137</sup>

Algunas regiones tienen ganada ya una imagen positiva al respecto, en particular el turismo paisajístico, el ecoturismo, el de playas.

No existe plan que no señale la mediocridad de los servicios ofrecidos, la precariedad de la infraestructura y, en casos, la inseguridad de diverso orden<sup>138</sup>. Posiblemente el turismo interno debería ser el de mayor promoción por las posibilidades de identificación que puede crear, base de toda cohesión nacional. El turismo extranjero deja más dinero, pero es tangencial a las poblaciones lugareñas e incluso genera hábitos instrumentalizadores: "si vienen a pasear, es porque tienen plata...; entonces, a sacársela".

La EBA está llamada a dotar de profesionalidad a los jóvenes que quieran ser guías turísticos en circuitos urbanos o aledaños; posiblemente debería cuidar no sólo los conocimientos históricos sino el manejo de lenguas, lo que añade un valor agregado al trabajo en turismo. Además, hay que fomentar un espíritu de hospitalidad con los turistas nacionales y extranjeros, sentido de respeto, amén de una cultura de la valoración y cuidado de nuestro patrimonio arqueológico en un país que ha mostrado un absoluto maltrato de cuanto vestigio de las culturas originarias y coloniales se ha conocido.

La conformación de las macroregiones puede ser una excelente ocasión para favorecer una EBA con especialidad ocupacional en turismo para los pobladores de los lugares turísticos, de modo que los guías llegados de fuera con grupos de visitantes reconozcan y respeten el trabajo de los guías lugareños debidamente certificados como tales.

#### **g. Niños, niñas y adolescentes trabajadores: una constante ausencia**

Los Planes regionales abordan a los sujetos de la EBA de manera indirecta o no nominal. Es decir, se habla de población pobre, de familias en extrema pobreza, de comunidades marginadas, con zonas sin servicios de agua potable y desagüe, se mencionan los porcentajes de población analfabeta, de fracaso escolar, de deserción y de extraedad, la situación en el campo, etc., etc. Allí están evidentemente incluidos los niños, las niñas, adolescentes, jóvenes y adultos de los que en este período se ocupa la EBA. Sólo en el Plan

<sup>137</sup> En Loreto hay 307 empresas ligadas al sector turismo; en Cuzco, en el 2001, se contaba con 474.

<sup>138</sup> Ver "Plan Regional de Desarrollo de Cuzco", p.54-55; allí se señalan las deficiencias en materia de turismo: deficiente calidad de los servicios e infraestructura, normatividad inadecuada, escasa promoción, descoordinación intersectorial, oferta poco diversificada, actividad altamente sensible, actividad ajena a la población.

Regional de Desarrollo del Cuzco, p.32, cuando de la PEA se trata, se menciona expresamente la *"escasa acción a favor de la población inmersa en categorías vulnerables: menores, mujeres con carga familiar, extrema pobreza, discapacitados, mayores de 45 años, menores adolescentes que trabajan en transporte, bares, cantinas, trabajadoras del hogar, etc"*. Además, asumiendo el censo de 1993, considera la PEA desde los 6 años.

En los Planes regionales de Educación Concertados, los docentes de EBA deberán hacer un esfuerzo para que los sujetos con los que les toca trabajar, en particular niños, niñas y adolescentes, figuren como población que requiere de una atención específica a través de los PEBAJA y PEBANA.

#### **h. Hacia una pymetización de las Regiones**

Los Planes Regionales de Desarrollo señalan, como una respuesta válida para poblaciones económicamente activas mayoritariamente concentradas en el sector servicios y comercialización, la necesidad de organizarse en PYMES y en microempresas.

Un estudio comparado nos permite reconocer el valor económico que las microempresas y, en nuestro caso, las Pymes, pueden jugar en el desarrollo económico de ciertas regiones en países desarrollados, como la región de Treviso en el norte de Italia, una de las más prósperas en Europa actualmente. Se trata de un parque industrial básicamente compuesto de medianas y pequeñas empresas.

La EBA enfrenta así una oportunidad para brindar una contribución al desarrollo de las regiones en la medida que incluya una estrategia de capacitación y de orientación ocupacional que reivindique el potencial de la gestión empresarial, del nuevo espíritu social de la pequeña y mediana empresa<sup>139</sup>. No sólo la gran empresa o las empresas mineras deben dar su contribución a la Región, el aporte de la pequeña y mediana empresa debe constituir un objetivo asumido también por la EBA, llamada a formar precisamente esos pequeños y medianos productores con vocación social grande. La microempresa representa igualmente un sector importante a tenerse en cuenta por la EBA, en particular en lo que refiere al empleo no agrícola.

#### **6.2.2. LA EDUCACIÓN - TRABAJO QUE EL PERÚ ESTÁ OFRECIENDO**

La EBA en realidad, juntamente con la Educación Técnico Productiva considerada en la Ley General de Educación, no inventa un nuevo campo de atención. La EBA está llamada, en todo caso, a darle a los peruanos y peruanas la oportunidad de un mejor y equitativo ordenamiento en las respuestas que en los próximos años el país requiere para encarar con éxito su legítima aspiración al bienestar y al desarrollo integral. Allí la EBA debe convertirse en la avanzada educativa en cuanto a abrir oportunidades para elevar los niveles de formación-capacitación ocupacional y maximizar los estándares de la calificación profesional. El reto mayor está planteado cuando la EBA ha de operar en contextos regionales específicos y en el marco de las exigencias de desarrollo nacional en un mundo globalizado e inocultablemente excluyente.

El análisis de los Planes Regionales muestra cómo, en la mayoría de las regiones, la atención al analfabetismo y lo que se refiere a educación-trabajo está básicamente en manos del Estado. Se constata que la inversión privada no llega a los sectores más excluidos del país. La minería representa una excepción, aunque de muy dudosa factura, toda vez que la

<sup>139</sup> Ver el interesante como amplio estudio dirigido por VILLARÁN, Fernando "Las PYMES en el Perú", 2000.

imagen resultante es la de un Estado que concede la exploración-explotación, que exige estándares de respeto al medio ambiente y una población sometida a los forcejeos de diálogos y esfuerzos televisivos y comunicacionales para vender la imagen de progreso y finalmente de superación de la pobreza con la llegada de dicha inversión privada. El dilema sigue de pie en la mayoría de las Regiones con recursos mineros. La EBA no puede ser indiferente ante esta delicada como compleja situación al pretender ofrecer reconocimiento de aprendizajes logrados por la experiencia, equivalencia de los mismos y certificación, amén de calificación ocupacional y profesional.

Si bien la relación educación-trabajo representa una demanda general y universalizable al sistema ofertado por el Estado y a las iniciativas no públicas en materia de atención a la población en su conjunto, se percibe la urgencia de focalizar a grupos especiales como son las mujeres, los pobladores indígenas, la población rural; pero, además, los menores de 18 años y los jóvenes. Esta es condición necesaria si de desarrollo y bienestar se quiere hablar al referirse a la educación y su relación con el empleo. La EBA cumple en este aspecto un papel esencial en esta fase de implementación con sujetos actualmente en desventaja educativa y social. Para lograr cubrir el amplio universo que debe atenderse, se deberá combinar la capacitación presencial con la virtual, ambas modalidades ligadas a lo práctico. El reto mayor se encuentra en captar a quienes nunca fueron a un servicio educativo laboral o nunca fueron a una escuela y a aquellos que, habiéndola abandonado, requieren de una orientación y reconocimiento formal.

En la primera parte de este documento se encuentran, como enseñanza que no se debe olvidar, diversas experiencias puestas en marcha tanto por el Ministerio de Educación como por el de Trabajo y Promoción Social y otras exitosas en la formación profesional peruana correspondientes a la iniciativa privada. En el Anexo N° 2 se presentan en recuadros varias de estas experiencias desarrolladas.

### **6.3 ALCANCES PARA LA ORIENTACIÓN Y LANZAMIENTO DEL PROCESO DE CONVERSIÓN DE LA EBA EN CUANTO A LA RELACIÓN EDUCACIÓN - TRABAJO**

Se considera pertinente hacer algunos alcances que pueden servir de orientación a fin de preparar lo que se ha dado en llamar "el proceso de lanzamiento y de conversión" que la EBA plantea a las actuales formas concretas de atención a la población, hoy en condición de exclusión o marginalidad respecto a la educación ofertada por el sistema educativo.

Se requiere, entonces, que cada Región diseñe lo que serían sus políticas y líneas de acción en formación-capacitación ocupacional.

#### **6.3.1. ORIENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN PERUANA EN EL MARCO DE UNA CULTURA DEL TRABAJO**

La EBA tiene una posición de privilegio por el tipo de sector laboral que de forma preferencial le toca atender en el período inmediato y a mediano plazo. Es decir, se trata de sujetos que vienen del mundo del trabajo, en su inmensa mayoría del mundo del autoempleo, del subempleo y hasta del desempleo. Esto constituye un hecho masivo que obliga a que la educación peruana asuma esta realidad no para validarla a secas, sino para abrir otras oportunidades o por lo menos para que los eventuales participantes de la EBA puedan encarar con probabilidades menos limitadas la cuestión del trabajo útil socialmente y personalmente gratificante.

Es insuficiente el reconocer que dicha población viene del mundo del trabajo o de la incesante búsqueda del mismo. Si bien la realidad del trabajo se ha transformado radicalmente, lo que se puede intuir es que será aún más discriminatoria, selectiva, elitista y que nos aproximamos a lo que se llamó la "desocupación tecnológica" y la discontinuidad del empleo como componente y no como accidente del sistema productivo<sup>140</sup>. Y es que hoy el discurso sobre el "trabajo liberador" y "productivo", encuentra nuevos y complejos obstáculos que lo arrinconan en el ángulo de lo ideal y utópico como sinónimo de irreal concreto. Por ello:

- Se requiere promover una cultura de trabajo incorporándola a todas las actuales modalidades de la educación.
- La cultura del trabajo sólo hará cuerpo con la idiosincracia de las nuevas generaciones, si combina la alternancia escuela-trabajo como en muchas experiencias exitosas a nivel mundial<sup>141</sup>; éste puede ser un camino para hacer formación ocupacional en y para el trabajo.
- Hay que fomentar que la formación y capacitación ocupacional, profesional se apoye en una valoración crítica del trabajo y no sólo en la adquisición de competencias prácticas de carácter tecnológico.
- Esta necesaria entrada cultural a la cuestión de educación-trabajo podrá constituir una revaloración de las formas y sentidos endógenos que el trabajo aún tiene en mayoritarios sectores de la población del campo y la ciudad en el Perú.
- Se abre la posibilidad de incorporar a los procesos de aprendizaje de la escuela y de los centros de EBA las nuevas formas de pensar, actuar, hacer, convivir, es decir, de ser que la experiencia de combinar educación-trabajo acarrea consigo cuando ésta está ligada al manejo de tecnologías que favorecen los proyectos sociales más humanizantes.
- El "currículum", de cualquier modalidad y nivel, deberá considerar la educación en tecnología como un enfoque transversal, pero además como contenido y experiencias concretas. De esta manera se lograrán articular ciencia, trabajo y tecnología. Los sujetos de la EBA ofrecen un campo expedito para esta línea de acción.

### 6.3.2. LA EBA PERMITIRÁ ACELERAR LOS PROCESOS DE APRENDIZAJES OCUPACIONALES EN LAS REGIONES

Uno de los retos que se enfrenta hoy en muchas regiones es la posibilidad de nuevas fuentes de trabajo en sectores como minería metálica y no metálica, agroindustria, etc. Las poblaciones dedicadas a otros sectores productivos no están, con frecuencia, en condiciones de ser asumidas como trabajadoras. Ello explica la migración a dichos lugares de mano de obra calificada y profesionalmente reconocida, pero foránea. La experiencia en el país ha mostrado cómo, ante la necesidad y urgencia de capacitarse, las poblaciones conocen procesos acelerados de aprendizaje porque la motivación es muy grande. Esto exige:

- Que los Gobiernos Regionales impulsen con absoluta prioridad los procesos de capacitación laboral directamente ligados con la demanda de empleo calificado que se presenta en su territorio.
- Que la EBA acompañe dichos procesos que ciertamente tienen ritmos y acentos que en condiciones de desaliento y de falta de perspectivas reales toman tiempos largos pero que, habiendo posibilidades concretas, pueden conocer desarrollos inéditos hasta entonces.
- En el caso de territorios con riqueza minera, la EBA debe incidir en lo que debe ser un

<sup>140</sup> Ver MEJÍA, M.R. "La tecnología, las culturas tecnológicas y la educación popular en los tiempos de globalización". Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Fe y Alegría, 2000.

<sup>141</sup> Ver MORGAGNI et alii, Enzo. "Alternanza tra Educazione e Lavoro in Europa", Bologna, 1998, passim.



equilibrio necesario: que la conversión de trabajadores del campo capacitados para las demandas del sector minero o industrial no signifique el abandono de la producción agrícola ante la disparidad de ingresos que ambas actividades ofrecen. El riesgo existe.

### **6.3.3. EL PLAN DE RECONVERSIÓN INSTITUCIONAL A LA EBA DEBERÁ FORMAR PARTE DE LOS PLANES REGIONALES CONCERTADOS**

Si bien aún no todas las Regiones cuentan con Planes Regionales de Educación Concertados (PREC), se hace imperativo contar con los mismos de tal modo que la propuesta de conversión institucional y de gestión se asiente en la base de los Planes Regionales de Desarrollo Concertados (PRDC), pero que podrían ser revisados a la luz de los PREC. Esto exige desde el punto de vista pedagógico:

- Redefinición concertada de las metas en lo que refiere a capacitación ocupacional de la población, en particular de los jóvenes y adultos, y señalamiento de las competencias laborales, técnicas y personales que la Región demanda de la educación y de la EBA en particular, tanto para la producción como para el empleo en el sector servicios y comercio.
- Impulso al primer ciclo de la EBA como respuesta al analfabetismo existente en la Región.
- Convocar para este primer ciclo "alfabetizador" a los estudiantes de institutos superiores, de secundaria y de la actual primaria, como voluntarios para la alfabetización de sus paisanos.
- Los PREC, así como los PRDC, deberán expresamente diseñar su estrategia -vía EBA regional- de atención a estos sectores: trabajadores del hogar; niños, niñas y adolescentes trabajadores; niños y niñas institucionalizados si los hubiere; a la población carcelaria; la población hospitalizada que lo requiera.
- La EBA deberá ser parte del Presupuesto Participativo, en lo que a educación alternativa y sus participantes se refiere, en cada Región y sus municipalidades.
- Los medios de comunicación que operen en la Región deberán brindar sus espacios para convocar a la población en torno a la EBA, a las posibilidades de reconocimiento y convalidación de sus saberes, las posibilidades de certificación ocupacional y otras.

### **6.3.4 HACIA UNA ORGANIZACIÓN MACROREGIONAL DE LA FORMACIÓN OCUPACIONAL**

La conformación de las macroregiones y la racionalización de la formación laboral son una oportunidad para la EBA.

- La EBA, en lo que a capacitación ocupacional se refiere y habida cuenta de los costos de la formación laboral, impulsará una concertación entre las subregiones que compongan la macroregión para conformar un sistema de uso múltiple de las instituciones especializadas en capacitación para el trabajo con facilidades a los residentes dentro de la macroregión.
- La perspectiva de contar en la macroregión con trabajadores calificados en concordancia con las fuentes existentes y potenciales de empleo puede permitir una movilidad laboral intramacroregión y una mejor racionalidad de las especialidades laborales y de la capacidad instalada para el aprendizaje.
- La EBA irá así levantando un registro de la población capacitada y disponible para el empleo dentro de la macroregión. Particular importancia se dará a los jóvenes.

### **6.3.5. LA EBA DEBERÁ APUNTAR A UNA CAPACITACIÓN MÚLTIPLE EN MATERIA OCUPACIONAL**

La realidad concreta del mercado laboral en general, así como la estructura misma del empleo caracterizado por su estacionalidad y condiciones de deterioro, obligan a que la EBA concrete la capacitación en lo que podríamos llamar "familias ocupacionales afines", es decir, variantes colindantes de capacitación específica. En otras palabras, que los participantes, en materia de formación para el trabajo, puedan obtener certificación múltiple como, por ejemplo, en dos o más especialidades dentro de la construcción, en soldadura industrial y carpintería metálica, etc. Es la única manera de encarar la situación actual tan cambiante en empleo y encarar con menos vulnerabilidad las condiciones de empleo. En el caso de empleo doméstico, prepararse en la gestión del trabajo en casa, y eventualmente en venta comercial o en servicio de corte y teñido del cabello, etc.; en el caso de reparación de computadoras y de artefactos eléctricos, simultáneamente. Será importante bosquejar los ejes troncales de la capacitación y las eventuales vertientes a las que cada eje pueda dar pie. Debe favorecerse la imagen del trabajador con su "caja de herramientas" para cuyo uso debido, según las circunstancias, cuenta con las competencias y habilidades adquiridas en la formación ocupacional múltiple.

Todo ello equivale a pensar la educación, y la EBA en especial, como una educación polivalente.

### **6.3.6. LA EBA REQUIERE DE UNA RECONVERSIÓN PROFESIONAL DE LOS FORMADORES**

La novedad que la EBA trae a la educación peruana nos coloca ante el reto de las nuevas demandas a los docentes que de ella han de encargarse en cada Región.

- Ya el reglamento de la EBA apunta a conceptualizar al docente como un promotor, orientador, tutor de los procesos de aprendizaje; señala, asimismo, que los equipos de atención de los servicios de la EBA requieren de un docente articulador de las diversas iniciativas con las instituciones de la comunidad, con los organismos de las regiones, con las mesas de trabajo, con los municipios, empresarios, etc.
- Particular atención deberá brindar la EBA a los docentes que laboren en el mundo rural y en contextos plurilingües.
- En el equipo de docentes EBA se deberán considerar las particularidades de los diferentes sujetos, como son los niños, niñas, adolescentes, por un lado, y los jóvenes y adultos, adultas, por otro.
- Si fuere necesario, se elaborará un Plan de Reconversión de los docentes que tradicionalmente atendieron sectores de la población de la EBA desde las Escuelas Nocturnas y afines, toda vez que hoy se exige una cabal comprensión de la cuestión laboral, técnica y legal del mundo del trabajo, del empleo. En otras palabras, estarán en condiciones de favorecer la articulación de los sujetos de la EBA que incluyen a la comunidad.
- La EBA, a través de sus encargados, deberá incluso aportar a la revisión del curriculum que se trabaja en las instituciones que preparan docentes en la Región.
- Los docentes de EBA tendrán, asimismo, un cuadro de "egresados" de la formación ocupacional modular, a fin de asegurar un acompañamiento a los mismos en relación a su ubicación concreta en el empleo y recoger sus demandas en capacitaciones ulteriores.

### 6.3.7. LA EBA REQUIERE DE UNA NORMATIVA ESPECÍFICA REGIONAL

No se trata de desconocer la ya existente a nivel nacional, en particular la LGE y sus reglamentos. Lo que se busca es contar con una normativa que permita una correcta y creativa manera de aplicar a las particularidades regionales aquello que brinde un marco de operación debidamente concertado y en coherencia con la legislación vigente nacional en materia educativa.

Sin embargo, y en base a la autonomía relativa que las Regiones poseen, no se puede descartar que desde ese esfuerzo emerjan valiosas innovaciones legales que permitan un mejor desarrollo y logro de los objetivos de la EBA.

Un indicador positivo se recoge en la Declaración Pública por la Educación Regional de Apurímac:

*"En esa perspectiva hemos asumido el reto de impulsar y realizar la Reforma Educativa Regional Autónoma, entendida como el proceso que nos permitirá, en una década, mejorar sustancialmente el sistema educativo regional y presentar al país un modelo de acción exitoso sustentado en el desarrollo de capacidades locales, la participación social y la voluntad política de las autoridades".*

## VII. LA PROPUESTA PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA

### 7.1 LA PROPUESTA CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA

La propuesta experimental que se está construyendo tiene el desafío de recoger lo positivo de nuestra tradición curricular y subsanar errores. Hay conocimientos relativos al currículo incorporados en la cultura escolar que podemos aprovechar; y, a la vez, hay defectos que superar, en especial la excesiva retórica y la discontinuidad en la gestión curricular. Una clara expresión de que en nuestra sociedad está muy extendido el "culto a la forma" es que se sobredimensiona el diseño y se subestima el desarrollo curricular.

Una perspectiva constructiva, como la indicada, debe tomar en cuenta los aspectos que a continuación indicamos.

#### 7.1.1. HACIA UNA RECONCEPTUALIZACIÓN DEL CURRÍCULO

En una primera aproximación, identificamos al currículo como un esfuerzo intencional y sistemático de concreción de un proyecto cultural en las instituciones educativas, para lo cual se establecen principios (o referentes básicos), informaciones y pautas de acción sobre para qué educar, qué educar, cómo educar y qué, cómo y cuándo evaluar.

Esta concepción considera que el currículo es, antes que un concepto abstracto, un conjunto orgánico de prácticas educativas. Además, entender el currículo como construcción cultural no es desconocer su condición de herramienta técnica para los responsables del planeamiento y orientación de los procesos de enseñanza y aprendizaje; sí enfatizar su naturaleza social e ideológica. Precisamente por esta última consideración debe elaborarse en el marco de un proceso de debate y negociación entre los más amplios sectores sociales, de modo que sea conjuntamente asumido por la gran mayoría de ellos. En ese sentido, antes que pautas fijas de acción, **conceptuamos la propuesta curricular como una especie de hipótesis de trabajo** sometida a los reajustes necesarios que la reflexión de la práctica educativa de los miembros de la comunidad educativa recomienden.

Siendo el currículo una construcción humana, su fortaleza se sustentará en una visión histórica del país - y, como parte de él, de la práctica educativa - y en la participación consciente, organizada y amplia de los actores educativos en su diseño, desarrollo y evaluación, liderados por el Estado.

Tomando como base esta premisa, una nueva propuesta curricular deberá tomar en cuenta las siguientes consideraciones:

#### a. Relación práctica - teoría - práctica

La población potencialmente participante de la EBA está compuesta mayoritariamente por niños, adolescentes, jóvenes y adultos, que se encuentran ya en el mundo del trabajo, bajo las distintas formas que éste asume. En contextos como el de la actual economía peruana, generalmente vienen de una práctica productiva de sobrevivencia. Se trata de experiencias, según los estamentos etarios y las historias de vida, de muy diverso nivel de complejidad. Ello explica por qué los conocimientos que dichas experiencias presuponen suelen ser relativamente limitados, en ciertos casos, y requieran capacidades y competencias igualmente específicas.

En consecuencia, el currículo debe apuntar a recoger dicha información y a desmadejar el conjunto de conocimientos y de vivencias que entrañan las prácticas vividas. Desde este escenario vivencial se irá cuestionando, confrontando, haciendo interlocución de lo vivido con nuevos conocimientos, y desarrollando nuevas habilidades, guiados por un interés emancipador.

El currículo *-en lo que a conocimientos y aprendizajes varios se refiere-* debe basarse en una relación entre la práctica y la teoría, en la que la primera cumple el papel principal, de modo que, sin caer en oposiciones dualistas, se parta de la práctica para luego sistematizarla, se construyan conocimientos teóricos y se los ponga nuevamente a consideración de la práctica en un nivel superior. Este proceso práctica - teoría - práctica rompe con los esquemas tradicionales de la escolaridad clásica en los que la práctica sólo es una consecuencia de la teoría *-calificada usualmente como extensión o aplicación de esta última-* y no mantiene su preeminencia.

#### **b. El itinerario educativo personal como referente para el proceso educativo**

La trayectoria seguida por el participante de EBA constituye un referente necesario, no sólo para su ubicación en la propuesta curricular global, sino para poder diseñar con el participante el camino a seguir, de tal modo que su acceso a la EBA signifique simultáneamente una continuidad y un avance en relación a sus necesidades o requerimientos.

Esto supone que la construcción de la propuesta curricular involucre la participación de la comunidad educativa, y en especial de los participantes. Además, pone a la modalidad frente a la exigencia de construir un servicio educativo muy flexible, con múltiples posibilidades de ingreso y salida del mismo.

#### **c. La potencialidad educativa de la comunidad como fuente de aprendizajes**

La EBA privilegia en su propuesta curricular la atención personalizada a sus usuarios; contribuye a este propósito el uso de la capacidad educativa instalada en la comunidad.

Se entiende por capacidad instalada en la comunidad los recursos en términos de personas, de instituciones u organizaciones tradicionalmente no definidas como educativas, de programas de recreación, deporte, cultura, cuidado de la salud física y mental, del desarrollo corporal, de producción industrial y semi-industrial, etc. Del encuentro de los aprendizajes acumulados a nivel personal y los que la comunidad ofrece puede emerger una concepción renovada del currículo, que rompa con el cerco que la escuela le ha tendido tradicionalmente. Además, significa un reconocimiento práctico a la valía de esos recursos, y es responsabilidad de los gestores de la EBA tomarlos en cuenta; más aún, en la situación de escasa disponibilidad de ellos por la que se atraviesa.

#### **d. La flexibilidad como exigencia de equidad**

Si hay una característica distintiva de la EBA es su flexibilidad. Es su riqueza; pero puede ser también su puerta de escape, si se hace de ella una versión de la anarquía, cómplice de la mediocridad, para evadir el control de la calidad educativa.

La flexibilidad se manifiesta en la determinación de resultados, contenidos, metodología, evaluación, certificación, etc., y también en los procesos de planificación, implementación, ejecución y evaluación del currículo; expresa la opción de trabajar por la equidad desde la

educación, al responder con pertinencia a las demandas de los sujetos. Es, a la vez, una respuesta a la diversidad de la realidad educativa del país. En una nación tan diversa resulta imposible ejecutar una norma homogénea. Los tiempos escolares, el aprovechamiento de espacios, los planes de estudios, las propuestas de actividades y todo lo referente a la gestión debe estar directamente en manos de los actores.

#### **e. La diversificación curricular como exigencia de atención a la diversidad y al requerimiento de unidad del sistema**

El concepto de "diversificación curricular" ha sido, en nuestra historia pedagógica, asumido como "adecuación"; es decir, la manera de ejecutar, en escenarios diversos, el mismo discurso hegemónico llegado desde Lima. La EBA asume un concepto diferente, basado en los derechos humanos de tercera generación y en el principio establecido en el Art. 19 de la Ley General de Educación, referido a la interculturalidad. Para la EBA, la sociedad peruana, la nación peruana, está constituida por una diversidad de pueblos y naciones indígenas, así como por un crisol de mestizajes cuya base han sido estos pueblos y naciones originarios. Cada uno de ellos tiene culturas, idiomas, epistemologías y valores particulares que merecen no solamente el respeto de todos los peruanos sino la necesidad de promover su desarrollo.

Tanto el mundo colonial de siglos anteriores como la república criolla intentaron aniquilar la diversidad imponiendo la homogeneización de la cultura. Intentaron, desde la colonia "evangelizar" a los indios para borrar todo vestigio de religiones andinas y amazónicas; pretendieron "civilizar" a los indígenas imponiendo el castellano como lengua "única"; intentaron "desarrollar" y "modernizar" a los pueblos andinos y amazónicos imponiendo la visión etnocéntrica europea de nuestra realidad.

A pesar de todos esos esfuerzos, nuestras civilizaciones andina y amazónica no han perecido, aunque sí se han debilitado. Hoy, después de siglos de lucha, el mundo occidental reconoce que no existe una sola manera de pensar el mundo; que no existen paradigmas culturales únicos; que nuestros dioses ancestrales no son ni inferiores ni superiores, ni verdaderos ni falsos, sólo diferentes. Así, existe ahora el **derecho** a ser diferente y a mantener la diferencia.

En tal sentido, siendo un currículo una construcción sociocultural y siendo la sociedad peruana pluricultural y plurilingüe, el tratamiento curricular del Currículo Básico Nacional (CBN) en escenarios tan diversos no tiene por qué ser el mismo. Si todos los pueblos y naciones del territorio peruano han decidido históricamente formar un Estado Nacional, esa voluntad política no implica el consentimiento de ser "homogéneos" ni significa renunciar a cada una de las identidades. En tal sentido, el CBN, al ser tratado en un escenario de cada cultura y con los propósitos de cada una de ellas, deberá convertirse en la parte de unidad política que necesita la nación y el Estado para ser cada vez más fuerte, enraizando como una construcción pertinente a la cultura de los participantes y a su comunidad local y regional.

En ese mismo sentido debe entenderse la educación en la lengua materna de cada niño, adolescente, joven o adulto; y la enseñanza del castellano, como una lengua franca nacional. En el caso de que la lengua materna del educando sea el castellano, deberá propenderse al aprendizaje no sólo de una lengua extranjera sino también *-en consonancia con una mirada estratégica al desarrollo interno de nuestro país-* de una lengua indígena, seleccionada con pertinencia por las propias instituciones educativas en cada escenario de diversificación.

Si bien la diversificación curricular *-que en los últimos años ha tenido en el tercio curricular una de sus expresiones-* es de larga data y ha sido reconocida por la normativa educativa, su implementación ha sido limitada, habida cuenta de la heterogeneidad de la realidad nacional y la ausencia de atención de otros problemas que enfrentan las instituciones educativas, en especial los referidos a la docencia.

Al Estado se le ha encomendado la tarea de garantizar la oferta de un sistema educativo que asegure la atención a la diversidad y la participación de los actores educativos, encargo que no debe hacer más costosa la necesidad de construir cohesión nacional; sin embargo, también es necesario remarcar que la diversidad multiforme del país no debe dejar de ser atendida bajo el pretexto de asegurar la unidad de la Nación.

La EBA apunta a ser una experiencia que encare esta permanente tensión entre lo local y lo nacional, en el marco de la globalización. Esto exige un esfuerzo lúcido y constante de creatividad educativo-pedagógica que demanda una dedicación especial de los docentes de esta modalidad a su labor educadora.

#### **f. El protagonismo de los sujetos como horizonte curricular**

No basta afirmar que la persona es la razón de ser de la educación. En la tarea pedagógica, esta afirmación tiene que ver directamente con la manera de ser, de actuar, de comportarse, de ubicarse frente a los demás, de autoreconocerse, de autovalorarse, tanto del docente como de los demás participantes.

Es cierto que un buen porcentaje de participantes de la EBA viene con una estructura de carácter relativamente formada, en particular los jóvenes y adultos. Sin embargo, siempre es posible aprender y modificar comportamientos; es plenamente factible reestructurar intencional y moralmente sus actividades personales.

La reconceptualización del currículo pasa, asimismo, por una revisión y transformación de las culturas heredadas de infancia y de adultez que norman nuestro actuar. Esta es una condición para que la educación aporte a la socialización; o mejor, a la construcción de sociabilidad de saberse sujetos de derechos, vale decir ciudadanos, sin dejar de prestar atención a los procesos de individuación. En esta perspectiva se habla de personalidad protagónica, con pensamiento propio, autoestima, humildad y sentido de la responsabilidad personal y social, con iniciativa y creatividad. Por ende, personalidad protagónica es necesariamente contraria a personalidad autoritaria.

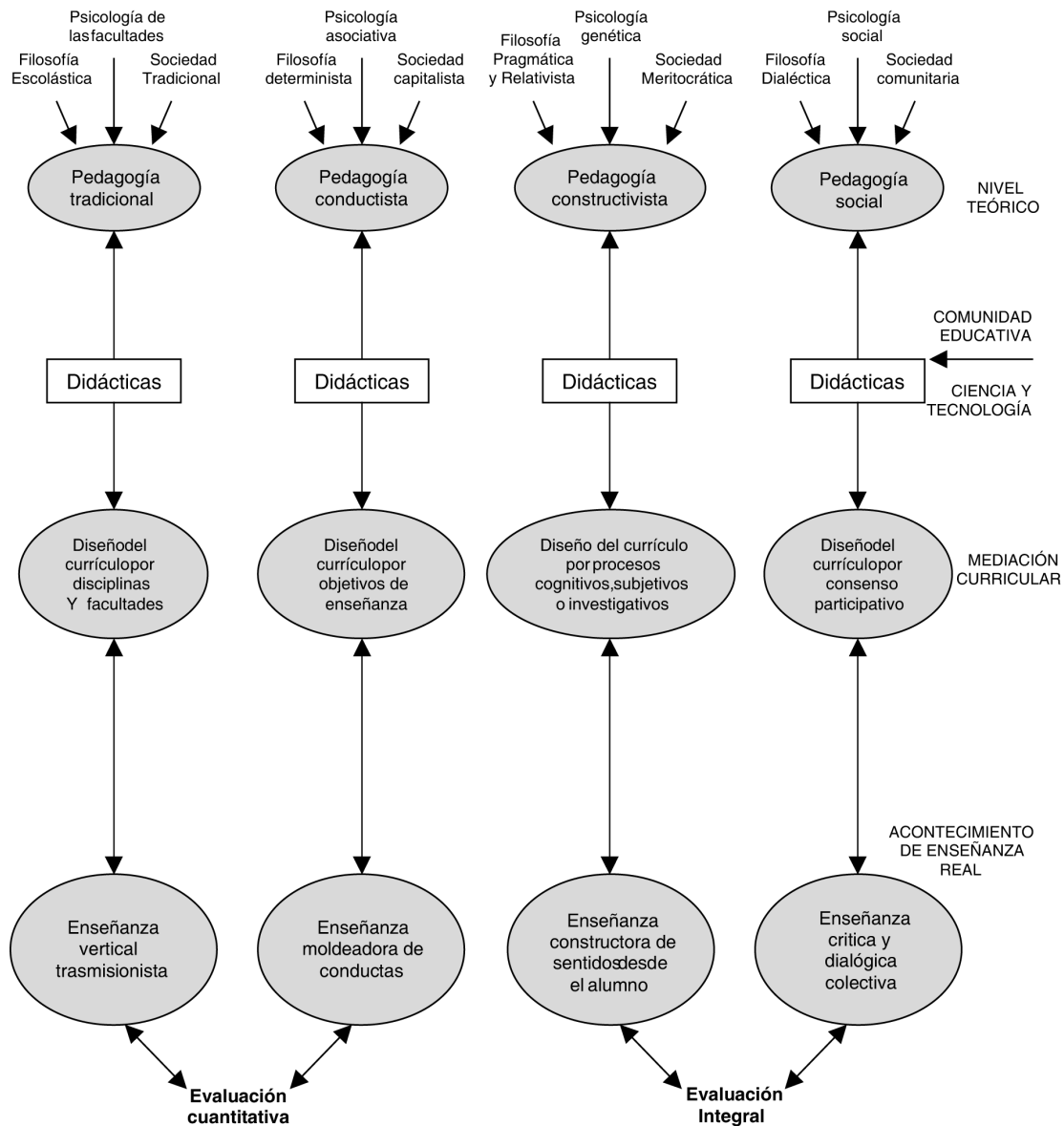
#### **7.1.2. MODELOS PEDAGÓGICOS Y MODELOS CURRICULARES**

Todo modelo es una herramienta intelectual para entender mejor un evento o fenómeno. Como es imposible reproducir con todos sus detalles la riqueza de un evento real, se busca identificar sus elementos fundamentales y las relaciones básicas que lo configuran.

En el caso de los modelos pedagógicos, éstos se construyen intentando dar una respuesta sistemática a algunas interrogantes fundamentales relativas al para qué, qué, cómo, cuándo y con qué educar. En el caso de los modelos curriculares éstos plantean un conjunto de elementos y relaciones que, con una visión global, se propone para concretar determinadas intenciones educativas. Su construcción no está desligada de los modelos pedagógicos pues de hecho estos últimos abordan, en gran parte, similares preguntas a las que responden los modelos curriculares, con la particularidad de que las enfocan desde un mayor nivel de abstracción y, por tanto, de generalidad.

Un esquema gráfico que puede ser útil para entender mejor las relaciones entre modelos pedagógicos y currículo es el siguiente<sup>142</sup>:

**CUADRO N° 41**  
**Modelos Pedagógicos y Currículo**



PROPUESTA GLOBAL DE EDUCACIÓN BÁSICA  
ALTERNATIVA

II

<sup>142</sup> FLÓREZ O., Rafael. "Evaluación pedagógica y cognición". McGraw-Hill, Santa Fe de Bogotá, 1999, p. 27.



En el sistema escolar coexisten distintos modelos pedagógicos y curriculares. Pese a que en los últimos años las teorías y modelos constructivistas recibieron atención, considerándose como alternativas de superación de las propuestas obsoletas, en los hechos las pedagogías tradicionales y la "pedagogía por objetivos" (que Flórez Ochoa, autor del cuadro, denomina pedagogías conductistas) han ofrecido gran resistencia a ser relegadas y mantienen presencia dominante en muchas instituciones educativas. Es más, las pedagogías tradicionales son las que sustentan los modelos asumidos por los "colegios pre-universitarios" que lamentablemente hoy están de moda en el país.

Entre las razones que explican la situación descrita encontramos un escenario social poco propicio<sup>143</sup> conformado por la débil consistencia teórica de las propuestas hechas -*cuya expresión global es lo que comúnmente se denominó "nuevo enfoque pedagógico"*- y las políticas educativas erráticas que se ejecutaron a la largo de los últimos años.

Otra elaboración gráfica, que deriva en modelos curriculares diferentes, es la siguiente comparación de concepciones curriculares que presenta Clifton Chadwick<sup>144</sup> mediante un cuadro donde analiza las variantes de cada concepción en relación a distintos factores de las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

**CUADRO Nº 42**  
**Comparación de Cuatro Concepciones Curriculares en Términos de Factores de la Situación de Enseñanza y Aprendizaje**

FACTOR	RACIONALISMO ACADÉMICO	PROCESO TECNOLÓGICO	PROCESO COGNITIVO	REALIZACIÓN PERSONAL
MEDIO	Textos, libros importantes, maestros.	Amplia variedad de medios.	Variados, elegidos en términos del contenido y del proceso cognitivo.	Variados, elegidos por preferencias personales, énfasis en el clima general.
PAPEL DEL DOCENTE	Exponer y explicar, elegir lo importante e indicar las verdades (grandes ideas)	Miembros organizados de un equipo para facilitar el aprendizaje.	Conductor, facilitador, arregla condiciones de descubrimiento guiado y resolución de problemas.	Facilitador, guía, en relación empática con sus alumnos.
FORMA DE PRESENTACIÓN	Exposiciones e investigaciones.	Varias formas, ajustadas a los medios y a los objetivos.	Múltiples, con énfasis en las formas relacionadas con el descubrimiento.	Varias, en relación con los medios y experiencias personales.
CONTENIDOS	Las grandes ideas, conceptos y verdades organizadas en disciplinas.	Pueden ser adaptados a varias concepciones pero con tendencia a lo académico.	Amplios, con énfasis en su relación al desarrollo de procesos cognitivos internos (inteligencia)	Amplios, con énfasis en los intereses del alumno individual y su crecimiento.
PAPEL DEL ALUMNO	Escuchar, leer, investigar.	Participantes activos en el proceso.	Activamente descubre principios, resuelve problemas, ejercita su mente.	Activamente participa en la selección de los objetivos, medios, contenidos, experiencias.
INDIVIDUALIZACIÓN	Básicamente grupal en las exposiciones, algo individual en las investigaciones.	Tanto individual como grupal, con tendencia a lo individual.	Personal / individualizada.	Mucha autonomía personal.
TIEMPO	Tiempo fijo e igual para todos.	Flexible en términos de las necesidades individuales.	Flexible, basado en tiempo necesario para descubrir y resolver.	Flexible en términos del interés del alumno.

<sup>143</sup> Estamos lejos de lo que Flórez Ochoa denomina "sociedad meritocrática".

<sup>144</sup> Ver CHADWICK, Clifton. "Principios básicos del currículo: Definición, enfoques y concepción". Mimeo. Lima, 1993.

FACTOR	RACIONALISMO ACADÉMICO	PROCESO TECNOLÓGICO	PROCESO COGNITIVO	REALIZACIÓN PERSONAL
RESPONSABILIDAD DE APRENDIZAJE	Recae fundamentalmente sobre el alumno.	Compartida entre maestros, diseñadores y alumnos.	Mixta, pero con énfasis en el alumno.	Fundamentalmente del alumno con ayuda del facilitador.
FORMA DE EVALUACIÓN	Repetición de lo aprendido	Isomórfica con los contenidos.	Mostrar capacidad de resolver problemas, aplicar estrategias, generalizar principios.	Autoevaluación de su dominio.
PROPÓSITO DE EVALUACIÓN	Formativo.	Formativo.	Formativo.	Formativo: toma conciencia de su progreso personal.
FRECUENCIA DE EVALUACIÓN	Espaciado (por ejemplo, tres veces por semestre)	Tan frecuente como lo exija la formación de los alumnos.	A menudo en el proceso educativo.	Externa: no muy frecuente. Interna: a menudo, en términos de interés del alumno.
BASE DE COMPARACIÓN	Con otros alumnos o con ideales.	Basada en criterios y objetivos.	El potencial del alumno, combinando con los objetivos.	En relación con objetivos elegidos y potenciales del alumno.
MOTIVACIÓN	Hacia aprendizaje es intrínseca. Hacia rendimiento extrínseco.	Desarrollo de incentivos. Expectativas e imagen positiva de sí mismo.	Intrínseca con ayuda de un ambiente estimulante.	Intrínseca. Basada en los intereses y potenciales del alumno.

Este último cuadro nos ilustra cómo un modelo presenta definiciones en cuanto a relaciones básicas, roles de los sujetos y procesos y características notables.

De hecho, a pesar de los nombres distintos, se encuentran similitudes entre tres concepciones curriculares indicadas en el cuadro N° 42 con tres variantes pedagógicas planteadas en el cuadro anterior, y destaca como diferencia que Flórez Ochoa presente una variante que llama "pedagogía social" y Chadwick preste mayor atención a la concepción que denomina "realización personal".

### **Modelos Curriculares: ¿Cuál conviene a la EBA?**

Cualidad básica del currículo que constituye un esfuerzo intencional, y una tarea derivada es, entonces, viabilizar esa intención. De la experiencia internacional se recoge que - independientemente del grado de concreción con que se enuncien los propósitos educativos- los modelos curriculares hacen referencia a **resultados de aprendizaje** que se espera obtener, a contenidos sobre los que versa el aprendizaje y a las mismas **actividades de aprendizaje**. Para el caso de la EBA, asumimos estos elementos como hipótesis de trabajo y proponemos una vía mixta en la que se integran los resultados esperados (bajo la forma de competencias, capacidades y valores) con las actividades y contenidos. Si bien los mencionados elementos (resultados, contenidos y actividades) están siempre presentes en las labores escolares, el peso o importancia respectiva que se les conceda da origen a vías de acceso distintas en la concreción de las intenciones educativas.

Por otro lado, todo modelo curricular presenta una estructura que, al diseñarla, expresa desde una opción excesivamente cerrada, centralizada, hasta otra totalmente abierta, con plena libertad de maniobra en cada centro educativo. Esta especie de distribución de responsabilidades entre la administración central del sistema y los centros educativos se mueve dentro del continuo que se ha dado en llamar modelos "cerrados" y "abiertos" del currículo. En el caso de la EBA se apuesta por el tipo de **modelo curricular abierto**, con una interrelación permanente entre la fase de diseño y desarrollo, de modo que esté sujeto a

adaptaciones, revisiones y modificaciones, sin separación drástica entre quien diseña y quien aplica el currículo, buscando más bien responsabilidades compartidas entre la administración central y los centros educativos. Como lo hemos señalado al abordar el tema del enfoque intercultural del sistema educativo, éste sólo es coherente con un currículo abierto y flexible.

Por ello, un proceso inherente a los modelos abiertos es el de diversificación curricular, mediante el cual el Diseño Curricular Básico (DCB) propuesto por la sede central del Ministerio de Educación, luego de progresivos enriquecimientos y definiciones, se concreta dando atención preferente a las necesidades, intereses y aspiraciones de los estudiantes que conforman una institución educativa determinada. En este aspecto, discrepando con la idea extendida de que la diversificación curricular se reduce a la diversificación de los contenidos, una opción coherente exige que ella involucre a todos los componentes del currículo: resultados (llámense objetivos, competencias, o capacidades y valores), contenidos, metodologías, materiales y la evaluación.

Apostamos también por un **modelo curricular flexible**, por un modelo con una estructura muy dinámica, permeable al cambio, dispuesto a incorporar lo imprevisto, lo nuevo y con gran capacidad de adaptación a la diversidad de escenarios y situaciones propias del país y, en particular, de los participantes. Los módulos, por ejemplo, son elementos que posibilitan la flexibilidad en el diseño y desarrollo curricular, por tanto deben ser considerados en dichos modelos curriculares.

Un aspecto interesante, muchas veces ignorado por los modelos, es la atención a lo no prescrito o explicitado en el currículo. En las instituciones educativas se llevan a cabo aprendizajes que corresponden a diversos proyectos culturales, a valores no oficiales, transmitiéndose soterradamente, sin que formen parte de la planificación, pero existen de hecho; a ello algunos investigadores han denominado el "**currículo oculto**". En esta propuesta la dimensión "oculta" de la cultura que se vive en las instituciones educativas puede ser compatibilizada con la condición dinámica de proyecto en construcción, de proceso socio-cultural donde interaccionan ideas y prácticas de diversos agentes educativos, escolares y comunales(o sociales).

Por otra parte, se requieren modelos que asuman el currículo como una conjunción de los aprendizajes posibles de lograr en la escuela y las experiencias que viven los participantes fuera de ella, en su relación con la familia, con sus pares, con los medios de información y comunicación, con la propia comunidad. La escuela no es la única ni la más importante depositaria del saber institucionalizado. Suele reconocerse, por ejemplo en los estudios de Piaget sobre este fenómeno, que los conocimientos escolares suelen ser poco útiles para el desempeño cotidiano o práctico; así, aparte de los aprendizajes instrumentales de la lectura, escritura y el cálculo, los conocimientos que se imparten en la escuela suelen ser generalmente obsoletos e ideológicamente sesgados.

Actualmente, el gran desarrollo de los medios de comunicación y la aparición de una gran variedad de recursos tecnológicos posibilitan la generación de aprendizajes que aún no son valorados por la mayoría de las escuelas. Eso produce una falta de articulación entre la educación formal y la educación informal. Esta última se caracteriza por ser espontánea, más abierta, sin evaluaciones, con contenidos más ligados a la vida diaria, sin homogeneización de intereses. Esta situación es aún más alarmante en el caso de la educación de niños y jóvenes que han intensificado su acceso a internet y a la televisión vía cable, posibilitando que su información y aprendizajes se amplíen en forma significativa. Hoy, la educación informal, por su capacidad de adaptarse rápidamente a los cambios que la

sociedad vive, tiene mayores posibilidades de crecer y sobrevivir, debiendo ser considerada como vía de aprendizajes significativos, que el centro o programa educativo debe aprovechar.

Es cada vez más notorio que la escuela ha perdido la hegemonía en la transmisión de la información. Los sujetos de la EBA acogen de modo espontáneo y fragmentario dicha información y, en el curso de sus experiencias de vida, van desarrollando concepciones ideológicas que utilizan para explicar e intervenir en los sucesos de la vida cotidiana. La escuela debería dar un giro aprovechando dichos procesos para contextualizarlos y construir la visión con los sujetos de modo colectivo.

No hay duda de que las relaciones sociales dominantes y la acción de la gran mayoría de medios de comunicación tienen una función de reproducción de las relaciones sociales dominantes *-y por ende de la cultura-* antes que de una transformación vinculada a una reelaboración crítica y reflexiva de las mismas. Aquí puede cobrar un sentido renovador la escuela. Para ello debe empezar por reconocer las experiencias, los preconceptos, las nociones e intereses de los estudiantes y organizar experiencias, actividades o situaciones que les permitan construir conocimientos contrastando o cuestionando las actitudes y pautas de acción que desarrollan acríticamente en su experiencia diaria de vida.

La escuela no está libre del condicionamiento de las relaciones sociales; mas, dadas las funciones formales que se le asignan, tiene la posibilidad de organizar experiencias de aprendizaje que permitan contrastar diferentes modos de pensar, sentir y hacer, de ampliar los horizontes de las experiencias individuales, y también de comprender los condicionamientos del medio social y, por tanto, tener cuidado con las decisiones que cada quien toma. Para ello, además de posibilitar ese contraste enriquecedor de ideas, ha de generar un clima solidario de trabajo cooperativo, de tolerancia, de crítica y creación o recreación, de emprendimiento y de participación activa de los estudiantes y demás sujetos educativos en la gestación de un clima de convivencia democrática.

Por todo lo anterior, postulamos modelos curriculares que faciliten el trabajo de elaboración o reelaboración personal de las experiencias cotidianas de vida, las cuales -en el caso de esta modalidad- están muy vinculadas al mundo del trabajo. Requerimos propuestas que asuman el currículo como una conjunción de los aprendizajes que se pueden lograr en la escuela procesando críticamente las experiencias que viven los participantes fuera de ella, en su relación con la familia, con sus pares, con los medios de información y comunicación, con la propia comunidad. Hoy la institución escolar no es la única ni la más importante depositaria del saber institucionalizado. Una opción deseable es que ella ayude a construir puentes entre la cultura escolar, la cultura de los estudiantes (niños, adolescentes, jóvenes o adultos) y la cultura o culturas que se van desarrollando en la comunidad actual.

Los contenidos y logros significativos de la cultura local y planetaria *-organizada en disciplinas o asignaturas, áreas y otras formas alternativas, producto de la experimentación, reflexión y esfuerzo sistemático de los seres humanos-* deben servir de herramientas valiosas para ayudar a comprender y transformar positivamente la realidad natural y social en la que viven los estudiantes, quienes deben elaborar o construir críticamente sus propias representaciones culturales. De aquí se deriva un reto clave para la institución escolar y en especial para quienes tienen la función de educadores: ¿cómo ayudar a que cada estudiante, con una cultura que es expresión peculiar de la cultura vivencial de su comunidad, muy vinculada al contexto y la experiencia personal, desarrolle aprendizajes asimilando una cultura académica y/o pública, que se distingue por ser más abstracta o elaborada, no circunscrita a contextos específicos?

Las experiencias más avanzadas muestran que tal labor exige primordialmente partir de la cultura "materna", vivencial para el estudiante y, en segundo lugar, hacer del espacio educativo un espacio de conocimiento compartido donde cada quien aporte desde su experiencia a la creación de un ambiente de aprendizaje y comprensión, una perspectiva referencial común mediante negociaciones e interacciones permanentes.

En este escenario la labor del educador será ayudar a construir ese ambiente de comprensión común y posibilitar el acceso de los estudiantes a los productos más logrados de la ciencia, las humanidades, el arte y la sabiduría popular, cuidando de no imponer sus propias representaciones culturales ni restringir las interacciones y negociaciones que confluyan en la construcción de la comunidad de aprendizaje.

Sólo cuando los estudiantes realmente conecten los elementos de la cultura escolar pública con sus preocupaciones vitales y, al mismo tiempo, perciban que dichos elementos son superiores en su poder explicativo y transformador a las ideas y preconcepciones previas que traían, se sentirán implicados en la asimilación activa, en el aprendizaje de la cultura pública escolar. En suma, los modelos curriculares deseables deben caracterizarse por facilitar que los estudiantes reconstruyan el sentido y significado de sus experiencias.

### 7.1.3. DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR

El currículo, en tanto expresión formal, sintética, de las intenciones educativas de quienes toman las decisiones en el Estado y en la comunidad, asume el nombre de *diseño curricular*; y, en cuanto conjunto de prácticas educativas orientadas, recibe el nombre de *desarrollo curricular*.

El **diseño** es una herramienta de gestión pedagógica, siempre perfectible, que siguiendo determinada estructura pretende dar respuesta a las demandas de la sociedad y de los individuos concretos a los que debe servir. Es una especie de puente entre la intencionalidad de un sistema educativo (la voluntad política) y la práctica; entre los principios generales y lo que realmente sucede en las escuelas y demás instituciones educativas. Este proceso se expresa en los Diseños Curriculares Básicos y constituye **el primer nivel de concreción de las intencionalidades educativas** y un medio que ofrece pautas de acción a los docentes y otros educadores.

El **desarrollo curricular** corresponde a la concreción del diseño, con el cual mantiene relaciones de interdependencia y enriquecimiento. Esto significa que es posible, en la lógica de una **propuesta experimental** -como la que aquí se postula-, hacer no sólo ajustes puntuales sino también introducir cambios importantes en la propuesta inicial.

Vale la pena reconocer la gran dificultad de realizar un análisis empírico de la aplicación del currículo en las instituciones educativas, ya que existe el riesgo de caer en una posición equívoca, si se identificara la realidad educativa como una directa aplicación del diseño curricular oficial.

En el caso peruano, un craso error en el ámbito curricular ha sido poner el peso en el diseño y subestimar la importancia decisiva del desarrollo curricular. En el ámbito del desarrollo curricular se sitúan los procesos de implementación, ejecución y evaluación del currículo, involucrando acciones concurrentes en los procesos de aprendizaje y enseñanza, como las referidas a capacitación docente, medios y materiales, la supervisión y la normatividad relativa al currículo, entre otros. Subrayamos que un proceso que gravita en forma importante, no sólo en el diseño sino sobre todo en el desarrollo curricular, es la formación y

capacitación docente, aspecto que debería recibir un giro sustantivo en nuestro sistema educativo.

Un proceso que da cabida a sucesivos enriquecimientos de los Diseños Curriculares Básicos es el de la ***diversificación curricular***. De esta manera se logra que el currículo en construcción responda a las peculiaridades regionales, locales e institucionales, tomando siempre como centro a los participantes a quienes sirve. Desde otra perspectiva se le identifica como una herramienta que posibilita la atención a la diversidad.

La diversificación curricular es un proceso mediante el cual se expresa la voluntad política educativa de los niveles intermedios y locales del Estado, en diálogo abierto con la sociedad. Expresan, por lo tanto, atención a escenarios distintos al abordado por el Estado nacional. El proceso implica una lectura crítica de la voluntad de los sectores hegemónicos en el Estado nacional, su adhesión crítica a los mismos y la incorporación en el diseño de las propuestas de la sociedad y del Estado regional y local.

Son diversificables todos los elementos del currículo. La unidad en la diversidad es un juego de relaciones donde se respetan esencialmente las diferencias y se negocian de manera creativa los componentes de cada una de las culturas de nuestra nación. Por consiguiente este proceso involucra decisiones en cuanto a organización curricular (áreas, módulos, etc.), resultados (llámese competencias, capacidades y valores, u objetivos), contenidos, metodologías, medios y materiales, y evaluación. Por esto podemos afirmar que cada institución construye o tiene su propio currículo, el cual permanentemente debe estar sujeto a múltiples revisiones y perfeccionamientos.

Un segundo nivel de concreción de las intenciones educativas está bajo responsabilidad de las Direcciones Regionales de Educación, las cuales convocan y dan cabida a que las organizaciones regionales del Estado y la población organizada determinen los Lineamientos de Política Educativa Regional, con implicancias curriculares que deben ser tomadas en cuenta en la correspondiente región.

Los centros y programas educativos constituyen el tercer nivel de concreción, el cual se expresa en los carteles de capacidades y valores, los carteles de contenidos por áreas, los planes de estudio, las decisiones referidas al uso del tiempo de libre disponibilidad, etc. Ellos forman parte del denominado Proyecto Curricular de Centro, en cuya construcción debe tener participación decisiva la comunidad local o el barrio organizado. Finalmente, el último pero decisivo espacio de concreción de la intencionalidad del sistema está bajo responsabilidad del educador, quien tiene en la programación (de aula, de área, modular, etc.) la herramienta específica de planeamiento.

#### **7.1.4. ORGANIZACIÓN DEL CURRÍCULO POR ÁREAS**

La EBA considera que las múltiples experiencias educativas no se encuentran necesariamente circunscritas a la actividad escolar institucionalizada en escuelas y colegios, y respeta y facilita la estructuración y desarrollo del itinerario educativo peculiar de cada persona.

En consonancia con esta idea, reconocerá distintas formas de organización de las experiencias de aprendizaje con propósitos específicos: asignaturas, módulos, talleres, cursillos, seminarios y otras más. Esta es una vía para aproximar y compatibilizar los intereses de la educación formal con los de la no formal.

Sin embargo, para quienes tienen la intención de desarrollar aprendizajes que se enmarcan en la perspectiva de un tránsito por los niveles de la educación básica, es pertinente identificar un eje vertebrador. Esta función será asumida por las **áreas**.

Los contenidos de aprendizaje son medios para entender y dar respuesta a problemas de una realidad, global y compleja. En el ámbito usual de la ciencia, estos conocimientos están agrupados en disciplinas, es decir, organizadas por conocimientos especializados, depurados de acuerdo a paradigmas originados en los círculos de especialistas. En la escuela tradicional este ordenamiento disciplinar ha sido mantenido, sin tener en cuenta que el ordenamiento de los conocimientos no tenía por qué seguir los paradigmas de la ciencia sino redefinirse en función de las mejores condiciones para su aprendizaje. Esta distinción entre la organización disciplinar de los conocimientos (para producir más y mejorarlos) y la organización de los conocimientos para desarrollar capacidades y asimilarlos ha sido el fundamento para optar por un ordenamiento **didáctico** de los contenidos que la EBA reconoce como **áreas**.

Y es que los avances en las teorías de aprendizaje y de intervención pedagógica abonan a favor de la tesis de que, para mejorar la motivación, lograr mayor cantidad y calidad de relaciones entre los conocimientos, incrementar significatividad y funcionalidad de los aprendizajes, etc., se requiere que la organización de los saberes corresponda a criterios más amplios y complejos que los determinados por la lógica de las disciplinas. La opción asumida de organización por áreas, posibilita *-en mayor medida que la organización disciplinar-* la construcción de una visión integradora, necesaria para entender e intervenir eficazmente en la realidad.

Lo indicado en el párrafo anterior corresponde a *criterios pedagógicos*. Por su parte los criterios epistemológicos remiten a considerar la estructura y los métodos propios de cada disciplina, los cuales servirán para fundamentar posibles agrupamientos en cada área. Aquí nos situamos en la perspectiva de la interdisciplinariedad con el fin de lograr ubicar las informaciones en un contexto, en su complejidad, y acercarnos al entendimiento de las relaciones entre las partes y el todo. Además, elegir como opción las áreas facilita reconocer y valorar los conocimientos producidos por las personas a partir de racionalidades distintas a la occidental, en el marco de la diversidad cultural de las sociedades. En tal sentido tienen cabida también los conocimientos y saberes andinos, amazónicos, afroperuanos y otros correspondientes a civilizaciones y culturas a las que tenemos acceso como parte de la globalización.

Asimismo, las áreas *-hecho el deslinde con las epistemologías positivistas-* pueden y deben dar cabida a la incertidumbre, en la idea de que es también tarea de una educación renovadora posibilitar el reconocimiento de la falibilidad de las certezas y la comprensión de las incertidumbres surgidas en la física, la biología, las ciencias históricas, etc., con el propósito de "aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza"<sup>145</sup>.

Como tercera perspectiva, asumimos los *criterios institucionales*, que se refieren a las condiciones y posibilidades prácticas de llevar adelante determinada organización curricular, ámbito en el que corresponde evaluar la disposición de los actores educativos, en particular la preparación y sobre todo el compromiso por parte de los docentes y otros educadores, como también las dinámicas organizacionales presentes en el sistema. Una evaluación

<sup>145</sup> MORIN, Edgar. (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. UNESCO.

desde esta última perspectiva aconseja manejar con sumo cuidado la implementación de la propuesta experimental con una nueva organización curricular.

Esta organización por áreas es un referente que permitirá establecer las equivalencias necesarias para que los estudiantes transiten de la EBA a la EBR y viceversa.

En un nivel formal de menor jerarquía, aunque con un papel decisivo para concretar la opción de un currículo abierto y flexible que dé atención, al mismo tiempo, a las demandas de formación básica escolar y las de ampliación cultural, se proponen los **módulos de aprendizaje**.

Un módulo es un instrumento para la planificación, organización, realización y evaluación del trabajo del educador y de los estudiantes, que se presta para atender la heterogeneidad de situaciones y posibilidades de aprendizaje. En tanto tiene como característica fundamental ser una especie de unidad autónoma con un sentido terminal, se acomoda con mayor flexibilidad a las distintas situaciones iniciales, a los distintos itinerarios formativos que elijan los participantes y a la certificación de resultados. Por otra parte permite que los educadores y los estudiantes expliciten y sean copartícipes de las intenciones educativas. Para el trabajo docente es un referente de programación y evaluación.

Con base en lo expuesto, la EBA considera en su organización curricular, para el PEBANA y el PEBAJA, las siguientes áreas:

#### ***a. Área de Desarrollo Personal***

Esta área posibilitará atender el desarrollo personal de los participantes poniendo énfasis en la relación de cada individuo consigo mismo, en el contexto de las relaciones sociales en que vive.

Los componentes prioritarios de esta área son:

- Salud integral: que involucra el desarrollo armónico de capacidades físicas básicas y de cualidades motrices, el conocimiento, percepción, control y valoración de su cuerpo y la toma de decisiones para seleccionar las actividades aeróbicas y anaeróbicas que preserven su salud; la expresión corporal y el ejercicio físico mediante el deporte, la gimnasia, las danzas, los bailes populares y las actividades recreativas; el desarrollo de la identidad sexual y conocimientos sobre salud reproductiva; el conocimiento y manejo de sus emociones y la educación de sus sentimientos; el desarrollo de conocimientos y habilidades prácticas asociadas a prácticas ancestrales de cuidado de la salud, así como el compromiso con actividades colectivas de prevención y fomento de la salud en la comunidad.
- Trascendencia: apertura a la espiritualidad, indagación filosófica sobre los fundamentos de la realidad y del conocimiento, construcción de una ética personal a partir del conocimiento de los valores imperantes en la sociedad.
- Derechos humanos: conocimiento y compromiso con la vigencia de los derechos humanos.
- Proyecto personal de vida: autovaloración, visión de futuro, plan y estilo de vida.

#### ***b. Área de Comunicación Integral***

Esta área promueve la construcción y perfeccionamiento de las capacidades comunicativas, importantes para el desarrollo de las personas como individuos y como miembros de una



comunidad. En efecto, las capacidades comunicativas son necesarias para una mejor inserción en la sociedad, pues favorecen la interacción con los demás y el procesamiento crítico de los mensajes que circulan en el entorno. Son importantes en la dimensión personal porque favorecen el pensamiento y la reflexión, y hacen posible nuevos aprendizajes y una ampliación de la visión del mundo.

El área de Comunicación Integral atiende tres aspectos fundamentales:

- La comunicación oral, tanto en la dirección de la expresión como de la comprensión, que requieren ser fortalecidas a la vez que se fomenta una actitud dialógica.
- La comprensión de textos, que busca la comprensión y procesamiento de los mensajes expuestos en los diversos formatos escritos, gráfico-textuales y audiovisuales.
- La producción de textos, concebida como un proceso cognitivo de construcción de textos funcionales necesarios en la vida social y laboral.

Consistente con un enfoque intercultural, el área de Comunicación Integral tiene lugar en el marco de la lengua materna (L1). En los ámbitos bilingües, se extiende a una segunda lengua (L2), lo cual significa que, en estos casos, se pretende una educación bilingüe de doble vía: de L1 a L2 y viceversa. Su avance es sistemático, promoviendo permanentemente la creatividad, la criticidad y la actitud dialogal.

Por otra parte, el aprendizaje obligatorio de un idioma extranjero será evaluado y definido por cada institución o programa educativo, preferentemente en el marco del ciclo superior del PEBANA o PEBAJA, priorizando su uso funcional en correspondencia con las demandas sociales y la visión y misión del CEBA.

### **c. Área de Matemática**

Las matemáticas, como elemento de las culturas, cuentan con una historia y manifiestan un desarrollo permanente, constituyendo un medio más de comunicación e interacción que permite interpretar, representar y/o cuantificar múltiples sucesos del medio ambiente y las actividades humanas. Además, intervienen en grado importante en un entorno científico y tecnológico en incesante cambio y que tiene como centro la informática.

La educación matemática debe entonces reconocer como una idea fundamental el hecho de que las matemáticas son un fenómeno cultural; además debe distinguir con claridad entre la matemática considerada como disciplina científica y la matemática como objeto de aprendizaje y enseñanza.

En la actualidad es posible identificar un núcleo importante de habilidades, valores y conocimientos de las matemáticas que forman parte de los aprendizajes básicos que necesita el ciudadano de este siglo para desempeñarse con cierta eficacia en los diferentes escenarios de su vida. Luego, la educación matemática escolar posibilita el logro de tales aprendizajes, empeño que se compatibiliza con el hecho de que gran parte de ellos se producen en los ambientes no escolares, los cuales -aun cuando sean de tipo intuitivo, informal o limitado- deben ser revalorados y aprovechados. Así se debe partir de reconocer que los participantes, en especial los jóvenes y adultos, han construido saberes en este ámbito, como parte de su interacción cotidiana con personas, otros seres vivos y cosas. En particular, el cálculo mental y la estimación son formas de actividad matemática relevantes de los ambientes no escolarizados, los cuales deben ser fortalecidos a lo largo de toda la EBA. Además, enfatizamos que, en el caso de la educación matemática de los estudiantes indígenas del Ande y la Amazonía, se requiere incorporar el uso de los códigos, conocimientos y formas peculiares de actividad y pensamiento de su civilización originaria.

La dimensión educativa de la matemática se expresa principalmente en el desarrollo de capacidades fundamentales como la resolución de problemas, el razonamiento, la comunicación matemática y el cálculo, las cuales deben entenderse y trabajarse mediante contenidos y actividades que involucren situaciones familiares de la actividad cotidiana y laboral de los estudiantes, de modo que les sirvan para que procesen su experiencia de vida. Además, esa dimensión debe dar progresivamente cabida al tratamiento de contenidos y actividades que amplíen y profundicen sus saberes, avanzando hacia el desarrollo de la abstracción, el razonamiento deductivo y formas de expresión convencional de la matemática.

#### **d. Área de Desarrollo Social**

En esta área se debe fomentar una vivencia de las ideas, sentimientos y, sobre todo, de las prácticas democráticas, propendiendo a la formación ciudadana de los participantes. El área ofrece oportunidades para que cada participante desarrolle su percepción del tiempo y el espacio, enriquezca su juicio crítico, elabore (o reelabore) una visión de la relación entre el pasado, presente y futuro de sí mismo, de su familia, comunidad, el país y el mundo; continúe la construcción de su identidad personal y afirme su sentido de pertenencia al Perú, reconociendo como valiosa su condición pluricultural, multiétnica y plurilingüe y la necesidad de la integración regional y latinoamericana.

El participante debe lograr una mejor comprensión del complejo y cambiante mundo, sus potencialidades y peligros, así como desarrollar compromisos en la solución de los problemas productivos, políticos y culturales. En este aspecto debemos tener presente que para los jóvenes, y sobre todo los adultos, los asuntos políticos, culturales, tecnológicos, axiológicos, etc. no tienen el carácter de un proyecto para el futuro, sino el de una situación vivencial, el de un proyecto de vida personal y social en el que cada persona adulta tiene oportunidades y dificultades, derechos y responsabilidades. Esta área enfatiza un compromiso especial de trabajar la ética del género humano.

#### **e. Área de Desarrollo de la Cultura Ambiental**

Esta área se propone fomentar en los participantes una comprensión de las relaciones entre el entorno natural y los seres humanos, un proceso de satisfacción de sus necesidades, intereses y expectativas en el marco de sus culturas, con la perspectiva de un cambio en el estilo de vida donde afirme un compromiso de manejo y conservación del entorno natural. Involucra un ejercicio permanente de comprensión de hechos, conceptos y teorías científicas referidas a la naturaleza, orientadas a la explicación coherente de los fenómenos que viven cotidianamente, de recuperación de saberes ancestrales de las diversas culturas originarias sobre el equilibrio ambiental, y de afirmación de una actitud de valoración y defensa de la biodiversidad existente en el territorio peruano. En consonancia con esa concepción dinámica del equilibrio ambiental, el cual está sujeto a ruptura y asimismo a recuperación, el marco general para entender las interrelaciones entre sociedad-cultura-naturaleza se expresa en **el desarrollo sostenible**.

En esta área es particularmente importante **promover en forma sistemática la indagación, la curiosidad y la experimentación**, de modo que se amplíen y profundicen los saberes acerca de los procesos fundamentales que se desarrollan en la naturaleza, así como *-con base en una comprensión científica básica de las tecnologías-* se comprendan los mecanismos fundamentales de funcionamiento y se dé un uso apropiado a los instrumentos, artefactos, máquinas, etc., se exploren alternativas tecnológicas y se consideren formas de atención a problemas cotidianos en este ámbito.

#### **f. Área de Desarrollo de la Cultura del Emprendimiento y del Trabajo**

Esta área está dirigida a una población que en buena parte está inserta en el mundo del trabajo, aunque mayoritariamente en condiciones de marginalidad. De ahí la importancia de trabajar en una línea de valoración crítica del trabajo como componente del desarrollo humano. Esto implica procesar la experiencia laboral individual, en el marco de una iniciación o afirmación en una economía solidaria, el aprovechamiento de los conocimientos científicos básicos y de gestión productiva y empresarial, y un acercamiento exploratorio prospectivo del ámbito laboral local, regional, nacional e internacional.

La diversidad de culturas, cada una con una concepción y prácticas productivas peculiares, debe partir de éstas fomentando el emprendimiento y una cultura del trabajo en el marco de un modelo de desarrollo comunitario, con identidad, el cual debe ser compatible con el desarrollo sostenible. Esto implica haber definido aspectos básicos como, por ejemplo, el grado de presencia de la economía de subsistencia y de la economía mercantil o las formas de propiedad y relaciones de trabajo.

Por consiguiente, con esta área se propone: propiciar el compromiso con una cultura de productores que involucre un aprendizaje (y reaprendizaje) permanente, valorando el papel formativo del trabajo; manejar conocimientos básicos de legislación laboral, seguridad e higiene; estimular un espíritu emprendedor con capacidades de gestión que se apoyen en los recursos personales, familiares y comunales; promover capacidades polivalentes que permitan a los participantes pasar de un empleo u otro y trabajar en equipo; y estimular una disposición para la innovación tecnológica.

Si bien la formación general para el trabajo es lo más importante, como los participantes demandan también formación en oficios, esta área promoverá en forma complementaria variantes de capacitación laboral específica en todos los ciclos, **buscando articularse -vía convenios y otros mecanismos- con la oferta vigente de la educación técnico-productiva.**

En esta área también se debe tener presente la necesidad de prepararse para un uso consciente, crítico y activo de las nuevas tecnologías de la información, valorándolas como medios que en forma creciente amplían su presencia en todas las esferas productivas y de servicios. Se debe tener en cuenta que una de las características del período actual de la globalización es el de una economía con una tendencia creciente a la desmaterialización.

Conjuntamente con las otras, esta área también debe facilitar al participante el acceso a elementos de información sistemática y análisis sobre las tendencias en curso en el campo de la economía local, regional, nacional y planetaria, así como las ofertas existentes en cuanto a formación laboral.

#### **g. Área de Apreciación y Creación Artística**

En un proceso educativo integral no puede excluirse el desarrollo del sentido estético, ya que es una dimensión fundamental de crecimiento y afirmación humanos.

Durante su desarrollo histórico nuestra sociedad pluricultural ha creado diversos testimonios artísticos que muestran técnicas de alto nivel, expresiones que cumplen un rol digno de resaltarse, puesto que nutren la identidad de los diversos grupos sociales y de la nación en formación. Potenciar esta rica diversidad y alto logro artístico es una "ventaja comparativa" que enriquece el proceso educativo al involucrar a niños, adolescentes, jóvenes y adultos en la valoración y práctica de las diversas manifestaciones artísticas, del pasado y del presente.

Un objetivo fundamental de esta área curricular es que los estudiantes de la EBA desarrollen su sensibilidad estética afinando todos sus sentidos. Esto supone fomentar el contacto con la naturaleza, la sociedad y los seres humanos para desarrollar su capacidad de percepción y apreciación estética y potenciar el goce de las cualidades perceptibles que aquellos poseen, tales como: sus formas, colores, texturas, sonidos, olores, espacios, etc. Asimismo, se debe orientar para que esas vivencias sustenten la expresión de ideas, emociones, sentimientos y/o convicciones, y canalicen su actividad personal hacia alguna modalidad artística (música, danza, canto, literatura, artes visuales, artesanía, teatro, etc.). Estas expresiones deben estar en relación con situaciones recurrentes o excepcionales de la experiencia de los seres humanos (el ciclo de la vida humana, el ciclo agropecuario, las costumbres sociales, las guerras y conflictos, etc.).

El arte también es una de las actividades recreativas más benéficas. Contribuye a usar en forma saludable y estimulante el llamado "tiempo libre". Posibilita que los participantes valoren positiva e intensamente los momentos y espacios de interacción con sus pares, valoración que sus condiciones de vida y trabajo no permiten fácilmente.

La actividad artística es asimismo una de las formas de conocimiento, de exploración de la realidad exterior y de la subjetividad, que enriquece nuestra visión y evaluación de ellas. Promover la aproximación estética favorece el desarrollo de la intuición y la imaginación, la observación y la expresión, contribuyendo en forma directa al desarrollo del pensamiento y de la práctica crítica y creativa. Se recomienda que las creaciones o recreaciones de los educandos sean exhibidas o interpretadas ante el grupo, integrantes de la institución educativa y otros sectores de la comunidad.

Un gran número de seres humanos ha encontrado en el arte un medio de subsistencia. Esta es otra razón adicional para que la gran diversidad creativa de muchos compatriotas sea valorada y canalizada como parte de un proyecto de desarrollo local y regional. La educación artística debe potenciar este caudal de desarrollo personal y comunitario. No olvidemos, además, que en el proceso de globalización cultural, la música, la danza, el teatro, el cine, la literatura, la artesanía y demás actividades artísticas están sometidas a una industrialización creciente. Por consiguiente, esta área curricular debe servir también para que cada participante capitalice los aportes de las artes para su vida laboral, lo cual abona en el nivel de calidad de los productos y servicios en los que compromete su tiempo y esfuerzos; así como valora y afirma una concepción estética de los espacios privados y públicos (viviendas, plazas, calles, centros culturales, áreas de recreación, etc.) y se compromete en su construcción y/o mantenimiento.

#### **7.1.5. LOS CICLOS Y LAS ÁREAS**

En el caso de los niños y adolescentes de EBA, si bien se proponen las siete áreas en los ciclos inicial, intermedio y avanzado, esta propuesta deberá ser compatibilizada con los ajustes o reordenamientos curriculares en la Educación Básica Regular, de modo que proceda un tránsito fluido de estudiantes en ambas modalidades.

La propuesta para los jóvenes y adultos es que en el ciclo inicial e intermedio funcionen seis áreas, para lo cual se integrarán las áreas Desarrollo Social y Desarrollo de la Cultura Ambiental; mientras que en el tercer ciclo funcionarán las siete áreas presentadas. Este criterio se fundamenta en la búsqueda de una comprensión holística, integradora de las relaciones entre los seres humanos y de éstos con la naturaleza, con una posterior separación de las dos áreas mencionadas con fines de profundización y aprovechamiento de los conocimientos disciplinares asociadas a ellas.

De manera opcional, en el caso de centros educativos y programas al servicio de pueblos indígenas del Ande y de la Amazonía, se pueden integrar tres áreas en una sola en el primer y segundo ciclo, tanto para niños y adolescentes como para jóvenes y adultos. Se trata de las áreas de Desarrollo Personal, Desarrollo Social y Desarrollo de la Cultura Ambiental, de manera que haya correspondencia con la cosmovisión propia de las culturas originarias, en las cuales no existe fractura o fronteras entre persona, comunidad y entorno natural, y se concibe el entorno natural animado de un impulso vital semejante al ser humano<sup>146</sup>. En el caso del tercer ciclo es conveniente que haya una aproximación sistemática, crítica, a la racionalidad occidental y, por tanto, en esos mismos escenarios debe educarse considerando las mismas áreas que las indicadas para el resto del país. Sin embargo, eso no quiere decir que se abandone la racionalidad propia, sino que se aprendan ambas racionalidades como se aprenden las lenguas materna y segunda lengua franca.

Por otra parte, si bien se proponen similares áreas tanto para los niños y adolescentes como para los jóvenes y adultos, ello no debe interpretarse en el sentido de que los propósitos o resultados, los contenidos específicos y la metodología deben ser los mismos. Así, en cuanto a propósitos, éstos tienen sus peculiaridades, pues el desarrollo corporal y psíquico, la experiencia de vida, así como las expectativas o aspiraciones son sustancialmente diferentes.

#### 7.1.6. LAS CAPACIDADES TRANSVERSALES Y LOS VALORES

En todas las áreas, de manera similar al trabajo con los valores, hay posibilidad de desarrollar un conjunto de capacidades fundamentales, a las que denominaremos transversales. No son específicas como para identificarlas con un área particular y son necesarias para los estudios, la vida ciudadana, el mundo laboral y la cotidianidad. Se relacionan con los propósitos orientadores y conjuntamente con las áreas influyen en la cultura escolar, el clima y la gestión institucional. Mencionamos las siguientes:

##### a. Autonomía y emprendimiento:

La autonomía en este caso alude a la concreción progresiva del aprender a aprender, que tiene diversos escenarios<sup>147</sup> en los cuales se evidencia su necesidad:

- Aprendizaje autónomo para aprender más, en ausencia de un docente o tutor.
- Aprendizaje autónomo como preparación para el siguiente ciclo, nivel o etapa educativa, de modo que habiendo desarrollado ciertas habilidades y contenidos puedan enfrentar las nuevas exigencias con éxito.
- Aprendizaje autónomo como preparación para el trabajo, en un entorno de acelerados cambios culturales y particularmente tecnológicos.
- Aprendizaje autónomo para poder responder con las obligaciones de la vida ciudadana y la vida privada, que exige un saber fundamentado en la experiencia procesada, la observación sistemática y el estudio permanente que nutra del bagaje cultural conveniente a cada quien.
- Aprendizaje autónomo para hacer más enriquecedor el tiempo libre.

<sup>146</sup> José María Arguedas identifica con precisión las diferencias sustantivas entre la racionalidad andina y la occidental. En el artículo *El niño indio en el Perú* afirma: "El niño que nace y crece en un mundo en que la vida humana está relacionada y depende de la vida consciente de las montañas, de las piedras, insectos, ríos, lagos y manantiales, se forma considerando el mundo y su propia existencia de una manera absolutamente diferente que el niño de una ciudad, en que sólo el ser humano está considerado como animado por un espíritu".

<sup>147</sup> Los escenarios indicados tienen su referente en la obra "Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo" de Hans Aebli.

Hans Aebli identifica tres componentes simples presentes en todo proceso de aprendizaje autónomo a los que habría que prestar especial dedicación:

- Saber: conocer el aprendizaje propio, tener una idea clara de los procesos de aprendizaje correctos.
- Saber hacer: aplicar en la práctica procedimientos de aprendizaje.
- Querer: estar convencido de la utilidad del procedimiento de aprendizaje y querer aplicarlo.

El emprendimiento se identifica en la perspectiva del **aprender a emprender** y requiere una construcción progresiva de valores y actitudes de logro, orientados a la realización personal y la transformación social, así como de formas de actividad que implican iniciativa, correr riesgos, perseverancia y capacidad de gestión. Una destreza esencial es la habilidad de centrar la atención en el logro de uno o un pequeño grupo de objetivos.

El emprendimiento está vinculado con el desarrollo del aprendizaje autónomo, e influye decisivamente en sus componentes identificados, en especial en el "saber hacer" y en el "querer".

#### **b. Resolución de problemas y toma de decisiones:**

La vida de cada uno(a) exige afrontar diversidad de problemas de múltiple índole y exigencia. Así también la experiencia educativa involucra problemas explícitos e implícitos que atender y resolver. De ahí que una línea fundamental de trabajo sea desarrollar habilidades y destrezas asociadas a la resolución de problemas, las cuales tienen que ver con el planteamiento de preguntas, la exploración, la formulación de hipótesis, la aplicación de principios, el uso de conceptos, el establecimiento de relaciones, el uso de procedimientos y algoritmos, etc. tanto en el ámbito escolar como en el de la familia, el trabajo o la comunidad. Los participantes de la EBA tienen una experiencia de vida en la que con mayor frecuencia y profundidad afrontan problemas, de ahí la trascendencia de un trabajo en este ámbito.

La toma de decisiones es también una capacidad que desplegamos a diario todas las personas, a veces con repercusiones duraderas, buenas o malas. Un trabajo sólido debe fundamentarse en un desarrollo formativo integral de la personalidad y, en lo específico, propiciar la adquisición de habilidades para identificar y valorar las distintas opciones en curso, de modo que se elija con fundamento una de ellas.

Hay múltiples vínculos entre la resolución de problemas y la toma de decisiones, sobre todo en escenarios próximos a la realidad; de ahí la posibilidad de trabajarlos cercanamente.

#### **c. Creatividad:**

Los acelerados cambios en los ámbitos de la economía, la política y la cultura exigen más que antaño las capacidades creativas de las personas, las cuales pueden y deben potenciarse en el marco de la Educación Básica. En esta perspectiva, se debe propender a que gestores, docentes y participantes de la EBA desarrollen destrezas vinculadas a:

- Identificar y delimitar nuevos problemas.
- Transferir a otro contexto los conocimientos construidos. El aprendizaje creativo se consolida al aplicar los conocimientos a una amplia variedad de contextos.
- Abordar de maneras no convencionales problemas ya conocidos o nuevos.
- Enfocar la atención en uno o un conjunto pequeño de objetivos.
- Identificar y aprovechar los conocimientos pertinentes sobre el punto en cuestión y perseverar en los intentos de dar respuesta a los desafíos. Identificar, procesar y sintetizar información relevante.
- Dar amplia cabida al trabajo con proyectos, en los que se planteen exigencias de abordaje interdisciplinario y de aplicación de los conocimientos escolares a contextos reales.
- Renovar las formas tradicionales de evaluación, dando paso a lo cualitativo, al uso de criterios y a la participación de otros agentes educativos (los mismos participantes, expertos, integrantes de la comunidad seleccionados, etc.)

#### **d. Trabajo en equipo:**

Las nuevas circunstancias laborales y sociales exigen un trabajo cooperativo para afrontar escenarios cambiantes y con incertidumbres. La EBA debe propiciar relaciones basadas en la confianza mutua y la co-responsabilidad, superando prácticas tradicionales individualistas y prejuicios sobre etnia, género, edad, religión, condición física o situación económica. Las metodologías de las diferentes áreas y las actividades institucionales deben dar cabida al trabajo en equipo, desarrollando destrezas que faciliten la interacción positiva de cada participante con el otro u otros. Entre otras, mencionamos las relativas a comunicación, el esfuerzo orientado a objetivos comunes, la gestión de información y experiencias, y la generación de un clima emocional apropiado.

#### **e. Crítica y autocrítica:**

El desarrollo personal y grupal tiene una herramienta a su disposición en la crítica y autocrítica. Aprender de los errores propios y ajenos es una capacidad que hay que cultivar de modo que se convierta en oportunidades para aprender.

Como las capacidades transversales no son privativas de una de las áreas, la escuela o programa debe hacer un trabajo orgánico, sistemático, para desarrollarlas.

Por otra parte, en el seno de la sociedad, con el fin de regular la conducta de las personas en función de determinados objetivos e intereses, los sectores sociales desarrollan un conjunto de ideas, principios, juicios y estimaciones que constituyen los llamados **valores**. Estos, en tanto orientan la actividad de las personas, tienen un carácter práctico. Un valor es, pues, aquello que da sentido a nuestra existencia, que ayuda a organizar nuestra actividad diaria y que nos sirve de referente en nuestra búsqueda de identidad, trascendencia y realización.

Los valores dan sustento a las actitudes y se pueden expresar en normas. Una actitud es una disposición o tendencia a comportarse de manera similar y persistente ante determinadas situaciones. En la práctica, expresa el grado de compromiso respecto a determinados valores y normas e influye en los aprendizajes.

Una educación en valores es entonces un proceso direccionado que, en el marco de cada cultura, debe posibilitar elegir opciones que ayuden a encontrar un sentido a la vida, a crecer en humanidad. Ni adoctrinamiento, ni tampoco relativismo moral, conciben con los

propósitos orientadores de la EBA. En el marco del desarrollo de un conjunto de valores fundamentales como, por ejemplo, verdad, honestidad, solidaridad, belleza, tolerancia, justicia, dignidad, laboriosidad, sinceridad, rebeldía, austeridad etc.; podemos identificar las actitudes que los concretan y la negociación de normas que los formalizan y que deben definirse en cada CEBA y /o espacio educativo de la modalidad. En estos espacios también deben precisarse las estrategias metodológicas pertinentes, las cuales pueden utilizarse en diverso grado y forma de métodos directos e indirectos según se trate del PEBANA o el PEBAJA y del ciclo respectivo, etc.

"*Nadie da lo que no tiene*" reza el dicho. Esto implica que, además de los educadores, la práctica de los valores y de las capacidades transversales deben ser asumidas y vividas por los directivos, el personal administrativo y de servicio, los líderes -y en lo posible- por las familias implicadas en la comunidad educativa. No olvidemos que en nuestra tradición pluricultural y en la vida cotidiana de nuestro pueblo hallaremos una rica veta que debemos explorar, aprovechar y potenciar en este sentido, así como tampoco podemos ignorar la lucha persistente contra la influencia creciente de ideas y pautas de comportamiento que van a contracorriente como, por ejemplo, el individualismo, el afán de lucro, el culto a la forma que da cabida a la hipocresía y la doble moral, etc.

Tanto el trabajo de desarrollo de capacidades transversales mediante habilidades y destrezas, como la práctica vivencial de los valores expresados en actitudes, han de manifestarse en:

- ***El Proyecto Educativo Institucional***

Sirve de marco orientador y fuente de reflexión y debate para todas las acciones que realice la institución educativa. En este proyecto se deben expresar la propuesta pedagógica (que comprende los principios pedagógicos que asume la institución, los objetivos generales, el Proyecto Curricular de Centro, la capacitación docente, la interacción educativa con los padres y la comunidad), la gestión institucional y, en general, todo suceso importante de la marcha del centro o programa educativo.

- ***La planificación y ejecución***

Es recomendable que cada centro o programa EBA incluya, en sus herramientas de planificación de corto plazo, el desarrollo de capacidades transversales y la promoción de valores, indicando las respectivas estrategias y acciones; así como también preste especial atención a su ejecución.

- ***El clima institucional***

Las relaciones humanas y la gestión organizacional vigente deben ser manifestación expresa, benéfica y, por tanto, impulsoras del desarrollo de las capacidades transversales y los valores.

- ***El ejemplo cotidiano***

Cada integrante de la institución educativa, en especial sus directivos y líderes, debe asumir conscientemente una práctica acorde con el desarrollo de las capacidades transversales y portadora de los valores. Ella constituye una de las vías formativas más eficaces, sobre todo para los participantes.



- **La práctica docente**

La actividad docente gravita en grado importante en la vida institucional y en particular en las interacciones que se generan en el ámbito de los procesos de aprendizaje y enseñanza. De ahí que su labor constituya un vehículo privilegiado para fomentar el desarrollo de las capacidades transversales y los valores.

- **Las normas de convivencia**

Es conveniente que, mediante mecanismos apropiados de negociación entre directivos y docentes con los participantes, se determinen normas de convivencia pertinentes para cada institución de esta modalidad. Ellas deben facilitar la concreción de los fines de la educación básica, los propósitos orientadores de la EBA, así como pautas de comportamiento en función de los valores y actitudes concordados. Esto constituye también un hecho relevante de la formación ética, dando cabida a la participación y al ejercicio de autorregulación de la conducta en los marcos de la vigencia de los derechos humanos, el bien común y el respeto a la dignidad de las respectivas personas y culturas.

## 7.2 LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS

### 7.2.1. CARACTERIZACIÓN

- Los procesos educativos deben tomar como eje o centro de atención los aprendizajes y el desarrollo de las personas concretas que, inmersas en determinadas relaciones sociales, aspiran a un mejor presente y futuro.

Los procesos educativos involucran en esencia relaciones entre personas y deben tener como finalidad promover el desarrollo integral de ellas. En el caso de la EBA es aún mayor el desafío, pues los participantes provienen, en gran parte, de capas sociales marginadas, cuyas condiciones de educabilidad son desfavorables y tienen una experiencia escolar que muchas veces resultó frustrante; por ende, los educadores deben mostrar un fuerte compromiso y amplias dosis de creatividad y flexibilidad para dar consistencia a la oferta y los logros educativos de esta naciente modalidad. En tal perspectiva, hay que delimitar con mayor claridad y firmeza el papel de los contenidos, los métodos, los materiales y la evaluación como **medios** que sirven a los propósitos educativos y como herramientas que deben posibilitar y regular el desarrollo y el aprendizaje de los participantes.

Asumir una visión que toma como centro a las personas concretas (antropocentrismo), enriquecida con la cosmovisión andina y amazónica, implica desarrollar una propuesta educativa y una estrategia de cambios que permitan superar la tradición escolarizada que privilegia este tipo de enseñanza que concibe la tarea docente esencialmente como transmisión de contenidos disciplinares y, por ende, los aprendizajes y el desarrollo de los participantes como un subproducto de esa labor.

- Los procesos educativos tienen como marco de referencia una realidad diversa que debe ser respetada y desarrollada como parte de nuestras fortalezas como nación. A diferencia de las corrientes homogeneizadoras que pretenden una globalización en la que todos tengamos un solo referente cultural, la **interculturalidad** promueve la tolerancia como actitud básica para la convivencia de pueblos, naciones y culturas diversas.

Los procesos pedagógicos deben ayudar a procesar crítica y creativamente la riqueza cultural que durante milenios ha construido la humanidad. Es necesario cuestionar la vocación excluyente y hegemónica de la cultura dominante occidental, criolla, y propiciar la convivencia entre todas las culturas en condiciones de respeto, legitimidad y equidad.

En tanto propugna la revaloración de las culturas de los pueblos originarios y la interacción crítica y creativa de experiencias, tradiciones, saberes y valores diversos, la **educación intercultural** permite potenciar la transformación de organizaciones, comunidades y pueblos, mientras que a nivel personal genera condiciones para establecer relaciones de respeto, legitimidad y equidad.

La propuesta para superar el dominio limitante impuesto en los intercambios culturales abre un marco de convivencia para personas de diferentes orígenes y posibilita que, en su desarrollo integral, los múltiples rostros de la identidad que forjan se sustenten en lo valioso de sus raíces locales y regionales y, a la vez, aprendan y se enriquezcan con las diferencias culturales. En particular, reivindicando las raíces andinas y amazónicas, los procesos pedagógicos deben abrir el espectro de interacciones con otras culturas del planeta, como son las culturas orientales y otras del hemisferio sur. La historia ha mostrado fehacientemente que la cultura dominante occidental tiene cumbres, pero también abismos, y no hay que quedar inermes ante el avasallamiento de las grandes industrias culturales.

Los procesos pedagógicos reciben los condicionamientos o influencias de los procesos sociales y culturales que se desarrollan en el planeta. Luego, se debe tener plena conciencia de la necesidad de fortalecer una especie de núcleo consistente (teórico e institucional) para resistir la tendencia al predominio de los poderes fácticos que, a través de su hegemonía en el control de los medios y del poder político, pretenden continuar desarrollando proyectos culturales coloniales, basados en la imposición de contenidos y formas acordes con sus intereses fundamentalmente económicos. Esta será una base firme para poder resistir los procesos de globalización o mundialización cultural que fomentan las megacorporaciones, apoyadas en las más avanzadas tecnologías de la información y las comunicaciones, con el fin de imponer la concepción y estilo de vida de los países más poderosos del planeta.

La imposición en aspectos sustanciales de política educativa y pedagógica, por parte de organismos de financiamiento internacional en la década de los 90 -que dicho sea de paso han mostrado limitaciones y ostensibles fracasos- reafirma la necesidad de ser consistentes en el desarrollo de una propuesta pedagógica nacional, que se renueve con creatividad, incorporando críticamente los aportes del movimiento pedagógico internacional. Los procesos de reforma de los sistemas educativos no deben basarse exclusivamente en los discursos internacionales sobre la calidad educativa sino engarzarse en las mejores tradiciones pedagógicas que ha producido nuestra diversidad local, regional y nacional durante los últimos años. Una reforma basada exclusivamente en las megatendencias pedagógicas puede convertirse más en una moda que en una modernización de los sistemas educacionales.

- La educación que se brinda en el sistema escolarizado debe desenvolverse mediante dos procesos culturales fuertemente interrelacionados, la enseñanza y el aprendizaje.

Hoy, con el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, el rol del que aprende y el rol del que enseña suelen ser intercambiables. Los sistemas tradicionales estaban basados en la premisa de que la información y el conocimiento

estaban en poder del enseñante, quien lo transmitía al aprendiz que los ignoraba.

El aprendizaje es un proceso que involucra a toda la persona y que se desarrolla como resultado de su actividad que, con mayor o menor grado de interacción, realiza un docente u otro agente educativo.

Las personas construyen sus conocimientos y saberes como seres interactuantes con su medio sociocultural y natural, a partir de sus experiencias y saberes previos. En la educación básica esa actividad constructiva se aplica a conocimientos preexistentes, socialmente construidos y culturalmente organizados - *los cursos o disciplinas son la forma más común de ello en la cultura occidental y criolla*- y generalmente, para ganar en eficacia y potencialidad, requieren la intervención mediadora de otro agente educativo que tenga habilidades y conocimiento.

La enseñanza es una actividad que involucra un conjunto de roles y acciones intencionales que desarrolla un agente educativo -*por lo general un(a) docente*- con los estudiantes, mediante actividades y contenidos que representan oportunidades para que ellas y ellos desarrollen capacidades y actitudes, como parte de su proceso de aprendizaje.

El rol de mediador se pone de manifiesto cuando el (la) docente, en concordancia con su cultura e intención, organiza situaciones de aprendizaje y trata de darles direccionalidad, incorpora necesidades, expectativas, estimula potencialidades, y promueve un clima propicio para el desarrollo de la actividad educadora y el logro de resultados.

Algunas características de los procesos de aprendizaje y enseñanza con relación a esta modalidad son:

- La gran heterogeneidad (de participantes, sistemas, programas, aulas o espacios educativos), la cual demanda estrategias pertinentes con objetivos claramente delimitados en cuanto a aprendizajes comunes del gran grupo y a otros específicos, formulados por intereses u otros criterios, para grupos más reducidos. En esta lógica, una situación relevante es la especial atención que requieren las niñas y adolescentes mujeres rurales en el marco de la concreción de equidad de género.
- Una característica distintiva importante es la mayor riqueza de experiencias de gran parte de los participantes, realidad que exige un especial trabajo de apoyo para la organización de la información dispersa y saberes que tienen, así como el estímulo a la autonomía intelectual y la práctica sistemática del autoaprendizaje. También es menester atender de manera especial el paso del conocimiento sensorial o concreto al nivel del conocimiento abstracto, por ser una seria dificultad que afronta, en esta modalidad, una parte significativa de los participantes, en particular los adultos y niños procedentes de otras culturas nacionales.
- Los aprendizajes de esta población se sustentan en un trabajo de motivación, que implica el desarrollo de todo el esfuerzo volitivo del participante involucrado y estrategias para sostener esos esfuerzos a fin de lograr su autonomía y disposición de aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida.

Las niñas y niños manifiestan especial disposición, curiosidad e interés por aprender, asociados a su gran potencial imaginativo. Estudios al respecto muestran

que la escuela generalmente no logra mantener esas características y, por el contrario, su acción tiende a encasillar los aprendizajes y reducirlos a paradigmas rígidos y algoritmos básicos. En este sentido, concurrente con la experiencia escolar, actúan también muchas veces el contexto familiar y el tipo de inserción social que tienen en la comunidad.

En el caso de los jóvenes y, sobre todo de los adultos, intervienen en forma más intensa las experiencias ya vividas con su carga de realizaciones y fracasos, los estereotipos sociales, el miedo a correr riesgos y enfrentar lo nuevo de manera más espontánea, así como las responsabilidades familiares, laborales, y la progresiva pérdida de capacidad física para el esfuerzo. Toda esta realidad de vida del participante maduro debe transformarse en oportunidades para generar la motivación que lo lleve al autoaprendizaje y a la autoestructuración de su personalidad.

- En la relación pedagógica interactúan sujetos con roles distintos, pero con objetivos comunes. El/la docente, en especial, tiene la responsabilidad de vincular las experiencias y conocimientos previos *-no necesariamente escolares-* de los participantes, sus opiniones, formas de sentir y pensar sobre sí mismos, acerca de los otros y respecto de los objetos de la realidad, con los nuevos conocimientos y saberes a construir. Es poco común reconocer que, como maestros, la primera tarea del educador es aprender y no enseñar; aprender y apreciar la cultura, valores, idiomas, estructuras de personalidad, procesos de socialización e individuación de sus alumnos.

Los docentes deben reconocer que los aprendizajes se desarrollan en un proceso que va desde el aprendizaje algorítmico, por repetición, hasta el aprendizaje significativo. Por otra parte, los aprendizajes se pueden lograr también a lo largo de un continuo, que va del aprendizaje por recepción al aprendizaje por descubrimiento. Se carece al respecto de investigaciones psicopedagógicas que permitan evaluar en contextos de pobreza, que son los que predominan en los usuarios de la EBA, las características más pertinentes de las pedagogías a emplear, tanto para niños y adolescentes como para jóvenes y adultos.

- Lo que los seres humanos son está determinado, en gran medida, por su actividad en el conjunto de relaciones sociales, incluidas las actividades académicas o escolares. La actividad suele ser al inicio exterior y práctica y, luego, adquiere la forma de actividad interior de la conciencia.

La actividad se desarrolla sólo mediante la cooperación y comunicación entre las personas de determinada comunidad, y además tiene una estructura instrumental, pues con ayuda de los instrumentos el ser humano logra mediar y extender su capacidad de acción. Las herramientas y los símbolos son parte de esa estructura instrumental y, entre ellos, destaca el lenguaje, que en relación con la actividad humana pasa del acompañamiento de las acciones a una función planificadora, guiando el curso de la acción.

Los usuarios de la EBA, como toda persona, viven rodeados de instrumentos creados por la humanidad, y la base de su aprendizaje será el conocimiento y la apropiación crítica de dichos instrumentos, físicos y semióticos, gracias a una interacción social con sus pares y con otros actores educativos, dentro y fuera del contexto escolar. En el caso de la institución educativa esa posibilidad se realiza mediante una actividad planificada y sistemática.

- Más que respuestas definitivas o rígidas, los procesos de enseñanza y aprendizaje deben fomentar en el participante la formulación de preguntas fundamentales y la búsqueda de respuestas provisionales. La educación debería comprender la enseñanza de las incertidumbres que han aparecido en el campo de las ciencias, incitar a las mentes para esperar lo inesperado y poder afrontarlo, y fomentar la adquisición de estrategias que permitan enfrentar lo incierto.
- Las distintas formas de evaluación condicionan e incluso, no pocas veces, determinan el curso y los resultados de la enseñanza y el aprendizaje. La evaluación debe ser conceptualizada como una oportunidad especial para aprender *-individual o grupalmente-* mediante retos motivantes y pertinentes, pues a veces se la usa como instrumento para justificar la exclusión educativa y social. Además, esta modalidad de la educación básica requiere, mucho más que las otras, de un sistema que valore y certifique los aprendizajes logrados fuera del ámbito escolar.
- Los procesos de cambio educativo y social son inevitables; sin embargo, no todo cambio significa progreso. Si bien no es adecuado mantener una actitud reactiva frente al cambio, se debe investigar, conocer, encauzar fuerzas y dirigir las en un sentido de avance histórico.

Todo cambio educativo positivo es una especie de viaje que debe tener un horizonte, aunque los caminos se definan por el desarrollo de sus contradicciones. Los cambios educativos interaccionan con otros procesos de cambio en la sociedad y están teñidos de problemas, conflictos, peligros y oportunidades. En el curso de ellos es necesario establecer -y regular permanentemente- una visión y planificación estratégica.

Una opción deliberada de transformación educativa exige promover sostenidamente *-mediante políticas, estrategias y acciones apropiadas-* un proceso de mejora cualitativa en la labor de las escuelas, lo cual implica un cambio en la organización estructural y en la cultura hegemónica de estas instituciones educativas. El conocimiento de la organización y las culturas existentes en cada una de ellas orienta la elección de una estrategia apropiada.

- La calidad de los procesos pedagógicos depende, en gran parte, de la calidad de la labor del docente.

Hay suficiente evidencia empírica que demuestra cuán importante es la labor educadora del maestro o maestra en los aprendizajes y en el desarrollo personal del estudiante. Esto cobra más importancia en el caso de participantes provenientes de contextos de pobreza, en los que las condiciones de vida actúan negativamente, en diverso grado, en su desarrollo personal y particularmente en su desempeño escolar. De ahí que deberían establecerse políticas y estrategias claras que induzcan a que los mejores docentes realicen su trabajo preferentemente en las escuelas ubicadas en zonas de pobreza y pobreza extrema.

Los nuevos escenarios sociales, políticos y científicos plantean especiales retos a los docentes. La telemática, en particular, posibilita beneficiarse de información con calidad y flexibilizar los tiempos y escenarios de aprendizaje, dando gran cabida al autoaprendizaje. Sin embargo, el contacto humano directo, personal, marcará la diferencia. De ahí la insistencia en el valor crucial de la calidad de la labor docente.

- Los procesos educativos se sustentan en la convicción de la potencialidad humana para

el cambio. Si los docentes creen que la educación tiene un papel importantísimo en el presente y futuro, aportando en forma sustantiva al desarrollo personal y colectivo, su labor humana y profesional estará asentada en bases firmes.

El optimismo pedagógico, de profunda raigambre humanista, se traduce en compromiso y éste se materializa en acciones. Mas la acción no es eficaz cuando le falta energía, convencimiento. Y la energía *-como sostiene J. Ingenieros<sup>148</sup>-* no es fuerza bruta, es pensamiento convertido en fuerza inteligente. Por ello, es importante sostener una labor docente con base en la reflexión sobre la práctica y en la construcción de un ambiente institucional propicio al diálogo, al intercambio de ideas y experiencias, de modo que se minimicen las probabilidades del fracaso. En particular, los avances con una idea de proyecto, sostienen el optimismo y se convierten en antídoto contra la instalación de un clima de apatía, pasividad y rutina.

La confianza en las potencialidades humanas cobra especial relieve cuando se trata de personas que viven en escenarios donde predominan variadas formas de exclusión. En el caso de la EBA hay un gran trabajo pendiente para desarrollar la autovaloración de los propios participantes, así como conocer las expectativas de sus familias y, en especial, de los docentes. Investigaciones diversas concluyen subrayando la importancia de las expectativas, fenómeno que algunos denominan el efecto Pigmalión o la profecía autocumplida. Si una institución o un docente actúa subestimando la capacidad de desarrollo y aprendizaje del colectivo de estudiantes *-particularmente si vienen de familias pobres o étnica o culturalmente diferentes a los de las capas dominantes de la sociedad-* los aprendizajes serán magros, limitados. En cambio, si se actúa con la convicción de que los estudiantes tienen un potencial alto de aprendizaje, los resultados son mucho mejores. Por tanto, una línea de trabajo con los docentes y el conjunto de la comunidad educativa, en una lógica de cambio cultural no restringida a la escuela, debe orientarse a incidir en la modificación de percepciones, estereotipos y prejuicios<sup>149</sup> con hondas raíces sociales y gran carga emotiva.

Un soporte para sostener la posición humanista en educación y particularmente para enriquecer los procesos y estrategias pedagógicas son los estudios sobre resiliencia. Se sabe que gran parte de la población que participará en la EBA está compuesta por personas que viven en situaciones de exclusión o marginalidad socio-cultural, que tienen sentimientos encontrados de sufrimiento y esperanza. Según comenta Juan Carlos Tedesco refiriéndose a trabajos de Boris Cyrulnik<sup>150</sup>, *"desde el momento en que uno puede dar sentido a su sufrimiento, puede establecer un relato, una narrativa que explica lo que le sucede, comienza el proceso que permite la superación. Cuando este determinante íntimo de la resiliencia encuentra una mano tendida, el futuro de esos niños no ha sido desfavorable"*.

De lo expuesto anteriormente deducimos que un aspecto crucial en el desarrollo de esta modalidad será la selección y la formación permanente de los educadores. En este sentido una línea de trabajo imprescindible es la transformación de los prejuicios, estereotipos y demás creencias que limitan una interacción benéfica con los participantes y la comunidad.

<sup>148</sup> Véase su obra INGENIEROS, José: *"Las fuerzas morales"*. Capítulo 2 Juventud, entusiasmo, energía. Buenos Aires. 1925.

<sup>149</sup> Por ejemplo, un prejuicio muy extendido es considerar que las personas adultas tienen intrínsecamente escasas o limitadas posibilidades de aprendizaje, o que las mujeres tienen menos potencialidad de aprendizajes en el ámbito de las ciencias.

<sup>150</sup> Ver la página 60 de la obra "Cinco ciudadanías para una nueva educación". Grao, Barcelona; 2002.

- *"Crear un clima de encuentro humano, cálido en nuestras aulas es imprescindible para lograr el aprendizaje de los alumnos. Es difícil, se requiere vocación y constancia"*, escribió hace varias décadas José María Arguedas, hermano mayor nuestro dotado de una gran sensibilidad para percibir procesos vitales.

Afirmamos anteriormente que los procesos pedagógicos son procesos relacionales. En una institución educativa coexisten múltiples tipos de relaciones que se cristalizan en una especie de ambiente o "clima", que puede facilitar o constituirse en obstáculo para el desarrollo integral de los participantes. Un proceso educativo eficaz requiere de ambientes seguros, acogedores y, a la vez, desafiantes. Lamentablemente, ese no es el escenario que predomina en nuestras instituciones educativas. Los ambientes físicos y, sobre todo, la organización y el trabajo escolar dan poca cabida al respeto por el otro y a la negociación como mecanismo básico para superar los conflictos. Predominan aún las relaciones autoritarias y el trato homogenizador, impersonal, frío, en el que la alegría es una efímera visitante y el trato cálido se identifica con debilidad.

En nuestra historia educativa ha predominado el culto a la forma, con amplia presencia de los ritos de corte militar y religioso, obediencia antes que disciplina y un trabajo que pone por encima de las inquietudes y voluntades de los estudiantes una acumulación de conocimientos desactualizados, dispersos y poco útiles.

Como parte de una labor transformadora, toca impulsar el desarrollo de relaciones de convivencia basadas en el respeto y la valoración de la diversidad, la negociación como forma de establecer normas y regular los conflictos, y la disciplina como medio para ser mejores, ganando en armonía y eficacia. También exige fomentar el goce de crear, el uso sistemático del juego como recurso de aprendizaje y la educación de los sentimientos y la voluntad. Todo esto se fundamenta en el aprecio por la vida, en el respeto a la dignidad de nuestros semejantes y corresponde a una lógica formativa, mediante experiencias enriquecedoras que permitan a los participantes aportar en libertad y con criticidad a la construcción del proyecto común de vida.

- La propuesta de la EBA tiene el desafío de incorporar a su dinámica cotidiana, a sus formas de organización y su currículo, los hechos relevantes de la vida en sociedad, así como las inquietudes próximas de sus participantes. Esto posibilitará no sólo incluir o atraer a un mayor número de participantes, sino sobre todo será un significativo aporte a la construcción de un proyecto común de convivencia, dando a la vez un uso provechoso de los hechos e ideas que inquietan *-en todos los campos-* a la sociedad, para producir aprendizajes más valiosos, actualizados y con sentido. En esta misma perspectiva creemos que es vital apoyar o fomentar un proceso de construcción curricular del programa o centro educativo con participación de la comunidad organizada.

Para que haya un aprendizaje sólido, los contenidos deben relacionarse con los diversos ámbitos de actividad en que se desarrolla la vida de las personas del grupo. Así, con base en los saberes previos, los participantes podrán progresar desde lo concreto a lo abstracto, de lo sensorial a lo racional, desde una visión restringida o otra más elaborada. Este paso de lo sensorial a lo racional, de lo concreto a lo abstracto corresponde a nuestra visión occidental del conocimiento; pueden haber - y de hecho hay - otras. Así, las opciones de estudio, trabajo, vida ciudadana, relaciones afectivas, familia, uso creativo del tiempo libre, etc. adquirirán mayor riqueza y fuerza para mejorar la calidad de vida.

## 7.2.2. CONSTRUYENDO UNA METODOLOGÍA PARA LA EBA

La propuesta pedagógica de la EBA involucra metodologías concordantes con sus principios, propósitos orientadores y dimensiones.

La línea metodológica de la EBA está constituida por tres ejes fundamentales: la actividad, la participación y la cooperación. El primero nos hace privilegiar la actividad del sujeto que aprende *-que inicialmente es exterior y tangible y que luego se manifiesta como actividad interior de la conciencia-* y tiene a los métodos activos como una variante; el segundo está relacionado con la capacidad de expresión de los participantes en las actividades de aprendizaje enriqueciéndolas y proveyendo al maestro de elementos de juicio orientadores respecto de los procesos de aprendizaje y enseñanza; y el tercero nos orienta a privilegiar los procesos de interaprendizaje que fomentan las habilidades sociales, el trabajo en equipo, el desarrollo de la autonomía, la exploración y la tolerancia; además facilita la intervención de los participantes y reduce la inhibición y/o la ansiedad.

En el desempeño de su rol el educador actuará como mediador cultural (seleccionando capacidades, destrezas, conocimientos, valores, actitudes y fomentando cierto clima emocional); a veces como facilitador, otras como asesor o como agente de contención ante situaciones inconvenientes o atentatorias a la dignidad de los participantes. Coordinará con las instituciones de la comunidad que tienen capacidad educativa y cultural instalada, aprovechando ese vínculo con fines educativos. En suma, el docente deberá tener compromiso y capacidad proactiva para elevar la calidad de los aprendizajes de los participantes, adaptando su estilo de enseñanza a las necesidades y expectativas particulares de ellas y ellos. Este estilo debe compatibilizarse con una atención especial al fomento y desarrollo de estrategias de aprendizaje (cognitivas y otras) en los participantes.

Los avances pedagógicos, en cuanto a metodologías, han privilegiado la atención a niños y adolescentes; ellos deben ser recuperados repensando *-a partir de la experiencia y la investigación-* su viabilidad y potencialidad para el tipo especial de participantes de esta modalidad. Otro importante desafío se encuentra en el ámbito de la educación de jóvenes y adultos, por lo cual algunos planteamientos que se hacen enfatizarán la atención a este grupo particular de estudiantes.

### a. Prestar atención a las características básicas de cada grupo etario

Los conceptos "niño", "adolescente", "joven" y "adulto" son conceptos culturalmente determinados, que no deben confundirse con el concepto de "grupo etario". Para el mundo criollo urbano, orientado por la cultura occidental en cuyo marco nos desenvolvemos existe una correspondencia entre "grupo etario" y los conceptos de "niño", "adolescente" y "adulto". En las otras culturas nacionales, estos conceptos no se corresponden necesariamente. Cuando hablamos de "niños", no solamente nos estamos refiriendo a la madurez cognoscitiva del sujeto, sino a otras condiciones culturalmente determinadas; por lo tanto, el uso de estos conceptos y su relación con los grupos etarios deben ser imprescindiblemente contextualizados.

Los conceptos de "pensamiento abstracto" o "formal" y "pensamiento concreto", asociados a adolescentes y niños de la cultura occidental y criolla respectivamente, no son necesariamente similares a los de nuestras culturas indígenas, en las que el pensamiento concreto tiene una larga pervivencia. Sin duda, las investigaciones sobre el "desarrollo", en particular del pensamiento en nuestras culturas originarias, es una tarea pendiente.



Las migraciones de grandes poblaciones indígenas a escenarios urbanos trasladan estos problemas a nuestras escuelas urbanas, donde por lo general se ignora la interculturalidad en sus enfoques curriculares.

Los niños y adolescentes, potenciales usuarios de la EBA, presentan características de mayor homogeneidad en términos de desarrollo corporal y psíquico, intereses que dan amplia cabida al juego y lo festivo, cuentan con soporte del entorno familiar *-en la gran mayoría de casos-* y asumen como actividad principal, socialmente asignada al menos durante ciertos periodos, la de ser estudiantes. Es notorio, no obstante, que un número creciente y significativo de ellas y ellos aportan a las actividades laborales familiares y a la sobrevivencia.

En cambio, los jóvenes y adultos son un grupo educativo mucho más heterogéneo. Son sujetos educativos con mayores grados de autonomía, capacidad decisoria e intereses diversos; pero, además, asumen roles familiares y sociales de soporte afectivo, son proveedores de recursos materiales para la sobrevivencia, etc. y, por ende, la decisión de disponer de su tiempo está asociada a los resultados prácticos a lograr; en otras palabras, a una mejora de sus condiciones de trabajo, ingresos y de vida familiar.

Otras características de los jóvenes y adultos, no menos importantes a considerar, son: por un lado, el cansancio físico que acompaña a una larga jornada de trabajo, dentro y fuera de casa; la dependencia sostenida por experiencias laborales indebidamente procesadas *-como las que pueden presentar las trabajadoras del hogar-*; el sentimiento de frustración con relación a experiencias educativas vividas que derivan en prejuicios asociados al retraso educativo *-la carga de ser el que "no sabe"*; la experiencia de subvaloración de saberes propios, no apreciados y hasta despreciados en los nuevos escenarios laborales o cotidianos; y, en muchos casos, el manejo de una lengua materna a la que no se le da oportunidad de uso, con el consiguiente freno al desarrollo de sus capacidades comunicativas y habilidades sociales, entre otras.

#### **b. Los saberes previos y el enfoque globalizador**

Todo niño, adolescente, joven o adulto tiene una historia que le ha permitido, en el marco de la cultura de su comunidad, desarrollar algunas capacidades y valores, así como también asimilar conocimientos, cultivar algunos hábitos, etc. mediante experiencias de diverso tipo, en muchos casos limitadas por los entornos de pobreza en los que se desenvuelve.

La preocupación por conocer los "saberes previos" de los educandos está íntimamente ligada a nuestro enfoque intercultural. Todo niño que proviene de un hogar donde existe una hegemonía de la cultura indígena o cuya lengua materna es indígena, tiene una estructura de personalidad (cognitiva, afectiva y volitiva) formada por ese marco cultural. El maestro que no es capaz de acceder a esos elementos básicos de las culturas de sus alumnos difícilmente podrá convertirse en un mediador cultural, ya sea en el escenario de la cultura materna del alumno (cultura 1) o en su proceso de aprendizaje en el escenario de la cultura general del país (cultura 2). Por el contrario, el maestro que logra reconocer los "inclusiones lógicas" de los niños, adolescentes o adultos con los que trabaja, podrá desarrollar sin ninguna dificultad su papel de "mediador" o de "facilitador" de los procesos educativos.

La metodología asumida debe hacer posible la captación y el procesamiento de esos saberes previos. Guiado por un interés emancipador o liberador, en el curso de las actividades de aprendizaje, el docente confronta las experiencias, sentimientos y conocimientos de los participantes y se orienta a desarrollar capacidades y valores y

construir conocimientos, cada vez con mayores niveles de complejidad.

Una labor docente sustentada en un enfoque globalizador puede hacer uso o prescindir de estrategias globalizadoras, pero siempre se orienta a facilitar el desarrollo de un pensamiento complejo, integrador. Este enfoque, en el ámbito de los procesos de aprendizaje y enseñanza, puede derivar en diversas propuestas didácticas con precisiones en la organización secuencial de las actividades y contenidos, así como en el uso de los medios y materiales, que en lo fundamental consisten en partir de una situación de la realidad -objeto de estudio o vivencia- y desarrollar procesos, con uso de instrumentos y saberes disciplinares y no disciplinares, para construir una visión global y ampliada de la situación inicial de la realidad.

Una inquietud, cuya respuesta requiere investigación, está vinculada al grado de pertinencia, en contextos de pobreza, del desarrollo de propuestas didácticas cercanas al aprendizaje por descubrimiento, especialmente en el caso de procesos de aprendizaje de personas jóvenes y adultas.

### **c. Estrategias metodológicas variadas que aprovechen las "zonas de desarrollo próximo"**

En cuanto a métodos, cabe señalar lo erróneo y perjudicial que constituye la pretensión de establecer formatos estándar para laborar en todas las áreas y en todas las sesiones de aprendizaje, como ocurrió en el fenecido PLANCAD al pretender imponer "los cinco momentos de la actividad de aprendizaje significativo" como único método que el docente debía seguir.

Una concepción de la enseñanza y el aprendizaje como procesos culturales inseparables permite entender el aprendizaje como un proceso de construcción de significados y de atribución de sentido; y la enseñanza, como una ayuda necesaria para que dicho proceso ocurra en la dirección deseada. Dar esa ayuda implica proponer a los estudiantes actividades, situaciones, retos, cuya solución les plantee la necesidad de movilizar y reestructurar sus esquemas de conocimiento; retos que no estén totalmente fuera de las posibilidades de trabajo y solución por los estudiantes.

La concepción de la tarea docente indicada anteriormente se fundamenta en las concepciones de "andamiaje" de Bruner y en la "zona de desarrollo potencial o próximo" de Vygotski. De acuerdo a estos postulados, el aprendizaje se entiende como resultado de la interacción del estudiante o aprendiz con un agente social más experto, en este caso el docente (o su compañero de aula más desarrollado), quien le presta ayuda en el marco de la actividad conjunta propuesta.

La zona de desarrollo próximo se define como la distancia entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar por sí misma y el nivel que puede lograr con la ayuda de un compañero más capaz, competente o experto en dicha tarea. Además de dicha teoría, Vygotski hace otro aporte esencial, la llamada "ley de doble formación", según la cual el aprendizaje se produce primero en un nivel intersíquico, intersubjetivo (en una relación interpersonal) y posteriormente a nivel intrapsíquico, intrasubjetivo (autorregulación intrapersonal). En el contexto escolar esto significa que, ante una tarea de aprendizaje, en el marco de la acción conjunta de docente y estudiante, el primero da instrucciones, comenta, pregunta y orienta la atención del estudiante a los elementos o procesos relevantes de la tarea, de modo que pueda entenderla y afrontarla. Así, como fruto de esta labor conjunta, el estudiante irá adquiriendo las nuevas competencias o destrezas hasta finalmente afrontar la

tarea por sí mismo, sin ayuda externa. También da cabida a la organización del trabajo con participantes que tienen más conocimientos y mayor desarrollo de habilidades, en condición de monitores.

Los aspectos señalados anteriormente permiten sostener la conveniencia del uso de metodologías distintas y la necesidad de efectuar reajustes frecuentes en la labor del educador, quien debe identificar el tipo específico de ayuda que cada participante necesita y ajustar su actuación a ella. Así mismo, posibilita señalar la conveniencia de que exista correspondencia entre la labor del maestro, y del centro o programa educativo, y la influencia del medio social en el que habitualmente establecen múltiples relaciones interpersonales los participantes.

#### **d. La motivación por aprender: sustento del compromiso con su aprendizaje y desarrollo**

EBA debe atender a sujetos con diversas características, generalmente en situación de marginación. En esta tarea cuenta con una buena plataforma de éxito: la motivación por aprender de quien, en aras de "ser mejor", de "superarse", se separa físicamente en forma temporal de su familia, su tierra, su modo de vida; o de aquella persona con disposición a aprender en forma permanente, en una vida que le asigna nuevos roles políticos, sociales y económicos (ciudadano, líder de una comunidad, pareja, padre/madre, hijo/a de padres mayores, inquilino o propietario de una vivienda y/o negocio, entre otros); o de quien, consciente de su responsabilidad para con su persona, familia, trabajo, comunidad, asume voluntariamente la co-responsabilidad de su proceso de aprendizaje.

Todo lo anterior no exime al educador y al programa o centro educativo de desarrollar un trabajo que motive, mediante relaciones de calidad, actividades pertinentes, estímulo a los logros y la construcción de un clima emocional favorable; y esta labor es quizá más necesaria en el trabajo con niños y adolescentes. Además, subrayamos que la motivación no es "un momento del aprendizaje" como equivocadamente se pretendió imponer. La motivación atraviesa toda la actividad educativa, con algún énfasis en ciertos momentos, pero que siempre debe acompañar la labor educativa, debiendo incluso prolongarse más allá de los espacios y tiempos formalmente establecidos. Eso posibilita desarrollar aprendizajes duraderos, aquellos que "marcan" o dejan huellas y, a veces, inclinan el camino de las personas en un sentido positivo.

Tengamos presente también que más de una investigación pedagógica ha demostrado que uno de los principales factores de éxito en los aprendizajes, y por ende de la calidad de la educación, es el "clima institucional"; es decir, la capacidad de la institución de generar en los sujetos que la conforman la motivación intrínseca de aprender y enseñar permanentemente.

#### **e. Los proyectos de aprendizaje: uno de los métodos globalizados que se puede aprovechar intensivamente**

Un método con mucho potencial para el desarrollo y evaluación de aprendizajes lo constituye el proyecto de aprendizaje. La vida cotidiana está llena de proyectos. El obrero de construcción que levanta una pared, la familia campesina que cultiva la tierra para que le dé alimentos, la obstetrix que asiste con diligencia a una parturienta, el joven que diseña una propaganda con ayuda de una computadora, etc. tienen una idea de las tareas que realizan para materializar el producto o servicio que ofrecen, es decir materializan un proyecto. Pero a diferencia de los mencionados trabajadores que idean y llevan un proyecto con conocimiento de causa, **los participantes deben realizar uno y más proyectos para aprender, para saber.**

En un proyecto se alternan varias actividades de aprendizaje articuladas, cuya planificación, ejecución y evaluación posibilita el protagonismo del participante, de modo que desarrolle habilidades y destrezas, afirme actitudes, construya conocimientos y se sienta partícipe de una comunidad de aprendizaje, donde cada quien está comprometido en el mejoramiento de todos y de cada uno.

Los métodos globalizados parten de la constatación de que el medio ambiente al que pertenecemos es siempre más complejo que lo que las disciplinas o asignaturas establecen. Por tanto, si no se crean espacios y se ejercita la integración de esos conocimientos y métodos, será imposible que los estudios nos permitan comprender y transformar esa realidad. De ahí que, con el objetivo de establecer relaciones entre la educación y la realidad, partiendo de problemas o situaciones del mundo real próximo a las necesidades, intereses o expectativas de los participantes, los métodos globalizados intenten proveerlos de herramientas y medios para que las capacidades y valores desarrollados, o los conocimientos construidos, les permitan enfrentar las complejas situaciones que la vida les plantea o planteará.

Además del Método de Proyectos (de Kilpatrick) mencionamos los Centros de Interés, la Investigación del Medio, el Método de Proyectos de Trabajo Global, el Currículo Integrado, entre otros, como métodos globalizados que pueden contribuir a elevar la calidad de la enseñanza y sobre todo el aprendizaje. Sin embargo, es indispensable la necesaria y progresiva profundización de los aprendizajes disciplinares. Para ello será muy útil concretar un enfoque globalizador, desde cada una de las disciplinas, así como atender tal necesidad a lo largo de la educación básica.

#### f. Algunos criterios metodológicos específicos para la educación de personas adultas

Los métodos de enseñanza, diversos en términos de protagonismo y control del proceso educativo por el docente y el estudiante, tienen su soporte en algunas teorías de aprendizaje. En el siguiente cuadro, con variaciones en la escala de grises acorde al menor o mayor grado de control y predeterminación del proceso de aprendizaje, se puede observar la correlación que Entwistle y Hounsell<sup>151</sup> hacen sobre este presupuesto.

#### MÉTODOS DE ENSEÑANZA Y TEORÍAS VINCULADAS

Método de enseñanza	Teorías relacionadas	Tipo de teoría
Grupos de discusión sin coordinador Proyectos de colaboración	Rogers (1977)	Humanista
	Maslow (1970)	Lectura libre de antecedentes
Trabajo individual en un proyecto	Bruner	Cognoscitiva
Debates orientados por un tutor Seminarios orientados por un tutor Celdas de aprendizaje Conferencias	Perry	Del desarrollo
	Marton	
	Ausubel	Cognoscitiva
	Broadbent	
Lectura orientada Aprendizaje por ordenador	Lindsay/Norman	Procesamiento de información
	Pask	
Cursos del Plan Séller Aprendizaje programado Enseñanza asistida por ordenador	Gagné (1975)	Análisis de tareas
	Skinner (1953)	Conductista

<sup>151</sup> Citado por CABELLO M., María Josefa (coordinadora). (1997). *Didáctica y educación de personas adultas. Una propuesta para el desarrollo curricular*. ALJIBE, Málaga p. 210.

La elección de algún método de carácter más exploratorio significa un nivel de participación menor del docente en la interacción entre contenido y estudiante, lo cual -en contra de lo esperado- supone un mayor nivel de calificación para la conducción de los procesos de aprendizaje. La labor docente estará ahora centrada en la preparación del escenario y los materiales con los que habrá de interactuar el estudiante, para lo cual el docente deberá aceptar que podrán presentarse tantas alternativas de aprendizaje como número de participantes exista.

Consecuentes con la apuesta de la EBA por una educación centrada en la persona como sujeto de aprendizaje, entre las características de los métodos remarcamos la participación, la atención a la diversidad y el uso de proyectos.

En el ámbito del aprendizaje de jóvenes y adultos, **la participación** es un principio básico que actúa a favor del propósito de formar ciudadanos críticos, activos y transformadores. La convivencia y necesidad de tomar decisiones día a día, al interior de una comunidad de estudio o círculo de aprendizaje, constituyen la oportunidad de aprendizaje ideal para calificar como ciudadanos y serlo en sociedad, a través del ejercicio del diálogo y la participación.

Esta práctica, sin embargo, exige una disposición del docente para promover un clima democrático de confianza que estimule la participación, una relación de interacción horizontal con y entre los estudiantes, capacidades y actitudes que suponen, como dice Young, "hablarle (al otro) como si fuese un ser pensante y sintiente igual que yo". Esto supone un cambio sustancial en la mentalidad, en el estilo de relación del docente o educador.

Otro de los retos que cotidianamente se debe enfrentar en una comunidad de aprendizaje es la conexión entre "saberes informales y contextualizados" con resultados útiles en el corto plazo y "saberes formales y descontextualizados" con posibilidades de potenciar lo que se hace en el presente y en el futuro.

Los saberes de los estudiantes constituyen su cultura personal, son aquellos que fueron aprendidos del entorno de procedencia y aquellas maneras de hacer y sentir, propias de grupos afines, con los cuales se desarrollan sentimientos de identidad de género, etnia, religión, etc. Tratar a los participantes como un grupo homogéneo sólo entorpece el camino hacia el logro de aprendizajes e incrementa la frustración ante el fracaso educativo, además de que esta forma de actuación podría estar asociada a un enfoque monocultural, que es contrario a los propósitos de la EBA.

En tanto que cada estudiante tiene un particular punto de partida debe tener un propio punto de llegada, definido personalmente con asesoría del docente. Esta difícil tarea, que complica la responsabilidad del docente frente al aprendizaje exitoso de sus estudiantes, puede ser atendida, como sugiere María Cabello, a partir de la formación de grupos de referencia. Serán entonces estos pequeños colectivos los que definirán su trayectoria educativa, acorde a sus características, necesidades y ritmos de aprendizaje. Esta es otra manera de provocar la necesidad de desarrollar la creatividad en y desde la participación en el proceso educativo<sup>152</sup>.

## II

<sup>152</sup> MONCLÚS, Antonio. (1997). *Educación de adultos: cuestiones de planificación y didáctica*. Fondo de Cultura Económica, México, p. 94 -95.

### 7.2.3. TUTORÍA EDUCATIVA

La tutoría educativa es un proceso continuo de naturaleza proactiva, de escucha, comprensión, consejería y orientación al participante, concebido y realizado de modo que contribuya a su desarrollo integral. Como el centro de la labor educativa docente e institucional es este desarrollo, la tutoría es co-responsabilidad de todo educador y, para ser efectiva, presupone respeto y comunicación fluida entre éste y cada participante.

Los procesos económicos, políticos y culturales han derivado en la casi inexistencia de personal especializado (psicólogos, asistentes sociales, etc.) en los centros y programas educativos públicos y, también, en la escasa asignación de recursos materiales para servicios como el de la tutoría. Estos influyen en estilos de vida saludable que potencian -y a la vez se nutren- de la energía para vivir, la autorrealización, la práctica de valores, la creatividad, entre otros elementos. Por estas razones, y a fin de articular y consolidar los servicios de tutoría, deben concretarse entre instituciones del sector público y de la sociedad civil, aprovechar la capacidad instalada y los recursos existentes en la comunidad. Las circunstancias señaladas exigen, principalmente a los encargados de gestionar la EBA en las distintas instancias, actuar con iniciativa y creatividad para enfrentar el problema.

Constituyen objetivos de la tutoría educativa:

- Acompañar, escuchar, comprender y orientar a los participantes, de modo que desarrollen y afirmen su autovaloración y seguridad en entornos marcados por la pobreza, las dificultades, los incesantes cambios y la incertidumbre.
- Orientar a los participantes para su ubicación en los programas de la EBA.
- Contribuir a potenciar sus capacidades, valores y recursos, a fin de influir en su éxito educativo.
- Ayudar a explorar las necesidades, intereses y expectativas de los participantes en los ámbitos afectivo, cognitivo, volitivo, corporal, espiritual, vocacional, etc., de modo que crezcan en visión de futuro y autonomía.
- Contribuir al desarrollo integral del participante a través del ejercicio de estilos de vida saludables, que permitan el desarrollo de capacidades y la práctica de valores fundamentales para la vida en comunidad.
- Promover, coordinar y/o desarrollar planes que contemplen acciones múltiples - *principalmente de prevención*- que contribuyan al bienestar integral del participante, ejecutados con intervención de instituciones públicas y privadas del campo de la salud, seguridad, laboral, deportes y recreación, etc.

En coherencia con esta concepción de tutoría, el servicio debe combinar la atención grupal con la individual. La tutoría grupal requiere del docente establecer, a partir de un diagnóstico inicial, campos prioritarios de intervención que deben ser trabajados con los participantes de manera vivencial, mediante el uso de metodologías apropiadas.

Merece destacarse la labor que los tutores deben desarrollar en el área académica, facilitando el autoconocimiento y desarrollo de las capacidades y destrezas de los participantes de modo que logren los aprendizajes propuestos en las diferentes áreas. Aspectos como formación de hábitos positivos de estudio, estilos, estrategias y técnicas de

aprendizaje, exploración de sus intereses y posibilidades de desarrollo profesional, etc. deben ser regularmente atendidos. De esta manera se evitará el fracaso escolar, el abandono, la frustración y otras consecuencias negativas. Este trabajo en la EBA tiene particular relevancia por cuanto los participantes están inmersos, en su gran mayoría, en condiciones desfavorables para su educación formal y es posible que afronten muchas inquietudes y dificultades académicas que no encuentran respuesta o apoyo en su entorno familiar.

Finalmente, otro aspecto importante que deben precisar los programas y centros educativos de la EBA es el correspondiente a los criterios y mecanismos de selección de los tutores, su capacitación y acompañamiento y el establecimiento y coordinación del servicio para posibilitar el logro adecuado de los propósitos y objetivos de la modalidad.

## VIII. EVALUACIÓN, PROMOCIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

### 8.1 UNA PREMISA INDISPENSABLE

Es indispensable remarcar que actualmente en el Perú existe aún una débil cultura de evaluación, realidad que desborda el ámbito de la educación y que tiene lamentables consecuencias. Debido a la limitada práctica de evaluación de procesos y resultados, no se aprende de la propia experiencia ni se gana eficacia en la capitalización de aciertos y en la enmienda de errores, particularmente en el ámbito público.

Los esfuerzos por superar este rasgo cultural tienen una inmejorable oportunidad en dos situaciones; la primera, es la creación del Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación Educativa y, la segunda, la creciente incorporación de la sociedad civil al control ciudadano de la gestión pública, mediante la conformación de veedurías, los colectivos de transparencia que, por cierto, contribuyen a la creación de un espíritu cívico de alta responsabilidad y honestidad. Este nuevo panorama se convierte en un escenario necesario y esperanzador, puesto que la gran flexibilidad que tendría la EBA requiere de mecanismos que permitan afrontar con firmeza los riesgos del facilismo, de la corruptela y de la comercialización de certificaciones y acreditaciones, defectos que podrían infiltrarse en el desarrollo de esta modalidad y desvirtuar su naturaleza.

### 8.2 CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN

- ***No hay evaluación neutra***

Toda evaluación implica no sólo valoraciones académicas, sino también de tipo cultural y social. Su concepción, formas y contenidos responden a determinada visión de la persona, la educación y la sociedad; en consecuencia no es "neutra". La EBA tiene el reto de construir un sistema concordante con una educación pertinente, transformadora y de calidad, proceso que no está exento de dificultades y conflictos, pues **se trata de un importante cambio cultural**. Es imprescindible incidir, para lograr su cambio, en las creencias y convicciones que mantienen aún los docentes y la comunidad educativa, que demuestran fuertes resistencias cuando está en cuestión evaluar, esto es, apreciar el desempeño o la contribución de cada persona al proceso educativo.

- ***Todos los actores educativos son sujeto de evaluación***

El esfuerzo sostenido de renovación tiene que superar la concepción tradicional de evaluación, aquella que la considera circunscrita al estudiante, pone prioritaria atención en la memorización de información y enfatiza lo administrativo (la medición y certificación) y que, además, funciona casi siempre con un sentido sancionador e, inclusive, como instrumento de exclusión del sistema educativo.

Si bien deben evaluarse principalmente los aprendizajes de los participantes, también requiere una mirada, realizada con sentido crítico y autocrítico, la práctica de los docentes y la marcha del centro o programa educativo, ámbitos en los cuales la gestión del personal directivo juega un rol importante. Si ampliamos el espectro de factores que contribuyen al logro de los fines educativos, también debe ser evaluada la gestión cumplida por los organismos intermedios, por la Dirección Nacional de Educación Básica Alternativa o entidad



equivalente en la sede central del Ministerio de Educación e inclusive el papel que juegan los desempeños de los organismos internacionales educativos, culturales o financieros, en el desarrollo de esta modalidad.

• **La evaluación de los participantes es elemento constitutivo del proceso de aprendizaje**

La evaluación debe ser permanente y concretarse en una práctica cotidiana de interacción, diálogo, observación, registro y reflexión sobre los procesos en curso, para valorarlos y potenciarlos, posibilitando así también mejores resultados. Puede asumir las formas de heteroevaluación, co-evaluación y *-especialmente en esta modalidad-* de autoevaluación.

Una educación que tiene como eje el desarrollo integral de niños, adolescentes, jóvenes y adultos debe partir de los recursos, saberes previos y carencias, atender las necesidades personales y sociales, y promover el desarrollo de las potencialidades de cada persona. La evaluación juega, para lograr estos propósitos un importante rol: **sirve para regular el proceso de aprendizaje** en que está inmerso el participante, proporcionando valiosos elementos de información y juicio que son útiles para mejorar su aprendizaje y desarrollo.

Cabe subrayar que los destinatarios de esta modalidad son personas con valiosas experiencias y aprendizajes logrados fuera del sistema escolar *- por experiencia de vida, trabajo o autoformación-* que deben ser aprovechados y considerados también en el proceso de evaluación. Se requiere, entonces, organizar un sistema evaluativo que tenga esa apertura con mecanismos que permitan concretarla. No es suficiente la flexibilidad, característica sustancial de la EBA; se requieren además enfoques y prácticas pedagógicas que posibiliten el tránsito en dos sentidos, entre "aprendizajes informales y contextualizados" y "aprendizajes formales y descontextualizados" que puedan ser evaluados.

La evaluación de los aprendizajes que propugnamos se ubica en el marco del **paradigma cualitativo** (produce información que debe ser interpretada, tomando en cuenta manifestaciones tangibles e intangibles, para actuar en consecuencia), **es esencialmente formativa** (se da antes, durante y después de los procesos de aprendizaje y posibilita la regulación de ellos de modo que permite actuar sin esperar su finalización) **y criterial** (en tanto cada área curricular establece criterios e indicadores que permiten hacer valoraciones del progreso en los aprendizajes).

Las formas de evaluación, los criterios y los indicadores deben estar vinculados al contexto de vida de los participantes; esto significa adoptar una "perspectiva de contexto". Para el caso de jóvenes y adultos, bien dice María Eugenia Letelier: *"El desafío en Educación de Adultos es implementar una evaluación que tenga sentido al "encajar" en la trama de vida y de intereses de las personas y sus condiciones inmediatas, pero que también despliegue expectativas y potencialidades que requieren del desarrollo del pensamiento abstracto y complejo"*<sup>153</sup>. La medición *en base a desempeños -aprendizajes que se ponen en juego para resolver tareas que simulan contextos reales-* sería una de las alternativas a experimentar.

• **Una tensión entre evaluar procesos y resultados**

Una cuestión polémica en evaluación es el peso que se debe dar a los procesos y a los resultados. ¿Cuál de ellos debe primar? La respuesta debe ser coherente con el modelo

<sup>153</sup> Sugerimos leer su artículo "Evaluación de competencias básicas de jóvenes y adultos", que se refiere a la evaluación de adultos en el marco del Programa Chilecalifica, que fue publicado en Foro Educativo, Año I, N° 03, agosto 2004.

pedagógico y curricular que se desarrolla. Este aspecto deriva, en cuanto sistema educativo, en los denominados estándares de evaluación ¿Cómo establecerlos para una sociedad tan diversa como la nuestra? ¿Quién los determina? ¿Con qué fines? Países que instituyeron pruebas estandarizadas a nivel nacional, y que otorgaron poco peso a los procesos, efectúan actualmente la revisión de su propuesta. Este es uno de los aspectos que debe trabajar con suma atención el futuro Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación Educativa.

• **La evaluación debe recurrir a procedimientos que combinen en diverso grado las formas presenciales con las no presenciales**

Otro aspecto importante que debe atender la EBA es la introducción de nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje, situación que por supuesto también tiene implicancias en la evaluación. En un país geográficamente tan accidentado, con desarrollos regionales tan heterogéneos y que, además, tiene aproximadamente un 10 % de la población en condición de migrante en otros países, se debe emplear como palanca para el desarrollo de esta modalidad la educación a distancia con soporte en las nuevas tecnologías (en particular las que proporciona la telemática). En lo que se refiere a evaluación, esto significa la necesidad de considerar la interacción entre formas presenciales y no presenciales, así como la confluencia de aspectos tan diversos como la atención a poblaciones dispersas, legalidad, costos, etc.

### 8.3 PROMOCIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

La propuesta de múltiples entradas y salidas en la EBA ciertamente puede dar oportunidad al establecimiento de instituciones que traten de aprovechar estos nuevos espacios educativos con fines lucrativos, situación que obliga a enfrentar con firmeza el riesgo de que la corrupción extienda sus tentáculos a esta nueva modalidad. De ahí la importancia de establecer, como parte de la estrategia para su desarrollo, un tratamiento cuidadoso del aspecto vinculado a la creación del sub-sistema de acreditación de instituciones, responsable de garantizar idoneidad y transparencia en los servicios educativos ofertados.

Cabe señalar que, mediante las pruebas de ubicación *-que sólo pueden ser aplicadas por instituciones de gestión pública o, previo ordenamiento legal, en instituciones de la sociedad civil debidamente acreditadas* - se reconocerán los aprendizajes de los participantes que desean incorporarse o re-incorporarse al Programa de Educación Básica Alternativa de Niños y Adolescentes (PEBANA) o al Programa de Educación Básica de Jóvenes y Adultos (PEBAJA).

Los aprendizajes desarrollados por el participante en una o más áreas o en otra forma de organización curricular (módulos, talleres, cursos, etc.) le dan derecho a solicitar una constancia de logro y, en tanto cada ciclo de la EBA tiene carácter terminal, a recabar el certificado correspondiente. En particular, la certificación obtenida por el participante al culminar en forma satisfactoria los estudios en esta modalidad, le otorga - como egresado - la facultad para continuar estudios en el nivel de Educación Superior.

La prevención y firme sanción a cualquier evidencia de corrupción, en los procesos de promoción y certificación llevados a cabo por las instituciones y organizaciones que ofertan los servicios de EBA, debe merecer especial atención. El actual escenario social del país ofrece, por cierto, oportunidades, pero también peligros, uno de los cuales es precisamente la corrupción, movida por afanes de lucro y/o poder. Un delicado trabajo de control y supervisión ayudará a vertebrar una institucionalidad que permita un transparente y

saludable desarrollo de esta modalidad. Considerar siempre la centralidad de las personas atendidas *-con pleno derecho a un efectivo servicio con calidad-* constituye la clave.

En síntesis, en cuanto a Promoción se puede señalar lo siguiente:

- La promoción de un Programa de Alfabetización a un PEBAJA es automática
- El avance en el proceso educativo de los PEBANA y PEBAJA se registrará por grados y por ciclos, de acuerdo al ritmo que le imprima el participante, según sus posibilidades reales y sus experiencias acumuladas.
- El avance por grados estará condicionado principalmente por el cumplimiento de los requerimientos contenidos en los Diseños Curriculares Básicos. Puede acelerarse en función de la real disponibilidad de tiempo del participante y de las experiencias ya adquiridas en otros espacios educativos y que están debidamente certificadas.
- Las promociones por ciclo se realizarán automáticamente cuando se cumplan los requerimientos establecidos en los diversos grados que conforman dicho ciclo.

# IX. LINEAMIENTOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE MATERIALES EN EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA

## 9.1 LA DOTACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS: UN OBJETIVO ESTRATÉGICO EN EL SECTOR

El propósito de mejorar la calidad educativa de los aprendizajes de los sujetos ha incrementado, en los últimos tiempos, el interés por mejorar la condición y pertinencia de los recursos educativos. Y es que, en los estudios sobre los factores internos que influyen significativamente en el aprendizaje, destacan los materiales educativos, con énfasis en textos escolares, entre los principales. Ya en 1978, S. Heyneman<sup>154</sup> llegó a la conclusión de que "todo conduce a probar que la disponibilidad de textos es el factor más constante en el éxito escolar: los resultados son positivos en 15 de cada 18 datos estadísticos".

Por otro lado, los estudios de F. Orivel<sup>155</sup> (1984) demostraron que la entrega directa de un texto a cada alumno incrementa los resultados de su aprendizaje en un 14%, en tanto que el costo del texto constituye sólo el 1% del gasto por alumno. Es decir, "por un costo adicional del 1% (en materiales) se obtiene un aumento del 14% en el rendimiento escolar". Esta razón económica, complementaria a la pedagógica, concurre para dar prioridad a la inversión en materiales educativos, especialmente en textos.

Dotar a los participantes de textos escolares y facilitar su acceso a materiales educativos de calidad son finalidades de la "Propuesta de una Política Nacional de Recursos de Aprendizaje" (julio 2003) y del "Plan Nacional Estratégico de Recursos Educativos" (Hoja de Ruta 2004 - 2006), del Ministerio de Educación. Así, en este último documento, acorde con su responsabilidad, el Sector Educación identifica como objetivos estratégicos para la provisión satisfactoria de materiales educativos: "el desarrollo de la capacidad para el uso, conservación e innovación de materiales educativos; su valoración, aceptación y preferencia por la comunidad educativa; así como la eficiencia y eficacia de los sistemas administrativos y de gestión encargados de su distribución"<sup>156</sup>.

La viabilidad de la Educación Básica Alternativa no escapa a esta preocupación y compromiso. Por ello, en este punto, se revisa de manera breve algunos aportes teóricos relacionados con la selección y producción de material educativo que deben ser considerados para delinear las características principales de las canastas de materiales educativos de participantes y docentes; también se proponen estrategias colectivas de promoción y uso de materiales y, finalmente, se presentan algunas consideraciones que pueden incidir positivamente en el proceso de dotación de materiales educativos.

<sup>154</sup> Citado en: Situación de los materiales educativos en la subregión andina. Programa materiales educativos y calidad de la educación básica. SECAB, Santa Fe de Bogotá, 1993, pág. 4.

<sup>155</sup> Ibid. Op. cit. pág. 5.

<sup>156</sup> Ministerio de Educación. Plan Nacional Estratégico de Recursos Educativos (Pendiente de aprobación) 2004, pág. 25.

## 9.2 CONSIDERACIONES PREVIAS PARA LA SELECCIÓN Y PRODUCCIÓN DE MATERIAL EDUCATIVO

### 9.2.1. HETEROGENEIDAD CULTURAL DE LOS SUJETOS DE LA EBA Y PERTINENCIA DE LOS MATERIALES EDUCATIVOS

Atender la heterogeneidad cultural y lingüística de los participantes de la EBA constituye una condición para desarrollar un proceso educativo satisfactorio. Supone tener en cuenta no sólo la lengua de enseñanza que conviene emplear sino, en especial, los contenidos curriculares, los códigos que deben aprenderse, lenguajes, medios y materiales de comunicación, entre otros aspectos. En este apartado se exponen algunas consideraciones al respecto.

Edgar Gonzáles Gaudiano nos dice que "cuando un sujeto nace se encuentra ya interrelacionado, de diversas maneras, con el mundo social del que forma parte: la cultura de la que adviene es algo que lo precede y que posee sus propios rasgos y significaciones. A partir de esta referencia el individuo conforma su estructura psíquica y, con ella, se apropia de la realidad objetiva y social"<sup>157</sup>. Es decir, la estructura cognitiva de cada participante corresponde a sus "formas concretas de existencia", y éstas están asociadas y se expresan a través de su lengua materna. El aprendizaje, desde esta perspectiva, está mediado por una forma particular de otorgar significados a los elementos o eventos de la vida, que responde al modelo de clasificación de la cultura del participante.

Cuando se piensa, por ejemplo, en el mundo andino -dice Vicente Santuc<sup>158</sup> se lo relaciona "con un conjunto de prácticas que vienen de una coherencia anterior a la llegada de los españoles y que hoy sobrevive dentro de las comunidades tradicionales campesinas. Pero hoy día también sobrevive en los pueblos jóvenes, en las barriadas, en torno a las grandes ciudades del Perú". Por tanto, sugiere tener una mirada atenta al discurso del participante, en el que se emplean o toman prestadas representaciones que vienen del mundo occidental pero que realmente constituyen una continuidad con la lógica de su mundo andino.

Para educar, recomienda Santuc, se requiere identificar las "raíces de identidad del grupo humano", sus sistemas de representación, las tradiciones y costumbres practicadas en las actividades de la vida social, productiva, religiosa, etc., a través de las cuales conservan y reproducen parte importante de su cultura. En especial, Santuc llama la atención sobre el rol del rito y su repetición de acuerdo a ciertos códigos como un elemento de cohesión del grupo cultural, de identidad.

De lo expuesto, queda explícita la importancia del conocimiento, por parte de los docentes y profesionales involucrados en la producción de materiales educativos, del código, las estrategias cognitivas, el estilo cognitivo inherente al grupo cultural al cual pertenecen los participantes de elementos afectivos como la motivación y la lengua<sup>159</sup>.

Por tanto, la selección y organización de contenidos de aprendizaje no puede considerarse sólo a partir de teorías sobre el desarrollo humano, las necesidades sociales, los propósitos educativos o la lógica interna de las disciplinas; es necesario considerar, además, los factores sociales, culturales y de desarrollo.

<sup>157</sup> GONZÁLES GAUDIANO, Edgar. Algunas consideraciones sobre un currículo para la educación básica indígena. En Revista Interamericana de Educación de Adultos. Vol 11, N° 2. Michoacán, 1998, pág. 76.

<sup>158</sup> DUQUE, Ana María, CHAMORRO Inés y MARÍ Manuel. El pensamiento andino: saber popular: Entrevista a Vicente Santuc. En: Revista Interamericana de Educación de Adultos. Vol 12, N° 1. Michoacán, 1989, pág. 160.

<sup>159</sup> INFANTE, Isabel. Algunas orientaciones interdisciplinarias sobre la alfabetización de adultos en América Latina. En: Revista Interamericana de Educación de Adultos. Vol 12, N° 1. Michoacán, 1989, pág. 56.

Esta constatación de la realidad nacional ha dado lugar al compromiso legal de fomentar la educación bilingüe intercultural, así como de preservar las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país, expresado en la Constitución Política de 1993, Art. 17°. De otro modo, se vislumbra un lento proceso de aprendizaje e interferencia lingüística, que puede perjudicar el desarrollo emocional, social y cognitivo del participante.

Mediante los materiales educativos se debe alentar el respeto por la identidad cultural de los participantes, creando un clima general de valoración y afirmación de su cultura<sup>160</sup>. Promover el diálogo intercultural supone introducir a la población urbana hispanohablante en el conocimiento de los códigos culturales y lingüísticos vigentes en los Andes y la Amazonía, de modo que puedan participar de los procesos de construcción colectiva de la vida nacional<sup>161</sup>.

Acorde a lo señalado y rescatando el peso del lenguaje oral y la experiencia como modos de aprendizaje en medios ágrafos, se concluye que, de manera complementaria o paralela a la producción impresa de textos literarios e informativos en lenguas nativas sobre diversas áreas del conocimiento, se incremente la producción audiovisual, cultural y lingüísticamente pertinente, elaborada bajo el principio de la interculturalidad.

### 9.2.2. NUEVOS MODELOS TEÓRICOS QUE ORIENTAN LA PRODUCCIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS<sup>162</sup>

Los últimos avances en las ciencias de la comunicación, la psicología del aprendizaje y la lingüística ponen en cuestión y reorientan la forma de crear, producir y evaluar textos con propósitos educativos.

Así, en comunicación, la crisis del modelo transmisionista da paso al enfoque semiótico, que considera la comunicación como producción e intercambio de sentido. En psicología, el modelo conductista de aprendizaje pierde dominio y cede lugar al modelo cognitivo, que asume el aprendizaje como un proceso interno, mediado por los estados, procesos y disposiciones de naturaleza mental de la persona, con un sujeto que interpreta la realidad (el texto) a partir de su propia organización cognitiva interna y cuyo aprendizaje está asociado a su capacidad de atención, motivación y comprensión. En lingüística, se ha pasado de la visión que concibe el lenguaje como conocimiento al enfoque de la "lengua en funcionamiento", dando énfasis a la capacidad de producción de unidades lingüísticas y a la naturaleza social y cultural de la lengua.

Desde este nuevo marco, la lectura de textos escritos (impresos, electrónicos, etc.), es considerada como una forma más de la interacción social, por medio de la cual los autores y los lectores intercambian o "negocian" significados. Por tanto, el **éxito del aprendizaje** depende en buena cuenta de que la estructura, el contenido y las señales que ofrezca el texto consideren las estructuras cognitivas, competencia lectora, experiencia (edad, lengua, capital cultural, actividades principales, etc.), rol frente al texto, prejuicios frente a la lectura, motivaciones y expectativas del lector.

Esta misma lógica, aplicada a los materiales impresos, debe ser considerada al producir o evaluar medios desarrollados desde otros tipos de lenguajes de comunicación.

<sup>160</sup> ALCÁNTARA, Arrufo. Cultura andina y desarrollo humano sustentable en los andes. PIWANDES. [www.agualtiplano.net/articulos/cuan.pdf](http://www.agualtiplano.net/articulos/cuan.pdf).

<sup>161</sup> GODENZZI, Juan Carlos. Política nacional de lenguas y culturas en la educación. Ministerio de Educación Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural - DINEBI. Lima, marzo 2002.

<sup>162</sup> PEÑA B., Luis Bernardo. Manual para la planeación, el diseño y la producción de libros de texto. SECAB. Santa Fe de Bogotá, 1995, págs. 91 - 120.

### 9.2.3. LENGUAJES, MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y MATERIALES EDUCATIVOS<sup>163</sup>

Los lenguajes de comunicación pueden ser sonoros, visuales y audiovisuales, por lo que se debe considerar su impacto, ventajas y desventajas para definir el medio de expresión más adecuado a los propósitos de aprendizaje.

La radio, los cassettes y los discos compactos, medios del **lenguaje sonoro**, favorecen la relación empática entre emisor y receptor, la formación de la actitud crítica y la creatividad en el que escucha. Además, estos instrumentos son más sencillos y se producen a bajo costo. Desde el punto de vista pedagógico, son aplicables a casi todas las áreas y niveles de aprendizaje. Sin embargo, al ser unisensoriales, unidireccionales y fugaces, son menos útiles para el aprendizaje de conceptos abstractos, ideas o fórmulas demasiado precisas.

Los impresos, la fotografía, diapositivas, láminas, rotafolios, esculturas, dibujos, periódicos murales, expresiones del **lenguaje visual**, brindan información con un sentido de permanencia, al posibilitar varias lecturas; despiertan la capacidad de crítica y permiten: visualizar conceptos abstractos, realizar operaciones con símbolos, dar dinamismo y flexibilidad a los temas, reproducir material de consulta o imágenes, observar detalladamente y a ritmo individual. Estos medios destacan por sus características físicas (portátiles, reutilizables, no requieren de soportes para su uso) y pueden ser empleados con múltiples propósitos (para repasar, ubicar información puntual, memorizar, reelaborar, sintetizar, etc.) Son ideales para personas analfabetas o con escaso manejo de la lectura y la escritura.

La televisión, cine, videos, teatro, danza, títeres, son medios del **lenguaje audiovisual**, el lenguaje natural del hombre. Son útiles para describir procesos por etapas y en detalle y permiten mostrar movimientos, interrelaciones y también objetos, situaciones, acciones que difícilmente podrían ser vistas de manera directa. Caracterizados por un discurso muy elaborado, aletargan la respuesta automática y por ende la reflexión, por lo cual hay que dosificar su procesamiento para el análisis. Su empleo suele exigir equipos sofisticados y preparación técnica para su producción, lo cual eleva su costo.

Entre estos medios, la **televisión educativa**<sup>164</sup> abre la oportunidad al desarrollo de una gama de programas con fines educativos: culturales o de interés social (documentales, de interés público, derechos y deberes ciudadanos, etc.), con enseñanzas no regladas y con algún valor socio-laboral o utilidad en la vida cotidiana (informática, mercadeo, comercio, estética, etc.) y, enseñanzas regladas (programas de idiomas, cursos especializados, etc.)

Las nuevas **tecnologías de la información y comunicación** ofrecen enormes potencialidades que deben ser tomadas en cuenta por la EBA: una gran capacidad para socializar el conocimiento con gran rapidez y alto nivel de interactividad y para promover la participación activa en un proceso de autoaprendizaje, con gran variedad de posibilidades de aplicación.

A partir de estas reflexiones y de las características señaladas sobre la actual dotación de materiales educativos, se proponen algunas sugerencias para la dotación de materiales que tengan como destinatarios al participante y al docente.

<sup>163</sup> CROVI, Delia. Metodología para la producción y evaluación de materiales didácticos. FELAFACS, Bogotá, 1990, págs. 63 - 73.

<sup>164</sup> JABONERO B., M. y otros. Educación de personas adultas: un modelo de futuro. Editorial La Muralla S.A., Madrid, 1997, págs. 46 - 54.

## 9.3 MATERIALES PARA LOS PARTICIPANTES Y DOCENTES

Los materiales educativos del participante son una manera de concretar el currículo. Tienen diversas funciones como: segmentar y dosificar la materia de estudio; organizar información (láminas, mapas, diagramas, etc.) de modo que interesen, motiven, diviertan a los participantes; y, ofrecer repertorio de actividades (ejercicios, preguntas, talleres, tareas, investigaciones y trabajo con datos) para desarrollar en el participante destrezas específicas de pensamiento, creatividad y curiosidad, que favorezcan su autoaprendizaje.

En cualquier circunstancia, en especial con grupos de menores o con estudiantes que se encuentran en niveles básicos de aprendizaje, los materiales constituyen un soporte a la labor del docente, siendo éste el encargado de su adaptación a las necesidades y contextos de aprendizaje. El material<sup>165</sup> no reemplaza al maestro ni a su acción, no hace todo el trabajo, no es sólo para copiar, dictar o memorizar, no es el currículo ni la única fuente de información.

Por otro lado, la precariedad de los contextos de aprendizaje de los estudiantes requiere que éstos tengan acceso a materiales educativos de referencia, en especial impresos.

Los **menores** de la EBA deben ser considerados en la dotación de materiales ya elaborados en EBR y desarrollar otros materiales complementarios para intereses particulares, asociados a su experiencia laboral y de vida.

En general, los participantes jóvenes y adultos de la EBA requieren de una **dotación gratuita** de materiales educativos, en especial quienes viven en contextos sumamente deprimidos como el área rural, donde se concentra la población del país con los niveles educativos más bajos. En este caso, los materiales estimulan la **participación y sostenimiento** de los estudiantes en el sistema. Además, si los participantes disponen de material impreso, el docente podrá hacer un mejor uso de su tiempo (no requiere dictar, copiar en la pizarra o elaborar materiales propios) para la atención individualizada y grupal.

Los materiales deben rescatar temas de interés de la vida diaria de los sujetos de la EBA, ofrecer un abanico de actividades de investigación, de intervención socio-cultural, cuya realización sea posible dentro del contexto local, proponer una selección de contenidos de tratamiento interdisciplinar o interáreas, entre otras características. Como parte de sus funciones, la DINEA ha publicado algunos textos para jóvenes y adultos, en el marco de la propuesta metodológica de centros de interés, sobre actividades y roles sociales de la vida diaria. Estos constituyen ya un referente y una guía para la acción.

### 9.3.1. EL MÓDULO MULTIMEDIA

Se requiere estructurar el sistema formativo de manera flexible y abierta con una **organización modular**, acomodando la oferta a las condiciones de los sujetos de la EBA. Por ello, el material debe ser necesariamente **multimedia**. Cada módulo es un material integrado, compuesto por diversos medios, como: textos, revistas, historietas, serie de fichas de trabajo, guías de observación-experimentación, cassettes de audio, programas de radio y televisión, etc. Cada elemento cumple propósitos distintos, pero articulados según las necesidades de aprendizaje.

<sup>165</sup> VARGAS, Martha y VENEGAS, María C., "Canasta escolar". SECAB, Santa Fe de Bogotá, 1993, pág. 31.



Bajo esta óptica, la participación en programas de radio y/o televisión educativa de corte modular debe ser insertada o convalidada por la EBA. Se aspira a convertir la televisión y la radio en instrumentos que favorezcan la actualización, reconocimiento y valoración de aprendizajes obtenidos en entornos socio-laborales.

Una experiencia afín, aunque bajo un enfoque educativo estrictamente disciplinar y que se desarrolla en forma presencial a pesar del nombre, es el Proyecto de Educación a Distancia para Secundaria - Huascarán. Éste combina el uso de textos y cuadernos de trabajo por bimestre, con información complementaria en la página web, vídeos educativos y la atención permanente de un docente tutor en la escuela, espacio donde los estudiantes deben asistir todos los días en el horario regular. En el año 2004 egresa la primera promoción del sistema, lo cual consagra su éxito.

Este proyecto, como otros que incorporan las nuevas tecnologías, revela el interés del Ministerio de Educación en la producción de material multimedia y de programas de formato electrónico que abordan contenidos adecuados a la realidad local, regional y nacional y constituye una ayuda favorable para la constitución de los módulos multimedia de la EBA.

### 9.3.2. EL MATERIAL AUTOINSTRUCTIVO Y EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO

Son diversas las situaciones educativas que la EBA debe afrontar: asistencia irregular de los participantes a las instituciones educativas dadas las difíciles condiciones geográficas, sociales, laborales o personales; atención en aulas multigrado con participantes de características diversas que tienen procesos de aprendizaje heterogéneo; las clases numerosas, en algunos casos; y, maestros mal capacitados o ajenos a la nueva propuesta curricular.

En este sentido, el desarrollo de la capacidad de aprendizaje autónomo en los participantes, la disposición de materiales autoinstructivos y la presencia del docente en un rol de asesor-orientador son las estrategias que permitirán arribar a los propósitos de la EBA, al margen de la forma de atención elegida (presencial, semi-presencial o a distancia).

Los materiales autoinstructivos pueden de ser adaptados a las circunstancias temporales y espaciales de los participantes, permiten respetar su tiempo y ritmo de aprendizaje y hacen posible que éste se convierta en una experiencia personalizada.

El uso o aplicación de este tipo de materiales debe contar con el apoyo de un docente orientador, quien asesorará el avance personal, conducirá las actividades de interaprendizaje y facilitará el acceso a otros materiales y soportes técnicos en espacios colectivos como los Centros de Recursos del Aprendizaje, promoviendo el éxito de las experiencias de aprendizaje y el sostenimiento del participante en el sistema.

### 9.3.3. MEDIOS Y MATERIALES PARA LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL

La formación continua de los ciudadanos y el incremento de su capacidad de gestión del conocimiento tiene en el manejo de las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación - NTIC un requisito indispensable. El desarrollo de estas competencias básicas permitirá a los participantes de la EBA, en un futuro próximo, el acceso masivo a la **teleformación**, a la participación en modalidades de enseñanza con estrategias a distancia dentro del marco de la educación permanente.

La estrategia plantea articular a los miembros de las comunidades educativas de los CEBA

con los responsables de la atención de las Cabinas de Internet del ámbito geográfico y con instituciones de computación del medio comunal, de manera que se logren los objetivos previstos y se constituya el soporte local de informática de la EBA.

Debe mencionarse que se espera contar, también, con el acceso a los módulos de informática de los centros educativos de la EBR, adquiridos por gestión propia, a través del Proyecto Huascarán o heredados de Bachillerato, por cuanto es una prioridad facilitar su acceso a los padres, madres y vecinos. En este sentido, también se considera importante, la incorporación de las bibliotecas públicas a la estrategia.

Haciendo uso de la capacidad informática instalada en la localidad, y mediante el empleo de Guías Autoinstructivas acompañadas de CD, con ejercicios, se promoverá en los participantes el desarrollo de capacidades para el uso de las NTIC (Internet, procesadores de texto, páginas de cálculo, presentaciones y otros), de manera que les permitan buscar información en Internet, comunicarse por correo electrónico, realizar transacciones electrónicas, producir información, así como crear páginas web y difundir información sobre sus actividades económicas, sociales, culturales, etc.

De igual manera, los docentes iniciarán su proceso de formación digital con el soporte de Guías metodológicas (con CDs), para el aprendizaje de los programas informáticos básicos. Se espera que a partir de estos conocimientos, puedan ingresar al uso de las NTIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje; desarrollar con Internet la fase a distancia del Programa de Formación Especializada; mejorar el manejo de la administración educativa, la comunicación interinstitucional, entre otros.

Tener como elemento indispensable de la propuesta de alfabetización digital las cabinas de Internet requiere de su calificación como servicios educativos; lo cual exigirá que el personal, actividades y estrategias de atención estén de acuerdo con la demanda y necesidades de los usuarios EBA. Las cabinas de Internet deberán estar articuladas a los Centros de Recursos del Aprendizaje y contarán con alfabetizadores digitales, personal que administra la cabina y que será capacitado para la orientación de los participantes de EBA.

#### **9.3.4. MATERIALES PARA EL DOCENTE Y FORMACIÓN PARA ASEGURAR SU USO Y PRODUCCIÓN**

La dotación de **materiales educativos para los participantes** representa una propuesta educativa que cada docente acoge según su propia experiencia, estilo pedagógico y grado de participación en su selección y/o elaboración.

Cada docente debería usar estos materiales de acuerdo con las condiciones, nivel, necesidades, intereses, preferencias, ritmo de aprendizaje y participación de sus estudiantes. Sin embargo, la forma como el docente use el texto depende de su formación, así como del manejo de la propuesta curricular que subyace al material, aspecto en el cual no siempre es aún experto.

De allí que los materiales del participante, acompañados de materiales para el maestro, pueden constituir en sí mismos una forma de entrenamiento de los maestros en servicio. La **guía metodológica** sugiere el empleo de los materiales de los participantes y asegura que el docente oriente su uso para el logro del propósito de aprendizaje de cada actividad propuesta.

Por ello, la producción de materiales para participantes y docentes debe convertirse en una

opción necesaria del Programa de Formación continua de maestros de EBA. Estos programas deben permitir a los docentes, además de mejorar su capacidad personal para la búsqueda y análisis de información, desarrollar capacidades para: enriquecer las fuentes del trabajo escolar (módulo multimedia y todos los materiales educativos que están a disposición de los participantes)<sup>166</sup>; atender la gestión, uso, conservación y recuperación de materiales educativos; producir, seleccionar y adaptar material educativo; promover el uso compartido de textos, uso racional de copias y cuadernos, uso cooperativo de útiles y materiales, mecanismos de aprendizaje cooperativo con textos, etc. La capacitación debe incluir: el reconocimiento de la estructura del material propuesto por el autor; el análisis y la demostración del uso de los materiales de los participantes y el conocimiento de la guía del maestro.

Los Programas de Formación Continua, pueden complementarse con la asesoría a círculos de interaprendizaje, difusión de experiencias educativas innovadoras y otro tipo de estímulos. Estrategias como los concursos, los intercambios de experiencias y la publicación de las propuestas estimularán la producción de materiales por los docentes, al brindar reconocimiento a sus esfuerzos y capacidad. Los mejores productos pueden formar parte del **Banco de materiales educativos**, fuente de inspiración de la producción descentralizada de materiales educativos.

Sólo los docentes con sólida formación continua estarán en condiciones de usar y adaptar los materiales en forma flexible y creativa. Ellos serán capaces de crear sus propios textos o seleccionar aquella parte de los disponibles que se adapta a sus necesidades. Los docentes no capacitados tienden a aplicar las instrucciones en forma mecánica, con un dominio débil de los temas que deben enseñar.

Cuando los docentes hayan alcanzado suficiente dominio de los contenidos que enseñan y tengan la auto confianza que les permita trascender los niveles de la etapa mecanicista (del cómo enseñar), los objetivos de mejoramiento cualitativo podrán ser más ambiciosos, derivando con mayor intensidad el centro de los esfuerzos del docente hacia el estudiante. En esa circunstancia la disponibilidad de textos y ayudas educativas deberá ser mucho más variada.

Sin duda el proceso de definición de materiales educativos para los participantes implica también proponer procesos simultáneos de formación de todos los que intervienen en el proceso educativo (docentes de aula, directivos, especialistas de los órganos intermedios).

## 9.4 EL PROCESO DE DOTACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS: FACTOR CLAVE

La dotación de textos escolares y materiales educativos, en general, incluye una serie de operaciones complejas, tales como:

- Evaluación de necesidades (revisión del currículo, antecedentes de dotación, acceso y tenencia de materiales educativos, cuantificación de la dotación, cantidades, cálculo de costos).
- Planificación de las acciones y su financiación.
- Definición de procedimientos de compra y adquisición de los materiales.

<sup>166</sup> Ver VARGAS DE AVELLA, Martha y otros. "Materiales educativos: conceptos en construcción". Convenio Andrés Bello. GTZ. Bogotá, 2001, págs. 73 - 74.

- Concepción, producción, fabricación y experimentación de los materiales.
- Distribución, almacenamiento, entrega y recepción de los materiales de los participantes, docentes, CRA.
- Información, promoción y capacitación para su uso.
- Evaluación y control del sistema.

En este sistema los puntos que afectan especialmente a la calidad y envergadura de la dotación son la producción y sus costos.

#### 9.4.1. CALIFICACIÓN DE LA PRODUCCIÓN DESCENTRALIZADA DE MATERIALES EDUCATIVOS

La planificación de la producción de materiales educativos para el mediano plazo requiere contar con una propuesta curricular estable, es decir, de una proyección no menor de cinco años, período congruente con el tiempo de vida útil que se le asigna a los textos escolares. De esta manera la producción de materiales impresos comprende un ciclo amplio, que permite su uso reiterado, reproducción anual en tirajes cortos y complementación.

Por otro lado, la calidad de un material educativo está sujeta a la elección adecuada del **perfil del texto** que se va a producir, y debe considerar diversas **etapas** como<sup>167</sup>:

- Desarrollo de la investigación diagnóstica del público usuario y apertura a la participación directa o indirecta de docentes y algunos estudiantes en su validación.
- La definición expresa de la propuesta curricular, del modelo pedagógico de enseñanza y aprendizaje, así como del rol que se espera del profesional docente.
- La correspondencia con el enfoque educativo-constructivista (recuperación de saberes previos, aprendizaje significativo, aprendizaje en relación, metacognición, etc.)
- La pertinencia de la estructura conceptual y actividades con la propuesta metodológica constructivista.
- El desarrollo de capacidades transversales.
- La atención a los requerimientos formales y concretas del material como objeto físico (formato, durabilidad, color, etc.).

La producción es, por tanto, una labor de alta calificación, que requiere contar con personal y equipo multidisciplinario (docentes, antropólogos, lingüistas, comunicadores, diseñadores gráficos), organizado de manera descentralizada para la producción regional o macroregional, según las características de los participantes.

Es una prioridad nacional desarrollar capacidades nacionales de producción de materiales, equipos educativos y culturales; para estos fines se requiere de una entidad rectora como un **Centro de Materiales Educativos**, que oriente los procesos de producción, revisión, evaluación de materiales educativos y calificación de personal para los diversos sectores, en especial educación. Esta entidad podría diversificar sus servicios, atendiendo y acreditando a las empresas o instituciones educativas dedicadas a esta actividad.

Por otro lado, se cuenta en el país con gran cantidad de material producido por las ONGs y diversos sectores del Estado para poblaciones como las que atiende la EBA, que debe ser acopiado y evaluado en cuanto a su congruencia con la propuesta pedagógica de esta

<sup>167</sup> Ver STEVENSON V., Alejandra. "Un aporte al constructivismo: instrumentos de evaluación de textos escolares". Tesis para optar el grado de licenciado en Educación con especialidad en Educación Primaria. Pontificia Universidad Católica del Perú - Facultad de Educación. Lima, 2002.

modalidad, para su adaptación y reproducción. Este conjunto de materiales impresos, digitales, audiovisuales, debe formar parte de un **Banco de Materiales**, que facilite la selección de materiales para las diversas dotaciones. La **producción** de nuevo material podría ser **concertada** con estas instituciones, de modo que el capital humano y financiero para incrementar su rentabilidad al proyectarse a una población mayor.

Una debilidad de la producción homogénea y la selección de materiales única para todo el país es que se la concibe en términos de promedios nacionales, afectando negativamente la equidad de oportunidades educativas para todos. Esta preocupación por la pertinencia de los materiales educativos; conforme a la diversidad regional, cultural y lingüística del país, se expresa en el interés del Ministerio de Educación por la producción y uso de materiales en lenguas indígenas y materiales que recojan la historia, la tradición y la tecnología de los pueblos ancestrales; y en especial, en la derivación de las responsabilidades a las Direcciones Regionales de Educación, que deberán asumir progresivamente y de manera descentralizada el proceso de adquisición y participación en el requerimiento de recursos educativos, proceso paralelo al de diversificación curricular<sup>168</sup>.

Sería conveniente que en el proceso de producción de materiales se haga intervenir a los participantes de la EBA, ya sea a través de grabaciones, redacciones sobre su vida en comunidad, u otros. Así, el texto asumirá su repertorio lingüístico y tipo de construcciones gramaticales.

#### 9.4.2. EL PROGRAMA DE DOTACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS

Se dice que los factores claves para el éxito de un plan de dotación son poseer una descripción detallada de cómo opera el actual sistema de dotación y/o acceso a los materiales educativos y un flujograma de dicho sistema que represente la complejidad del acceso a ellos, así como algunos parámetros para establecer su capacidad de operación y el éxito que tienen para alcanzar metas determinadas<sup>169</sup>. A partir de esta representación el sistema institucional que conduzca la implementación de la EBA deberá proyectar su sistema de dotación de materiales educativos, de manera que resulte lo más eficaz posible.

El proceso de dotación se realiza a través de un programa que usualmente tiene dos fases:

- Etapa de gasto inicial en la que se entregan materiales a los participantes y CEBA hasta lograr metas básicas de dotación.
- Etapa de sostenimiento de la dotación, en la que usualmente se mantienen las cifras de tenencia a través de la reposición de los materiales cuando han cumplido con su ciclo de vida útil.

Los gastos para la dotación deberán proyectarse bajo esta lógica temporal, así como asumiendo el abaratamiento de los presupuestos de ejecución y administración nacional de los materiales educativos (componentes costosos de precios aún mayores que los del valor comercial de la dotación misma), de manera que no se minimice la cobertura de la inversión educativa.

Entre algunas medidas para la reducción de costos se sugiere, a nivel interno, la concertación entre los Ministerios de Educación y de Industria y Comercio, para orientar la

<sup>168</sup> MINEDU. Plan Nacional Estratégico de Recursos Educativos, pág. 23.

<sup>169</sup> VARGAS, Martha y VENEGAS, María C. "Canasta escolar". SECAB, Santa Fe de Bogotá, 1993, pág. 68.

producción, las exportaciones e importaciones, las patentes y el control de calidad; así como la concertación entre el gobierno, el sector productivo y los grupos de investigación, innovación y formación de recursos humanos.

A nivel de la Región Andina, se debe considerar el incremento de la capacidad y calidad de la producción de materiales, por lo cual en un mediano plazo sería posible arribar a una producción a mayor escala, que abarate los costos, en base a la articulación de capacidades de cada país (recursos humanos, desarrollo tecnológico, condiciones de abastecimiento de materias primas). Por otro lado, la coedición permitiría llegar con propuestas educativas colectivas que promuevan la integración regional de las naciones andinas<sup>170</sup>.

---

<sup>170</sup> HAUZEUR, René y otros. Situación de los materiales educativos en la subregión andina. Programa materiales educativos y calidad de la educación básica. SECAB, Santa Fe de Bogotá, 1993, pág. 133.

## X. INSTITUCIONALIDAD EN LA EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA

### 10.1 INSTITUCIONALIDAD PROPIA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA

La modalidad de Educación Básica Alternativa requiere tener organicidad propia y ampliar significativamente su tejido institucional. Esto exige crear instituciones que tengan roles centrales en el funcionamiento de esta nueva modalidad educativa y propiciar que otras, actualmente existentes, amplíen sus funciones y abran nuevas líneas de actividades educativas.

Dada la naturaleza abierta y flexible de la educación básica alternativa, para su institucionalización se tomarán en cuenta dos vertientes de desarrollo que deben articularse progresivamente:

- Los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA), que en algunos casos serán creados ex profeso y, en otros, serán consecuencia de un proceso de conversión de los actuales centros de educación primaria y secundaria de adultos, que funcionan en turnos vespertinos y nocturnos y que se transformarán en CEBA con turnos de funcionamiento diurno, vespertino y nocturno a lo largo de toda la semana.
- La existencia de múltiples instituciones de la sociedad civil y el Estado que actualmente brindan servicios de educación, en forma autónoma y sin conexión orgánica con el Sector Educación, que no tienen previstas medidas de seguimiento y control. La calidad de estos servicios y la certificación de los participantes debe ser asumida por los CEBA y garantizada por los organismos del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la calidad educativa prevista en la LGE.

Se puede afirmar que lo que interesa es valorar los múltiples espacios y actividades que sectores de la población realizan fuera de los marcos institucionales que el sistema educativo establece, y que perfectamente pueden ser asumidos de manera formal como parte del itinerario educativo de la población. Esto es parte constitutiva de la "flexibilidad" que debe caracterizar a la EBA.

### 10.2 SERVICIOS DE ATENCIÓN EDUCATIVA EN LAS INSTITUCIONES DE LA EBA

El espectro de las instituciones vinculadas a la EBA se encuentra conformado por las entidades que ofrecen atención educativa básica a los niños, adolescentes, jóvenes y adultos a través de los siguientes servicios:

- Estudios independientes o de autoeducación, que efectuarán los usuarios en forma autónoma o con la asesoría de tutores, que tendrán como funciones dar pautas temáticas, sugerir fuentes de información, atender consultas y evaluar los aprendizajes.
- Actividades de alfabetización, orientadas en primer lugar a promover aprendizajes fundamentales en habilidades de comunicación y cálculo, y complementariamente a la adquisición de aprendizajes relacionados con las nuevas tecnologías de información y comunicación, que puede denominarse alfabetización digital.

- Cursos, talleres, conferencias, sobre aprendizajes básicos específicos, orientados a la población en general y promovidos tanto por los CEBA, por la Red de CEBA, como por las diversas instituciones que actúan en la comunidad.
- Estudios a distancia, tanto en la versión sistemática en la que interactúan usuarios y docentes a través de materiales autoinstructivos, consultas, foros y pruebas de evaluación, como en la versión menos dirigida, en la cual los usuarios organizan sus propias búsquedas de información a través de las inmensas posibilidades que ofrecen Internet y los discos compactos con información digitalizada.
- Estudios en programas no escolarizados, en los que se combina la educación presencial, con la asesoría tutorial y la educación a distancia, poniendo énfasis en los dos últimos rubros.
- Estudios en centros educativos, en los que se otorga mayor tiempo a la forma educativa presencial, a la par que se alienta la autoeducación, la tutoría educativa, la participación en actividades de actualización y los aprendizajes a distancia.

Entre las entidades que actualmente ofrecen algunos de estos servicios destacan: los centros culturales, museos, municipios, iglesias, organismos no gubernamentales, academias artísticas, clubes deportivos, centros comunales, centros de educación ocupacional, centros de capacitación laboral y profesional de las entidades públicas, centros y programas educativos de educación de adultos.

### 10.3 LOS CENTROS DE EBA: CARACTERIZACIÓN Y FUNCIONES

Los CEBA; como piedra angular de la institucionalidad de la Educación Básica Alternativa, ofrecerán a los participantes (niños, adolescentes, jóvenes y adultos) toda la gama de los servicios propios de esta modalidad, desde la forma plenamente escolarizada (todos los ciclos) hasta la supervisión de los estudios independientes o autoeducativos. Los CEBA, a medida que incrementen sus recursos y afiancen su institucionalidad, irán ampliando progresivamente la oferta de sus servicios educativos.

Los CEBA constituirán en la comunidad el eje de articulación, con fines cooperativos, con las otras instituciones que ofrecen programas y actividades clasificables dentro del universo de la educación básica alternativa y reconocerán y certificarán los aprendizajes logrados en estas entidades.

Los CEBA también tendrán funciones promotoras para lograr el concurso de entidades que cuentan con personal calificado o con infraestructura y recursos técnicos disponibles, en la ejecución de programas y actividades de educación básica alternativa. A modo de ejemplo: los municipios, a través de sus Regidores de Educación y Cultura y de la infraestructura que poseen, estarían en condiciones de concertar actividades comunes con los CEBA; las facultades de educación de las universidades y los institutos superiores pedagógicos y tecnológicos podrían participar a través de la promoción de cursos a distancia o programas de alfabetización; el Programa Huascarán del Ministerio de Educación y las cabinas públicas de Internet son una posibilidad inigualable para el desarrollo de la EBA a distancia y también para la "alfabetización digital" de estudiantes y docentes.

Las sedes de los CEBA deberían funcionar en locales propios; esto significaría un punto de partida más esperanzador que el actual. Sin embargo, la dura realidad demanda no descartar una idea que contrasta con los objetivos y las características del accionar de la EBA: que los CEBA puedan ubicarse en forma transitoria en locales escolares que actualmente son usados por la modalidad de educación de adultos. Ello supone como condición indispensable el uso compartido, equitativo e intensivo- en cuanto a



infraestructura, mobiliario, equipos y materiales educativos- con la Educación Básica Regular (tal como está normado en la 3ra. Disposición Transitoria y Complementaria del Reglamento de EBA). La atención a los requerimientos de funcionamiento diurno, vespertino y nocturno, a lo largo de los siete días de la semana, en la modalidad de Educación Básica Alternativa, aseguraría el uso pleno de los locales escolares públicos.

La mejor opción para el funcionamiento pleno de la EBA será la creación de nuevos CEBA, que ocupen instalaciones independientes, ya sea que se trate de locales concebidos específicamente para el desarrollo de la Educación Básica Alternativa -es decir con infraestructura y mobiliario adecuado tanto para niños y adolescentes como para jóvenes y adultos- o de locales escolares transferidos por el Sector Educación (existe la posibilidad de que en un plazo cercano haya oferta de locales escolares libres, como consecuencia del proceso de racionalización del uso de recursos, que recientemente ha dispuesto el Ministerio de Educación). La posesión de sede propia y exclusiva no es una condición indispensable para la creación y funcionamiento de los CEBA. También habrá que considerar la posibilidad de que se creen nuevos CEBA que puedan funcionar en locales cedidos por instituciones públicas y comunitarias.

Es necesario señalar que las actividades de los CEBA deberán trascender el ámbito de los locales escolares, para desarrollarse preferentemente en las áreas geográficas o zonas donde mayoritariamente se encuentran las personas que están en condiciones de exclusión social y educativa.

En los CEBA, además de los servicios predominantemente escolarizados, de los programas de alfabetización y de actualización, podrían o pueden funcionar otro tipo de programas como:

- **Los Programas No Escolarizados de Educación Básica Alternativa (PRONEBA)** que se constituirán en la variante de servicio que permita una mayor combinación de las formas de atención a distancia y presencial, destinada especialmente a las personas que disponen de menor tiempo para asistir a los locales escolares. Los PRONEBA también estarán facultados para ofrecer el íntegro de los ciclos de la modalidad. Los actuales Programas No Escolarizados de Educación de Adultos podrían reconvertirse en PRONEBA y conseguir las autorizaciones de creación y funcionamiento correspondiente de las UGEL y las DRE.
- **Los Programas a Distancia de Educación Básica Alternativa (PRODEBA)**, que será la variante que se ofrezca prioritariamente a los participantes que habitan en centros poblados y áreas rurales donde no existen centros educativos. En ellos el componente mínimo y parcial de educación presencial se desarrollará mediante la combinación de visitas periódicas de los docentes a zonas de concentración de los participantes y las eventuales visitas de éstos a las sedes de los PRODEBA.

Los CEBA deberán proyectarse de manera virtual, principalmente en las zonas rurales, donde no es posible en el corto y mediano plazo tener presencia física permanente. También estarán en condiciones de organizar programas, campañas y actividades educativas de naturaleza presencial en estos centros poblados en los que actualmente no existen locales escolares o que cuentan con menor atención educativa. Esta actividad tiene sustento porque en esas zonas se concentra la mayor cantidad de personas analfabetas o con escolaridad incompleta y, también, porque esos son los espacios menos dotados de materiales de lectura, de productos audiovisuales y en los que hay ausencia de programas y actividades orientados al desarrollo personal y social.

La intensidad del trabajo en los CEBA demandará la concurrencia de una gran cantidad de personas con calificación profesional, identificadas con los principios y propósitos de la modalidad y que dispongan de tiempo para destinarlo a las actividades programadas. En cada CEBA se requerirá contar con personal estable, compuesto por directivos, docentes, administrativos y de servicios generales, asignados a tiempo completo a la modalidad. Al personal de planta se pueden sumar contingentes transitorios de personas voluntarias, conformados por graduados recientes y estudiantes de universidades e institutos superiores, así como por profesionales y otros miembros de las comunidades con vocación solidaria.

#### **10.4 LAS REDES DE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA: BASE SOCIAL DE LA MODALIDAD**

Las redes sociales, de tradición milenaria en el Perú, tendrán un papel fundamental en el desarrollo y sostenimiento de esta nueva modalidad educativa. Las Redes de CEBA tendrán, por lo general, dimensión local y articularán tanto a los CEBA públicos y privados como a las diversas instituciones del Estado y la sociedad que, de uno u otro modo, desarrollan actividades vinculadas a la Educación Básica Alternativa.

La existencia y funcionamiento pleno de estas Redes de Educación Básica Alternativa posibilitará la vinculación con los Proyectos de desarrollo local y provincial, razón por la cual la participación de los municipios en las Redes será de capital importancia. También permitirá la expansión de la cobertura de los servicios, la interacción, el estímulo y la emulación en el desempeño de los profesionales, y la utilización más racional de los recursos materiales que poseen las instituciones comprometidas en la relación reticular; así, por ejemplo, mediante las Redes de CEBA, se procurará que los usuarios accedan a las prácticas en talleres productivos y empresas de servicios existentes en la comunidad, o también que los Centros de Recursos de Aprendizaje sean accesibles a todos los participantes de una Red. Será conveniente que en cada Red de CEBA se identifique al CEBA que tiene más recursos y mayor ámbito de influencia, para que en él funcione en forma adecuada un Centro de Recursos de Aprendizaje que atienda a todos los usuarios de la Red. Asimismo, las Redes de CEBA podrán interactuar en términos de cooperación con Redes similares que actúan en el ámbito de la educación básica regular.

#### **10.5 CENTRO DE RECURSOS DE APRENDIZAJE (CRA). SERVICIOS Y ESTRATEGIAS**

El Centro de Recursos de Aprendizaje, servicios y estrategias (CRA) es fundamentalmente un espacio de encuentro con la comunidad, el lugar donde puede desarrollarse tanto la capacitación como la producción, el uso de materiales, etc. Será también el lugar de coordinación e intercambio de las actividades realizadas por la Red de CEBA y agentes educativos de la comunidad, relacionados con temas pedagógicos y de gestión de la EBA.

El Programa de Formación Continua encontrará en el CRA el soporte logístico idóneo para el desarrollo de sus acciones (capacitación, asesoría, seguimiento) y ubicación de sus materiales educativos.

El CRA del CEBA debería o debe tender a contar con un espacio físico en el cual se encuentren reunidos los servicios y recursos de: biblioteca, hemeroteca, videoteca, mapoteca, servicios informáticos para la producción de material educativo y servicios de impresión, puestos a disposición de los docentes y participantes de la EBA. Más que un

centro proveedor de recursos es un centro de información, dedicado a estimular el consumo educativo y cultural, motivar a cada participante a acercarse a sus servicios para establecer una relación duradera con los materiales educativos de su interés. Los materiales que componen la dotación del CESEME son, en su mayoría, obras de consulta, referencia y complementación para el desarrollo de las áreas curriculares, y deben ser conocidos por todos los docentes

La constitución de los CRA será gradual, primero en los CEBA piloto, extendiéndose luego a todos en un trabajo en el que se privilegia la constitución de Redes de CEBA.

Una estrategia complementaria al CRA es la constitución de la Red de Recursos Educativos de la localidad. Esta red está compuesta por todos los materiales, equipos, infraestructura (áreas verdes, canchas deportivas, bibliotecas, talleres, postas, centros comunales, etc.) que la comunidad pone a disposición de la EBA. La elaboración y difusión del **inventario de recursos educativos locales**, así como de las condiciones para el acceso y uso organizado de éstos, será responsabilidad de los docentes de los CRA. Esta propuesta constituye una invitación a la comunidad, parroquias, municipios, sector salud, bomberos, policías, entre otros, para hacer del barrio, de la comunidad, del distrito, un ambiente educativo y potenciar su capacidad educadora.

#### 10.5.1. LOS CENTROS DE RECURSOS Y LOS MATERIALES EDUCATIVOS

Como se indicó, frente a la carencia de materiales educativos y austeridad de recursos, se impone el reto de optimizar aquellos que posee la comunidad, mediante la constitución y consolidación de Centros de Recursos y Materiales Educativos (CRA).

Se dará prioridad a los materiales asociados a las necesidades de aprendizaje, al conjunto de intereses y proyectos de los estudiantes. Su conducción debe ser pedagógica, por lo cual deberá estar a cargo de un docente administrador.

Será necesario asegurar la accesibilidad al CRA, sin discriminación, tanto de los participantes de los CEBA como de los miembros de la comunidad; de esta manera, también se constituye en un espacio para el encuentro de la diversidad. En ese sentido, deberá contar con: material (libros, revistas, juegos, multimedia) en diversos idiomas, tanto para adultos como para niños; un archivo de la historia y cultura locales; material para el estudio de lenguas de la comunidad y extranjeras (cassettes, vídeos, manuales tradicionales, juegos), etc.

Entre las formas creativas para promover el uso colectivo de los materiales disponibles, contará con un sistema de **materiales rotativos** (maletín viajero) como alternativa al préstamo circulante individual a los participantes en las aulas. En un mediano plazo, podrá sumarse a la propuesta el **autobús itinerante**, dirigido a satisfacer la necesidad de atención de las comunidades más alejadas. Hacer atractiva la modalidad supone acercar los materiales al público que vive marginado o autorelegado de las actividades educativas y culturales, llegando a los espacios donde éste se concentra, como mercados, parroquias, peluquerías, clubes provinciales, hospitales, centros deportivos, etc.

#### 10.5.2. SERVICIOS EDUCATIVOS Y ESTRATEGIAS ADICIONALES DE LOS CRA

El CRA deberá gestionar la puesta en marcha de variadas actividades tales como: organización del banco de materiales educativos, adquisición de materiales (compra, intercambio, donación), producción de materiales para la educación bilingüe intercultural,

organización de los servicios de informática e impresión, coordinación del Programa de Formación Continua para docentes en servicio, talleres y eventos culturales para la comunidad, etc.

Atender una de las principales preocupaciones que plantea la implementación de la EBA, que es incrementar su demanda y convocar el compromiso de la comunidad con esta modalidad y con sus servicios, requiere de campañas en los medios de comunicación sobre sus objetivos, beneficios, naturaleza y organización de sus Programas, incluyendo particularmente el Programa de Alfabetización entre otros temas. En la localidad, se puede emitir desde el CRA un boletín educativo- cultural o murales para la difusión de las actividades de los CEBA, a cargo de los participantes. Se puede también solicitar voluntarios para ser formados como promotores del CRA. En el mismo sentido va la identificación de grupos solidarios para la gestión de alternativas de financiación, de donaciones, becas, etc.

## 10.6 LA EBA EN SU RELACIÓN CON OTRAS MODALIDADES EDUCATIVAS

Entre las modalidades de la educación básica, la EBA tiene las mejores condiciones para promover que la sociedad entera cumpla realmente con su función educadora, mediante acciones de valoración y reconocimiento de la educación comunitaria y también a través del uso frecuente de los medios, mecanismos e instrumentos que la comunidad posee, como son los medios de comunicación masiva y las nuevas tecnologías de información.

En correspondencia con el sentido de la nueva Ley General de Educación es necesario que se produzca una asociación orgánica entre la Educación Básica Alternativa y la Educación Comunitaria y que ello se exprese en la reglamentación de la Ley.

En tanto que las demandas explícitas de la población, potencialmente más cercana a los Programas de EBA, privilegian los aprendizajes técnico-productivos, es indispensable que la modalidad EBA, incluidos todos los órganos de gestión - desde la Dirección Nacional correspondiente en la Sede Central del MED hasta los CEBA - promueva alianzas sólidas con todas las instituciones públicas y privadas que brindan capacitación productiva u ocupacional. Así mismo, será indispensable que la reglamentación de la forma de educación técnico- productiva sea concordada con el Reglamento de la Educación Básica Alternativa.

La EBA, al igual que la EBR, debe brindar servicios educativos a niños y adolescentes; por ello, debe existir una articulación constante entre estas dos modalidades educativas a efectos de concordar los correspondientes diseños curriculares básicos, intercambiar criterios acerca de los materiales educativos, evaluar las actividades de formación de los docentes y utilizar plenamente la capacidad instalada en términos de infraestructura y de Centros de Recursos de Aprendizaje.

La EBA y la Educación Rural orientan su atención hacia los sectores más excluidos de la población peruana; por tanto, deben concertar sus objetivos y actividades, desde las instancias más altas del Ministerio de Educación hasta las instituciones y redes educativas que operan en los poblados rurales. En este sentido, sería conveniente que el Proyecto de Educación en Areas Rurales, que ejecuta el MED con créditos del Banco Mundial, incluya algunos programas de EBA como líneas de acción propias.

## 10.7 OTRAS INICIATIVAS DE PARTICIPACIÓN DESDE LA SOCIEDAD CIVIL

A los ciudadanos se les abren múltiples posibilidades de participar activamente, desde las iniciativas de la sociedad civil, en la corriente educativa que la EBA está llamada a promover. Se señalan algunas de estas oportunidades:

- Partir de las coordinaciones y avances logrados en las mesas de lucha contra la pobreza, en los gobiernos regionales y locales, organizaciones feministas, casas de refugio, DEMUNAS, casas de la cultura, etc., dándoles racionalidad y continuidad y sumando aportes para multiplicar la eficacia de las actividades.
- Asumir las recomendaciones de la Comisión de la Verdad y Reconciliación, que representan la comprensión más profunda de los grandes problemas sociales del Perú y que adquieren significación especial para una gran parte de los usuarios EBA, no sólo en los lugares de migración forzada a causa de la mayor violencia, sino también en las zonas o polos adonde llegaron los desplazados.
- Valorar las iniciativas y proyectos educativos que realizan diversas ONG. Es necesario integrar estrategias y contrastar conceptos pedagógicos para no duplicar esfuerzos y, por el contrario, dar más sustento y coherencia a las propuestas.
- Desarrollar y potenciar actividades de gran valor educativo y comunitario. En este sentido, tiene mucha significación la actividad de los colectivos que de manera novedosa logran pronunciarse e impactar más allá de expresiones tradicionales de sensibilización.
- Retomar y continuar los aciertos logrados en anteriores experiencias educativas: UNITARIA, talleres de comunicación, centros de comunicación popular, talleres y experiencias en radio, realizadas durante la Reforma Educativa de la década del 70, principalmente a través de la modalidad de extensión educativa.
- Revisar las experiencias más logradas de participación de la comunidad en la educación, para reforzar los aciertos y superar errores.

Las distintas formas de Educación por el Arte deben tener particular importancia en el desarrollo de la EBA. Se conocen, a nivel nacional, experiencias exitosas de educación a través del arte, cuyos aportes pueden orientar las propuestas que la EBA debe formular para sus grupos. En tales experiencias se combina el Circo, Teatro, Música, etc. y se rescata la importancia de lo lúdico, así como el valor de la desinhibición, para la socialización y la comunicación. Estas actividades desarrollan mucho la creatividad y la imaginación y permiten motivar, integrar y dinamizar procesos interiores, generando, en suma, una actitud proactiva hacia el futuro.

## XI. LA GESTIÓN EN LA EBA: SUS CARACTERÍSTICAS

Las instituciones que operan en el ámbito de la Educación Básica Alternativa pueden ser: de naturaleza pública, gestionada por una entidad estatal; de naturaleza pública, gestionada por alguna entidad privada; de naturaleza privada. A fin de que las instituciones de la EBA logren los propósitos de esta modalidad, es indispensable que sean organizadas y administradas con criterios de flexibilidad, autonomía, autoorganización y participación activa de todos sus integrantes.

Los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA) tienen autonomía pedagógica y administrativa. Constituyen la primera instancia de gestión del sistema educativo descentralizado en lo que atañe a esta nueva modalidad. La responsabilidad principal de la gestión institucional corresponde al director del CEBA. La corresponsabilidad de la gestión debe estar en manos de un Comité Directivo, conformado por directivos y docentes. Los representantes de los docentes en el Comité Directivo serán elegidos democráticamente por sus pares. El Consejo Educativo Institucional de los CEBA debe dar opinión sobre los aspectos pedagógicos y administrativos de la gestión<sup>171</sup>.

La conducción global de la modalidad de Educación Básica Alternativa requiere de una instancia a nivel nacional, que bien podría ser una Dirección Nacional de Educación Básica Alternativa, organismo que, además de cumplir funciones normativas, debe articular el proceso de conversión de la modalidad de Educación de Adultos en EBA y orientar, conducir y evaluar en coordinación con las instancias regionales el Plan de experimentación y generalización en el sistema educativo nacional durante el período 2005 -2008.

Es necesario, además, que en los ámbitos regional y local se conformen núcleos de conducción de la modalidad EBA. Para el efecto, en cada Dirección Regional de Educación podría conformarse un Consejo Directivo de Educación Básica Alternativa, integrado por el Director Regional de Educación, el Director Técnico Pedagógico, los especialistas de EBA de la DRE y los especialistas de EBA de las UGEL. En el caso de las Unidades de Gestión Local, el núcleo de dirección podría estar compuesto por el Jefe de la UGEL, el especialista de EBA y algunos directores de CEBA. Debe estimularse la participación de la sociedad civil representada en los Consejos Educativos de Participación Regional y Local.

Los principales instrumentos de gestión pedagógica e institucional de los CEBA son el Proyecto Educativo Institucional, el Proyecto Curricular de Centro y el Plan Anual de Trabajo.

### 11.1 INSTRUMENTOS PRINCIPALES DE ORIENTACIÓN DE LA GESTIÓN PEDAGÓGICA E INSTITUCIONAL

#### 11.1.1. EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

Los CEBA y las Redes Locales de Educación Básica Alternativa elaborarán su correspondiente Proyecto Educativo Institucional (PEI), que constituye el instrumento principal de orientación de la gestión de mediano y largo plazo. El PEI se expresará en un documento que contenga por lo menos los siguientes aspectos: Los principios y fines de la

<sup>171</sup> Se adaptará a lo establecido en el Art. 69° de la Ley General de Educación.

institución, los objetivos que cristalizan los fines institucionales, la estructura interna de la institución, las funciones de los diferentes actores institucionales, los fundamentos pedagógicos, las proyecciones presupuestales y el financiamiento.

Para la formulación del PEI, los directores y los colectivos docentes deberán promover una sólida participación de la comunidad y de sus instituciones y tener la capacidad de recoger las correspondientes iniciativas, así como las que provienen de los trabajadores administrativos y estudiantes. El PEI será aprobado formalmente mediante Resolución Directoral de la institución correspondiente y será objeto de evaluaciones y revisiones periódicas, a efectos de realizar ajustes y modificaciones, en correspondencia con las transformaciones de la realidad social y del pensamiento educativo.

### 11.1.2. EL PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO

Cada CEBA deberá elaborar este instrumento fundamental de la gestión pedagógica. La responsabilidad principal de su formulación recae en el Director y cuerpo docente, pero también debe recoger los aportes de los especialistas de las UGEL y de las DRE, así como de los miembros de la comunidad educativa. La aprobación del PCC requiere una Resolución Directoral del CEBA.

En la construcción del PCC deben tomarse en cuenta las orientaciones y propuestas de los Diseños Curriculares Nacionales que, para cada programa de la EBA, deben ser elaborados en la sede central del Ministerio de Educación y dan unidad a la propuesta pedagógica en todo el país y constituyen matrices o referentes primordiales para los proyectos curriculares específicos en las instancias descentralizadas, que se distinguirán por sus respuestas pedagógicas a las necesidades y requerimientos de los usuarios locales de la EBA.

### 11.1.3. EL PLAN ANUAL DE TRABAJO

Las actividades de los CEBA y de las Redes de EBA deben estar enmarcadas en un PAT en el que estarán consignados los objetivos, metas, resultados, actividades, proyectos y programas, costos, presupuesto y evaluación, previstos durante el período anual. También deben estar señaladas las responsabilidades de los directores, docentes, trabajadores administrativos y de servicios, estudiantes, padres de familia y del Consejo Educativo Institucional en el cumplimiento del PAT.

El PAT debe ser expresión concreta y para el corto plazo del Proyecto Educativo Institucional; por tanto, deben participar en su elaboración los mismos actores educativos que concurrieron a la formulación del PEI. El PAT también debe ser aprobado por Resolución Directoral y sometido a revisión periódica, a efectos de que responda a la marcha institucional de los CEBA y redes de EBA, así como a las transformaciones que se producen en el entorno social.

## 11.2 PARTICIPANTES, ROLES Y RESPONSABILIDADES

Los estudiantes<sup>172</sup>, los padres de familia y los representantes de la comunidad tienen derecho a participar en la gestión de los CEBA y de las Redes de EBA, a través de mecanismos de consulta y de aprobación sobre los aspectos fundamentales de la marcha institucional, en los planos pedagógico y administrativo. Esta participación debe canalizarse a través de los

<sup>172</sup> En la propuesta original de la Consultoría se optó por la denominación "participantes". Se modifica por la de "estudiantes" atendiendo a lo establecido en el Reglamento de la EBA.

Consejos Educativos Institucionales, que cumplen funciones de concertación, participación y vigilancia del desempeño institucional.

La responsabilidad principal de la gestión pedagógica y administrativa en los CEBA corresponderá a los Directores, que deberán ser educadores de profesión, caracterizados por su capacidad de liderar el trabajo colectivo y de simbolizar y representar el proyecto de la institución que dirigen. Tienen la responsabilidad de liderar las tareas de formulación, aprobación, ejecución y evaluación de los instrumentos de gestión pedagógica y administrativa. Además, tienen como competencias supervisar el desarrollo de las actividades, representar a su institución ante la Red EBA y otras entidades, formular los presupuestos anuales, dirigir los procesos de evaluación y auto-evaluación del personal docente, administrativo y de servicios, y presentar públicamente ante la comunidad los resultados de la gestión en términos de aprendizajes logrados por los estudiantes.

Asimismo, corresponderá a los Directores, en coordinación con el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación Educativa, dirigir la evaluación y certificación a los participantes que realizan estudios independientes reconocer y premiar a los profesionales y miembros voluntarios de la comunidad que participan en programas y campañas de alfabetización y en actividades de capacitación sobre temas de Educación Básica Alternativa.

Los directores de CEBA responderán por el desempeño de sus funciones y responsabilidades ante los estudiantes, la comunidad educativa y las instancias orgánicas superiores del Sector Educación.

La plana docente deberá estar integrada por profesionales titulados con vocación de trabajo en equipo y de servicio a la comunidad. Los profesionales de la educación serán seleccionados en atención a sus calificaciones académicas, a sus capacidades polivalentes, sus antecedentes de trabajo en la promoción comunal y a su disposición para dedicar tiempo laboral completo a la modalidad EBA.

Los docentes encargados del área técnico-productiva serán profesionales de la educación y/o profesionales de disciplinas ligadas a la producción y los servicios. En los casos en que no se encuentren en la localidad profesionales con estas características, se apelará transitoriamente a técnicos en producción y servicios para que cumplan funciones docentes.

Los docentes tutores serán, preferentemente, profesionales de la educación y/o psicólogos de la educación.

Los docentes de los CEBA tienen la responsabilidad de participar activamente en la formulación, ejecución y evaluación de los instrumentos de gestión pedagógica e institucional de largo, mediano y corto plazo que dan marco a sus actividades profesionales.

La calidad del desempeño profesional de los docentes se manifiesta, principalmente, en los logros de aprendizaje de los estudiantes; por tanto, los profesores deben responder ante la comunidad y ante las autoridades educativas por los resultados, en términos de aprendizajes de los alumnos de los CEBA.

Los trabajadores administrativos de los CEBA tienen la función primordial de colaborar en el logro de los objetivos institucionales y en la marcha normal de la institución, participando activamente en la aplicación y evaluación de las normas de gestión pedagógica y administrativa.



La plana administrativa de los CEBA deberá estar integrada por profesionales con trayectoria en labores vinculadas al servicio comunal. Los Centros de Recursos de Aprendizaje serán dirigidos por bibliotecarios con experiencia en trabajo de redes y con especialización en nuevas tecnologías de información y comunicación. Con el fin de coordinar los trabajos de educación a distancia, se convocará a profesionales especializados en la elaboración de materiales educativos y en técnicas informáticas (también llamada software).

La responsabilidad primordial de los estudiantes de los CEBA es lograr los aprendizajes previstos en los Proyectos Curriculares y Planes de Estudios de su CEBA y aplicar tales aprendizajes en su desarrollo personal y en su actividad comunitaria.

La participación de los estudiantes en la gestión de sus instituciones se canalizará a través de los Consejos Estudiantiles (uno de PEBANA y otro de PEBAJA) que serán elegidos en elecciones democráticas y que tendrán facultades para opinar y formular propuestas acerca de todos los aspectos concernientes a la marcha institucional.

### 11.3 FUNCIONES DE LAS UNIDADES DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL

Las Unidades de Gestión Educativa Local tienen por función general establecer los vínculos entre los planes y proyectos de desarrollo local con las actividades de la EBA que se generan en su ámbito de actuación. Sus funciones específicas son las siguientes:

- Promover y apoyar la diversificación del Diseño Curricular Nacional.
- Apoyar la constitución de las Redes de CEBA.
- Promover el intercambio de experiencias entre redes educativas.
- Supervisar el desarrollo de las actividades pedagógicas de los programas en los CEBA públicos.
- Controlar periódicamente la calidad de los servicios en los CEBA privados y emitir los correspondientes informes anuales.
- Determinar los requerimientos de capacitación a los docentes, de construcción y mantenimiento de infraestructura, de mobiliario y de adquisición de equipos y materiales educativos.
- Analizar, evaluar y dar opinión fundamentada acerca de la pertinencia de crear centros y programas de gestión privada de EBA.
- Promover la participación de instituciones de la sociedad civil en apoyo a la implementación de la EBA.
- Coordinar con los municipios provinciales y distritales y con instituciones de otros sectores del Estado en beneficio de las acciones realizadas por los CEBA y las REDES de su jurisdicción.

### 11.4 REGIONALIZACIÓN, GOBIERNO LOCAL Y CREATIVIDAD CURRICULAR

Las Direcciones Regionales de Educación tendrán a su cargo la responsabilidad de iniciar el proceso de diversificación de los Diseños Curriculares Básicos de la EBA, en correspondencia con los Planes y Proyectos de Desarrollo Regional. También será asunto de su competencia la autorización para la creación y funcionamiento de los CEBA, de gestión pública y privada. Al igual que en las Unidades de Gestión Local, será necesario que en cada DRE se nombren especialistas en la modalidad EBA, con estabilidad en el cargo y con

disponibilidad horaria coincidente con los turnos de funcionamiento propios de la Básica Alternativa.

Particular atención deberán prestar los gobiernos locales, a fin de contribuir con los propósitos y esfuerzos de las instituciones de la EBA que funcionan en el ámbito de su competencia.

## **11.5 MINISTERIO DE EDUCACIÓN: PROMOVER LA NORMATIVIDAD NACIONAL Y LA DIVERSIDAD EN LA PROPUESTA CURRICULAR**

El nivel central del Ministerio de Educación, a través del organismo correspondiente, cumplirá funciones normativas de carácter nacional en los aspectos pedagógicos y administrativos. Elaborará, experimentará y validará los Diseños Curriculares Nacionales de la EBA, en forma concertada con la EBR, la EBI y las modalidades comunitaria y técnico-productiva; además, promoverá su diversificación en las diferentes Direcciones Regionales de Educación del país. Asumirá la conducción de los programas y actividades de alfabetización, en la perspectiva planteada en el presente documento. Propiciará el desarrollo de Proyectos Piloto de alcance nacional, en coordinación con las Direcciones Regionales de Educación y las Unidades de Gestión Educativa Local. Asimismo, dará lineamientos básicos para la producción de materiales educativos y establecerá vínculos y convenios con entidades nacionales e internacionales para lograr un desarrollo de calidad de la EBA como nueva modalidad educativa.

## XII. LA ESTRATEGIA DE ALFABETIZACIÓN EBA

### 12.1 CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ALFABETIZACIÓN

La alfabetización será considerada como un Programa especial con identidad propia.

Hasta ahora la alfabetización está asociada sólo a la idea de posibilitar aprendizajes de lecto-escritura y matemática básica a jóvenes y adultos que no tuvieron acceso a la escuela. Existe también imprecisión sobre la noción de analfabetos y de personas alfabetizadas. La noción de analfabeto se asocia exclusivamente a la falta de escolaridad. Está limitada al aprendizaje formal de un alfabeto que posibilita leer y escribir.

Es necesario insistir en que la alfabetización es un proceso más largo y complejo que comprende el aprendizaje de diferentes niveles de dominio de lenguaje escrito y de otros códigos, y que las nociones de "*alfabetismo*", "*alfabetización*" no están necesariamente asociadas al criterio de edad. Por ello, cuando se habla de analfabetos no se debe pensar sólo en alguien que carece de las competencias lectoras básicas, sino en la persona que carece de las competencias y destrezas básicas para insertarse social y laboralmente y para asumir tareas significativas que beneficien su mejor calidad de vida.

En sociedades como la peruana en la que coexisten la oralidad que perdura como experiencia cultural inicial y una "oralidad secundaria" alentada por la radio, el cine, la televisión, el video y el computador, no es posible limitar la alfabetización a la escritura alfabética. Sin embargo, esta cultura alfabética es la que sigue siendo insustituible para acceder a los códigos de la modernidad, incluida la comunicación electrónica.

En esa perspectiva, la alfabetización inicial corresponde, en cuanto a orientación y competencias que deben lograrse, al primer ciclo descrito para la EBA de niños, adolescentes, jóvenes y adultos. Sin embargo, como Programa, debería responder a la actual visión renovada de "Alfabetización para Todos", promovida en el marco de la Década de la Alfabetización. Este concepto amplio de alfabetización trasciende las edades, es el cimiento del aprendizaje permanente y es un elemento clave del aprendizaje intergeneracional.

El nuevo concepto incluye a niños, adolescentes, jóvenes y adultos y genera diversas oportunidades educativas para alfabetizarse y para usar y desarrollar esa competencia en el contacto con la familia, la comunidad, el lugar de trabajo, el sistema escolar, los medios de comunicación, entre diversos espacios sociales en los que la persona se desenvuelve.

El alfabetismo ha sido, a su vez, frecuentemente calificado como derecho humano fundamental. La razón de ser considerado como tal, es que constituye un bien inestimable para el individuo y para la sociedad en su conjunto. Un mejor nivel de alfabetización representa uno de los principales indicadores del estado del Desarrollo Humano en un país. Mas, para mejorar los distintos niveles de la vida humana, la alfabetización tiene que realizarse a la par con los demás factores sociales.

Conceptualizada así la alfabetización, los desafíos son aún mayores a los tradicionalmente conocidos o a los que limitadamente le asigna la Ley General de Educación.

Aspecto central de la estrategia será integrar la alfabetización como componente esencial de la Educación Básica en general, dentro o fuera del aparato escolar.

## 12.2 HACIA ESTRATEGIAS INTEGRALES DE ALFABETIZACIÓN

La alfabetización de los más pobres seguirá siendo tarea prioritaria en Perú.

La alfabetización ha tenido que enfrentar como primer obstáculo estrategias de atención que la asumían como problema que era posible abordar con campañas nacionales, las cuales se agotaban en sí mismas. El carácter estructural del analfabetismo, coincidente con la pobreza y miseria de los analfabetos y la necesidad de asociar la alfabetización a logros económicos y político-sociales, fue reconocida regionalmente en América Latina recién en la década de los 70. La exitosa campaña nacional cubana de alfabetización motivó a otros países, que no tomaron en cuenta la imposibilidad de replicar "modelos" en contextos diferentes al original. Varios de los esfuerzos de alfabetización desarrollados lograron movilizar voluntades y crearon condiciones para asumir una mayor conciencia sobre las desigualdades sociales existentes en el país y la necesidad de construir una mayor integración nacional.

Por otro lado, un problema que se arrastra largos años es la creencia de que la alfabetización debe ser coordinada y asumida sólo por unidades administrativas, a cargo de oficinas de educación de adultos, sin recursos suficientes. Sin embargo, en la actualidad, el reconocimiento de que el analfabetismo no está asociado exclusivamente con el mundo adulto, sino que su existencia y permanencia tienen que ver también con los bajos resultados en la calidad de los sistemas educativos, obliga a que su atención sea asumida por el sistema en su conjunto.

La superación de los enfoques tradicionales demanda una estrategia cualitativamente distinta y de carácter prospectivo, que se inicia reconociendo que no es posible resolver el analfabetismo presente y el futuro -empezado en la deficiente educación básica- únicamente por la vía de la educación de adultos. Más bien, es necesario que la alfabetización inicial de los niños en centros escolares y las diversas expresiones del problema del analfabetismo sean parte constitutiva de una estrategia de tipo integral o global que considere los fundamentos señalados.

Se trata de promover en el Perú la formulación y ejecución de una *estrategia nacional integral de alfabetización*, que involucre en una acción interinstitucional a sectores públicos y a organismos de la sociedad civil, empresariales, universitarios, gremios docentes e iglesias, entre otros concernidos.

Simultáneamente, hay que dar una educación básica de calidad a todos los niños, para cortar de raíz la reproducción del analfabetismo, y una educación también de calidad a todos los adolescentes, jóvenes y adultos, para que satisfagan sus necesidades de aprendizaje, a fin de que sean capaces de hacer respetar sus derechos y asumir sus responsabilidades como ciudadanos, trabajadores, miembros de la comunidad, padres de familia, creadores de belleza, consumidores, etc. No se trata de ofrecer simplemente una educación "compensatoria" o "de rehabilitación" para ciudadanos de segunda clase, sino una educación de calidad y relevante a lo largo de la vida, para atender los nuevos requerimientos sociales que aparecen en un entorno cambiante y que plantea, cada vez más, nuevas exigencias a la vida en común.

Esta estrategia tiene que ser promovida y liderada por el Estado Peruano, a través del Ministerio de Educación, asumiendo como política pública el enfrentamiento del problema. Debe establecer niveles y modalidades de acciones complementarias entre sectores educativos, sociales y productivos; líneas convergentes de acción entre niveles y

modalidades educativos, así como acuerdos contractuales con entidades de carácter técnico, investigativo o promocional y con los gremios docentes, para el desarrollo de las distintas actividades comprendidas.

La modalidad de Educación Básica Alternativa, a través de sus distintas expresiones institucionales, deberá tener participación central en la tarea de convocatoria y coordinación con las diferentes unidades e instituciones públicas y de la sociedad civil para organizar y ejecutar los diversos elementos componentes de esta estrategia integral.

## 12.3 PRINCIPALES ELEMENTOS DE LA ESTRATEGIA INTEGRAL PROPUESTA

Los elementos de la estrategia integral se refieren a los siguientes ámbitos de acción:

***Esfuerzos para lograr mejores rendimientos en la alfabetización escolar de los niños pobres, en los primeros grados de instrucción. Esto significa:***

- Centralizar la acción del cambio educativo en los tres primeros grados de educación primaria y básica, sobre todo en escuelas situadas en ambientes de pobreza, en las que los niños sean especialmente atendidos en sus aprendizajes básicos de lecto-escritura, matemáticas y en la enseñanza y práctica de valores.
- Procurar que la lectura no esté sólo asociada a las actividades escolares estimulando el desarrollo de una cultura lectora que propicie en los niños el desarrollo de la capacidad de elegir lecturas y gozar con ellas.
- Calificar a los docentes en su formación inicial, en metodologías y prácticas pedagógicas que garanticen un trabajo de calidad con grupos heterogéneos y buenos resultados en la primera alfabetización de niños en extraedad y que carecen de estímulos pedagógicos en sus familias.
- Distribuir materiales de lectura que estimulen la imaginación infantil y el gusto por la lectura, y propiciar la constitución de bibliotecas de aula.
- Otorgar atención especial a niños con dificultades de aprendizaje.
- Motivar a los padres para su propia alfabetización y para el ejercicio de la lectura.

***Acciones estratégicas de alfabetización de sectores poblacionales sin escolaridad, atendiendo preferentemente a la población adolescente y juvenil -de núcleos urbano marginales, rurales e indígenas- en situación de analfabetismo absoluto. Esto significa:***

- Redefinir conceptualmente la alfabetización y priorizar sectores poblacionales y actividades para lograrla.
- Reforzar las actuales estrategias desarrolladas y conducidas por el MED destinadas a personas jóvenes y adultas, tomando como base la evaluación de los programas en ejecución.
- Focalizar la atención en núcleos etarios con mayor motivación para alfabetizarse, y organizar y ejecutar acciones coordinadas entre instituciones estatales, no gubernamentales y gremiales que desarrollan o tengan posibilidad de ejecutar-diversas tareas para disminuir los niveles de analfabetismo.
- Establecer convenios entre ministerios o secretarías de educación y organizaciones no gubernamentales de desarrollo, universidades y otros centros de educación superior, gremios docentes, para optimizar la organización de estrategias y de la propia alfabetización sobre la base de acuerdos acerca de los propósitos, procedimientos y

- métodos en materia de certificación.
- Crear mecanismos que posibiliten la participación de los educandos jóvenes y adultos en las decisiones que afecten tanto los programas como los procesos educativos.
  - Organizar un registro y sistematización de experiencias e intercambio de materiales utilizados.
  - Priorizar programas especiales para la alfabetización femenina en poblaciones indígenas y campesinas.

***Conocimiento de los niveles de analfabetismo funcional existentes y estrategias para enfrentar los deficientes resultados escolares. Esto significa:***

- Desarrollar diagnósticos e investigaciones para caracterizar las distintas expresiones y diferentes niveles de alfabetismo alcanzados, que permitan visualizar la gravedad del problema del analfabetismo funcional.
- Formular una estrategia nacional que considere expresiones locales y municipales, para enfrentar los efectos de una deficiente educación básica de las poblaciones en situación de pobreza.
- Atender especialmente la alfabetización de los propios docentes, enriqueciendo su propia competencia como lectores y escritores.
- Optar por dar atención preferente a jóvenes con baja escolaridad, mejorando sus bajos niveles de comprensión lectora.
- Alentar el desarrollo de modalidades semipresenciales de educación básica y media para jóvenes y adultos en situación de marginalidad.
- Incrementar estímulos en los últimos grados de educación primaria y secundaria para lograr aproximaciones a la lectura de novelas, cuentos, leyendas, superando la exclusiva y obligatoria lectura de textos escolares.
- Desarrollar estrategias para programas educativos de aprendizaje acelerado, en los que se reconozca el aprendizaje mediante experiencias de vida.
- Establecer acuerdos con la televisión privada para desarrollar programas educativos con el fin de enfrentar el analfabetismo funcional.
- Generar ambientes favorables a la lectura y a la educación básica con el apoyo de los medios de comunicación y de las bibliotecas populares.

***Encarar la alfabetización digital y el dominio de diversos lenguajes. Esto significa:***

- Propiciar el desarrollo de acciones educativas con sectores populares, tendientes a la alfabetización científico-tecnológica. Así se dará respuesta a las exigencias de la modernidad, logrando en sectores marginados el conocimiento y uso - como herramientas indispensables - de la tecnología computacional así como el cultivo de las habilidades para seleccionar información en internet.
- Promover el acceso masivo y dominio computacional con apoyo de la red de cabinas públicas y de programas como "Huascarán".
- Impulsar la implementación de programas educativos asociados a la EBA, como la audiovisión crítica de los medios de comunicación, particularmente la televisión.
- Fomentar el dominio de expresiones corporales y artísticas como mecanismos de expresión y comunicación.
- Posibilitar el conocimiento y uso de un segundo idioma.

## 12.4 NECESIDAD DE ASOCIAR LA ALFABETIZACIÓN A LA EMERGENCIA EDUCATIVA Y AL PACTO SOCIAL POR LA EDUCACIÓN

Según el Primer Estudio Regional Comparativo de Lenguaje, Matemáticas y Factores Asociados, desarrollado en 1998 por el Laboratorio Latinoamericano UNESCO de Medición de Calidad de la Educación, los bajos resultados obtenidos por niños peruanos de 3° y 4° de primaria evidenciaron bajísimos niveles de aprendizaje.

Posteriormente, en el 2001, cinco mil jóvenes peruanos de 15 años, de diversos estratos socioeconómicos que rindieron pruebas sobre capacidades de lectura y matemáticas del proyecto PISA, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), obtuvieron un puntaje que ha colocado al Perú al final de una larga lista compuesta por 41 países, la mayoría europeos y asiáticos, pero que incluye también a Argentina, Chile, Brasil y México. El 54% de estos 5,000 estudiantes se situó en el nivel 0 (cero), dentro de una escala de cinco niveles de competencia lectora.

Estos resultados, unidos a otros obtenidos por la Unidad de Medición de la Calidad del Ministerio de Educación, precipitaron de algún modo la decisión de declarar oficialmente la educación peruana en situación de emergencia.

Ambos resultados son también indicadores de la subsistencia de altos niveles de analfabetismo funcional entre jóvenes y adultos que han pasado por distintos grados y niveles de escolaridad. La escala de la prueba PISA medía capacidades para obtener información de un texto, interpretarlo, reflexionarlo y evaluarlo. Perú fue el país con el puntaje más bajo (327), bastante menor al de los demás países latinoamericanos que participaron. Un dato adicional que complica esta situación es que el fenómeno del analfabetismo funcional, como tal, no ha sido aún objeto de estudio en el país.

La alfabetización, entonces, debe ser asumida como un medio esencial para enfrentar el indicador más grave de la actual crisis educativa y constituir un elemento central del tratamiento integral en la emergencia educativa nacional.

Como bien señala el Consejo Nacional de Educación, *"En el mundo de hoy, dominar no sólo la palabra escrita sino también el lenguaje oral, artístico, audiovisual e informático constituye la llave para abrir la puerta a los demás aprendizajes, para intervenir eficientemente en la transformación de la realidad, para facilitar una sólida formación en valores, así como para continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida"* <sup>173</sup>.

Todos los peruanos y las instituciones del sector estatal así como de la sociedad civil deben sentirse comprometidos a cooperar para superar esta situación. Enfrentarla no es un problema exclusivo del sector educación ni del Estado. Es sobre todo una oportunidad para construir una sociedad realmente educadora.

Posteriormente se ha producido otro importante acontecimiento que debería ser considerado en toda estrategia integral de alfabetización peruana. En virtud de una solicitud expresa del Foro del Acuerdo Nacional, el Consejo Nacional de Educación inició diferentes consultas con múltiples actores para proponer al país un Pacto Social de Compromisos Recíprocos por la Educación 2004 - 2006.

<sup>173</sup> Ver texto del CNE referido al Pacto Social de Compromisos Recíprocos por la Educación adoptado en el foro del Acuerdo Nacional.

El Pacto, aprobado en el seno del Acuerdo Nacional en mayo del año en curso, tiene cuatro grandes tareas:

- **Movilización nacional por aprendizajes de calidad**
- **Estrategia de desarrollo profesional docente**
- **Moralización del sector educación**
- **Financiamiento de la educación**

La primera de ellas, prioriza *"los valores, el razonamiento lógico-matemático y la comunicación integral, atendiendo la diversidad cultural y socio-lingüística para que todos los estudiantes sean capaces de desarrollar sus vidas en función de los valores nacionales y democráticos, calcular, comprender lo que leen y escriben y de expresar con libertad lo que piensan y sienten"*.

La primera medida involucra a todos los sectores de la sociedad y el Estado, organizaciones sociales, laborales y empresariales, iglesias, medios de comunicación, así como a todas las escuelas, colegios y al Ministerio de Educación, y está dirigida a mejorar los aprendizajes de comunicación integral, razonamiento matemático y científico y al desarrollo de valores, como parte del mejoramiento de la calidad educativa.

La estrategia de alfabetización integral debería inscribirse en el marco de esta gran tarea colectiva. El cumplimiento de indicadores y de acciones a las que se han comprometido en este pacto distintas instituciones públicas, privadas, sindicatos docentes y medios de comunicación es parte de la vigilancia ciudadana.

Será particularmente importante tratar de lograr el siguiente resultado, conforme al indicador señalado en dicho Pacto Social: *"Al 2006 se habrá elevado el nivel de desempeño promedio en producción escrita y comprensión lectora así como en razonamiento matemático, en las pruebas de medición de la calidad educativa aplicadas por el Ministerio de Educación en escuelas públicas y privadas, reduciéndose dramáticamente el porcentaje que en el 2001 quedaba por debajo del nivel básico e incrementándose el porcentaje de los que estarán por encima del nivel suficiente"*.

El cumplimiento de este indicador, como el del conjunto de indicadores correspondientes a cada una de las cuatro tareas de este Pacto Social, estará condicionado en gran medida por los recursos adicionales que se destinen al presupuesto del sector educación. No se podrá enfrentar la emergencia educativa y el Pacto Social sólo con los recursos regulares del sector.



## XIII. CONSTRUYENDO UN CUERPO PROFESIONAL DE EDUCADORES PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA

### 13.1 FUENTES DE DESARROLLO DE UNA DOCENCIA PARA LA EBA

No existe propiamente un cuerpo profesional de educadores para atender la Educación Básica Alternativa. La implementación de esta modalidad educativa -habida cuenta de su novedad, la heterogeneidad de circunstancias de sus participantes y la diversidad de los contextos en los que se desarrollará- plantea la necesidad de dar forma al grupo profesional y humano que la pondrá en marcha y que posteriormente hará posible su extensión exitosa.

En América Latina, la profesionalización de educadores de jóvenes y adultos no está contemplada en el diseño de la profesión docente. Esta aseveración puede comprobarse nítidamente mediante el análisis de los programas de formación inicial. Los docentes de la actual educación básica de adultos han sido formados para la enseñanza de niños o adolescentes en un contexto exclusivamente escolar de relativa estabilidad. En consecuencia, atienden la realidad de sus participantes desde una perspectiva escolarizada con programas y estrategias propios de un modelo de escuela que no responde a los requerimientos de los participantes de estos programas. De otra parte, existen educadores no necesariamente formados para la docencia, que realizan diversas experiencias en la educación no formal, por ejemplo con niños, niñas y adolescentes trabajadores en situación de riesgo u organizados en sus comunidades, con mujeres organizadas o con adultos mayores. Las prácticas y saberes de estos educadores no forman parte de los conocimientos y capacidades que alimentan los programas de formación docente inicial o en ejercicio.

Para construir un cuerpo profesional de educadores para la EBA se requiere la concurrencia de diversas experiencias y conocimientos de educadores e investigadores en la educación formal y no formal. Con todas ellas, hay que constituir el cuerpo teórico - práctico que dé fundamento al diseño de la profesión y la especialización de docentes en este campo.

Se necesita recuperar la experiencia de los educadores de niños, niñas y adolescentes trabajadores que aportan al papel protagónico de sus participantes y a la integralidad de su formación personal como miembros de una familia y una comunidad organizada. También hay que aprovechar la experiencia de los educadores de los niños de la calle, que trabajan con infancia y adolescencia en situación de riesgo, y que convierten la resiliencia de estos grupos en una fortaleza para desarrollar sus capacidades y construir proyectos de vida personal. Tenemos que recuperar las experiencias de formación de liderazgo social con jóvenes y mujeres organizadas que vinculan proyectos de vida personal con construcción de sentidos colectivos y acciones de desarrollo social en contexto de pobreza. Así mismo, se debe recuperar la creatividad de los docentes de la actual básica de adultos que han desarrollado otras formas de responder como educadores al reto de los requerimientos específicos de sus participantes, proceso que ha ido construyendo una práctica de educación formal de adultos, responsable, acogedora y con logros educativos. De estas fuentes es imprescindible beber para dar forma a la docencia en la EBA.

## 13.2 ANTECEDENTES DE LA PROPUESTA DE PERFILES DOCENTES

Es necesario entrar en diálogo con las formulaciones sobre perfil docente que se han encontrado como antecedentes de la propuesta que se plantea. En estos perfiles se han volcado esperanzas y deseos, y se asume que son un "deber ser" correcto, aunque no necesariamente viable. La formulación de perfiles es un ejercicio recurrente en la educación. Estos perfiles no siempre se construyen desde las prácticas docentes y tal vez habría que repensar su utilidad y pertinencia. Se debe encontrar la manera de pasar de un lenguaje directivo, del "debe ser", a construir discursos sobre lo que efectivamente son y pueden ser los docentes, discursos que más bien den cuenta de los procesos de construcción de identidades docentes en curso y, por supuesto, en diálogo con las demandas reseñadas anteriormente.

He aquí algunas de las formulaciones encontradas sobre perfiles docentes:

"El docente sería siempre un facilitador educativo (subrayado nuestro). Debe manejar todo lo referido a proyectos, ayudando a identificar problemas y situaciones que permitan identificar necesidades, la disposición al aprendizaje propio y a conducir los procesos de otros; debe gerenciar relaciones entre los participantes, las instituciones del Estado, la comunidad y las ONG, promoviendo capacidades proactivas y sinérgicas entre todos los actores de la sociedad local; debe manejar metodologías de la investigación participativa y de las dinámicas del desarrollo; conocer de manera integral el ámbito local y manejar las características económicas, sociales y culturales de quienes viven en la comunidad; saber establecer conexiones entre las necesidades locales y nacionales dentro de un mundo globalizado<sup>174</sup>.

El sistema propuesto supone, de acuerdo a sus funciones, dos tipos de docentes:

El docente coordinador. Son coordinadores de grupo, definen la naturaleza del proyecto con los participantes, facilitan su activación y gestión e involucran a diversas instituciones en el proyecto, orientan al grupo y a cada estudiante.

Profesores de materias o disciplinas requeridas. Son los que asumen la organización del aprendizaje por disciplinas en respuesta a las demandas del proyecto. Estarían a cargo de los talleres de aprendizaje.

En general, en la propuesta analizada, se espera de los docentes:

1. Conocimiento y manejo de diseño, ejecución y evaluación de proyectos.
2. Experiencia en el establecimiento de relaciones con la comunidad, con la sociedad civil y con el Estado en su nivel local: conocimiento y capacidad de diálogo.
3. Capacidad para conducir grupos, que ayude a aprender a las personas y a la comunidad de aprendizaje.
4. Que sean motivadores, comunicadores y orientadores de procesos de aprendizaje autosostenidos, utilizando los procesos de implementación de los proyectos.
5. Conocimiento y práctica de métodos participativos para la problematización y la acción.
6. Capacidad de establecer relaciones públicas a fin de conseguir recursos para cada proyecto.
7. Manejo de sistemas de monitoreo del proceso de aprendizaje de los participantes.
8. Manejo eficiente y ahorrativo de recursos.

<sup>174</sup> ALFARO, Rosa María, PALOMINO, Luis y otros. Propuesta de educación Básica de Jóvenes y Adultos. Comisión Técnica de Consultoría. Documento de Trabajo. MED-DINALEA. 2002.

En documento reciente, la actual DINEA propone el siguiente PERFIL DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA

1. *Es un profesional de la educación con formación, capacitación y experiencia en la modalidad y que conoce la problemática de los participantes: niños, adolescentes, jóvenes adultos. Para el desarrollo del área técnica, si no hubiese profesores especializados, puede trabajar un profesional de carreras afines con formación y capacitación pedagógica.*
2. *Es un facilitador, motivador y mediador de los procesos de aprendizaje de los participantes a su cargo, que promueve situaciones de aprendizaje o utiliza las existentes para que desarrollen sus conocimientos, capacidades, actitudes y valores que les permitan desempeñarse mejor en su trabajo, aprendan a estudiar en forma independiente y manejen nuevas herramientas para la solución de problemas, comprendan en forma más amplia el mundo que los rodea y participen activamente en la vida social comunitaria, regional y nacional.*
3. *Conoce y maneja estrategias metodológicas para el trabajo con Menores y con Jóvenes y Adultos según el grupo de participantes con los que trabaja.*
4. *Posee capacidad para propiciar el desarrollo de relaciones positivas entre los participantes, las instituciones del Estado, las organizaciones de la comunidad y las ONGs y promueve el desarrollo de capacidades proactivas y sinérgicas entre todos los actores de la sociedad local.*
5. *Maneja metodologías y estrategias de investigación participativa y de investigación que le permitan vincular su actuación educativa con la realidad en la que actúa, así como de sistematización y evaluación de sus experiencias pedagógicas para reorientar y mejorar su práctica.*
6. *Es consciente de la importancia de su rol en la institución educativa y de su contribución al desarrollo sociocultural, tecnológico y científico.*
7. *Conoce de manera integral el ámbito local (características económicas, sociales y culturales de la comunidad) y es capaz de comprender y establecer relaciones entre las necesidades locales y nacionales y el mundo globalizado.*

Es necesario también analizar la propuesta de perfil docente por competencias contenida en el documento "Propuesta Nueva Docencia en Perú". Los autores de ella entienden el perfil como *"una imagen de docencia deseable y contextualizada que se constituye en un referente para quienes optan por la profesión, para sus formadores y para quienes tienen la responsabilidad de tomar decisiones de políticas educativas"*<sup>175</sup>; y definen el concepto de competencia como *"la capacidad de las personas para actuar con eficiencia, eficacia y satisfacción sobre algún aspecto de la realidad personal, social, natural o simbólica"*<sup>176</sup>.

## II

<sup>175</sup> CEPEDA, Nora y SIME, Luis. Propuesta Nueva Docencia en el Perú. Ministerio de Educación, 2003.

<sup>176</sup> PINTO, Luisa. PASCO, Consuelo y CÉPEDA, Nora. Op. cit.

A partir de estas premisas, los autores proponen el siguiente esquema de perfil docente:

<b>DIMENSIONES</b>	<b>COMPETENCIAS</b>	<b>DEMANDAS Y NECESIDADES</b>
<b>Personal</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cultiva una sana autoestima a nivel personal y profesional.</li> <li>2. Renueva su vocación por la docencia a lo largo de la carrera.</li> <li>3. Actúa asertivamente en los diferentes ámbitos de su intervención: aula, escuela, comunidad.</li> <li>4. Es coherente con un código de ética profesional.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Asumir compromisos con el país desde la profesión.</li> <li>▪ Recuperar los valores que den sentido a la vida de las personas y del país.</li> </ul>
<b>Pedagógica</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprende y maneja crítica y creativamente el currículo básico.</li> <li>2. Planifica y evalúa su trabajo pedagógico.</li> <li>3. Promueve, dirige y facilita procesos de aprendizaje significativos, incorporando elementos lúdicos y creativos.</li> <li>4. Evalúa los procesos de aprendizaje, con fines de retroalimentación y de hacer reajustes en su desempeño profesional.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mejorar logros de aprendizajes de los alumnos.</li> <li>▪ Desarrollar en los estudiantes las competencias que le permitan ubicarse en el contexto actual: aprender a aprender.</li> </ul>
<b>Institucional</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Participa con iniciativa y sentido crítico en la gestión del centro educativo.</li> <li>2. Incentiva el establecimiento de vínculos con los padres de familia y la comunidad.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fortalecer la escuela como unidad del sistema educativo: autonomía y responsabilidad.</li> <li>▪ Hacer de la escuela un espacio de convivencia democrática y de aprendizaje ciudadano.</li> </ul>
<b>Social ciudadana</b> <i>Comunidad local, país, mundo</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Alienta, desde la institución educativa, compromisos con los procesos de desarrollo local y nacional.</li> <li>2. Participa en procesos de concertación, con diversas instituciones, a favor de la educación.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Recuperar la dimensión ciudadana de los maestros, como sujetos y promotores de derechos.</li> <li>▪ Superar la relación "utilitaria" con padres de familia, e involucrarnos en el proceso educativo de sus hijos y de su comunidad.</li> <li>▪ Potenciar los recursos locales, articulando esfuerzos a favor de proyectos educativos locales.</li> </ul>

La lectura de este conjunto de textos da cuenta de una perspectiva compleja de la profesión docente y de una búsqueda por integrar dimensiones que se consideran parte esencial del ejercicio de esta profesión y de una práctica no escindida de sus retos ciudadanos, biográficos y culturales. Constituye un acumulado que debe proponerse como objeto de análisis por grupos de docentes. Si bien la profesión docente exige una acción de gran complejidad, se requiere que esa complejidad no devenga en enunciados normativos sino en discursos comprensivos y, en consecuencia, en enunciados prácticos, no en el sentido técnico, sino en el sentido de ser significativos y movilizados del grupo docente.

### 13.3 LA EBA REQUIERE EDUCADORES POLIVALENTES

La Educación Básica Alternativa requiere educadores de carácter polivalente. No se trata de contar con docentes de primaria o secundaria. Se trata de trabajar con educadores que tengan la capacidad de atender la educación de la heterogeneidad de sujetos (niños y adolescentes trabajadores, jóvenes y adultos) para quienes la EBA ha sido creada. Así mismo, se requiere en los docentes, capacidades para adaptarse a la diversidad de contextos, en gran medida marcados por la carencia, en los que la EBA se desarrollará. La tarea de este cuerpo profesional es organizar y desarrollar un servicio educativo que tenga éxito en el acceso, permanencia y logros de aprendizaje de los participantes.

Los educadores de la EBA son docentes polivalentes en tanto tienen para atender, de manera creativa y adecuada, las diversas y complejas necesidades de aprendizaje de los participantes. Este planteamiento rompe con la tradicional especialización del trabajo docente relacionada con un sujeto específico o con un determinado segmento de la vida de la persona. La polivalencia es la recuperación del carácter formador del trabajo docente, del carácter autónomo y creativo de la profesión, en el entendido que el saber docente es un saber situado que puede ofrecer un campo de acciones diversas, que atiende a la realidad de la demanda educativa de nuestro país.

Se presenta, a continuación, aquellos aspectos que delimitan el carácter polivalente de la docencia en la EBA:

- a. *Atención a grupos multietarios.*
- b. *Centralidad de la función de tutoría o mentoría.*
- c. *Acción educativa con la comunidad.*
- d. *Organización de diversos escenarios y modalidades de aprendizaje.*
- e. *Relevancia de lo técnico productivo en los procesos formativos.*
- f. *Gestión institucional articulada a la institucionalidad local.*
- g. *Desarrollo profesional docente.*

#### **Atención a grupos multietarios**

En la EBA, los grupos de aprendizaje integran a participantes de diversas edades. Esta modalidad educativa debe ser una oportunidad para cada uno de ellos. Por ello, la docencia para la EBA relativiza la especialización en determinados rangos de edad o niveles (inicial, primaria o secundaria). Requiere, más bien, poner énfasis en la flexibilidad y en capacidades para atender adecuadamente la heterogeneidad de edades presente en los grupos de participantes y hacer exitoso el acceso a la oportunidad educativa. La polivalencia no impide contemplar que, de acuerdo a características producto de la biografía personal y de la experiencia profesional, los educadores de EBA tengan mejores condiciones para trabajar, algunos en PEBANA y otros, en PEBAJA; así mismo, puede darse el caso de que existan preferencias y más adecuada preparación para trabajar con mujeres o en los procesos de alfabetización de adultos.

#### **Centralidad de la función de tutoría o mentoría**

Los participantes EBA son personas que apuestan por sus proyectos de vida que generalmente responden a circunstancias biográficas difíciles; son personas que necesitan especialmente reflexionar, entre otros aspectos, acerca de su itinerario de vida, sus vínculos, su autovaloración. La EBA tiene que ser un espacio que ayude en estos procesos de construcción vital a sus participantes. Por ello, la función tutorial y/o la condición del docente

como mentor de los participantes, adquiere centralidad. Requiere desarrollar una sensibilidad particular en la atención del grupo, conocimiento para la comprensión de esos procesos y herramientas para intervenir respetuosamente en su discurso haciendo de la experiencia educativa un espacio para procesar la reflexión y, al mismo tiempo, afirmar sentidos primarios de vínculo humano. Esto exige un papel especial de tutoría y orientación desarrollado por los y las docentes.

Parte constitutiva de esta labor es también la promoción de los derechos de los participantes. La EBA puede comprenderse como expresión concreta de una política global que tiene como fin hacer de la educación un derecho efectivo de los ciudadanos y un elemento necesario para el desarrollo de las personas y del país en general. De esta raíz democrática le viene a la EBA el imperativo para hacer de la experiencia de acceso y aprendizaje de todos los participantes una experiencia de democracia, de toma de conciencia y de ejercicio de los derechos ciudadanos en la relación educativa, en la vida institucional, en la vida personal y en las relaciones con la comunidad en la que se hallan insertos.

### **Acción educativa con la comunidad**

El espacio de la acción educativa en EBA no se reduce exclusivamente a un local escolar, como tampoco está limitada a los recursos que tiene una institución educativa. La EBA es la concreción de una educación social. Se desenvuelve también con los sujetos, en los espacios y con los recursos de la comunidad. Esto modifica el escenario de la acción docente. El grupo docente requiere de capacidades para la comunicación eficiente con la comunidad, con el fin de integrar a las personas en procesos formativos y hacer sinergia con grupos organizados, comprometiéndolos para el diseño e implementación de los programas y grupos de aprendizaje de la EBA.

### **Organización de diversos escenarios y modalidades de aprendizaje**

La EBA desarrolla su acción educativa de forma escolarizada, no escolarizada, presencial y a distancia y establece entonces diversos escenarios de aprendizaje para los participantes. Un mismo grupo de aprendizaje o un participante podría requerir ser atendido mediante estas diversas formas. Organizar estos escenarios (presenciales, a distancia, virtuales u otros) y determinar o producir materiales para ellos es parte del carácter polivalente de los docentes EBA.

El educador requiere ser un animador del trabajo en equipo, pues el proceso educativo en la EBA supone una dinámica de interaprendizaje, en la que el aprendiz desarrolla su iniciativa y su capacidad de diálogo, argumentación y sinergia en el grupo. El aprendizaje social es un factor clave para potenciar otras formas del saber. El educador cumple una función de animador de la participación y organización de los grupos de aprendizaje y del carácter enriquecedor del diálogo.

En esta visión, el educador requiere ser un orientador de los procesos globalizados de aprendizaje, adecuadamente combinados con la enseñanza disciplinar. La perspectiva pedagógica de la EBA supone un aprendizaje "de" y "en" la realidad, que exige ser pensada de una manera integral y no segmentada. Por ello, no se insiste en "asignaturizar" la experiencia educativa sino, más bien, acercarse al conocimiento a través de proyectos que integran diversos saberes para comprender una problemática. Es necesario, sin embargo, con este mismo propósito, profundizar en el campo disciplinar para analizar con mayor agudeza. El docente debe atender el proceso de estudio integrado de la realidad y también poder aportar los conocimientos disciplinares necesarios para el trabajo educativo de los participantes.

Es imprescindible desarrollar en el educador capacidades para la enseñanza interdisciplinaria. Al interior de la EBA se hace necesario pensar en una gestión interdisciplinaria de los aprendizajes. Por eso, se debe considerar que los programas y las áreas curriculares que no cuentan con docentes especializados sean desarrollados por profesionales de carreras afines, con la formación u orientación pedagógica del educador, y trabajados articuladamente, dentro de la propuesta educativa de cada institución.

### **Relevancia de lo técnico productivo en los procesos formativos**

La relevancia de lo técnico productivo es una demanda presente en los participantes de la EBA. En este sentido, el docente de EBA requiere estar calificado para desarrollar y/o dirigir pedagógicamente módulos o cursos de carácter técnico productivo. La responsabilidad de implementarlos supone del docente el conocimiento específico del campo técnico requerido. Cuando se incorpora a profesionales no docentes que poseen el dominio técnico específico, el docente EBA tiene la responsabilidad de proporcionar el soporte pedagógico necesario que garantice el logro de aprendizaje esperado.

### **Gestión institucional articulada a la institucionalidad local**

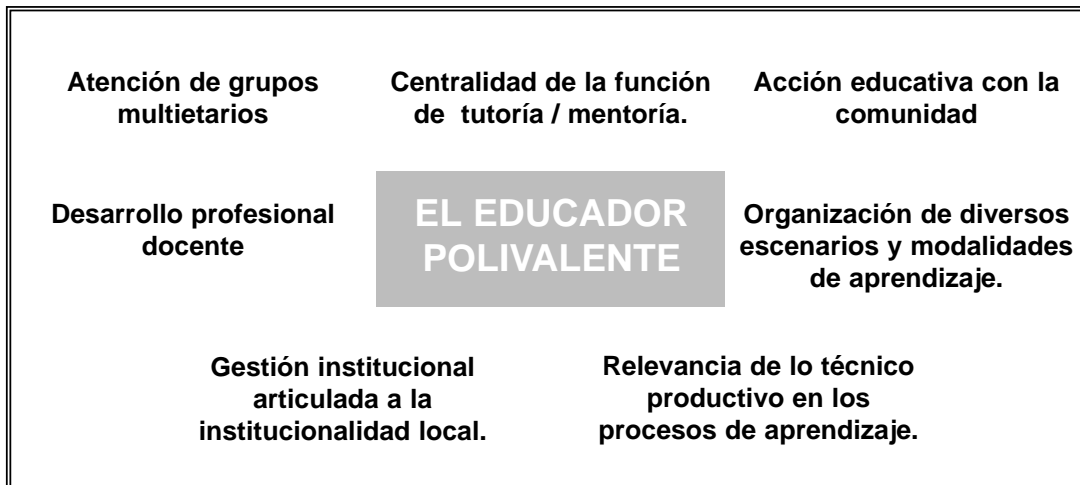
El docente EBA participa de la gestión escolar. La organización de una institución EBA tiene un carácter funcional y participativo. No se adscribe a un modelo jerárquico sino más bien al de articulación de grupos de trabajo. Del mismo modo, un CEBA realiza su función articulado a la institucionalidad local, pues sus fines educativos requieren sinergias locales para poder cumplirse. En tanto es una educación social, para la realización de su acción educativa se vincula al tejido social existente; y, en sentido inverso, involucra a la institucionalidad local en sus metas educacionales. El docente EBA participa de esta interacción, al identificar demandas y sujetos educativos que deben ser atendidos desde la modalidad y al interactuar con las organizaciones de la sociedad local para favorecer la educación de los participantes de la EBA. En este sentido, son también tareas del educador la coordinación y promoción de las capacidades proactivas y sinérgicas de los actores de la comunidad local.

### **Desarrollo profesional docente**

El educador o educadora de la EBA es tal vez, entre los educadores, quien más requiere de la investigación en su acción educativa, de la sistematización y evaluación de su experiencia para reorientar y mejorar su práctica, puesto que se trata de un campo de acción que debe desarrollar su fundamentación teórico-práctica. En la EBA se enfatizará la necesidad de la lectura del mundo de los participantes, de sus visiones culturales y de lo que ocurre en el proceso del grupo de aprendizaje, por ser lugar de encuentro de estas diversas visiones que traen. Las sesiones de aprendizaje se revelan como una realidad contingente, un espacio de descubrimiento entre los sujetos y, del encuentro colectivo con la construcción del conocimiento. Visto así, el trabajo docente requiere de una acción permanente de pensamiento e interpretación de lo que ocurre con el grupo. Para lograr aprender desde la práctica es necesario actuar de manera sistemática. Por ello, el/la educador/a que reflexiona necesita conocer formas sistemáticas de sistematización y evaluación de su experiencia, en las cuales la acción pedagógica e investigación educativa concurren para el ejercicio de la enseñanza y la producción de saber pedagógico.

Este proceso no se hace en solitario. Requiere que cada educador sea un participante activo de la comunidad docente. La dinámica educativa de un centro EBA rompe necesariamente con la lógica de "un profesor-una asignatura". Al mismo tiempo que los educadores tienen

a su cargo grupos de aprendizaje, según su dominio de los diversos saberes, deben articularse entre sí como equipo docente para enriquecer a su vez el proceso de cada grupo. De este modo se aprecia la forma cómo el ejercicio de la docencia configura la vida en la escuela y cómo, en esta medida, la vida en la escuela es más nítidamente experiencia educativa. En esta perspectiva, es indispensable que el educador EBA se asuma como el participante de un proyecto común y se perciba como actor social que define con su actuación la forma en que la institución educa.



#### Los directivos de la EBA

En relación con los directivos de la EBA, es preciso señalar que cada uno de ellos comparte la identidad de educador descrita antes para los docentes. Además es necesario tomar en cuenta los siguientes elementos:

- *Requiere ser un educador cuya función central es liderar los procesos educativos.*
- *Requiere ser un educador que genera una cohesión entre docentes, participantes y comunidad, en torno a una visión educativa construida y compartida por todos.*
- *Organiza el proceso de convocatoria de jóvenes y adultos y conformación de comunidades de aprendizaje.*
- *Supervisa a las comunidades de aprendizaje y el desarrollo de todo el proceso de los proyectos de aprendizaje; así mismo, supervisa los talleres de aprendizaje.*
- *Organiza las actividades de evaluación y auto-evaluación de los docentes y la asignación de incentivos.*

La concreción de esta visión exige que los directivos participen de una formación especializada, que les permita desarrollar sus capacidades de liderazgo pedagógico y social en el nivel local y de análisis y comprensión de la situación educativa y del contexto de la institución que dirigen.

### 13.4. LA ESTRATEGIA DE RECONVERSIÓN DEL EDUCADOR EBA

Es de suma importancia plantear la necesidad de construir un cuerpo profesional de educadores, a fin de no asumir como situación ya dada la existencia de un cuerpo teórico, práctico, institucional y social en torno a un ejercicio profesional en una modalidad en la que, están puestas muchas esperanzas de renovación de la educación peruana. Madrigal afirma: "Las profesiones, salvo excepciones, no se han creado en las universidades, éstas nacen de



la práctica del oficio y los interesados pasan por un proceso de lucha para lograr que lo que ellos saben, sea enseñado y acreditado por las universidades, lo cual empieza a suceder en América Latina para la Educación de Adultos".<sup>177</sup> En el caso de la EBA en Perú, como hemos visto, su docencia tendría como elemento articulador el concepto de educador polivalente, que recupera el gran acumulado en la Región correspondiente por los educadores de adultos y, se enriquece de otras fuentes de experiencia educativa.

Constituir un grupo profesional docente de esta naturaleza es crucial para el desarrollo de la modalidad. Se ha considerado que el punto de partida para ello son los actuales docentes de la educación básica de adultos. Son aproximadamente 14, 188; la mitad de los cuales, está en situación de contratados. De los nombrados, la mayoría tiene entre 20 a 25 años de servicio. Del total, sólo un 15% habría recibido niveles de especialización en educación de adultos. La nueva EBA, como sabemos, trasciende la educación básica de adultos, lo cual hace más compleja la estrategia de reconversión. En cierto sentido, se está reinventando la profesión. La opción asumida es desarrollar una reconversión profesional de los docentes actualmente en servicio, principalmente de la básica de adultos, aunque no exclusivamente de ellos. Todo y toda docente en servicio podría integrarse a este proceso.

### LOS TRES EJES PARA EL DESARROLLO DEL PROCESO DE RECONVERSIÓN

Son tres los ejes que se consideran para la reconversión: a) la creación y experiencia de gestión de nuevos centros de EBA sobre la base de los actuales servicios de básica de adultos, b) la formación especializada de los docentes con ciertos requisitos, c) el establecimiento de resultados de aprendizaje y el compromiso con el logro de éstos. Los docentes y directivos de la actual básica de adultos que se integren a este proceso, participarán del conjunto de la dinámica que se genere en torno a estos tres ejes.

#### Los docentes

1. El proceso de reconversión docente tiene carácter voluntario, individual y colectivo. Es complementario a la estrategia de creación de instituciones EBA durante el 2005, que supone el acuerdo del grupo docente para la reconversión o creación de centros de EBA desde las actuales instituciones de educación de adultos.
2. Integrarse a esta reconversión exige participar de un proceso de selección de los docentes. Los criterios de selección no se refieren a la antigüedad o a la certificación que presente un docente. Principalmente son la experiencia de trabajo comprometido con los resultados de sus participantes, la opinión de sus pares, una evaluación de su iniciativa, motivación y disposición para impulsar esta nueva modalidad.
3. Se propone establecer una normatividad temporal y específica relacionada con los docentes que participan del proceso de puesta en marcha de la EBA. Esta normatividad, de modo atípico, consideraría condiciones laborales diferenciadas en relación a horarios y calendario del trabajo docente. Esto es vital, pues no se pretende limitar el funcionamiento de un centro EBA a las nocturnas o vespertinas. Del mismo modo, un centro de EBA no funcionaría de marzo a diciembre como ocurre en la básica de menores, sino que debe calendarizar su funcionamiento de enero a diciembre en función del interés de los participantes.

<sup>177</sup> MADRIGAL GOERNE, Juan José, "Tendencia hacia la profesión del educador de adultos en América Latina: un estudio exploratorio, comparativo y participativo". Universidad Pedagógica Nacional de México. 2000.

## Los directivos

4. Los directivos de los centros EBA tendrán la responsabilidad de una nueva institucionalidad. Como se establece en el actual reglamento de la modalidad, son directores de institución educativa, con las atribuciones que la ley establece para quienes ejercen dicho cargo.
5. Los directivos de centros EBA participan del proceso de reconversión profesional docente, en el desarrollo de la gestión así como en la formación especializada. En una primera fase, seguirán el mismo proceso junto a sus docentes durante el período 2005 - 2006. En una segunda fase (que no es objeto de este documento), los directivos de centros EBA participarán de una formación especializada en gestión educativa.
6. Los criterios de selección de directivos de centros EBA se basan en la experiencia docente o en la gestión de centros educativos, en el conocimiento, motivación y disposición para la puesta en marcha de la EBA. Particularmente, en la gestión, se evaluaría el liderazgo pedagógico, la construcción de equipos institucionales, el desarrollo de gestión en el área de personal y la interacción con el entorno local entre otros.

## Creación del programa de formación especializada de docentes polivalentes de EBA

7. La formación docente EBA es concurrente con la puesta en marcha de un centro EBA. No se escinde la formación especializada del desempeño profesional. Por lo tanto, un elemento a evaluar en la formación especializada es el desempeño docente y los resultados educativos. De otra parte, los docentes evalúan la formación y a los formadores en atención a las necesidades de su ejercicio profesional.
8. Para la formación, el MED propondrá un Programa de Segunda Especialidad para docentes EBA destinado a todos los docentes y directivos que participen en el proceso de implementación de esta modalidad.
9. La implementación del programa estará a cargo del MED. Es una actividad que requiere ser conducida por una Dirección Nacional de Educación Básica Alternativa en coordinación con el órgano nacional responsable de la formación docente.
10. El proceso global de la puesta en marcha de la modalidad exige una duración del Programa de Segunda Especialidad que se estima entre doce hasta quince meses. La actual DINEA es responsable de su diseño, en coordinación con el órgano correspondiente.

## LA IDENTIDAD DEL EDUCADOR DE EBA: ELEMENTO CENTRAL EN EL PROCESO FORMATIVO

Herrera distingue entre la noción de *perfil profesional* y la noción de *identidad profesional*, que sería cualitativamente más adecuada: "*Partir de la noción de identidad profesional, no es un planteamiento neutro. En primer lugar le sale al paso a la noción de perfil profesional y, en segundo lugar, implica una concepción de la profesión como construcción y no como estado preestablecido al que se llega imperiosamente. La concepción de identidad supone que los sujetos que ejercen o aspiran a ejercer, establecen una relación de apropiación progresiva de su oficio y de su profesión, como resultado de su proyecto personal, de las exigencias institucionales de la función que ejercen, de los aprendizajes que ofrece la experiencia y del intercambio con otros docentes que permite convertirse en sujeto colectivo*"<sup>178</sup>.

<sup>178</sup> HERRERA, Mariano. "Identidad profesional y formación de directores". Centro de Investigaciones Culturales y Educativas. Caracas, Venezuela. 1994.

Este planteamiento rompe el tradicional procedimiento de establecer un "modelo o perfil ideal", un "debe ser" establecido desde un conjunto de criterios formulados de modo imperativo. La docencia real existente es sumamente heterogénea: sus prácticas de enseñanza y sus comprensiones sobre la profesión; sus expectativas respecto a las instituciones educativas, sus perspectivas de desarrollo, sus compromisos con la sociedad en general y con el grupo inmediato, las capacidades que poseen, etc. no son efecto de un decreto sobre perfil docente, sino fruto del conjunto de factores culturales, sociales y pedagógicos que afectan la educación. En interacción con esta realidad dinámica, se configuran diversos modos de ejercicio de la docencia. En este sentido, la constitución de un grupo profesional para la EBA debe ser visto como un proceso progresivo de transformación del actual grupo docente, lo cual implica su enriquecimiento en torno a las nuevas funciones que exige la modalidad.

### Profesionalidad docente y roles en la acción

Cuando se plantea la cuestión de la identidad profesional, se sale al encuentro de un conjunto de denominaciones que intenta contener y precisar el tipo de acción que supone la docencia. Se afirma, por ejemplo, que el docente no es más un enseñante centrado en su propia actividad y no en el logro de aprendizajes de sus alumnos; a partir de ello suele definirse al docente como el especialista en aprendizaje. Mas, con esta definición se intenta simplificar el trabajo de la enseñanza. Conociendo los mecanismos del aprendizaje en los sujetos, el docente puede obrar procurando desarrollar esos mecanismos para que el participante efectivamente aprenda. El docente debe conocer y saber aplicar un conjunto de metodologías. Hay aquí una visión tecnicista de la realidad de los sujetos y de lo que sucede en la relación educativa. Si bien la docencia supone un saber metodológico, no se agota en éste; ni la problemática que enfrenta el docente se resuelve en el ámbito de lo metodológico.

Por estas consideraciones, no es adecuado definir al docente como facilitador o mediador de los aprendizajes. Cumple este rol en determinadas circunstancias, pero este rol no define el carácter de la profesión docente.

Es importante que, al pensar en los y las educadoras de la EBA, se plantee en primer lugar esta cuestión del estatuto profesional de la docencia. Si estos roles circunstanciales no definen al profesional, entonces ¿cuál es el núcleo de la profesionalidad docente? Es una cuestión que hay que debatir con los propios educadores.

Se puede afirmar, con ánimo de motivar este diálogo, que existen varias dimensiones que constituyen el núcleo de la docencia:

- a. Una primera dimensión es el núcleo ético en que se funda el sentido de la educación y de la docencia. Es una *ética del educar*, un acto de gratuidad en el que el educador pone su saber y su poder a favor del proceso de construcción de un sujeto diferente a él y frente al cual y del cual es responsable, al ejercer una acción que posibilita al educando empoderarse respecto de su destino y de su vida. Puesto que esto supone un vínculo solidario, el docente es responsable también de que el aprendiz haga conciencia de la experiencia de reconocimiento en la que él se forma y comprenda y aprehenda un sentido de responsabilidad con los otros.
- b. Una segunda dimensión es que la docencia se configura en un ejercicio específico que la sociedad requiere, un oficio propio, el de *la enseñanza*. Si bien todos los seres humanos cumplimos un rol educador en la diversidad de nuestras relaciones sociales, los educadores, como profesionales, cumplen este rol común a todo ser humano a través

de la enseñanza, entendida ésta como una acción intencionada, reflexionada, sistemática para la educación de una diversidad de sujetos, en la complejidad de dimensiones que su aprendizaje para la vida exige.

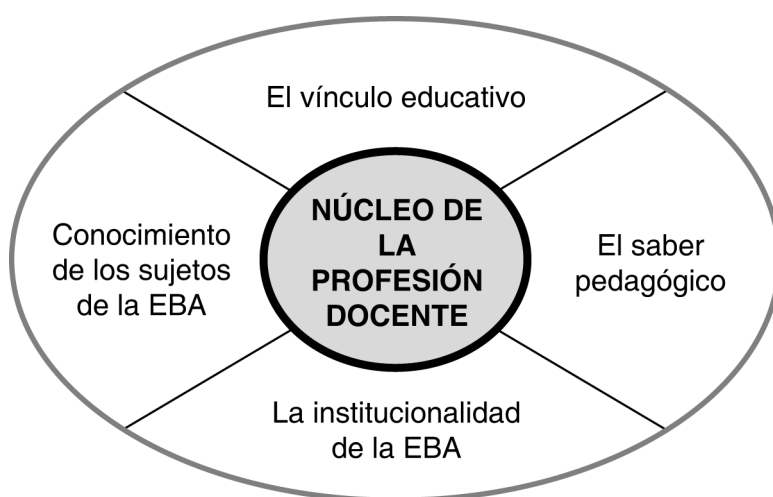
- c. Desde esta visión, la profesión docente supone un campo de saber propio aunque marcado por la interdisciplinariedad: *la pedagogía*. En este sentido, el educador es el que construye, desde unas prácticas de enseñanza fundadas en una ética del educar, el pensamiento pedagógico necesario para el crecimiento permanente de la docencia.

### 13.5 PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE EBA

De este conjunto de consideraciones se propone para el programa de formación de educadores de EBA los siguientes objetivos:

- a. Fortalecimiento del núcleo ético, epistemológico e "identitario" de la profesión docente.
- b. Desarrollo de los saberes pedagógicos para la enseñanza en la EBA.
- c. Conocimiento y reflexión sobre los sujetos, sus procesos y sus contextos.
- d. Desarrollo de los saberes para la gestión institucional de la EBA

En el siguiente gráfico se visualiza la centralidad del núcleo de la profesión. En él se quiere dar énfasis, junto con las dimensiones expresadas en los objetivos, a la importancia de trabajar con los docentes, el establecimiento y el significado educativo y vital (en el sentido de Ortega y Gasset) del vínculo entre educador y participante. Este es un elemento crucial que se expresa en la función de tutor o mentor que cumple el educador respecto del o la participante.



## Organización del Programa

El Programa se organiza en tres áreas que, a su vez, se desagregan en cursos y módulos. Las áreas consideradas son:

- Docencia polivalente para la Educación Básica Alternativa.
- Políticas y actores de la Educación Básica Alternativa.
- Construyendo la institucionalidad de la EBA.

ÁREAS	CURSOS
DOCENCIA POLIVALENTE PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA	<p>1. <b>TUTORÍA / MENTORÍA.</b> Fundamentos ético y epistemológico.</p> <p>2. <b>DOCENCIA Y SABERES PEDAGÓGICOS</b></p>
POLÍTICAS Y ACTORES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA	<p>3. <b>INFANCIA Y ADOLESCENCIA.</b> Situación, perspectivas, procesos de aprendizaje.</p> <p>4. <b>FAMILIA Y EDUCACIÓN</b></p> <p>5. <b>JUVENTUDES en el PERÚ.</b> Situación, políticas y procesos de aprendizaje.</p> <p>6. <b>ADULTOS Y EDUCACIÓN.</b> Situación, perspectivas y procesos de desarrollo.</p>
CONSTRUYENDO LA INSTITUCIONALIDAD DE LA EBA.	<p>7. <b>LA INSTITUCIÓN DE LA EBA.</b> Para la inclusión y la equidad educativas.</p> <p>8. <b>MEMORIA.</b> Taller de producción de texto. Taller permanente de sistematización.</p>

## Elementos de Diseño del Programa

Para el desarrollo del diseño específico de cursos y módulos consideramos cuatro categorías: los elementos teóricos en que se funda cada curso o módulo, las experiencias que constituyen referentes, los procesos que han de ser vivenciados por los educadores en formación y los resultados o aprendizajes que se deben lograr. Se deben incluir en este diseño las formas de evaluación de los logros de los participantes y del propio sistema de formación, en las cuales es sustantivo el diálogo entre docentes participantes y formadores.

### CUADRO DE DISEÑO

CURSO	MÓDULO	DISEÑO			
		REFERENTES TEÓRICOS	EXPERIENCIAS	PROCESOS	RESULTADOS
TUTORÍA / MENTORÍA.	La reelaboración de la infancia y la adolescencia para el ejercicio docente.				

## PROGRAMA DE ESPECIALIZACIÓN EN EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA

ÁREAS	HORAS (aprox.)	CURSOS	MÓDULOS
DOCENCIA POLIVALENTE PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA	96	<b>TUTORÍA / MENTORÍA.</b> Fundamentos ético y epistemológico	La reelaboración de la infancia y la adolescencia para el ejercicio docente. Construcción del vínculo educador / participante. Los sujetos y su relación con el conocimiento. Historia de vida y proyecto personal. Diseño y organización del plan de tutoría institucional.
	182	<b>DOCENCIA Y SABERES PEDAGÓGICOS</b>	Prácticas de enseñanza y diversidad de escenarios y sujetos. Prácticas de enseñanza y producción de saber pedagógico. Interculturalidad en el trabajo pedagógico. Teoría y estrategias para el desarrollo de la oralidad y la literacidad de los participantes. Rol y estrategias del educador para la participación social y comunitaria en educación. Diseño y organización de escenarios y materiales para el aprendizaje. Desarrollo del currículo de la EBA. Desarrollo profesional de la docencia: construyendo la comunidad de educadores.
POLÍTICAS Y ACTORES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA.	48	<b>INFANCIA Y ADOLESCENCIA</b> Situación, perspectivas, procesos de aprendizaje	Situación social y cultural de la infancia y la adolescencia urbana trabajadora: protagonismo social y aprendizajes. Infancia y adolescencia en la calle: exclusión, resiliencia y aprendizajes. Situación social y cultural de la infancia y adolescencia en el medio rural: pobreza, trabajo y aprendizajes.
	48	<b>FAMILIA Y EDUCACIÓN</b>	Familia: imaginario social sobre la escuela y la educación. Culturas sobre la infancia y la adolescencia en la familia y la sociedad. Culturas de crianza, género, democracia en los modelos de familia en el Perú.
	48	<b>JÓVENES EN EL PERÚ</b> Situación, políticas y procesos de aprendizaje	Culturas juveniles en el Perú: qué piensan, saben, quieren y hacen los jóvenes en el Perú. Trabajo, familia y paternidad en juventudes urbanas y rurales del Perú. Políticas de juventud y protagonismo juvenil.
	48	<b>ADULTOS Y EDUCACIÓN</b> Situación, perspectivas y procesos de desarrollo	Situación de la población adulta urbana y rural en el Perú. Políticas de educación de adultos. Participación social: la acción transformadora como proceso educativo. Alfabetización: desarrollo personal y ciudadano de los participantes.
CONSTRUYENDO LA INSTITUCIONALIDAD DE LA EBA.	80	<b>LA INSTITUCIÓN DE LA EBA</b> Para la inclusión y la equidad educativas	Educación Básica Alternativa para la inclusión y la equidad educativas. Política y legislación. Liderazgo y proyecto pedagógico. Organización de procesos de gestión institucional. Análisis del contexto y generación de alianzas locales. Desarrollo profesional del personal: selección, monitoreo, evaluación.
	32	<b>MEMORIA</b>	Taller de producción de texto. Taller permanente de sistematización.

## XIV. PROPUESTA DE CONVERSIÓN DE LA ACTUAL EDUCACIÓN DE ADULTOS EN EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA

### 14.1 HACIA UNA NUEVA INSTITUCIONALIDAD PARA LA EBA

Los plazos para iniciar el proceso de institucionalización de la Educación Básica Alternativa (EBA) son cortos e inmediatos. El proceso para lograr este objetivo implica asegurar que, en la nueva estructura orgánica del Ministerio de Educación, la instancia de dirección de la EBA sea una Dirección Nacional integrada por cuadros profesionales con capacidad de liderazgo, trayectoria profesional y voluntad para construir una modalidad innovadora dentro del Sector Educación.

En las instancias descentralizadas regionales y locales es indispensable que se efectúe, de acuerdo a criterios que permitan contar con personal idóneo, una adecuada selección de los especialistas de EBA, en la que sería conveniente que actúen coordinadamente la instancia central del MED, las DRE y las UGEL en base a las facultades que la legislación vigente les otorga.

Para la pertinente atención de los usuarios, según sus características, posibilidades y expectativas, se propone la creación de los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA), en los que pueden funcionar mediante formas escolarizadas y/o no escolarizadas Programas de Educación Básica Alternativa de Niños y Adolescentes (PEBANA), Programas de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y adultos (PEBAJA); así como Programas de Alfabetización, Programas a Distancia de Educación Básica Alternativa (PRODEBA), servicios de actualización y de estudios independientes.

También se alienta al sector privado para que intervenga con un alto sentido de responsabilidad en la EBA, complementando la acción del sector público, mediante la creación de Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA) en los que se desarrolle el amplio abanico de Programas y formas de atención que pueden ser implementados en esta modalidad.

El 2005 se considera un año de preparación para la conversión de los centros de educación de adultos en CEBA; sólo aquellos centros educativos en los que se haya cumplido con los requisitos que sean establecidos estarán aptos para transformarse legalmente en Centros de Educación Básica Alternativa a partir del año 2006.

Por cuanto la EBA es una modalidad recientemente concebida, es indispensable que pase por un proceso de experimentación que permita poner a prueba las propuestas formuladas en diversos aspectos y otras que se generen, con el fin de analizar y evaluar sus posibilidades y limitaciones y que consiguientemente, en su confrontación con los diferentes contextos, puedan perfeccionarse.

A fin de que la experimentación de los CEBA se efectúe en condiciones regulares, se propone la creación e implementación de 300 CEBA, distribuidos a lo largo y ancho del país, que comiencen a funcionar a partir del año 2006. (Para el efecto, en la presente propuesta se incluye un Cuadro con el cálculo correspondiente de costos).

El Art. 1° de las Disposiciones Complementarias y Transitorias de la Ley General de

Educación vigente dispone la conversión gradual y progresiva del sistema educativo. En el caso de la Educación de Adultos, ello implica que se inicie el cambio hacia la modalidad de Educación Básica Alternativa. Es responsabilidad del Ministerio de Educación establecer la normatividad de este proceso de conversión, que comprenderá desde los centros o instituciones educativas, hasta la propia dirección técnico- normativa de la sede central del Ministerio de Educación.

La conversión de los actuales centros de educación de adultos en Centros de Educación Básica Alternativa seguirá un proceso, que se iniciará en términos legales con las correspondientes Resoluciones Directorales que darán fin a la institucionalidad de educación de adultos, remplazándola por instituciones educativas de la nueva modalidad. Durante el año 2005 sería conveniente que todos los centros de educación de adultos elaborasen su propia propuesta de conversión en Centros de Educación Básica Alternativa, sobre la base de un nuevo Proyecto Educativo Institucional concebido en función de la nueva modalidad EBA.

La institucionalización de la EBA se realizará a través de dos procesos: conversión de los actuales centros y programas de Educación Primaria y Secundaria de Adultos en CEBA y creación de nuevos CEBA. El primer proceso, se realizará en dos fases diferentes pero vinculadas: la experimentación y la generalización. El proceso de conversión en su conjunto durará cuatro años; se iniciará en el 2005 con la experimentación del ciclo inicial de la EBA y culminará el 2008 con la generalización del ciclo avanzado de esta modalidad educativa. Sólo al terminar este proceso se podrá afirmar que se ha superado el riesgo de que la conversión en CEBA sea nada más que un cambio de rótulo y se tendrá la seguridad de que realmente la EBA se ha institucionalizado.

La propuesta es que, en el primer año de la experimentación, 155 centros de educación de adultos (144 localizados en áreas urbanas y 11, en áreas rurales), que actualmente desarrollan programas escolarizados y no escolarizados de Educación de Adultos, ejecuten Programas propios de la Educación Básica Alternativa y, por lo tanto, desde el 2005 se convertirán formalmente en Centros de Educación Básica Alternativa.

La experimentación en el 2005 estará circunscrita al Ciclo Inicial de la EBA (que comprende al primer y segundo grados) tanto en Programas de Educación Básica Alternativa para Niños y Adolescentes (PEBANA), como en Programas de Educación Básica Alternativa para Jóvenes y Adultos (PEBAJA). La experimentación se efectuará en las formas escolarizada y no escolarizada.

En el año 2006 la experimentación se extenderá al ciclo intermedio de la EBA (que comprende tres grados) y, en el año 2007, se llevará a cabo en el ciclo avanzado de la EBA (que comprende cuatro grados).

El proceso de conversión que supone la generalización de los resultados de la experimentación en los actuales centros y programas de Educación de Adultos, seguirá la siguiente progresión:

1. Ciclo inicial: Año 2006 (dos grados)
2. Ciclo Intermedio: Año 2007 (tres grados)
3. Ciclo avanzado: Año 2008 (cuatro grados)



### CONVERSIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA

AÑOS	EXPERIMENTACIÓN	GENERALIZACIÓN
2005	Ciclo Inicial (2 grados)	
2006	Ciclo intermedio (3 grados)	Ciclo inicial (2 grados)
2007	Ciclo avanzado (4 grados)	Ciclo intermedio (3 grados)
2008		Ciclo avanzado (4 grados)

La concepción, el diseño y la conducción de los procesos de experimentación y generalización de la EBA corresponden a la actual Dirección Nacional de Educación de Adultos, que a su vez requiere de un proceso de recomposición orgánica que la conduzca a ser, en el corto plazo, la Dirección Nacional de Educación Básica Alternativa. Para adoptar una estructura organizativa en la DINEBA, se debería tener en cuenta que, en los próximos cuatro años, la tarea prioritaria será la experimentación y la generalización de la EBA, razón por la cual a la par que a las funciones de orientación técnico-pedagógica, se deberá dar alta importancia a las funciones de orientación en gestión e institucionalidad.

El desarrollo adecuado de los procesos de experimentación y generalización de la EBA requiere de una organización consolidada que involucre y permita la acción sincronizada de los funcionarios de la Sede Central, de los especialistas de EBA de las Direcciones Regionales de Educación, de los correspondientes especialistas de EBA de las UGEL y de las autoridades, docentes y participantes de los CEBA. Será altamente significativa, también, la participación comprometida de los Gobiernos Regionales y Locales y de otras instituciones del sector estatal y de la sociedad civil.

Para que la modalidad EBA se instale exitosamente en el sistema educativo peruano, se requiere una actitud realmente comprometida con sus fines y objetivos por parte de los funcionarios del sector; ello implica conformar un núcleo nacional de autoridades y especialistas del sector que impulsen el despliegue de esta modalidad innovadora en el campo educativo; para este efecto, se necesita identificar y comprometer, tanto en la sede central del MED, como en las DRE, UGEL y en las propias instituciones educativas (hoy centros de educación de adultos, mañana CEBA), a las personas con mayor sentido de cambio educativo para que actúen como parte de un colectivo que tenga la misión de hacer del proyecto EBA una realidad nacional. En particular, el proceso de conversión de la EBA debería ser un gran estímulo para iniciar una campaña nacional de selección y de formación en servicio de los funcionarios y especialistas de la Sede Central del MED y de los órganos descentralizados regionales y locales.

Como se indicó líneas arriba, la creación de la modalidad de Educación Básica Alternativa requiere de la conversión de los centros de educación de adultos en CEBA, pero también necesita la fundación de instituciones educativas que sean concebidas, desde el principio, como Centros de Educación Básica Alternativa. Será responsabilidad de la futura DINEBA, desde los primeros meses del 2005, elaborar un proyecto de creación de 300 Centros de Educación Básica Alternativa, establecer el cálculo de costos correspondiente y hacer las gestiones pertinentes para que el Tesoro Público asigne las partidas presupuestarias necesarias.

## 14.2 EXPERIMENTACIÓN DE LA EBA EN EL AÑO 2005

La conducción del proceso de experimentación de la EBA requiere de la actual Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA) del Ministerio de Educación, el desarrollo de acciones estrechamente coordinadas con aquellas Direcciones Regionales de Educación en cuyo ámbito funcionan centros educativos seleccionados para la experimentación.

El objetivo principal de la experimentación de la EBA es poner a prueba los diseños curriculares básicos, materiales educativos, instrumentos de orientación técnico-pedagógica, procedimientos de formación en servicio de los docentes y los lineamientos de gestión institucional, a efectos de realizar los ajustes necesarios que hagan posible la generalización de esta nueva modalidad educativa.

La selección de los centros de educación de adultos que participarán en la experimentación deberá tener en cuenta las transformaciones de orden político administrativas y sociales que vive el Perú; por lo tanto, en la nómina final de las instituciones educativas experimentales deberán tener preeminencia los centros educativos ubicados en ámbitos urbanos marginales y en las regiones de menor desarrollo relativo del país. Es conveniente que en el proceso de experimentación todas las Regiones del país estén representadas, cuando menos por un CEBA.

La participación de los centros educativos en la experimentación deberá ser voluntaria, lo que significa que las autoridades y docentes de las instituciones educativas seleccionadas por el MED deberán señalar expresamente su disposición para integrarse o excluirse de este proceso. En el presente documento nos limitamos a sugerir los siguientes criterios para la selección de dichos centros:

1. Descentralización, a efectos de que la mayoría de las UGEL estén representadas en el proceso de selección.
2. Equidad, de manera que, junto con los centros educativos ubicados en zonas céntricas de las ciudades, también participen aquellos centros educativos situados en ámbitos urbanos marginales y rurales.
3. Innovación, como una forma de reconocimiento a los centros educativos en los que se ha producido experiencias innovadoras en el plano pedagógico o institucional.
4. Liderazgo, a fin de que el proceso de experimentación tenga visibilidad en el ámbito local y pueda ser emulado por otros centros educativos e instituciones de la comunidad.

La experimentación de la EBA en el año 2005 incluirá los PEBANA y los PEBAJA, en sus formas de atención escolarizada y no escolarizada, así como los Programas de alfabetización y los de actualización. Además, a lo largo del año 2005, se prepararán los programas de estudios a distancia y de estudios independientes o auto-educación que se ofrecerían en el año siguiente.

**Las responsabilidades directas del Ministerio de Educación**, a través del órgano institucional correspondiente, en lo que respecta a la experimentación de la EBA en el año 2005, son las siguientes:

- Diseño del Plan Nacional de la experimentación (interacción del MED con las DRE, las UGEL, las Instituciones Educativas y los Gobiernos Regionales y Locales).
- Selección de las 155 instituciones educativas en las que se efectuará la experimentación, en consulta con las Direcciones Regionales de Educación y las Unidades de Gestión Educativa Local.

- Revisión y aprobación de los diseños curriculares básicos preliminares del ciclo inicial de la EBA elaborados por la Consultoría.
- Elaboración de las correspondientes guías de orientación técnico pedagógica.
- Selección y adquisición de los materiales educativos que formarán parte de la dotación de los Centros de Recursos de Aprendizaje en cada institución educativa experimental.
- Definición de las competencias y capacidades que deben tener los docentes de la EBA y elaboración de la propuesta de formación en servicio, coordinada con la DINFOCAD.
- Formulación de una propuesta de lineamientos para la gestión pedagógica e institucional en las instituciones educativas de la experimentación, en coordinación con las DRE.
- Diseño de la estrategia y de instrumentos de validación para la experimentación.
- Formulación de propuesta de estrategia social (vínculos con las instituciones de la comunidad, uso de los medios de comunicación social, información pública de resultados de aprendizaje) y establecimiento de alianzas estratégicas con otros sectores, en beneficio del proceso de experimentación.
- Diseño del Plan de Supervisión, Monitoreo y Evaluación del proceso de experimentación.
- Redacción de directiva de orientaciones para el desarrollo de las actividades en las instituciones educativas experimentales en el año 2005.
- Rescatar la experiencia acumulada de proyectos y programas en vigencia, por ejemplo PAEBA y CEO, en beneficio del proceso de experimentación.

**A las Direcciones Regionales de Educación** les corresponden las siguientes responsabilidades en la experimentación y proceso de conversión de la EBA:

- Elaborar la Directiva regional para la implementación del proceso de experimentación en el ámbito correspondiente.
- Difundir la propuesta EBA en el ámbito regional y sensibilizar a la comunidad sobre sus alcances.
- Conformar la Comisión Regional e impulsar la conformación de Comisiones Provinciales encargadas de dirigir el proceso de experimentación de la EBA.
- Conducir el proceso de formación continua de los docentes EBA.
- Dirigir el programa de elaboración de materiales educativos regionales complementarios a los materiales educativos nacionales para los usuarios EBA.
- Emitir resoluciones de creación o de conversión como Centros de Educación Básica Alternativa de gestión privada - tomando en cuenta los informes o recomendaciones de las UGEL correspondientes - en las instituciones educativas donde se desarrolla la experimentación.
- Seleccionar a un especialista, mediante concurso público, para que colabore en la conducción del proceso de experimentación.
- Promover y apoyar la diversificación del Diseño Curricular Básico en el ámbito regional.

**A las Unidades de Gestión Educativa Local** les corresponden las siguientes responsabilidades en la experimentación y proceso de conversión de la EBA:

- Elaborar la Directiva para la implementación del proceso de experimentación en el ámbito correspondiente.
- Difundir la propuesta EBA en el ámbito local y sensibilizar a la comunidad sobre sus alcances.
- Promover y apoyar la diversificación del Diseño Curricular Básico en el ámbito local.
- Conformar la Comisión Local que tenga a su cargo la conducción del proceso de experimentación de la EBA en el ámbito de su competencia.

- Definir criterios para la conformación e impulsar la formación de Redes de Educación Básica Alternativa locales.
- Promover el intercambio de experiencias entre Redes educativas.
- Emitir resoluciones de creación o de conversión como Centros de Educación Básica Alternativa de gestión pública en las instituciones educativas donde se desarrolla la experimentación .
- Elaborar los cuadros de asignación de personal de los CEBA.
- Recategorizar las plazas de sub-directores de los centros de educación de adultos en plazas de directores de CEBA, encargar a los sub-directores de los centros de educación de adultos la dirección transitoria de los CEBA y convocar a concursos públicos para cubrir los puestos de directores.
- Supervisar y evaluar el desempeño de los CEBA que participan en el proceso de experimentación.
- Informar a la población sobre los avances en aprendizaje logrados por los participantes en los programas de EBA.
- Crear una plaza de especialista en EBA y conducir el proceso de selección mediante concurso público.

**A los centros educativos seleccionados en los que se llevará a cabo la experimentación** les corresponden las siguientes responsabilidades:

- Evaluar y aceptar su participación en el proceso de experimentación de la EBA.
- Analizar y aplicar las directivas para la implementación del proceso de experimentación emanadas de las instancias superiores que dirigen el proceso.
- Conformar la comisión de autoridades, docentes, estudiantes, padres de familia y representantes de la comunidad, que se encargará de dirigir el proceso de conversión en CEBA y de la experimentación de la EBA.
- Organizar los PEBANA, PEBAJA, Programas de Alfabetización y de Actualización bajo su responsabilidad.
- Difundir los alcances de la EBA entre la población potencialmente usuaria de la modalidad y convocar a la matrícula de los estudiantes.
- Organizar y participar en procesos de formación y autocapacitación docente.
- Promover la organización y participar en las Redes de EBA locales.
- Intercambiar experiencias y reflexiones con otros CEBA experimentales.
- Participar en la validación y evaluación permanente del proceso de experimentación.
- Dar cuenta a la comunidad acerca de los logros de aprendizaje obtenidos por los estudiantes y sobre los avances y dificultades del proceso de experimentación de la EBA.
- Elaborar el Proyecto Educativo Institucional y el Proyecto Curricular de Centro.

**CUADRO N° 43**  
**ITINERARIO DEL PROCESO DE EXPERIMENTACIÓN DE LA EBA EN LOS AÑOS**  
**2004 Y 2005**

Actividades	Nov	Dic	Ene	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ag	Sep	Oct	Nov	Dic
1. Diseño de Plan Nacional de experimentación	X													
2. Selección de instituciones	X													
3. Diseños curriculares.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
4. Guías Orientación Técnico Pedagógica.			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
5. Elaboración de Materiales educativos.		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
6. Formación en servicio.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
7. Propuesta de gestión pedagógica.			X	X										
8. Criterios Redes EBA.				X	X									
9. Instrumentos y estrategia validación.				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
10. Estrategia social				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
11. Evaluación del proceso.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
12 Orientaciones para el desarrollo de actividades.	X	X											X	X

Esta propuesta de experimentación de la EBA en el año 2005 implica la apertura de una nueva línea presupuestal que esté en correspondencia con el cálculo de costos que se adjunta y que, dados los plazos perentorios, deberá ser financiada por el Tesoro Público.

### 14.3 ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE LA EXPERIMENTACIÓN DE LA EBA

El Ministerio de Educación asumirá la responsabilidad de examinar el proceso y los resultados de la experimentación de la EBA en el año 2005 y, como consecuencia de esta evaluación, decidirá si procede la generalización del Ciclo Inicial de PEBANA Y PEBAJA en los centros EBA del país. Así mismo, la evaluación del proceso de experimentación servirá para determinar la ubicación de los 300 nuevos CEBA que se crearán los años 2006 y 2007.

## 14.4 PROYECTO TENTATIVO DE PRESUPUESTO PARA FINANCIAR EL PROCESO DE CONVERSIÓN A LA EBA

Educación Básica Alternativa: Presupuesto total según programas, proyectos y componentes de la fase experimental 2005  
(En nuevos soles)

Programas / Componentes / Proyectos	Presupuesto total		Presupuesto 2004		Presupuesto 2005	
	Monto	%	Monto	%	Monto	%
<b>Total (A+B+C+D)</b>	<b>9 365 996</b>	<b>100,00</b>	<b>1 382 199</b>	<b>100,00</b>	<b>7 983 797</b>	<b>100,00</b>
<b>A. Programa: PEBANA y PEBAJA</b>	<b>7 089 182</b>	<b>75,69</b>	<b>1 162 199</b>	<b>84,08</b>	<b>5 926 983</b>	<b>74,24</b>
1. Fortalecimiento de los aspectos curriculares	1 936 631	20,68	1 162 199	84,08	774 433	9,70
1.1. Proyecto material educativo para el primer ciclo de la EBA	483 751	5,16	0	0,00	483 751	6,06
1.2. Proyecto acceso a la información con nuevas tecnologías	280 682	3,00	0	0,00	280 682	3,52
1.3. Proyecto centro de recursos de aprendizaje	1 162 199	12,41	1 162 199	84,08	0	0,00
1.4. Proyecto redes educativas EBA	10 000	0,11	0	0,00	10 000	0,13
2. Desarrollo de la tarea docente	4 610 050	49,22	0	0,00	4 610 050	57,74
2.1. Proyecto contrato de personal docente	1 231 088	13,14	0	0,00	1 231 088	15,42
2.2. Proyecto contrato de personal especializado	2 462 175	26,29	0	0,00	2 462 175	30,84
2.3. Proyecto capacitación en servicio a docentes de la EBA	916 787	9,79	0	0,00	916 787	11,48
3. Estimulación de la cultura del éxito	542 500	5,79	0	0,00	542 500	6,80
3.1. Proyecto elaboración de proyectos de innovación	542 500	5,79	0	0,00	542 500	6,80
<b>B. Programa: Alfabetización</b>	<b>59 615</b>	<b>0,64</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>59 615</b>	<b>0,75</b>
4. Alfabetización	59 615	0,64	0	0,00	59 615	0,75
4.1. Proyecto alfabetización digital	59 615	0,64	0	0,00	59 615	0,75
<b>C. Programa: Actualización</b>	<b>32 829</b>	<b>0,35</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>32 829</b>	<b>0,41</b>
5. Promoción de talleres de mejoramiento de los aprendizajes	32 829	0,35	0	0,00	32 829	0,41
5.1. Proyecto talleres de mejoramiento de los aprendizajes	32 829	0,35	0	0,00	32 829	0,41
<b>D. Apoyo a la formulación y monitoreo de proyectos - Sede Central</b>	<b>2 184 370</b>	<b>23,32</b>	<b>220 000</b>	<b>15,92</b>	<b>1 964 370</b>	<b>24,60</b>
6. Soporte para la gestión educativa basada en proyectos	2 184 370	23,32	220 000	15,92	1 964 370	24,60
6.1. Proyecto diseño del plan nacional de experimentación	100 000	1,07	40 000	2,89	60 000	0,75
6.2. Proyecto equipo de elaboración y validación de los diseños curriculares básicos	570 000	6,09	180 000	13,02	390 000	4,88
6.3. Proyecto estrategia social de la EBA	1 514 370	16,17	0	0,00	1 514 370	18,97

PROPUESTA GLOBAL DE EDUCACIÓN BÁSICA  
ALTERNATIVA

II



# PARTE III



ANEXOS





**ANEXO N° 1**  
**INNOVACIONES EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE ADULTOS**

Experiencia	Institución educativa	Nivel y variante	Ubicación geográfica	Actores involucrados	Fecha de inicio	Financiamiento
Creación e implementación de talleres técnicos (Computación, Industria alimentaria, Cosmetología, Industria del vestido, Carpintería metálica y Carpintería de madera)	C. E. José Olaya Balandra	Secundaria Técnica	San Juan Bautista de Villa, Chorrillos  (USE 07)	Estudiantes, docentes y directivo	Computación: 2002  Otras especialidades: no se precisan	Equipamiento principalmente por aporte de los estudiantes. Existe apoyo de CORDELICA y del Ministerio de la Presidencia
Creación e implementación de una sala de cómputo. Funcionamiento de la asignatura de computación	CN 2040 República de Cuba	Secundaria Comercial	Comas  (USE 04)	Estudiantes, docentes y directivo	2002	Aporte, en especial, de los estudiantes. USE 04: 2 computadoras
Creación e implementación de especialidades: Ind. del vestido, Computación e Informática, Electrónica, Electricidad, Fuerza Motriz, Mecánica de Producción y Administración	Colegio Politécnico Nacional del Callao	Secundaria Comercial	Dulanto, Callao  (DEC)	Estudiantes, docentes y directivo	1998	Estudiantes
El aprendizaje frente al nuevo milenio (Implementación de 2 horas semanales de clases de computación)	C.N. Antenor Orrego	Secundaria Científico - Humanista	Zárate, San Juan de Lurigancho. (USE 05)	Estudiantes, docentes, directivos y empresa "Schemen Data"	2002	Estudiantes mediante cuotas mensuales
Serigrafía textil y vinílica	CE N° 2048 José Carlos Mariátegui	Secundaria Científico - Humanista	Santa Luzmila, Comas.  (USE 04)	Estudiantes, docentes, directivo, club deportivo "El boliche" y el IST Salesiano	2002	(Falta información)
Fabricación, producción y comercialización del COMPOST	CE Javier Heraud	Secundaria Científico - Humanista	San Juan de Miraflores. (USE 01)	Estudiantes de las secciones 5° B y 3° D	(Falta información)	(Falta información)
Instalación y funcionamiento del taller de Ind. del vestido	CN Elvira García y García	Secundaria Científico - Humanista	Pueblo Libre (USE 03)	Estudiantes, docentes y directivo	1991	(Falta información)

---

# III

Experiencia	Institución educativa	Nivel y variante	Ubicación geográfica	Actores involucrados	Fecha de inicio	Financiamiento
Construcción e implementación de talleres de Ind. del vestido y Cosmetología	CN General Prado	Secundaria Científico Humanista	Bellavista, Callao. (DEC)	Estudiantes, docentes, directivo y personal administrativo	2002	Actividades con participación de estudiantes, personal docente, administrativo y directivo
Creación de espacios de diálogo y participación: Descubriendo el potencial humano	CN Edelmira del Pando	Secundaria Científico Humanista	Vitarte, Ate. (USE 06)	Estudiantes, docentes, directivo y ONG "Integración y Solidaridad" INTSOL)	Mayo 2001	(Sin información)
Creación de la modalidad de Educación de Adultos. Adquisición del mobiliario	CN N° 07 Daniel Alcides Carrión	Secundaria Científico Humanista	Coop. "Los chancas", Santa Anita (USE 06)	Estudiantes, docentes, directivo y personal de la UNI	Creación modalidad: 26 de agosto 1983	Donación mobiliario: UNI
Creación y promoción de un objeto de artesanía que represente a Sayán	PRONOE EPA N° 01 Sayán	Primaria	Balta, Sayán, Huaura (USE 09)	Docentes, estudiantes y gobernación de Sayán	(Sin información)	PRONOE Gobernación de Sayán
Educación por módulos	PRONOEPSA USE 03	Secundaria Científico Humanista	Cercado de Lima (USE 03)	Docentes, estudiantes y directivos	1998	USE 03
Generando recursos económicos: desarrollo de talleres productivos	PRONOE EPA N° 01 HUACHO	Primaria	Huacho (USE 09)	Docentes, estudiantes y directivo	(Sin información)	(Sin información)
Taller de danza	CE N° Reino de Suecia	Primaria	Santiago de Surco (USE 07)	Estudiantes, Profesor(a) de danza, directivo	2002	Estudiantes

**ANEXO Nº 2**  
**OFERTAS EDUCATIVAS DE OTROS SECTORES ESTATALES Y DE LA COMUNIDAD /**  
**MINISTERIO DE TRABAJO Y PROMOCIÓN DEL EMPLEO**

**1. Programa de Capacitación Laboral Juvenil "PROJOVEN"**

- Este Programa está incorporado en la estructura programática del Ministerio desde 1996 y constituye una Unidad Ejecutora desde 1999 bajo la responsabilidad de un Coordinador Nacional. Tiene autonomía técnico-administrativa, económica y financiera y funciona con financiamiento externo y del Tesoro Público.
- La contratación de cursos de capacitación se realiza por concursos públicos que se desarrollan en el marco de un procedimiento especial sometido a la supervisión del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD en virtud de un Convenio de Administración de Recursos.
- Las Entidades de Capacitación contratadas para el desarrollo de los cursos (ECAP) tienen como una de sus obligaciones esenciales brindar a los jóvenes beneficiarios la oportunidad de ser colocados en empresas durante períodos no menores a tres meses, para consolidar su formación técnica, de preferencia bajo la modalidad de convenios de formación laboral juvenil (figura contemplada por la legislación vigente).

**Usuarios**

El Programa enlaza tres tipos de usuarios diferentes y articulados:

**a) Jóvenes**

- La población objetivo del Programa PROJOVEN está conformada por todos aquellos jóvenes (varones y mujeres) que tienen entre 16 y 24 años, viven en zonas urbanas, provienen de hogares pobres y necesitan adquirir niveles de calificación laboral.
- ¿Cómo pueden participar en PROJOVEN?  
La inscripción de los jóvenes potenciales usuarios se realiza en los centros de registro autorizados por el Programa. En la ciudad de Lima se encuentran ubicados en zonas de mayor concentración de jóvenes pobres, (un centro de registro por cada cono y uno en el Ministerio de Trabajo: actualmente el único en funcionamiento). En otras provincias, los jóvenes se inscriben en las oficinas del Programa.
- ¿Qué beneficios les ofrece PROJOVEN?  
Capacitación Técnica en oficios específicos. Experiencia Laboral en empresas. Ampliación de sus redes sociales relevantes para la búsqueda de empleo. Capacitación Técnica.
- Características de los cursos de capacitación:
  - Comprenden dos fases: una de Formación Técnica (FT) con una duración promedio de 3 meses, y otra de Formación Laboral (FL), a través de los Convenios de Formación Laboral Juvenil, etapa que es remunerada en empresas bajo el régimen laboral privado donde los jóvenes adquieren una experiencia real de trabajo durante un período mínimo de tres meses.
  - Por las condiciones socioeconómicas de los jóvenes usuarios, el Programa tiene previsto en la Fase de Formación Técnica, apoyo monetario que les ayuda a cubrir en parte, gastos de movilidad y refrigerios durante la capacitación en las ECAP autorizadas. Las jóvenes madres con hijos menores de 5 años reciben una subvención económica para contribuir al cuidado de sus niños y facilitar su asistencia. Así mismo, los participantes gozan de un seguro de asistencia médica y de accidentes personales.
  - En la Fase de Formación Laboral, los jóvenes reciben una subvención económica no menor a una remuneración mínima vital o proporcional a las horas de formación laboral, así como un seguro contra accidentes de trabajo, gastos que son asumidos íntegramente por la empresa.

**b) Empresas**

- Empresas de todos los tamaños y de diversos sectores como: confecciones, textiles, metal-mecánica, mecánica automotriz, servicios, madera, construcción, comercio, etc., que requieran servicio de personal altamente capacitado en ocupaciones específicas en un nivel de calificación inicial, pueden participar en PROJOVEN y experimentar un nuevo estilo de trabajo.
- ¿Cómo participan en PROJOVEN?  
Si la empresa desea participar en el Programa, puede hacerlo desde el Diseño del Curso, poniéndose en contacto con las ECAP autorizadas por PROJOVEN, según sean sus

necesidades y/o requerimientos; o en la fase de Prácticas Laborales, para cubrir requerimientos de personal altamente eficaz y capacitado en ocupaciones específicas; comunicándose con PROJOVEN o directamente con las ECAP autorizadas.

En dos períodos definidos de cada año, las ECAP autorizadas y acreditadas en PROJOVEN visitan las empresas con el objetivo de diseñar y estructurar cursos de acuerdo a la demanda del sector productivo, ajustados a los planes de producción y requerimientos específicos de dicho sector.

- En el momento del diseño de los cursos, la empresa otorga cartas de intención a la ECAP, en las cuales manifiesta su deseo de participar en el programa e indica el número de practicantes que está dispuesta a recibir.
- Es importante que la empresa haga conocer a las ECAP sus inquietudes y requerimientos de capacitación para poder obtener de este vínculo cursos consistentes y bien diseñados. La satisfacción de la empresa frente a Pro Joven está asegurada, si mantiene contacto permanente con la ECAP, a fin de ser informada sobre el avance de los jóvenes durante el período de capacitación técnica.
- Prácticas Laborales:  
Cuando los jóvenes concluyen la fase de capacitación técnica en la ECAP, la empresa podrá recibir jóvenes capacitados y motivados para desempeñarse en las funciones que la empresa determine, complementando su proceso de capacitación y entrenamiento a través de la experiencia laboral.  
La empresa suscribe un Convenio de Formación Laboral Juvenil que, al estar enmarcado en el D.L. 728, le permite también firmar un Convenio con el joven que no genera vínculos laborales y cuyo plazo no debe exceder los 12 meses. La empresa puede contar con personal bajo esta modalidad hasta en un 10% del total de sus trabajadores en planilla.

#### c) Entidades de Capacitación (ECAP)

Las entidades públicas o privadas que tienen interés en participar en las convocatorias que realiza el Programa son rigurosamente seleccionadas en un proceso de precalificación, sobre la base de estrictos criterios de experiencia en capacitación, gestión, vinculación con el mercado laboral, solidez financiera e infraestructura. Aquellas que cumplen con los requisitos previamente establecidos y son consideradas idóneas reciben un Certificado de Registro y forman parte del Registro de Entidades de Capacitación (RECAP) y, por tanto, pueden participar en las convocatorias a Concurso Público que el Programa lleva a cabo.

#### • ¿Cómo participar en PROJOVEN?

Todas las entidades que tengan interés en participar en PROJOVEN ofreciendo cursos de capacitación, en las convocatorias que el programa realiza, deben cumplir con exigencias no sólo de carácter administrativo sino garantizar la calidad y eficiencia de sus servicios.

ProJoven contribuye a que su oferta de servicios sea eficaz, desarrollando para estas entidades dos tipos de Talleres: uno, para Entidades Nuevas y otro, denominado Taller de Recalificación de Entidades de Capacitación.

## 2. PROFECE - Mujeres Emprendedoras<sup>179</sup>

El Programa Femenino de Consolidación del Empleo - PROFECE fue creado por el MTPE en 1996 con el objetivo de propiciar la inserción de las mujeres adultas organizadas de bajos recursos, preferentemente de zonas urbanas del país, en el mercado laboral, mediante la creación de condiciones igualitarias y oportunidades económicas y sociales que mejoraran su empleabilidad y competencias, de modo que pudieran generar ingresos en forma sostenida.

#### Estrategia general

- El trabajo se realiza mediante talleres productivos y Grupos Organizados de Oferta Laboral (GOOLs). Se ofrecen a las participantes diversos servicios: articulación comercial, capacitación, asistencia técnica y manejo de herramientas necesarias para su desarrollo laboral y personal.
- A partir del 2003, como parte de la descentralización del Programa, se inicia el trabajo con

<sup>179</sup> Fuente: Pág. Web del Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo.

Agentes Articuladores locales (AGA) que pueden ser: Instituciones de Desarrollo como ONG, Instituciones educativas técnicas como CEO, Empresas privadas, Cámaras de Comercio y Municipalidades. A estas instituciones se les facilita y transfiere conocimientos y herramientas para gestionar el Programa en sus localidades.

Se trabaja principalmente en: La Libertad, Lambayeque, Junín, Arequipa y Lima.

- El enfoque de género y el de descentralización son considerados como referentes transversales en la estrategia. Se prevé la coordinación con el MIMDES para estimular y diseñar la aplicación de políticas de igualdad de oportunidades a nivel de los gobiernos locales, las empresas e instituciones operadoras locales.
- Principales actividades que el Programa desarrolla:
  - Capacitación y asistencia técnica a mujeres con habilidades económicas mediante instituciones especializadas de capacitación.
  - Certificación a las mujeres acreditadas por los Agentes Articuladores (AGA), para vincularlas al mercado.
  - Capacitación, asesoría y soporte técnico a Municipios y AGA para la implementación de programas de inserción en el mercado de las mujeres con habilidades económicas de su localidad.
  - Módulos de Desarrollo Personal para el trabajo con enfoque de género, a través de instituciones especializadas.
  - Campañas de información y sensibilización a las empresas sobre el Programa.
  - Actividades de promoción: encuentros regionales y concursos.
  - Acceso a servicios de información sobre programas locales de atención a la salud y educación para las mujeres.
  - Publicación y difusión de experiencias exitosas locales.
  - Atención a una parte importante de mujeres jefas de hogar discapacitadas y mujeres afectadas por la violencia.

#### **Los GOOL**

Son los Grupos Organizados de Oferta Laboral, integrados como mínimo por cinco personas dedicadas a producir un mismo bien o servicio. Para el presente año, por su mayor rentabilidad, se favorecerán los siguientes rubros: Textiles, Confecciones, Industrias Alimentarias, Artesanías, Turismo y otros con alto componente de mano de obra semicalificada y alta demanda.

Las mujeres de los GOOL se caracterizan en general por tener entre 26 y 50 años, pertenecer a segmentos emergentes del sector empresarial y tener limitaciones para acceder al mercado y mantenerse en él en forma autónoma. Los grupos pueden ser mixtos, pero deben ser liderados por mujeres.

#### **Rol de las AGAs**

Su responsabilidad es proveer Servicios de Desarrollo Empresarial (SDE) con el objetivo de articular la oferta laboral de las mujeres con las demandas de las empresas y del mercado local. Para este efecto, serán capaces de:

- Identificar las demandas del mercado y las capacidades y potencialidades de la población, convirtiéndolas en oportunidades de negocio.
- Desarrollar mecanismos de articulación para encontrar mercados para los GOOL en condiciones justas y de equidad.
- Proveer capacitación y asistencia técnica de acuerdo a la demanda del mercado para mejorar las competencias de las mujeres productoras de bienes y servicios en áreas de gestión, procesos productivos, diseño, acabado y calidad de los productos.
- Ejecutar procesos de capacitación y asistencia técnica para que las mujeres desarrollen sus competencias emprendedoras: perseverancia, confianza en sí mismas, autoestima, creatividad, entre otras.
- Coordinar con otros programas de capacitación y asistencia técnica productivo-comercial, con otros servicios de desarrollo empresarial y del campo financiero.
- Incorporar el enfoque de género y el desarrollo económico local como marco de la gestión institucional de sus programas.

**Requisitos específicos para ser AGA**

Tener experiencia en:

- Operaciones de articulación al mercado con estrategias comerciales de intermediación, vinculación o promoción.
- Diseño y desarrollo de programas y proyectos de generación de ingresos con mujeres.
- Formación de competencias emprendedoras, de gestión socio-empresarial y asistencia técnica con enfoque de género.
- Capacitación de adultos con metodologías activas.
- Trabajo coordinado con el gobierno local.
- Elaboración de un Plan de Negocio altamente probable de ser ejecutado por las integrantes del GOOL.

**Las Municipalidades**

El Programa refuerza las capacidades de las Municipalidades provinciales o distritales participantes mediante la transferencia de herramientas de gestión para la promoción del empleo y la generación de ingresos de las mujeres de la localidad.

**Características que se exigen a las Municipalidades:**

- Demostrar interés por la promoción del desarrollo económico local, mediante la generación de políticas, objetivos institucionales, actividades y asignación presupuestaria.
- Contar con un área especializada en Promoción Económico- Empresarial y/o del empleo, orientada por un equipo mínimo y con un espacio físico disponible.
- Tener experiencia en el trabajo con la población meta y/o con PYME, así como conocimiento de las dinámicas y potencialidades económicas de su Municipio.
- Preferentemente manejar Bolsas de Trabajo.
- Contar con vínculos o participar en redes de posibles operadores locales.
- Brindar información sobre programas de salud, defensorías familiares y desarrollo integral familiar a las personas de su jurisdicción.

**Mecanismos de actuación**

- Diseño e implementación de un enfoque de desarrollo económico local y de género.
- Identificación, registro y promoción de la oferta laboral de las mujeres de su comunidad en el marco del Programa de Apoyo a la Mujer, orientando su articulación al mercado laboral.
- Promoción de la participación de los otros agentes de desarrollo local.
- Trabajar en forma concertada con las AGA en la ejecución del proyecto.

**Beneficios que logran las Municipalidades**

- Ser co-gestoras locales del Programa Mujeres Emprendedoras, asumiendo un rol promotor del empleo e ingresos en su comunidad.
- Incorporar en sus planes de trabajo estrategias de promoción e instrumentos de apoyo concretos para las mujeres de bajos ingresos.
- Fortalecer el diseño y ejecución de sus planes de desarrollo local de manera concertada con las AGA.
- Acceder a recursos -mediante convenios- para desarrollar acciones específicas generadoras de ingresos para mujeres.
- Participar en Encuentros Regionales y Nacionales de transferencia tecnológica y evaluación.

## **MINISTERIO DE VIVIENDA CONSTRUCCIÓN Y SANEAMIENTO**

### **Servicio Nacional de Normalización Capacitación e Investigación para la Industria de la Construcción -SENCICO-<sup>180</sup>**

#### **Finalidad**

Este Organismo Público Descentralizado del Sector Vivienda, Construcción y Saneamiento tiene como finalidad formar, capacitar, perfeccionar y certificar a los trabajadores de la actividad de la construcción en todos sus niveles; así como realizar las investigaciones y trabajos tecnológicos vinculados a la problemática de la vivienda y de la edificación y proponer normas técnicas de aplicación nacional. Por lo tanto, contribuye al desarrollo nacional mediante la capacitación y certificación de los trabajadores de la construcción, normalización técnica de la edificación y la investigación de nuevas tecnologías que posibiliten la productividad y menores costos de la producción.

#### **Cobertura**

Tiene cobertura a nivel nacional con diez Gerencias Zonales y tres unidades operativas ubicadas estratégicamente. El propósito es producir un efecto multiplicador mediante la atención no sólo a capitales de provincias sino a todo el ámbito de influencia de las filiales.

#### **Principales actividades**

Desarrolla actividades de capacitación en diversos niveles incluida la formación superior a través de carreras y especialidades relacionadas con el campo de la construcción. Para efectos del presente documento, se hace referencia a dos líneas de trabajo que permiten una estrecha vinculación con la EBA.

#### **a) Capacitación:**

- Cursos cortos de duración variable en horas y ofrecidos bajo la forma de Módulos ocupacionales que pueden ser recibidos independientemente o como totalidad para obtener el Certificado de Calificación Parcial o de Calificación Ocupacional correspondiente. Están relacionados con cuatro campos: Instalaciones sanitarias (Tubería y Caja de Registro, Sistema de Desagüe y Ventilación, Sistema de Agua Fría y Caliente, Lavaderos, Aparatos Sanitarios, Tanques y Electrobomba y Calentador de Agua); Instalaciones eléctricas (Cajas y Electroductos, Alambrado de Circuitos, Tomacorriente y Luminaria, Tablero General y Distribución, Instalación de Calentador de agua y electrobomba, Instalación de Intercomunicadores; Encofrado Fierro (Construcción de Armadura de Zapata y Columna, Encofrado para Cimiento y Columna, Construcción de Armadura de Vigas, de Armadura de Losa Aligerada, de Armadura de Escaleras) y Albañilería (Construcción de Muro simple, de Muro Caravista y Arco de Medio Punto, Pisos y veredas, Tarrajear Muro y Techo, Enchapar Mayólica y Cerámico, Colocar Loseta y Ladrillo Pastelero). Están dirigidos a personas de 16 años y más que no tienen experiencia laboral.
- Cursos orientados a Operarios, técnicos y/o constructores: Metrados y estimación de Costos; Lectura de Planos y Administración de Obra, entre otros. Exigen un mayor nivel educativo y de práctica en el oficio.
- Cursos adicionales como Diseño, Construcción de tabiques y cielo raso con el Sistema Draywall; Pintura decorativa global y Sistema de Construcción en Seco.

#### **Metodología:**

Los procesos de capacitación en las diferentes especialidades que ofrece el SENCICO combinan adecuadamente la teoría y la práctica. Cuentan para el efecto con especialistas en las diferentes ramas de la construcción y con Talleres suficientemente equipados.

#### **b) Servicio de Certificación Ocupacional:**

Posibilita el reconocimiento de la experiencia laboral de las personas vinculadas a la construcción y su Certificación Oficial como: Maestro de Obra en Edificaciones; Laboratorista de Concreto y

<sup>180</sup> Fuente: Pág. Web del SENCICO y Folletos de información sobre los cursos que se desarrollan en la Institución (Gerencia Zonal Lima - Callao).



Laboratorista de Suelos, entre otras especialidades. Existe un sistema de evaluación que se concreta en la aplicación de Pruebas Ocupacionales, Pruebas Escritas y Prácticas. Para acceder a este Servicio se requiere acreditar como mínimo seis años de experiencia laboral en la especialidad. Si no aprueba las evaluaciones, el postulante es preparado durante un período de nivelación.

#### **Convenios**

Como parte de su política institucional, el SENCICO desarrolla sus actividades estableciendo coordinaciones y convenios con diferentes instituciones nacionales e internacionales. Para efectos de ofrecer sus servicios de capacitación firma Convenios con instituciones del sector público y privado incluyendo organizaciones que conducen instituciones educativas como es el caso de Fe y Alegría.

## **FORMACIÓN TÉCNICA DESDE LA SOCIEDAD CIVIL**

### **Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial - SENATI<sup>181</sup>**

Esta institución fue creada en 1961. Tiene personería jurídica de derecho público con autonomía técnica, pedagógica, administrativa y económica, y cuenta con patrimonio propio. No está comprendido en los Sistemas Administrativos del Sector Público y no le son de aplicación sus normas, con excepción del control pertinente de la Contraloría General de la República.

#### **Finalidad**

Tiene como propósito principal proporcionar formación profesional y capacitación para la actividad industrial manufacturera y para las labores de instalación, reparación y mantenimiento realizadas en las demás actividades económicas.

#### **Niveles de sus programas de formación**

En respuesta a los diferentes requerimientos que se presentan en la estructura ocupacional de la actividad productiva, ha establecido programas de formación y capacitación profesional para los siguientes niveles ocupacionales:

Nivel Técnico Operativo  
Nivel Técnico Medio  
Nivel Técnico Superior

#### **Metodología**

La metodología de enseñanza más característica del SENATI es el "aprender haciendo" y en condiciones reales de producción. La formación en ocupaciones técnicas operativas se realiza mayormente con el "Sistema Dual SENATI-Empresa", que se caracteriza por alternar actividades en Unidades Operativas con aprendizaje práctico dentro de las empresas.

#### **Cobertura**

Desarrolla sus actividades a nivel nacional, para lo cual cuenta con 14 Direcciones Zonales que agrupan 42 Unidades Operativas a lo largo del todo el territorio peruano.

#### **Características de su sistema de formación y capacitación**

- Participación de los empresarios en los órganos de dirección y en los procesos de planificación y desarrollo de la formación profesional.
- Programas, perfiles profesionales, contenidos curriculares, metodologías y formas organizativas

<sup>181</sup> Fuente: Pág. Web del SENATI y Catálogo de Oferta de Formación y Capacitación Profesional y Servicios Técnicos SENATI 2001.

que siguen el enfoque de formación profesional por competencias laborales concretas.

- Personal técnico-docente y de gestión con experiencia industrial, capacitado y perfeccionado en países altamente desarrollados de América, Europa y Asia.
- Centros de Formación y Capacitación Profesional con equipamiento moderno y permanentemente actualizado.
- Tecnología educativa innovadora en materia de formación profesional técnica, que goza de reconocimiento a nivel nacional e internacional.
- Experiencia en la gestión económico-financiera acorde con las técnicas modernas de calidad, productividad y rentabilidad.

#### **Financiamiento de sus actividades**

Los siguientes recursos permiten solventar sus actividades:

- Contribución económica que aportan mensualmente las empresas de más de 20 trabajadores. El monto de la contribución es equivalente al 0,75% del total de las remuneraciones que paguen las empresas a sus trabajadores. Estas empresas tienen derecho a formar gratuitamente a futuros trabajadores operativos, así como capacitar a sus trabajadores en servicio.
- Recursos generados por la prestación de servicios de capacitación y asistencia técnica.
- Fondos de la Cooperación Técnica Internacional y nacional.

#### **Principales programas de formación**

Se hace referencia sólo a ciertos programas comprendidos en el nivel técnico operativo:

##### • **Aprendizaje Dual:**

- Forma técnicos operativos en una ocupación o especialidad de las familias ocupacionales: Metal Mecánica, Artes Gráficas, Trabajos en Madera, Electrotecnia, Mecánica Automotriz, Textil/Confecciones, Cuero y Calzado, Cerámica Industrial, Industria Alimentaria y Joyería, Orfebrería y Platería, Turismo.
- Está dirigido a jóvenes mayores de 14 y menores de 24 años, quienes deben disponer de una carta de compromiso de patrocinio de la empresa y certificado de estudios que acredite la escolaridad exigida, según la ocupación.
- El período de formación varía entre 3 y 6 semestres dependiendo de la especialidad.
- El proceso de admisión se inicia con una fase de Nivelación Académica. Quienes aprueban son admitidos.
- La formación comprende dos etapas: Formación Básica, que se realiza en los Centros de Formación Profesional del SENATI, y Formación Específica desarrollada principalmente en la empresa. Periódicamente se organizan Seminarios de Complementación Práctica.

##### • **Calificación de Trabajadores en Servicio:**

- Está dirigido a la formación de trabajadores en servicio semicalificados o sin calificación. También tienen acceso trabajadores independientes. La formación que se oferta se orienta al desempeño de ocupaciones de nivel técnico operativo de las familias ocupacionales mencionadas en el rubro anterior.
- Cada Centro de Formación Profesional del SENATI ofrece la formación en ocupaciones que responden a la demanda de su ámbito.
- El proceso de calificación tiene una duración variable. Este Programa está estructurado en base a cursos modulares de corta duración. Esta estrategia educativa permite adquirir las competencias profesionales en forma gradual, por módulos ocupacionales, con salidas parciales certificables o en forma continuada hasta lograr la calificación total (salida plena). El participante obtiene en cada caso el certificado correspondiente.

Por la importancia que tiene en la actividad económica y productiva del país se hace referencia a uno de los programas de Capacitación Continua que desarrolla el SENATI:

##### • **Capacitación para la Pequeña y Micro Empresa:**

- Tiene como objetivo contribuir a mejorar la calidad y productividad de las PYME mediante la capacitación en aspectos técnico-operativos del proceso productivo y en gestión empresarial. Emplea Unidades Móviles y el programa de Capacitación Multimedial.

- Está dirigido a empresarios y personal de pequeñas y micro empresas especialmente en los campos ocupacionales de: metal-mecánica; Confecciones de prendas de vestir; Confección de Calzado; Panificación-Pastelería, Procesamiento de frutas; Elaboración de derivados lácteos; Curtiduría de piel y cuero; Confecciones en peletería; Pesca artesanal, entre otros.
- Son cursos modulares de corta duración, variables en horas, de acuerdo al diseño y a la metodología del Instituto de Producción Audiovisual para la capacitación a las PYME (IPACE). Cada módulo tiene un objetivo terminal concreto de capacitación para el trabajo y comprende: clases en vídeo, guías impresas y actividades de aplicación práctica orientadas por un instructor especialista.
- Mención especial merece también el **Centro de Servicios a la Micro y Pequeña empresa CENTROPYME** cuya función es apoyar a estas empresas. Su función es coordinar servicios con los diferentes programas y órganos operativos de la institución para fortalecer la capacidad competitiva de las PYME, mejorando la calidad de sus productos y la productividad de sus talleres.
  - Está dirigido a empresas de los sectores: Metal-mecánico; Confecciones de Prendas de Vestir; Cuero y Calzado; Carpintería e Industria Alimentaria: Panificación, Pastelería, Buffet.
  - Ofrece servicios relacionados con: Diagnóstico empresarial, Asistencia Técnica; Aspectos productivos y Capacitación. Ésta se brinda en horarios flexibles, a través de cursos referidos a Marketing para PYME, Motivación a la calidad, Mejora de Procesos, Gestión de producción y mantenimiento, entre otros.

#### UNIVERSIDAD AGRARIA LA MOLINA - LIMA<sup>182</sup>

En las diversas Regiones del país, las Universidades y otras Instituciones del nivel superior, tanto estatales como las que pertenecen al sector privado, desarrollan cursos de distinta naturaleza, los cuales son demandados por usuarios de la EBA y que necesitan ser conocidos por quienes trabajan en esta modalidad con el fin de concertar esfuerzos y/o reconocer su validez en la formación de los participantes de la modalidad.

Como ejemplo, se presentan algunos que son desarrollados por La Universidad Agraria La Molina, que pertenece al Estado, a través de la Oficina Académica de Extensión y Proyección Social.

#### ÁREAS Y CURSOS

##### Administración

Gerencia de Proyectos con la metodología del marco lógico.  
Formulación y evaluación de Proyectos con uso de programa informático *excel*

##### Agroindustria

##### Panificación Básica

Elaboración de chorizo, salchicha huachana, hot-dog, jamonada y jamón del país.  
Elaboración de derivados lácteos.  
Elaboración de pulpas, néctares, mermeladas y fruta en almíbar.  
Elaboración de vinos y licores.  
Elaboración de yogurt.  
Extracción y refinación de aceites y grasas.

<sup>182</sup> Fuente: Pág. Web Universidad Agraria La Molina - Oficina Académica de Extensión y Proyección Social.

**Computación**

Ensamblaje de computadoras.

**Crianza y manejo de animales**

Alimentación de aves y formulación de alimentos al mínimo costo usando mixit-2.

Aspectos biológicos del cultivo del caballito de mar.

Avances en la crianza de pollos y reproductores de carne.

Crianza de abejas, obtención de miel, polen, cera y propóleo.

Crianza intensiva de vacunos de leche.

Crianza y alimentación de pavos de carne.

Curso nacional de entrenamiento en manejo de pastos con cercas eléctricas.

Engorde intensivo de vacunos.

Inseminación artificial en vacunos.

Planeamiento e implementación de una granja de caracoles.

Producción de cuyes.

Producción de porcinos

**Curtiembre**

Tecnología básica en la curtiembre de cueros.

**Nutrición**

Seguridad alimentaria y nutricional.

**MINISTERIO DE SALUD (MINSA) - MINISTERIO DE LA MUJER Y DESARROLLO SOCIAL (MIMDES)**

Por la naturaleza de sus funciones, estos dos sectores estatales desarrollan múltiples actividades de capacitación en las comunidades de las diferentes Regiones del país para promover la actuación de promotores comunales y de diferentes actores sociales en el desarrollo de programas orientados al logro de un desarrollo humano. En algunos programas, el trabajo se realiza integrando acciones no sólo entre estos sino con instituciones de la sociedad civil y con organizaciones y actores de las comunidades de base cuyos integrantes son usuarios o potenciales usuarios de los servicios educativos de la EBA.

Si bien no se detallan las actividades específicas de capacitación, es necesario indicar que, en el caso del MINSA, entre otras actividades, se desarrollan acciones de capacitación en el Programa de Salud Básica para Todos, en el Proyecto 2000: Salud Materna-perinatal, en el Proyecto de Salud y Nutrición Básica, en el Programa de Control de enfermedades Transmisibles y SIDA y en el Proyecto Vigía, entre otros. Un estudio<sup>183</sup> realizado sobre estos y otros programas de salud conducidos por instituciones del sector privado, destaca la necesidad de realizar un trabajo concertado que refuerce la participación y la capacitación de los agentes comunitarios y de la comunidad en su conjunto, potencie la utilización de los medios de comunicación social y promueva la confluencia y concertación de esfuerzos comunicativos.

Las acciones del MIMDES, se orientan a lograr la promoción de la mujer, la lucha contra la violencia familiar y social; la protección y respeto por las personas adultas mayores, el fortalecimiento institucional y el de los procesos de descentralización, concertación y participación social. Estos propósitos constituyen marcos de acción para que la población que sea atendida por la modalidad de Educación Básica Alternativa sea protagonista central de dichos procesos como consecuencia de una acción educativa que rompa con esquemas tradicionales de aislamiento institucional.

<sup>183</sup> Consorcio de Universidades. "Un estudio de base para el fortalecimiento de las capacidades nacionales en comunicación y promoción de la salud". 1ª edición Perú, enero del 2004.

### ANEXO Nº 3

#### SUJETOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA: NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES<sup>184</sup>

##### Anexo 3.1

Perú: Porcentaje de población económicamente activa de 6 a 17 años, según área de residencia - 1996

	Urbano	Rural
6 a 11 años	13,68	36,10
12 a 17 años	86,32	63,90
Total 100	35,20	64,80
	100,00	100,00

La población propiamente infantil representa un considerable 64,80% en el mundo rural, lo que no equivale a desprotección o explotación. El contexto cultural debe ser tenido en cuenta con criterio crítico.

##### Anexo 3.2

Perú: Población económicamente activa de 6 a 17 años  
(según distintas fuentes)

Fuente	
Censo Nacional de 1993	497 032
Censo Escolar de 1993	1 024 127
Encuesta Nacional de Niveles de Vida (Enniv) 1994	1 237 480
Encuesta de Hogares 95-I	1 412 518
Encuesta de Hogares 95-II	919 967
Encuesta de Hogares 95-III	834 275
Encuesta de Hogares 95-IV	1 020 925
Encuesta de Hogares 96-I	1 934 432
Encuesta Nacional de Niveles de Vida (Enviv) 1997*	1 932 436

Fuente: INEI e Instituto Cuánto. Tomado de: OIT, Trabajo Infantil en los países andinos, 1998. p. 64.

\* Corresponde a la PEA ocupada.

<sup>184</sup> Datos estadísticos obtenidos de E. VÁSQUEZ H. y MENDIZÁBAL O., E. ¿Los niños ...primero?, Ed. U. del Pacífico y Save the Children Suecia, 2002. Comentarios de la Consultoría.

### Anexo 3.3

Perú: Porcentaje de la PEA ocupada de la población entre 6 y 17 años por niveles de pobreza, según área de residencia - 1997

Ambito	TOTAL	Pobres			No Pobres
		Total	Extremos	No extremos	
	<b>100,00</b>	<b>71,70</b>	30,96	40,74	<b>28,30</b>
Lima Metropolitana	8,04	5,56	1,79	8,42	14,35
Urbano	18,80	17,53	7,52	25,13	22,01
Rural	73,16	76,91	90,69	66,45	63,64
<b>Total</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>

Fuente: Encuesta Nacional de Niveles de Vida - Enniv 97- Cuánto

La cifra de menores de edad en condición de pobreza (71,70) es superior al 60.4% de población pobre en el país. Además, es importante notar la desventaja en cuanto a pobreza que la población infantil rural tiene en relación a la urbana.

### Anexo 3.4

#### Necesidades de los niños trabajadores

Necesidad	Problema	Acciones sugeridas	Dificultades
Alimentación	Tiempo para alimentarse antes de ir al colegio	Adaptar programas de alimentación existentes.	Problemas de filtración.
Salud	Carencia de seguro médico para aquellos que sólo trabajan.	Uso de programa existente de seguro escolar.	Calidad de la atención.
Educación	- Dificultad de combinar estudio y trabajo. - Dedicación exclusiva a trabajo y deserción escolar.	Talleres escolares que generen ingresos para los niños.	Calidad de la educación y acceso a centros educativos con infraestructura necesaria.
Bienestar y justicia.	Incumplimiento de leyes en su favor en este tema.	Mayor difusión de las mismas y control de su cumplimiento.	Establecimiento de los mecanismos de control.

Dos observaciones necesarias: la cuestión de la calidad educativa y el señalamiento de infraestructura adecuada. Pero a ello se suma la dificultad real que la escuela actual presenta para poder estudiar y trabajar, como lo señala el Código de los Niños y Adolescentes del Perú en su artículo 22. Sin embargo, la deserción escolar no es sólo atribuible al trabajo, sino a una escuela que no responde en su organización a una realidad cultural -en el caso rural particularmente-, la cual requiere su adecuación a un porcentaje de población que necesita articular estudio y trabajo.

### Anexo 3.5

Perú: Porcentaje de PEA ocupada urbana de 6 a 17 años por sexo, según situación ocupacional - 1996

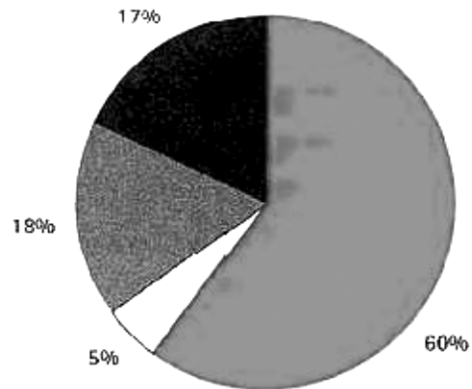
Situación ocupacional	Total	Hombres	Mujeres
Sólo trabajan	27,72	27,52	28,72
Estudian y trabajan	72,28	72,48	71,28
Total	100,00	100,00	100,00

Fuente: INEI, Encuesta Nacional de Hogares 1996-IV.  
Elaboración propia.

De la población urbana de 6 a 17 años que sólo trabaja o que estudia y trabaja, el 27,72% sólo trabaja y el 72,28 estudia y trabaja. La Ley General de Educación abre amplias posibilidades para atender con urgencia las necesidades educativas de esta población.

### Gráfico

Actividades de sobrevivencia de los NAC (Niños y Adolescentes de la Calle)



■ Roban                      ■ Mendigan  
□ Se prostituyen          ■ Venta ambulatoria

Fuente: Informe estadístico del 1er censo de niños de la calle, Lima 2001.  
Elaboración: propia.

## III

Para el caso de los llamados chicos y chicas en situación de calle, conviene analizar con mayor detenimiento -respecto al 60% que se dedica a robar- si se trata de pequeños hurtos o de robos agravados. Ese 5% de menores, víctima del abuso sexual y comercial, representa un porcentaje alto habida cuenta de las consecuencias que trae en la vida de los y las menores. Sin embargo, el problema de la salud reproductiva de los adolescentes se agrava si tenemos en cuenta el siguiente cuadro.

### Anexo 3.6

Perú: Porcentaje de madres adolescentes y adolescentes embarazadas entre los 14 y 19 años en el ámbito nacional - 2000

Número de veces	Adolescentes que han estado embarazadas alguna vez	Adolescentes embarazadas actualmente (entre 14-19 años)	Total
		35 837	
1	108 249		
2	20 412		
3	4 628		
Total	133 289	35 837	
Total de madres adolescentes (se incluye a las adolescentes embarazadas)	169 126*	143 348**	312 474

\* Madres adolescentes durante un período de 3 meses, en el cual se realizó la encuesta. Se espera que las madres embarazadas durante ese momento sean madres hacia el final del año.

En un año, se estima que el número de adolescentes con 1 o más embarazos aumente en 35 837.

\*\* Adolescentes embarazadas durante un período de 3 meses en el cual se realizó la encuesta. Se estima que el total de adolescentes embarazadas durante un año se aproximaría a  $35\ 837 \times 4 = 143\ 348$ .

**Fuente:** Instituto Cuánto S.A., Encuesta Nacional de Niveles de Vida 2000 (Enniv 2000).  
Lima. Cuánto S.A. 2000.  
Elaboración propia.

### Anexo 3.7

Perú: Porcentaje de embarazo en mujeres adolescentes entre 15 y 19 años según niveles de pobreza - 2000

	Pobres extremos	Pobres no extremos	No pobres	Total
Adolescentes embarazadas	19,99	53,75	26,26	100,00
Madres adolescentes	24,66	47,60	27,74	100,00

Fuente: Instituto Cuánto S.A., Encuesta Nacional de Niveles de Vida 2000 (Enniv 2000).  
Lima. Cuánto S.A. 2000.



### Anexo 3.8

#### Necesidades de las madres adolescentes

Necesidad	Problema	Acciones sugeridas	Dificultades
Alimentación	Alimentación de la madre y de sus hijos.	- Capacitación laboral, extensión de programas laborales existentes. - Asistencia alimentaria.	Costos de abandono de la educación.
Salud	Atención médica especializada: preventiva, prenatal, durante el parto y posnatal.	- Adaptación de programas de maternidad, para dirigirlos especialmente a madres adolescentes.	Calidad de la atención.
Educación	Abandono de estudios a causa del embarazo.	- Capacitación laboral. - Educación con miras al aprendizaje de actividades generadoras de ingresos.	Acceso a centros educativos con la infraestructura necesaria.
Bienestar y justicia	Maltrato de parte de instituciones relacionadas	Mayor participación y efectivo cumplimiento de sus derechos.	Establecimiento de los mecanismos de control.

Como ya se ha señalado, el embarazo deseado o indeseado constituye una de las razones de abandono de la escuela. Para las mujeres en esta situación, la educación debe estar orientada a capacitarlas para el autoempleo, el pequeño negocio, la microempresa.

### Anexo 3.9

#### Necesidades de los niños de la calle

Necesidad	Problema	Acciones sugeridas	Dificultades
Alimentación	Alimentación inadecuada e irregular	Centros abiertos que actúen como medio de reinserción a la sociedad formal.	Creación de incentivos que permitan el abandono total de la vida en las calles.
Salud	Problemas de salud derivados de las condiciones de vida.		
Educación	Deserción escolar		
Vivienda	Vida a la intemperie.		
Bienestar y Justicia	Maltrato por parte de otras personas en las calles		

### Anexo 3.10

Perú: Porcentaje de población ocupada de 6 a 11 años por sexo, según principales ocupaciones - 1996

Principales ocupaciones	Total	Hombre	Mujer
Trabajadores agropecuarios	83,5	83,7	83,1
Vendedores al por menor	8,7	7,6	5,6
Vendedores ambulantes	2,0	2,1	1,8
Limpiadores, lavaplatos y lavapisos	1,5	1,2	2,0
Personal doméstico	1,5	0,6	2,8
Otras ocupaciones	2,8	4,8	4,7
Total	100,0	100,0	100,0

Fuente: INEI, Encuesta Nacional de Hogares 1996. Tomado de Perú: Trabajo infantil y adolescente. Lima, INEI 1998.

### Anexo 3.11

Perú: Porcentaje de población ocupada de 12 a 17 años por sexo, según principales ocupaciones - 1996

Ocupaciones	Total	Hombre	Mujer
Peones agropecuarios	54,8	58,5	49,9
Vendedores al por menor	9,0	6,2	12,6
Personal doméstico	8,3	2,1	16,5
Limpiadores, lavaplatos, lavapisos	3,9	3,0	5,1
Vendedores ambulantes	5,3	5,2	5,5
Cobradores de micro	1,4	2,3	0,2
Empaquetadores, estibadores	1,7	2,2	1,0
Cargador de bultos	1,4	2,4	0,1
Peones de construcción	1,3	2,1	0,2
Otras ocupaciones	12,9	16,0	8,9
Total	100,0	100,0	100,0

Fuente: INEI, Encuesta Nacional de Hogares 1996. Tomado de Perú: Trabajo infantil y adolescente. Lima, INEI 1998.

En labores agropecuarias, las mujeres concentran mayor fuerza de trabajo que en otras ocupaciones. Sin embargo, es en la ocupación "personal doméstico" en la que se establece una clara diferencia con los varones, a los que superan también en las ocupaciones "venta al por menor" y ligeramente en "venta ambulancia".

Anexo 3.12

Perú: Población ocupada de 6 a 17 años por sexo, según nivel de pobreza y categorías ocupacionales - 2000

Categorías ocupacionales	Total	Pobres			No pobres
		Extremos	No Extremos	Total	
Obrero público	734	734	-	734	
Empleado público	2 640	-	2 131	2 131	509
Obrero privado	177 214	52 123	78 167	130 290	46 924
Empleado privado	19 357	-	9 904	9 904	9 453
Independiente	74 468	17 415	29 583	46 998	27 470
Trabajador del hogar	21 568	8 209	11 364	19 573	1 995
Familiar no remunerado	1 502 939	484 939	549 792	1 034 731	468 208
No específica	9 048	2 131	1 527	3 658	5 390

Fuente: INEI, Encuesta Nacional de Hogares 2000. Tomado de Perú en Cifras 2001, Lima. Cuánto S.A. 2001, pág. 622  
Elaboración propia.

Puede verse cómo el trabajo familiar no remunerado constituye una de las categorías más representadas y que señala una ampliación del concepto de trabajo. Al mismo tiempo, se correspondería con aquellos que declaran estudiar y trabajar.

## ANEXO Nº 4

### CONTENIDOS CURRICULARES INSPIRADOS EN EL INFORME DE LA COMISION DELORS "EDUCACIÓN PARA EL SIGLO XXI"<sup>185</sup>

#### ¿Qué persona queremos formar?

En la Consulta Nacional de Educación "Puertas Abiertas" efectuada el año 2001, la opinión generalizada del país era señalar que el fin general del aprendizaje en la sociedad peruana es alcanzar el desarrollo humano pleno y acercar a las personas a la sabiduría, en el sentido más amplio de la palabra; es decir: acercarlas a los elementos básicos de la cultura, formarlas para asumir sus deberes y ejercer sus derechos, así como para su participación en la vida activa y en aquellas acciones dirigidas a su crecimiento personal y actualización de sus potencialidades.

En consecuencia, los aprendizajes deberían proveer de medios, hábitos, recursos para enfrentar con éxito el futuro personal y del país, desde una formación general y técnica de gran calidad. Ello implica el desarrollo de competencias en las cuales se pueda rescatar la subjetividad interrelacionada con la dimensión social del hombre, y lograr el acceso y producción del conocimiento a través de una actividad educativa eminentemente participativa y creadora.

El trabajo de construcción curricular no puede estar ajeno a estas aspiraciones expresadas por la población en la Consulta Nacional referida y que de alguna manera ha recogido también la Ley General de Educación. Tampoco puede estarlo a la imperiosa necesidad de satisfacer las necesidades fundamentales de la persona como base de su crecimiento personal y social. Hay necesidad de tomar en cuenta esto en el proceso de definición de lo que entendemos como "lo básico" en la modalidad y en la definición de las competencias requeridas. Es decir, cuáles son esos logros de aprendizajes básicos que las personas deben alcanzar en su tránsito por la Educación Básica Alternativa.

Una primera definición de lo que podemos considerar "lo básico" se expresa en perfiles orientadores de la acción educativa. Para el caso de Educación Básica, el perfil requiere necesariamente ser formulado en forma conjunta con Educación Básica Regular. Sin embargo, apoyándonos en las aspiraciones expresadas en la Consulta Nacional de Educación y en la legislación del país, en lo defendido en diversos foros educativos mundiales, y particularmente en las propuestas consensuadas de la mesa de Trabajo "Grupo Estratégico de Desarrollo Curricular" que en el año 2002 formuló el documento "Lineamientos Curriculares", intentaremos formular una propuesta de Perfil Básico que expresaremos a partir de los grandes pilares señalados en el Informe Delors, que permiten una visión más integral y relevante del currículo.

#### **Aprender a ser**

Este es uno de los aspectos más olvidados al momento de diseñar los currículos y en la gestión pedagógica de las instituciones educativas. El currículo por ello debe posibilitar que una persona, de acuerdo a su crecimiento y desarrollo, logre:

<sup>185</sup> Aporte de Dina Kalinowski.

- Dominio de su cuerpo y desarrollo adecuado de distintas funciones psicobiológicas, demostrando conocimiento y aceptación de su corporalidad y del funcionamiento de su organismo; control y coordinación de sus movimientos, estructuración de su esquema corporal y habilidad para preservar su salud física y mental.
- Autoestima, autovaloración personal (conocer lo mejor de sí y sus limitaciones).
- Autonomía y autocontrol basados en la seguridad y confianza en sí misma.
- Sentido de pertenencia e identificación con diversos colectivos sociales en el ámbito local, regional y nacional a partir de un conocimiento y orgullo de su cultura y lengua, del conocimiento y valoración de las personas y culturas diferentes y de la valoración de lo nacional. (El sentimiento de pertenencia expresa un sentimiento de inclusión y permite relacionar la subjetividad con el contexto social).
- Naturalidad y transparencia en la expresión de su mundo interno: emociones, sentimientos.
- Sensibilidad artística.
- Criterio propio y juicio moral autónomo.
- Motivación hacia el logro: iniciativa, voluntad de éxito, deseo de superación, valoración del esfuerzo propio.
- Compromiso con el cuidado y defensa de la vida en todas sus manifestaciones.
- Capacidad para manejar responsablemente los momentos de ocio y tiempo libre (momentos de juego y recreación, de búsqueda libre, de gozo personal, de meditación y contemplación).

El desarrollo de este aspecto atraviesa toda la vida institucional: experiencias de enseñanza y aprendizaje, formas de organización de las instituciones educativas, clima escolar, relaciones interpersonales, formas de evaluación etc. Está presente en todas las áreas curriculares, se expresa también en el desarrollo de temas transversales como el cuidado de la salud, la realización de actividades psicomotrices, artísticas, recreativas y religiosas.

A este aspecto necesitamos darle un peso significativo, sobre todo porque la modalidad trabaja con personas más vulnerables, que han internalizado lo que la sociedad piensa de ellas, muchas veces descalificándolas y subestimándolas. El trabajo debe ser de persona a persona. De aquí la importancia de implementar servicios de tutoría que acompañen su desarrollo emocional, les ayuden a valorarse, a que se reconozcan como personas con un alto capital social y cultural.

#### **Aprender a convivir**

Al igual que el aprender a ser, este aspecto no ha sido trabajado suficientemente en los diversos procesos educativos. Por ello es importante que la persona que transite por Educación Básica Alternativa logre:

- Sentido de la responsabilidad personal y social en su participación activa en el medio donde se desenvuelve y compromiso con el bienestar colectivo, basado en el respeto a las leyes y las normas de vida y de convivencia social.
- Respeto, valoración y aceptación de las diferencias personales, sociales, culturales, de género y de opinión, rechazando los prejuicios, la discriminación y el racismo.
- Sensibilidad, interés por el mundo del otro, compromiso afectivo, compartir con él cosas, juegos, experiencias, ideas, trabajo; disponibilidad para ayudarlo.
- Capacidad para relacionarse con los otros de manera simétrica, basándose en la cooperación y en la complementariedad.
- Capacidad para valorar lo colectivo y para convivir privilegiando el bienestar de todos.
- Capacidad de escuchar de aceptar puntos de vista externos y cuestionamientos, de entender al otro y su entorno y de establecer relaciones humanas dialogales y productivas.
- Capacidad de afrontar conflictos interpersonales en forma autónoma, sin emplear la agresión.
- Aptitudes para saber vivir en organizaciones y contribuir en la solución de sus problemas y en sus realizaciones.
- Sentido del orden: puntualidad, cumplimiento de plazos y tareas.
- Disposición y compromiso con la ayuda social.
- Conocimiento, valoración, protección y enriquecimiento de la herencia cultural, lingüística y espiritual común, del saber social.
- Capacidad para poder establecer una relación armónica con la naturaleza, promoviendo su conservación.

Este aspecto tiene mucho que ver con la formación de una conciencia democrática y ciudadana; tiene mucha relación con el modo como se construyen marcos y pautas de convivencia y como se maneja el poder al interior del aula, de la institución educativa, de las relaciones sociales, particularmente las familiares. Más que en contenidos temáticos, se expresa en prácticas de convivencia cotidiana, prácticas respetuosas de las personas, de los puntos de vista externos que promueven el respeto por los derechos humanos.

Por eso las instituciones educativas, para lograr estos aprendizajes, deben posibilitar una vida social activa no sólo en la propia institución sino en la comunidad. El trabajo educativo debe permitir que las personas se informen, opinen, discutan sobre los problemas, posibilidades y desafíos de su vida escolar, familiar, comunal y nacional, demuestren compromiso frente a ellos, organizando y participando en la realización de acciones concretas. Debe rescatar también el

enorme potencial del poblador peruano, sobre todo aquellos elementos ancestrales valiosos como la disposición a organizarse, la solidaridad, el espíritu comunitario.

Es importante también familiarizar al estudiante con otras realidades que le permitan sentirse también un ciudadano del mundo, comprometido con los valores y derechos que la humanidad ha gestado.

### **Aprender a conocer**

Tiene que ver mucho con el desarrollo cognitivo (estructuración de su pensamiento lógico y desarrollo de su capacidad de abstracción) y con la apropiación de la herencia cultural de la humanidad para que la persona pueda comprender mejor el mundo que le rodea y pueda desarrollarse mejor como tal persona y actuar como ciudadano. Por eso, es importante que la persona logre:

- Capacidades y habilidades indispensables para aprender a pensar: capacidad de razonamiento, capacidad para resolver problemas, pensamiento crítico; habilidad para elegir y valorar información, para investigar, para aplicar conocimientos.
- Espíritu de indagación y razonamiento, de inventiva; superación de la imitación, valoración del pensamiento divergente, osadía e imaginación.
- Sólida formación científica y tecnológica, expresada en un razonable bagaje de conocimientos útiles y aplicables a su realidad, a partir de los cuales participe creadoramente en la solución de los problemas teórico-prácticos de la vida diaria y sea capaz de producir nuevos conocimientos.
- Manejo de conceptos, métodos, procedimientos y lenguajes derivados de las distintas disciplinas científicas y tecnológicas.
- Capacidad de comprender, reflexionar y construir explicaciones científicas y objetivas acerca de los fenómenos naturales y sociales.
- Interés, curiosidad y aprecio por la producción humana.

Los currículos vigentes privilegian el cúmulo de información antes que el desarrollo cognitivo necesario para formar una generación productora de conocimientos científicos y tecnológicos. La información cambia a una velocidad vertiginosa, y muchas veces resulta desactualizada, parcial, incompleta y hasta irrelevante y descontextualizada. Por ello, la acción educativa debe orientarse a desarrollar habilidades cognitivas y la versatilidad para afrontar los incesantes cambios que genera la renovación tecnológica.

Asimismo, los conocimientos académicos, oficiales y formalizados serán importantes en la medida en que puedan ser útiles a la vida personal, social y productiva de los participantes. La institución educativa, los programas deben ser espacios donde todos, docentes y alumnos, interactúen y descubran juntos las respuestas a los retos que el mundo moderno, la descentralización, el desarrollo sostenible, la innovación tecnológica, etc. les presentan cotidianamente.

### **Aprender a hacer**

Este aspecto está muy ligado a la formación de las personas en y para el trabajo y el desarrollo, para constituirse en generadoras de cambio y transformación de su realidad. Se orienta básicamente a la formación de una mentalidad emprendedora y de una cultura productiva. Por ello se pretende que los sujetos educativos logren:

- Una sólida formación tecnológica que los capacite para prevenir y/o encontrar soluciones prácticas a los problemas en el ámbito familiar, laboral y comunitario.
- Capacidad para diseñar y ejecutar proyectos.
- Percepción del trabajo como un deber y derecho, como una manera de realización personal y como medio que contribuye al mejoramiento de la calidad de vida y del desarrollo del país.
- Conciencia de la necesidad del uso racional de los recursos para contribuir con el desarrollo sustentable.
- Creatividad, imaginación y espíritu innovativo.
- Capacidad de trabajar en equipo y de organizarse de manera autogestionaria para satisfacer sus necesidades fundamentales o básicas.
- Conocimiento y manejo de los elementos que se requieren para insertarse en una actividad productiva.
- Una cultura laboral que les permita conocer y defender sus derechos laborales.
- Comprensión de los procesos económicos y laborales y de las necesidades locales, regionales y nacionales.

A partir del trabajo educativo, hay necesidad de romper la visión tradicional del trabajador especializado en un solo ámbito para toda la vida. Si bien la Educación Técnico Productiva le va a capacitar en el ejercicio de un trabajo específico, la formación general que le va a dar la Educación Básica Alternativa le permitirá ser un trabajador versátil, capaz de resolver problemas con autonomía y de reciclarse continuamente.

### **Aprender a aprender**

Este aspecto es muy importante, sobre todo si queremos asegurar un aprendizaje autónomo y permanente de las personas. Por ello; es importante que las personas que transitan por la Educación Básica Alternativa sean capaces de:

- Reflexionar sobre su propio aprendizaje (metacognición), tomar conciencia de sus estilos y estrategias cognoscitivas individuales, reconstruir los itinerarios seguidos, identificar las dificultades encontradas así como los puntos de apoyo que le permitan avanzar.
- Obtener, seleccionar, procesar y transmitir información en forma autónoma y creativa, utilizando diversas fuentes disponibles y aplicándola a la solución de problemas.



- Dominar diversos lenguajes (lengua materna y segundas lenguas) e instrumentos de comunicación.
- Elaborar y aplicar con flexibilidad y perseverancia estrategias de resolución de problemas en los diversos campos del conocimiento y la experiencia.
- Comprender, interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad, mensajes de todo tipo, enriqueciendo sus posibilidades de comunicación.
- Demostrar perseverancia, empeño y persistencia en el logro de metas y flexibilidad para cambiar o recrear sus estrategias.

Los avances en este aspecto están muy ligados con el ejercicio de una pedagogía del descubrimiento, con el desarrollo de la creatividad y del pensamiento autónomo y con la adquisición de herramientas metodológicas para conducir sus procesos de aprendizaje. Tienen también que ver con fomentar el gusto por aprender, aprender por placer y por necesidad de saber. Tiene un peso significativo en el desarrollo de este aspecto la inserción de los alumnos en el complejo mundo de la informática.

## ANEXOS ESTADÍSTICOS:

### ANEXO ESTADÍSTICO A

PERÚ: MATRÍCULA EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA DE ADULTOS, POR SEXO, SEGÚN  
EJEDAS SIMPLS - 2002  
-AREA URBANA, GESTIÓN ESTATAL-

Edades simples	Primaria		Secundaria	
	H	M	H	M
5				
6	60	67		
7	110	122		
8	177	143		
9	249	217		
10	382	323		
11	471	403	89	69
12	712	651	480	336
13	1 012	959	1 416	964
14	1 317	1 242	2 808	2 108
15	1 299	1 437	5 008	3 890
16	1 164	1 365	7 456	5 875
17	1 006	1 242	9 439	6 909
18	753	1 020	9 361	6 491
19	544	738	7 921	5 507
20	474	607	5 878	4 170
21	316	440	4 150	2 865
22	261	411	2 891	2 074
23	208	285	1 854	1 422
24	156	243	1 245	932
25-29	325	718	2 168	2 072
30-34	155	432	621	771
35-39	95	294	231	349
40 y más	159	785	192	273
TOTAL	11 555	14 282	63 208	47 077

Fuente: Censo Escolar y Estadística Básica 2002. Unidad de Estadística, MED



ANEXOS

ANEXO ESTADÍSTICO B

PERÚ: CENTROS EDUCATIVOS, SECCIONES/PARTICIPANTES MATRICULADOS POR SEXO/DOCENTES POR CONDICIÓN LABORAL, EN PRIMARIA Y SECUNDARIA DE ADULTOS, SEGÚN REGIÓN

Región	PRIMARIA										SECUNDARIA									
	C.E.	S	Estudiantes			Docentes			C.E.	S	TOTAL	H	M	TOTAL	Docentes					
			H	M	TOTAL	N	C	TOTAL							N	C	TOTAL			
Lima	271	1 140	5 280	9 674	14 954	532	339	871	397	1293	37 332	39 972	77 294	1 714	2 057	3 771				
Amazonas	10	41	153	137	290	13	2	15	22	119	1 639	1 164	2 803	70	64	134				
Ancash	35	152	461	603	1 064	56	7	63	57	387	4 496	3 213	7 709	189	480	669				
Apurímac	19	74	597	739	1 336	60	9	69	23	131	2 129	1 314	3 443	98	65	163				
Arequipa	75	336	1 033	1 711	2 744	123	76	199	91	605	6 406	5 848	12 254	284	427	711				
Ayacucho	41	134	650	1 551	2 201	113	12	125	27	104	2 285	2 008	4 293	107	153	260				
Cajamarca	19	73	1 792	379	2 171	71	11	82	48	165	4 847	3 257	8 104	168	236	404				
Callao	14	63	403	533	936	37	6	43	31	216	2 830	2 608	5 438	132	148	280				
Cusco	58	280	2 193	2 368	4 561	154	60	214	64	459	8 012	5 456	13 468	261	309	570				
Huancavelica	12	49	244	332	576	20	5	25	11	59	900	532	1 432	38	37	75				
Huánuco	24	103	557	632	1 189	46	11	57	28	186	3 421	2 590	6 011	125	90	215				
Ica	26	78	307	413	720	36	15	51	40	215	3 717	2 895	6 612	202	272	474				
Junín	34	223	2 373	2 359	4 732	141	29	170	51	316	4 870	3 223	8 093	183	313	496				
La Libertad	59	216	1 114	1 301	2 445	48	116	164	88	422	5 089	4 243	9 332	184	436	620				
Lambayeque	40	174	1 275	1 076	2 351	61	41	102	50	280	4 482	3 342	7 824	179	178	357				
Loreto	27	98	724	879	1 603	86	13	99	52	265	5 934	5 667	11 601	273	244	517				
Moquegua	6	28	84	98	182	18	1	19	10	64	807	539	1 346	44	30	74				
Pasco	32	135	250	900	1 150	43	4	47	16	89	931	760	1 691	82	50	132				

Región	PRIMARIA										SECUNDARIA					
	C.E.	S	Estudiantes			Docentes			C.E.	S	Estudiantes			Docentes		
			H	M	TOTAL	N	C	TOTAL			H	M	TOTAL	N	C	TOTAL
Madre de Dios	5	17	50	87	137	5	3	8	9	40	505	559	1 064	52	24	76
Piura	41	152	750	673	1 423	44	22	66	53	268	3 994	3 159	7 153	162	145	207
Puno	35	159	771	827	1 598	73	9	82	51	368	5 027	3 502	8 529	275	117	392
San Martín	16	58	215	204	419	23	2	25	31	212	3 163	2 530	5 693	131	108	239
Tacna	15	67	224	224	448	36	7	43	22	156	2 008	1 660	3 668	86	128	214
Tumbes	21	86	224	340	564	45	4	49	17	95	1 014	622	1 636	101	29	130
Ucayali	11	52	264	234	498	19	2	21	20	160	2 656	2 384	5 040	123	86	209

S: Secciones H: Hombres M: Mujeres N: Nombrados C: Contratados

Fuente: Estadísticas MINEDU - 2002



ANEXOS

## ANEXO ESTADÍSTICO C

### PERÚ: PARTICIPANTES DESAPROBADOS SEGÚN ÁREA DE DESARROLLO O ASIGNATURA PRIMARIA DE ADULTOS - 2002

Áreas de Desarrollo / Asignatura	Total	H	M
1. Lógico-matemática / Matemática	1 979	956	1 023
2. Comunicación integral / Lenguaje y literatura / Lenguaje	1 846	938	908
3. Personal Social	270	151	119
4. Ciencias naturales / Naturaleza y comunidad / Ciencia y ambiente	557	299	258
5. Formación religiosa / Educación religiosa	315	155	160
6. CC.HH. sociales / Historia y geografía del Perú y del Mundo	114	68	46
7. Historia del Perú en el proceso Americano y Mundial	30	15	15
8. Física / Química / Biología	42	7	35
9. Filosofía y lógica / Psicología	6	1	5
10. Economía	29	10	19
11. Familia y civismo / Educación cívica	35	9	26
12. Educación familiar	21	10	11
13. Educación artística / Arte y creatividad	114	61	53
14. Lengua extranjera / Inglés / Idioma extranjero			
15. Educación física	55	36	19
16. Ciencia tecnología y ambiente	16	9	7
17. Gestión de procesos productivos y empresariales	4		4
18. Educación para el Trabajo	189	107	82

Fuente: Estadísticas MINEDU - 2002

## ANEXO ESTADÍSTICO D

### PERÚ: PARTICIPANTES DESAPROBADOS SEGÚN ÁREA DE DESARROLLO O ASIGNATURA SECUNDARIA DE ADULTOS - 2002

Áreas de Desarrollo / Asignatura	Total	H	M
1. Lógico-matemática / Matemática	16 252	9 451	6 801
2. Comunicación integral / Lenguaje y literatura / Lenguaje	11 328	6 856	4 472
3. Personal social	453	278	175
4. Ciencias naturales / Naturaleza y comunidad / Ciencia y ambiente	5 094	3 049	2 045
5. Formación religiosa / Educación religiosa	4 811	2 963	1 848
6. CC.HH. sociales / Historia y geografía del Perú y del Mundo	6 691	3 970	2 721
7. Historia del Perú en el proceso americano y mundial	5 896	3 497	2 399
8. Física / Química / Biología	7 877	4 661	3 216
9. Filosofía y lógica / Psicología	2 265	1 349	916
10. Economía	1 195	717	478
11. Familia y civismo / Educación cívica	5 551	3 460	2 091
12. Educación familiar	431	273	158
13. Educación artística / Arte y creatividad	3 895	2 473	1 422
14. Lengua extranjera / Inglés / Idioma extranjero	380	215	165
15. Educación física	3 859	2 265	1 594
16. Ciencia tecnología y Ambiente	515	298	217
17. Gestión de procesos productivos y empresariales	445	296	149
18. Educación para el Trabajo	3 061	1 853	1 208

Fuente: Estadísticas MINEDU - 2002

ANEXOS

III

ANEXO ESTADÍSTICO E

PERÚ: PARTICIPANTES POR SEXO Y PROGRAMA DE OCUPACIÓN INDUSTRIAL, SEGÚN EDADES SIMPLES: 2002

EDADES SIMPLES	PROGRAMA							
	TOTAL		Formación Básica		Actualización		Perfeccionamiento	
	H	M	H	M	H	M	H	M
12	238	195	232	192	6	1		2
13	280	250	272	229	8	19		2
14	617	950	581	852	31	76	5	22
15	1 047	1 357	937	979	79	319	31	59
16	1 242	1 857	1 112	1 351	98	237	32	269
17	2 076	2 960	1 881	2 453	145	299	50	208
18	3 466	3 431	3 154	2 783	228	431	84	217
19	3 521	3 543	3 123	2 741	275	511	123	291
20	3 040	3 622	2 637	2 774	283	535	120	313
21	2 358	2 908	2 005	2 148	222	472	131	288
22	2 145	3 120	1 734	2 246	274	540	137	334
23	1 700	2 652	1 394	1 824	213	524	93	304
24	1 638	2 649	1 317	1 857	211	452	110	340
25 – 29	4 647	8 068	3 740	5 717	603	1 410	304	941
30 – 34	2 840	6 133	2 289	4 263	356	1 041	195	829
35 – 39	1 819	4 091	1 459	2 729	252	747	108	615
40 y más	2 401	5 713	1 886	3 803	347	1 040	168	870
<b>TOTAL</b>	35 075	53 499	29 753	38 941	3 631	8 654	1 691	5 904
%	39,6	60,4	43,3	56,7	29,6	70,4	22,3	77,7

Fuente: Estadísticas MINEDU, 2002

## ANEXO ESTADÍSTICO F

### PERÚ: RETIRADOS SEGÚN CAUSA DE RETIRO PRIMARIA DE ADULTOS - 2002

CAUSA	TOTAL	%	H	%	M	%
Total	9 207	100	4 223	100	4 984	100
Situación Económica	4 389	48	2 007	48	2 382	48
Enfermedad	696	7	276	6	420	8
Otros	4 122	45	1 940	46	2 182	44

Fuente: Estadística MINEDU - 2002.



Se terminó de imprimir en los talleres gráficos de:

Quebecor World Perú S.A.

LIMA - PERÚ