

V SEMINARIO de
ANÁLISIS y
PERSPECTIVAS
de la EDUCACIÓN
en el PERÚ

POLÍTICAS Y
ESTRATEGIAS
en la
FORMACIÓN
DOCENTE
en el CAMBIO
de ÉPOCA

V SEMINARIO DE ANÁLISIS Y
PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN EN EL PERÚ

Políticas y estrategias en la
formación docente en el cambio de época

© 2002 PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

Facultad de Educación - Departamento de Educación -

Centro de Investigaciones y Servicios Educativos

<http://www.pucp.edu.pe>

Auspiciado por GTZ - Cooperación Técnica Alemana

Diagramación: Imaggio S.A.C.

Impresión: Fredy's Publicaciones y Servicios

ISBN: 9972-9472-0-3

Depósito Legal: 1501162001-4691

Impreso en el Perú

PROGRAMA

Miércoles 11 de octubre

Saludo de Bienvenida

Lic. Lileya Manrique Villavicencio, presentadora oficial del Seminario.

Palabras del Coordinador del Seminario

Dr. Jorge Capella Riera

Inauguración

Ing. Luis Guzmán-Barrón Sobrevilla, Vicerrector Académico de la Universidad.

Conferencia

**POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS SOBRE FORMACIÓN
DOCENTE FORMULADAS Y DESARROLLADAS EN
LA FACULTAD**

Mag. Carmen Rosa Coloma Manrique
Decana de la Facultad de Educación

Trabajo en grupo

Jueves 12 de octubre

Conferencia

**EDUCACIÓN DEL PASADO, EDUCACIÓN DEL FUTURO, LOS
CAMBIOS CULTURALES**

Dr. Eugenio Rodríguez Fuenzalida

Mesa de Comentaristas

Moderadora: Dra. Elena Valdiviezo Gaínza

Comentaristas: Prof. Nery Escobar Batz

Mag. María Amelia Palacios Vallejo

Trabajo en grupo

Viernes 13 de octubre

Conferencia

**LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO ANTE LOS RETOS DE LA PRÁCTICA
INDAGADORA Y LA TRANSFORMACIÓN INTERCULTURAL**

Dr. Antonio Medina Rivilla

Diálogo con los asistentes

Mesa de Comentaristas

Moderadora: Dra. Elsa Tueros Way

Comentaristas: Dr. Jorge Capella Riera

Mag. Luis Sime Poma

Síntesis del Seminario

Lic. Teresa Cisneros Gallo

Clausura

Mag. Carmen Rosa Coloma Manrique

Vino de Honor

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	
Dra. Francisca Bartra Gros	ix
SENTIDO Y PROYECCIÓN DEL SEMINARIO	
Dr. Jorge Capella Riera	xiii
PALABRAS EN LA SESIÓN INAUGURAL	
Ing. Luis Guzmán-Barrón Sobrevilla	xvii
POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS SOBRE FORMACIÓN DOCENTE FORMULADAS Y DESARROLLADAS EN LA FACULTAD	
Mag. Carmen Rosa Coloma Manrique	1
EDUCACIÓN DEL PASADO, EDUCACIÓN DEL FUTURO, LOS CAMBIOS CULTURALES	
Dr. Eugenio Rodríguez Fuenzalida	41
COMENTARIO A LA CONFERENCIA	
Prof. Nery Escobar Batz	65
COMENTARIO A LA CONFERENCIA	
Mag. María Amelia Palacios	71
FORMACIÓN DEL PROFESORADO ANTE LOS RETOS DE LA INDAGACIÓN EN LA PRÁCTICA Y LA INTERCULTURALIDAD	
Dr. Antonio Medina Rivilla	77
COMENTARIO A LA CONFERENCIA	
Dr. Jorge Capella Riera	113

COMENTARIO A LA CONFERENCIA	
Mag. Luis Sime Poma	125
PROPÓSITO DE LOS GRUPOS DE TRABAJO Y TEMAS DISCUTIDOS.	131
ANÁLISIS (Grupo 1/2)	
Coordinadoras: Dra. Isabel García y Lic. Elena Valdiviezo	133
ANÁLISIS (Grupo 3)	
Coordinadora: Lic. Otilia Loayza Athó	137
ANÁLISIS (Grupo 4)	
Coordinadora: Lic. Diana Revilla	141
ANÁLISIS (Grupo 5)	
Coordinadora: Dra. Francisca Bartra	147
ANÁLISIS (Grupo 6)	
Coordinadora: Lic. Lileya Manrique	153
ANÁLISIS (Grupo 7)	
Coordinadora: Lic. Patricia Escobar Cáceres	155
ANÁLISIS (Grupo 8)	
Coordinadora: Lic. Pilar Lamas Basurto	159
ANÁLISIS (Grupo 9)	
Coordinadora: Lic. Rocío Espinel Cuba	163
ANÁLISIS (Grupo 10)	
Coordinadora: Mag. Lucrecia Chumpitaz Campos	165
SÍNTESIS DEL SEMINARIO DE ANÁLISIS Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN EN EL PERÚ	
Lic. Teresa Cisneros Gallo	169
PALABRAS DE CLAUSURA	
Mag. Carmen Rosa Coloma Manrique	179
DIRECTORIO	181

Dra. Francisca Bartra Gros
Directora del Centro de Investigaciones
y Servicios Educativos de la PUCP

PRESENTACIÓN

El tema de este V Seminario de Análisis y perspectivas de la Educación en el Perú, abre el ciclo de un nuevo quinquenio de investigación y estudio analítico, promovido por la Facultad de Educación de la PUCP desde hace dos décadas. La meta y horizonte de estos Seminarios ha sido siempre mantener una mirada crítica y prospectiva sobre las demandas del desarrollo de la Educación en nuestro País.

Lo consideramos un compromiso colectivo que ha significado mantener abiertas las antenas de un análisis permanente sobre los procesos, las políticas las demandas y las metas de la educación en una época especialmente crítica en el Perú. Reconocemos con ello el privilegio de poder hacer esta reflexión crítica desde “la palestra de pensamiento y de acción” que es la Universidad Católica, en su servicio de extensión científica y humanística a la sociedad nacional e internacional.

Cada uno de estos seminarios ha estado marcado por el momento del contexto en el que se ha desarrollado y por la intencionalidad que ha sustentado su propio tema. Así, este V Seminario se ha propuesto **“Plantear políticas y estrategias en la formación docente en base al estudio crítico de la experiencia de la Facultad de Educación de la PUCP durante los últimos veinte años y las exigencias con que nos afronta el cambio de época.**

Consecuente con esta finalidad de análisis y de prospectiva, la preparación del Seminario llevó a la aplicación de una dinámica de trabajo de reflexión crítica, orientada a constatar tanto

en el proceso como en los resultados, el impacto de una acción académica e interdisciplinar realizada, en forma conjunta por las Unidades de Educación de la PUCP. A este balance crítico se suma la confrontación del proceso socio-cultural y político vivido durante este tiempo, con los desafíos que nos confronta la actual coyuntura peruana.

La dinámica del Seminario se organizó en razón de los objetivos propuestos, teniendo como punto de partida la presentación de una ponencia, como eje central de cada jornada, un panel de comentaristas sobre el tema del conferenciante y los talleres de trabajo integrados por los participantes invitados al evento, quienes desarrollaron un debate especializado a partir del análisis de cada ponencia.

Los objetivos del Seminario han buscado hacer operativos los alcances de esta finalidad de análisis y prospectiva, expresada en cada uno de los temas de estudio elegidos.

El primer objetivo ha tenido carácter diagnóstico. Se propuso **"Identificar los aportes de la Facultad en materia de políticas y estrategias de formación docente"** El desarrollo de este tema, con el que se abrió el evento, estuvo precedido por un estudio previo, con carácter evaluativo, que fue elaborado en forma conjunta por los profesores responsables de las diferentes instancias y programas de acción de la Facultad de Educación. La ponencia desarrollada por la Decana de la Facultad, Mag. Carmen Rosa Coloma, ofreció la entrada al Seminario con una amplia visión-síntesis crítica y prospectiva de las principales *"Políticas y estrategias sobre la formación docente formuladas y desarrolladas en la Facultad de Educación"*, a partir del proceso vivido a lo largo de estas últimas décadas.

Este tema estuvo complementado por la reflexión analítica realizada en los grupos de trabajo que integraron los especialistas asistentes al Seminario. En las síntesis de los debates de grupo se pueden detectar los subrayados hechos a la amplia panorámica presentada en la ponencia, junto con un extenso abanico de propuestas a futuro que posteriormente fueron incorporadas en las conclusiones generales del Seminario.

El segundo objetivo, formulado con carácter prospectivo, situó el otro tema-eje del Seminario en un segundo escenario de análisis **"Reflexionar acerca de las circunstancias y temas de nivel universal, latinoamericano y nacional que deben inspirar la educación en los próximos años y sus implicancias en la formación docente"**.

La Conferencia del Dr. Eugenio Rodríguez Fuenzalida sobre *"Educación del pasado, educación del futuro, los cambios culturales"* como tema del segundo día, cumplió este objetivo al desarrollar las características del escenario de la educación en América

Latina, reconociendo los retos más específicos de la formación docente y el rol de los profesionales de la educación, dentro de la revolución de cambios ineludibles marcados por la globalización mundial. En el debate de los grupos de trabajo que siguió a esta conferencia, se pueden recoger claramente las proyecciones situadas más directamente en el ámbito del magisterio nacional.

El tercer objetivo es de carácter propositivo, **“Elaborar una propuesta institucional acerca de las políticas y estrategias educativas de formación del profesional de la educación que el país requiere para el logro de una educación de calidad para todos los peruanos”** Este propósito, reconocemos que era demasiado amplio para los límites de tiempo del Seminario, pero, en su medida se pudo trabajar en forma transversal a lo largo de los tres días del encuentro y sus resultados se pueden detectar en los indicadores y propuestas que se expresan en los trabajos de los grupos y en la síntesis temática final.

La ponencia del especialista Dr. Antonio Medina Rivilla sobre *“Formación del profesor ante los retos de la indagación en la práctica y la interculturalidad”* situó el tema en la última exposición del evento, ofreciendo un estudio prospectivo que levantó nuevas cuestiones para ser tratadas dentro del propósito del tercer objetivo del Seminario. En su exposición, el Dr. Medina hizo un enfoque más personal del tema, desarrollando la propuesta de una cultura colaborativa, aplicada en la metodología de investigación-acción dentro del proceso educativo. Lo cultural como elemento clave para el quehacer formativo fue de los aportes más significativos de su intervención.

Cabe destacar algunos de los resultados finales del Seminario, sabiendo que el consenso que han generado tendrán una respuesta operativa a largo alcance en este nuevo quinquenio de trabajo. Entre las Estrategias priorizadas se reconoce la urgencia de:

- Una redefinición prospectiva y más convocante de la carrera de Educación, con una inserción transformante y propositiva ante la problemática de la realidad social y cultural presente y futura.
- El fortalecimiento del desarrollo de la investigación socio-educativa desde paradigmas cualitativos y de investigación-acción. Reforzar el binomio permanente de la relación investigación y educación.
- Una presencia más proactiva en el escenario educativo nacional, desde una cultura colaborativa, participando en la coordinación de fuerzas y de consensos, con carácter innovativo. Esta presencia exige una toma de posición de política educativa que debe de contar con el respaldo institucional.

- Mayor claridad en las ofertas profesionales a futuro, explicitando más el valor agregado de calidad de una formación de educadores desde el aporte propio que ofrece la Universidad.
- Nuevas estrategias en la acción colaborativa generada entre las diversas instituciones del país, formadoras de educadores. Entre ellas se afirma la organización de Redes inter-institucionales y de especialistas para el intercambio, la investigación y la acción conjunta, desarrolladas por la vía virtual.
- La definición en consenso colectivo de políticas prioritarias en torno a la educación como constructora de cultura y no sólo difusora de ella. Esto supone, el pensar y el construir la acción de la educación en un proceso continuo.
- La prioridad ineludible en la formación en valores con énfasis en el reconocimiento de la interculturalidad como diálogo y como proceso a ser construido colectivamente y en clave comunitaria.

Este punteo de aspectos prospectivos es sólo un adelanto de entrada al contenido específico de este seminario. Una lectura que recomendamos sea hecha en clave también crítica y con la intención de continuar aportando nuevas luces en lo ya señalado.

Esperamos así que la publicación de los contenidos de este V Seminario facilite la socialización y difusión de estos temas, más allá del ámbito en que han sido generados. Los objetivos de este Seminario han sido particularmente ambiciosos y por esta misma razón sólo han sido parcialmente logrados, puesto que los temas estudiados son de carácter permanente. Esto nos obliga a seguir “en vitrina” continuando el estudio colectivo de las cuestiones priorizadas que serán objeto de una aplicación permanente en el quehacer formador, socializador de la Facultad de Educación de la PUCP.

Por ello también, podemos afirmar que las conclusiones generales de este Seminario son una respuesta propositiva para las líneas de acción del Plan estratégico que la Universidad Católica ha definido actualmente. Son compromisos colectivos que se harán realidad, así lo esperamos, en el camino presente y futuro de Educación en la PUCP.

Lima, Noviembre del 2000

Dr. Jorge Capella Riera
Jefe del Departamento de Educación de la PUCP
Coordinador del Seminario

SENTIDO Y PROYECCIÓN DEL SEMINARIO

Hace diez años, en ceremonia similar a ésta, al presentar el III Seminario de análisis y Perspectivas de la Educación en el Perú, que denominamos “Educación para la democracia en participación responsable”, me refería a que vivíamos momentos difíciles y que al decidir sobre el tema central del evento tuvimos muy en cuenta dos serias advertencias de la Conferencia Episcopal, por juzgar que tenían gran trascendencia y carácter admonitorio.

“Un país donde la vida y dignidad del ser humano, hijo de Dios, no se respeta, está marcado con el estigma de Caín y pone en grave peligro su propia existencia como nación”.

“Sólo un pueblo maduro, verdaderamente solidario y cívicamente responsable, puede superar relaciones sociales de servidumbre y explotación inveteradas y nuevas”.

Hoy que me toca precisar los alcances de este encuentro, la gravedad de la crisis es de otra índole pero no menor, por lo que nuestra discusión en torno a las políticas y estrategias en la formación docente deberán tener en cuenta no sólo lo que supone el cambio de época sino también las implicancias que el momento actual tiene y tendrá en la educación.

El tercer párrafo del Pronunciamento que nuestra Universidad formulara el día 28 de setiembre, dice que “nos ha tocado vivir un momento particularmente crítico en la historia de la República, el cual sólo podrá ser superado si todos y cada uno contribuimos a realizar una amplia y profunda recomposición

moral, una restauración efectiva de los valores incumplidos en los últimos tiempos. Esa recomposición tiene que incluir necesariamente la sanción a todos los que han incurrido en delitos e irregularidades al amparo del poder político, pues nada es más disolvente del espíritu de justicia que la impunidad. Al mismo tiempo debemos proceder a una labor reconstructiva, para la cual contamos afortunadamente, con las reservas morales que residen en el pueblo peruano, en muchos de sus dirigentes y sobre todo en la juventud que ha sabido erigirse en mensajera de un espíritu de justicia, de respeto y de dignidad, espíritu que ahora, debe recuperar su lugar central en la vida nacional”.

El mensaje de la Universidad es claro y contundente pero también alentador y retador pues nos urge a “construir” a partir de las reservas morales de nuestro pueblo y de la disposición de la juventud a la que nos debemos.

El tipo de construcción que deseamos es lo que deberá ocupar nuestras horas de escucha y habla de estos tres días tratando de conjugar el interés particular de cada uno de los participantes, los intereses de la Facultad y los de quienes tienen la responsabilidad de formular o ayudar a formular políticas educativas referidas sobre todo a la formación magisterial.

Sin ánimo dirigista me permito adelantar, a modo de hipótesis de trabajo, que como educadores nos corresponde formar a los personajes, a los actores que puedan desenvolverse con acierto en un escenario nacional, distinto al actual, en el que puedan convivir con seguridad, a plenitud y en igualdad de condiciones las diversas expresiones de ser peruano.

Como ocurrió en los anteriores seminarios pretendemos avanzar en consensos para la concertación académica de proyección en política educativa. Es por ello que, como es bien conocido, en estos eventos adoptamos una postura académica en el entendido que el académico es un ámbito diverso de la mera dialéctica intelectual, distinto de la mera constatación de hechos sin encontrarles causa, sentido y proyección y diferente también de la mera acción por la acción misma.

Para lograr los objetivos del seminario, que figuran en el tríptico de invitación, hemos optado por convocar a las personas que juzgamos pueden aportarnos experiencia e ideas sea como conferencistas, como comentaristas o como integrantes de los grupos de trabajo. Sin pretender establecer rangos en la participación quiero señalar que se ha considerado el aporte de los grupos de trabajo como muy importante, dada la diversidad de experiencias que ustedes poseen.

Permítanme destacar que en la preparación de este seminario han participado, de manera tesonera y por ende encomiable, la totalidad de profesores del Departamento de Educación y el personal administrativo de la Facultad, el Departamento y el CISE. Gracias a todos.

No me resta sino pedirles que se sientan en su casa y deseamos mucho éxito en la tarea que nos hemos impuesto y que sin duda redundará en beneficio de la educación nacional.

Lima, 11 de octubre del 2000

Ing. Luis Guzmán-Barrón Sobrevilla
Vicerrector Académico de la PUICP

PALABRAS EN LA SESIÓN INAUGURAL

Señoras y señores:

Es grato estar entre ustedes para dar inicio a las actividades del “Quinto Seminario de análisis y Perspectivas de la Educación en el Perú” organizado por la Facultad de Educación de nuestra universidad.

Anteriores encuentros han convocado a destacados especialistas en política educativa y a representantes de las diferentes organizaciones de la sociedad civil y del Estado, quienes— en reiteradas ocasiones— han hecho suyas las propuestas educativas que han surgido de estos seminarios. De esta forma, se ha cumplido con uno de los objetivos principales de estos eventos como es el de generar propuestas que contribuyan con el desarrollo y la calidad educativa del país.

Este año el seminario se inicia con la ponencia de la Decana de la Facultad de Educación sobre “Políticas y estrategias sobre formación docente, formuladas y desarrolladas en nuestra Facultad”; a través de ella será patente que, desde la Universidad Católica, nos reafirmamos en nuestra convicción de que la Educación es y debe ser entendida en el sentido clásico: tanto como una elevada formación de la persona como la plena realización de los objetivos sociales.

También se presentarán las ponencias de los Dres. Eugenio Rodríguez Fuenzalida y Antonio Medina Rivilla en las que se abordan reflexiones acerca de temas insoslayables en la educación de la época actual, cuestiones de nivel universal, latinoame-

ricano y nacional, que deben inspirar la educación en los próximos años. Los posteriores trabajos grupales ahondarán en estos temas. Por ello me aventuro a afirmar que este quinto seminario, al igual que los cuatro anteriores, tendrá un impacto importante en las esferas oficiales y en las diversas instituciones de la sociedad civil, interesadas en el tema educativo.

La Pontificia Universidad Católica del Perú, a través de su Facultad de Educación, del Departamento Académico de Educación y del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), ha realizado una labor permanente y trascendente en la innovación pedagógica, labor que hoy corresponde compartir y difundir, a fin de que sea herramienta útil para los agentes responsables de la educación en nuestro país.

Este Quinto Seminario pretende ser foro de ideas y reflexión, a través de las cuales se pueda llegar a propuestas y estrategias que la formación docente requiere, para enfrentarse a los desafíos del nuevo milenio marcado por la globalización, la interdisciplinariedad y el avance tecnológico; no está demás remarcar la particular importancia que tendrán sus resultados, a la luz de la coyuntura por la que hoy atraviesa nuestro país.

Es nuestra intención, como institución dedicada a la formación de profesionales de alta calidad y compromiso social, que este encuentro se convierta en un verdadero semillero de propuestas para la educación y el desarrollo del país, apuntando a la formación del profesional de la educación que el país requiere para el logro de una educación de calidad para todos los peruanos.

En la seguridad de que la alta calidad de quienes tienen a su cargo las ponencias, y el esfuerzo y dedicación de todos los participantes garantizan un desarrollo pleno de logros y propuestas importantes, declaro inaugurado el Quinto Seminario de Análisis y Perspectivas de la Educación en el Perú.

Gracias.

Mag. Carmen Rosa Coloma Manrique
Decana de la Facultad de Educación de la PUCP

POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS SOBRE FORMACIÓN DOCENTE FORMULADAS Y DESARROLLADAS EN LA FACULTAD

Introducción

En primer lugar, deseo expresar mi agradecimiento a todos los aquí presentes que han respondido a nuestra invitación y nos acompañan en el desarrollo de este evento. Precisamente por el apoyo constante que recibimos y por su permanente interés en la formación docente es que nos sentimos comprometidos en reflexionar juntos sobre uno de los aspectos centrales de la calidad educativa cual es la formación magisterial y a partir ello delinear las acciones y proyecciones de la Facultad de Educación.

Desde 1980 el área de Educación ha realizado, cada cinco años, un evento académico denominado "Seminario de Análisis y Perspectivas de la Educación Peruana" cuyo propósito ha sido convocar a especialistas en política educativa, incluyendo a representantes de los distintos partidos políticos para ofrecer propuestas educativas a la nueva administración.

Este año hemos juzgado conveniente dar una nueva orientación a este evento. Nos ha parecido oportuno mirar hacia adentro y haciendo un análisis interno redescubrir el largo y arduo trabajo realizado, identificar los avances alcanzados en la dinámica de la innovación pedagógica en los últimos años y sobre todo en lo que se refiere a políticas y estrategias de formación docente, de manera que, haciendo un balance de lo hecho, podamos en forma realista, proyectarnos hacia el futuro.

Somos conscientes de las exigencias con que nos confronta el cambio de época por lo que también nos abocamos a ello re-

flexionando en forma serena acerca de las circunstancias y temas de nivel universal, latinoamericano y nacional que deben inspirar la educación en los próximos años, y sus implicancias en la formación docente, a fin de elaborar una propuesta institucional acerca de las políticas y estrategias educativas que el país requiere para el logro de una educación de calidad para todos los peruanos.

Para atender los requerimientos de esta ponencia inicial del seminario-taller hemos recurrido a la investigación integrativa, donde ha sido necesaria la invaluable participación de los profesores del Departamento de Educación. Creemos que una concepción compartida de los principales elementos de la historia permiten desarrollar una visión de futuro igualmente compartida.

En el acopio y tratamiento de la información hemos tenido en cuenta los aspectos del quehacer de la Facultad que consideramos han expresado las políticas y estrategias sobre formación docente en y desde la Facultad.

¿Qué presenta esta ponencia? Básicamente es un informe de las diferentes actividades realizadas por el área de Educación en los últimos veinte años.

Es una integración del trabajo de muchos profesores y profesionales quienes identificados con el área de Educación y comprometidos con la educación han expresado sus inquietudes y sus respuestas en las diferentes acciones programadas y han aportado su experiencia, conocimientos, información y apreciación crítica

Para los fines de presentación hemos dividido este trabajo en cinco apartados.

I. Tradición, misión y visión

II. Situación de contexto

III. Principios orientadores

IV. Líneas de acción

1. Formación

a) Pre grado

b) Plan de Complementación

c) Diplomas de estudio y de segunda especialidad

d) Educación a distancia

2. Proyección social

3. Extensión educativa y servicios a terceros

4. Investigación

5. Promoción Cultural y difusión

V. A manera de conclusión

1. Tradición, misión, visión

El punto de partida es reconocer que la Facultad de Educación es parte de la Pontificia Universidad Católica del Perú y que fue creada en la convicción de que su misión es participar en el desarrollo de una sociedad justa y solidaria mediante la transformación y la humanización de las estructuras socio culturales.

La Universidad es consciente de que el país requiere educadores católicos donde la educación constituya un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social.

La herencia recibida de quienes forjaron el espíritu de la institución nos hace reconocer en la educación la vía más privilegiada al servicio de un desarrollo humano armonioso y genuino para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones y la violencia, entre otros flagelos que amenazan a la sociedad.

En el presente año después de un largo periodo de reflexión en el que han participado autoridades, profesores y estudiantes de la universidad, se ha elaborado el Plan estratégico de la PUCP para los años 2000-2010 denominado **“Formación Integral en tiempos de cambio”**, que ha sido un espacio de diálogo y reflexión que ha propiciado volver a la fuente y esencia misma de la universidad para luego, analizando las condiciones actuales, definir una política de trabajo para el próximo decenio. Esta es una evidencia de que somos una institución viva que nutriéndose de su rica tradición se proyecta al futuro con responsabilidad.

En este documento podemos identificar los valores que han sido vida y fuente de toda su existencia como la búsqueda de la verdad, respeto a la dignidad de la persona, el pluralismo, la responsabilidad social, la honestidad, la integridad, la solidaridad y la justicia.

En este contexto, el área de Educación siguiendo los lineamientos de política institucional ha elaborado su propio plan estratégico como unidad académica, delineando sus fines y objetivos a partir del reconocimiento de sus concepciones, del entorno educativo y de sus fortalezas y debilidades.

Esta tarea realizada en forma participativa, consensuada mediante jornadas de trabajo, reuniones con profesores, alumnos y de la comisión encargada, definió como misión:

“La Facultad de Educación, es una comunidad académica que inspirada en principios éticos y valores católicos se dedica a la formación integral del profesional de la educación, a la investigación educativa y a la difusión de experiencias de carácter educativo.

Forma educadores con capacidad de liderazgo, con visión prospectiva y autoridad intelectual y moral para estar en condiciones de insertarse de un modo creativo, autónomo y crítico en el sistema educativo y de comprometerse en el desarrollo de una sociedad democrática que propicie una cultura de paz.

Asimismo, contribuye a la formación continua del profesional de la educación y al desarrollo de las instituciones educativas, de manera que favorezca la producción de conocimiento, el diseño de políticas y estrategias educativas y la gestión de instituciones educativas.”

Como visión: “La Facultad de Educación lidera la formación de educadores y es reconocida nacional e internacionalmente como promotora de conocimiento y generadora de desarrollo y de respuestas a retos educacionales.”

Si bien puede parecer ambiciosa, en ella se recoge los fines para los que fue creada y que ahora se replantean como una forma de responder a la situación actual. Es un compromiso de todo su personal y refleja la coherencia con la esencia, principios y valores de la Universidad donde nos hemos formado y enriquecido siendo una garantía y soporte a nuestra unidad académica.

Nos corresponde a los educadores de la Facultad, inspirados en los valores evangélicos y en el magisterio de la Iglesia Católica, «asumir una posición activa y vigilante para que en el proceso educativo se desarrollen la ética y los valores, el espíritu de solidaridad y de interculturalidad y la paz y el civismo”.

II. Situación de contexto

Desde un punto de vista del contexto socioeducativo del país, se puede señalar que la sociedad actual presenta una serie de demandas relacionadas con los siguientes aspectos: la reforma estructural del sistema educativo nacional, amplitud de la oferta de centros de formación de educadores, disminución de puestos de trabajo para el maestro en el mercado laboral, cambios en la percepción y valoración del maestro, creciente interés en la educación continua y en el reciclaje en ámbitos no escolares, entre otros aspectos.

- a) **Cambios significativos en el mercado laboral**, que generan cambios en la estructura ocupacional creando desconcierto y confusión en la elaboración de programas curriculares de formación profesional y propician una formación interdisciplinaria.
- b) **Las innovaciones en el campo científico y tecnológico** demandan trabajadores cada vez más calificados, requiriendo de una capacitación y desarrollo profesional

- permanente. La formación inicial no puede ni tiene por qué brindar y desarrollar las habilidades y competencias que se requieran en el campo laboral en una sociedad tan cambiante. Más bien exige flexibilidad de conocimientos y estilos de trabajo, y amplitud de criterio para responder a demandas de contextos diversos.
- c) **Equidad y calidad de la educación.** El acceso a la educación y en especial a la educación básica y superior es uno de los logros que cada vez más generaciones de peruanos han podido alcanzar en los últimos treinta años en el país. Sin embargo, la calidad de la educación muestra desigualdades notables según los sectores sociales y geográficos. Ello sigue expresando la falta de equidad para el acceso a una educación de calidad para todos los peruanos. (Sime, 1997).
 - d) **Decrecimiento de matrícula universitaria en educación.** Según el estudio sobre la evolución de la matrícula en carreras universitarias desarrolladas por el Consorcio de Universidades en 1997, educación es la carrera que alcanza el mayor porcentaje de matrículas desde 1988 a 1992. Sin embargo, este crecimiento ha declinado notablemente a partir de 1992.
 - e) **Percepciones sobre la carrera de educación.** De acuerdo con los datos obtenidos del estudio de Apoyo (1998) las percepciones sobre la carrera de Educación la señalan como una "carrera que ya pasó de moda", con mayor número de desempleados, la más barata, la más fácil y con menos prestigio. No obstante, a pesar de estas percepciones la carrera de educación sigue siendo una de las que logra atraer a una cantidad considerable de estudiantes, sobre todo a través de los ISP por la facilidad del ingreso y de los horarios que permiten estudiar y trabajar simultáneamente.
 - f) **Oferta de formación de profesionales de la educación.** En las últimas décadas la oferta de formación de educadores ha alcanzado un claro crecimiento y diversificación. Por un lado, los Institutos Superiores Pedagógicos se han multiplicado en diferentes lugares del país y ofrecen una formación a menor costo que la oferta universitaria y en ciertos casos con horarios compatibles para estudiar y trabajar. Por otro lado, estimulados por una política de promoción de la inversión privada en educación entre 1993 y 1995 sólo los ISP crecieron en un 83%. Así mismo, se puede observar la diversificación de la oferta desde las universidades privadas. En síntesis, se puede advertir que los centros de formación docente magisterial suman un total de 383. (Censo Nacional de Educación Técnica y Pedagógica 1997).
 - g) **Demanda laboral de profesionales de la educación.** El estudio del Consorcio de Universidades realizado en 1997 a partir de un análisis de la demanda laboral a través de los avisos en el diario "El Comercio" durante los meses de Noviembre de 1996 a Marzo de 1997, registra que el 59% de los avisos solicita ocupaciones especí-

ficas; el 25% carreras a nivel superior no universitaria y sólo el 16% solicita carreras universitarias. Así de un total de 3.252 avisos requiriendo carreras universitarias de 68 especialidades profesionales, la carrera de educación ocupa el tercer lugar con un total de 311 avisos que representan el 9,56%.

- h) **Diversificación laboral de los profesionales de Educación.** Conviene anotar que además de la notoria demanda por Educación se aprecia una mayor diversificación laboral de los educadores. El estudio de impacto realizado en 1997 por la Facultad de Educación de la PUCP reveló que sus exalumnos se encuentran presentes en diversas ámbitos laborales y ocupan distintos cargos en el campo educativo. Además del ámbito escolar, se aprecia inserción laboral en la educación superior (40%) y en otros ámbitos referidos a organizaciones no gubernamentales (18%), en empresas privadas (15%), en el Ministerio de Educación (6%) y un 32 % en otros ámbitos diferentes a los señalados.

Asimismo esta encuesta permitió confirmar que los egresados de la especialidad de secundaria son quienes presentan mayor elasticidad laboral, y se han desplazado a diferentes ámbitos laborales (Sime, 1997), ocupando diversos cargos como docente, asesor, coordinador, jefe de área, capacitador, director o subdirector, productor de materiales, investigador y administrador, entre otros.

Bajo estas premisas, la Facultad de Educación siente la necesidad de una revisión de los paradigmas, más aún cuando el escenario social se ha modificado vertiginosamente en los últimos años, lo cual obliga a revisar el perfil de los futuros docentes formadores a fin de facilitar la inserción pertinente en el nuevo escenario sociocultural de sus estudiantes.

III. Principios orientadores

Entre los principios que han orientado nuestras acciones se encuentran los siguientes:

- **Calidad de la educación**, como búsqueda de mejoramiento de los servicios educativos considerando el enfoque histórico cultural y centrando su atención no sólo en los resultados sino en la misión y la finalidad esencial de la facultad de hacer educación, formar personas plenas, autónomas, responsables ética y socialmente.
- **Integridad**, considerando las diferentes dimensiones de la persona, de sus capacidades, habilidades, conocimientos, actitudes y valores que favorezcan al desarrollo de la personalidad, de la inteligencia emocional, y el logro de la plenitud en cada

- persona, el desarrollo de la autonomía, la independencia y la realización personal, posibilitando la integración positiva a la sociedad y la inserción laboral efectiva.
- **Coherencia**, en todas las instancias, en todas las acciones que revele la relación entre los elementos orientadores y los proyectos educativos que se ejecutan. Entre los valores que se propugnan y las acciones que se ejecutan. Entre la emoción, el pensamiento y la acción, entre la teoría y la práctica.
 - **Desarrollo humano y social**, sentido de responsabilidad y compromiso en la búsqueda de la superación personal, con sentido de equidad, y respeto. Considerando la educación como una inversión con retornos duraderos y estables, como elemento liberador y democratizador, considerando que el estar mejor informado y comprender mejor permite mejorar su desempeño, la educación es una catapulta para el desarrollo tanto personal como social.
 - **Cultura de paz**, cuyo propósito es desarrollar la responsabilidad social del docente ante el contexto de violencia, inmoralidad generalizada e injusticia que implica reconocer los criterios y las actitudes propias de la función magisterial, pues sólo así se posibilita la propia misión del maestro en su medio y favorece al proceso de personalización del estudiante donde se configuran los valores de autonomía, paz, respeto, verdad, justicia, libertad, objetividad, coherencia, solidaridad entre otros y favorece a la interculturalidad, al pluralismo y a la convivencia.

IV. Líneas de acción

Haciendo un recorrido por las memorias de la existencia de la Facultad encontramos que las tareas de la formación, la investigación, la extensión universitaria y la proyección social, han demostrado y han ido afirmando progresivamente la convicción respecto a la función esencial de la educación en el desarrollo integral y continuo de la persona y de la sociedad peruana.

El recorrido histórico desde 1980 al 2000 no ha seguido un proceso lineal sino de tipo cíclico donde las diferentes esferas de intervención interactúan entre sí, de manera tal que un cambio en una de ellas ha repercutido en las otras. Asimismo se puede apreciar una influencia de diversos acontecimientos externos al interior de la Facultad que no podemos dejar de señalar como el Tratado de Jomtien: Educación para todos, el informe "La educación encierra un tesoro", entre otros a nivel internacional como foros educativos realizados en nuestro medio por diferentes instituciones.

I. Formación

a) Pre grado. Antecedentes

La Facultad desde sus inicios se comprometió a formar educadores de educación secundaria en el auténtico sentido: personas que pudieran responder a la evolución científica, cultural, técnica y económica del país, capacitadas para crear nuevos tipos de enseñanza, de aprendizaje y de escuelas, capaces para brindar una formación integral y realista a los estudiantes, «personas que con humildad y respeto tengan la capacidad de hacer efectivas las capacidades virtuales de sus discípulos», personas con la convicción que en la acción educativa es fundamental el vínculo afectivo esencial, universal e insustituible entre profesor y alumno.

En los currículos que se han desarrollado progresivamente en la Facultad, el ideal para la formación personal de los educadores ha intentado hacer coincidir las exigencias de la formación cultural con las de la formación profesional.

El principio de «continuidad y universalidad» ha caracterizado las sucesivas reformas curriculares en la Facultad. Un punto de partida en tales elaboraciones se basa en la certeza de que, sea cual fuere la diversidad de las reformas emprendidas, todas responden a necesidades comunes y, en sus orígenes y formulaciones, se comprueba que expresan un cierto número de exigencias comunes.

El año 1972, dada la situación social y política del país, se inicia un proceso de reforma curricular digna de ser destacada. Dicha reforma se basa en un enfoque interdisciplinar y de aplicación del análisis de sistemas al nuevo diseño curricular que la Facultad propugna.

Entre las dimensiones básicas que se consideraron para dicho currículo se tuvieron en cuenta en primer lugar las demandas socioculturales y políticas del país, las que se articulaban a los perfiles y a los objetivos educativos, así como a los contenidos y actividades curriculares. Estas dimensiones fueron consideradas en la evaluación diagnóstica, formativa y final.

La reforma curricular aludida no sólo contempló la formación inicial sino la formación continua con segundas especialidades para los profesores titulados.

A partir de la década de los ochenta, la Facultad no sólo forma educadores para la Educación Secundaria sino que amplía sus esfuerzos hacia la formación de los educadores para la Educación Primaria y la Educación Inicial. Esta última especialidad ha tenido un proceso creciente y estable resultando ser la más atractiva entre nuestros

estudiantes. Asimismo, desde 1998 la Facultad de Educación implementa una especialidad pionera en la Formación Magisterial, cual es Educación para el Desarrollo.

Del mismo modo, la atención a las demandas de actualización y capacitación de los docentes en ejercicio se multiplicaron. La Facultad intensificó y coordinó tareas académicas y administrativas para iniciar y desarrollar lo que actualmente constituye el Programa de Capacitación Pedagógica que atiende al magisterio de todas las regiones del país haciendo énfasis en las diferentes especialidades y que se ha constituido como un Programa líder en las capacitaciones a nivel nacional.

- **Plan curricular de pregrado**

A finales de los 90 precisamente en 1997 después de un proceso de estudio exhaustivo del mercado laboral, realizado con estudiantes egresados, se elaboró una nueva reforma curricular.

El plan curricular actual, por lo tanto, es fruto de una actitud de interpelación y búsqueda de respuestas ante la realidad educativa del país y específicamente de la formación de educadores. Además recoge la experiencia acumulada en los seminarios nacionales de 1980, 1985, 1990 y 1995, de las evaluaciones de impacto y de las demandas a la Facultad en 1997.

Igualmente, ha tomado en cuenta la articulación del Currículo y Planes de Estudio de Pregrado con los Diplomas y el uso de las modalidades educativas presencial y a distancia.

Este currículo trata de construir con la persona su posición frente al entorno, a aprender a ubicarse en la vida, buscar la plenitud y saber establecer diálogo y comunicación con otros. Busca que el futuro docente se reconozca como fruto de la pluralidad y que es necesario crear una cultura democrática, de participación corresponsable y asumir el reto de ser agente de cambio.

Asimismo pretende que el egresado desarrolle la capacidad de aprender a enseñar en diálogo, construyendo el conocimiento mediante el trabajo cooperativo, desarrollando la capacidad para tener decisiones responsables, orientando hacia el aprender a aprender, potenciando la autoestima, la metacognición y la conciencia.

El Plan de estudios común es de carácter obligatorio para todos los estudiantes de la Facultad y traduce el marco teórico que sustenta el currículo y el perfil del egresado.

Se estructura en base a cuatro componentes claves: áreas del perfil, fases formativas, ciclos académicos y práctica docente.

- **Las áreas del Perfil**

Se basa en los pilares del “Informe La educación encierra un tesoro”, de UNESCO. Presenta una caracterización deseable de lo que el estudiante puede lograr a lo largo de su formación y que constituye una síntesis de saberes.

AREA	ASPECTOS
APRENDER A SER	Con armonía física y espiritual. Con pensamiento autónomo. Con una definición ética. Con un proyecto vocacional.
APRENDER A APRENDER	Competente en habilidades metacognitivas. Investigador desde la práctica y la reflexión. Constructor crítico del conocimiento.
APRENDER A CONVIVIR EN COMUNIDAD Y CON EL ENTORNO	1. Conocedor de la comunidad y el entorno. 2. Comprometido con la comunidad y el entorno.
APRENDER A EDUCAR	1. Profesional de la Educación. 2. Comunicador en procesos educativos. 3. Facilitador del aprendizaje. 4. Orientador educacional. 5. Administrador y gestor de procesos educativos.

- **Las fases**

Son los períodos del currículo que articulan el proceso de formación del alumno según criterios como: tipo de atención al alumno, modalidades de enseñanza-aprendizaje, tipos de contenidos:

Primera fase: (I-III) Prepara al alumno para la vida universitaria, favoreciendo su identificación con la PUCP y la Facultad de Educación, consolida su vocación educacional y lo inicia en su especialidad ; amplía su cultura general, ayuda a su proceso de maduración y autorrealización personal y promueve la modalidad presencial de enseñanza aprendizaje.

Segunda fase: (IV-VI) Afianza en habilidades de investigación y autoaprendizaje, promueve un acercamiento a las realidades educativas que ayuden a afirmar su vocación, desarrolla la línea de cursos relacionados al campo de la Educación en general y de la especialidad en particular.

Tercera fase: (VII-X) Brinda una formación profesional según las diversas especialidades, profundiza habilidades de investigación que preparen el camino hacia la tesis; brinda la oportunidad de optar porque son otras posibilidades de ampliación de conocimientos. Se propone una menor presencialidad en el desarrollo de cursos y la incorporación de elementos de la modalidad de educación a distancia.

A fin de motivar en el alumno una mayor conciencia de su proceso de aprendizaje, de sus desafíos y avances, el currículo propone al final de cada fase una “experiencia de autoevaluación del alumno”.

- **El ciclo académico**

Es la unidad académico-administrativa al interior de las fases, que se desarrolla durante un semestre académico y que está regida según las normas de la universidad. En el plan de estudios se cuenta con diez ciclos.

Esta propuesta curricular implica modificaciones substanciales en diversos aspectos como didáctica, evaluación, asesoría y atención al estudiante, investigación y práctica educativa, por lo que ha sido necesario diseñar formas de trabajo conjunto y comisiones permanentes que permiten el intercambio de información y experiencias a fin de llegar a acuerdos consensuados.

De ellas queremos destacar la asesoría y atención personalizada que se ha brindado a los estudiantes del primer ciclo como una forma de lograr un conocimiento personal de cada ingresante y acompañarlo en su proceso personal.

- **Práctica docente**

Apunta a una formación profesional docente integral del estudiante en los diferentes niveles y especialidades educacionales, se orienta a una concepción profundamente humana, de respeto y comprensión hacia los demás y tiene en cuenta en esta formación los aspectos personales y sociales, respondiendo de esta forma a las demandas actuales de la sociedad peruana.

Conlleva el reconocimiento de la responsabilidad docente con los derechos y deberes que ello significa. Además, se configura como un reto, a nivel personal-social y de servicio a los demás.

Los cursos de Práctica Educativa y Práctica Profesional pretenden que los alumnos logren observar, reconocer y reflexionar de forma sistemática y gradual la heterogeneidad

dad de experiencias educativas escolares y no escolares en la sociedad y el Estado, aprovechando para ello los aportes que los diversos cursos le han proporcionado para la comprensión de los procesos educacionales.

Tiene como objetivos:

- Contacto con la realidad, aspecto que ofrece una visión amplia y global de la educación, presentando las diversas realidades educativas peruanas. Brinda al alumno la oportunidad de reconocer la educación en diversos medios sociales, culturales y económicos así como las estrategias para promover programas educativos de calidad.
- Competencias docentes, promueve competencias básicas vinculadas a la actividad docente: capacidad de escucha, trabajo en equipo, aprendizaje cooperativo, manejo de grupo, etc.
- Desarrollo personal, favoreciendo la interacción positiva con otros.
- Investigación, proporciona oportunidades para el desarrollo de habilidades básicas para la investigación: contrastar, indagar, reflexionar, analizar

Se consideran dos tipos de Práctica:

La Práctica Discontinua en las asignaturas de las áreas de pedagogía general y de la especialidad que se orienta a proporcionar a los estudiantes la oportunidad de tomar contacto con diversos programas de acción en distintas realidades urbanas, rurales o marginales y poner en práctica la metodología y técnicas adquiridas en las diversas asignaturas del Plan de Estudios.

La Práctica Pre Profesional Docente Continua, viene a ser el ejercicio profesional intensivo y permanente en que el estudiante tiene la oportunidad de asumir la función docente en todos sus aspectos facilitando el aprendizaje de una asignatura o cursos (Educación Secundaria) o de una sección (Educación Inicial y Primaria) según los casos.

Esta práctica se realiza en los dos últimos ciclos y abarca desde el período de planificación hasta la evaluación final.

- Acreditaciones

La Facultad otorga:

- Grado Académico de Bachiller en Educación,
- Licenciaturas en los diferentes niveles, Inicial, Primaria, Secundaria y se ha creado la Licenciatura en Educación para el Desarrollo para atender el desempeño profe-

sional en proyectos de desarrollo social y educativo en contextos diferentes al ámbito escolar, básicamente en instituciones privadas o en organizaciones públicas interesadas en elaborar propuestas educativas en personas adultas.

Especialidades	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciado en Educación Inicial. • Licenciado en Educación Primaria. • Licenciado en Educación Secundaria en: Historia y Geografía, Filosofía y Ciencias Sociales, Matemáticas, Lengua y Literatura, Idioma Inglés • Licenciado en Educación para el Desarrollo.
----------------	---

Para dar mayor énfasis a la formación integral de nuestros alumnos y apoyar sus iniciativas de carácter académico y cultural, se cuenta con los Jueves Culturales y desde hace cuatro años con el Coloquio de Estudiantes de Educación. Este año, el coloquio tiene carácter nacional constituyendo un espacio que incentiva la investigación y la organización, favorece el trabajo en equipo y la integración de los estudiantes.

b) Plan: Complementación Pedagógica

En el año de 1981, la Facultad consciente de la necesidad de mejorar la calidad de la docencia en los distintos niveles, comenzó a ofrecer un plan de estudios denominado "Plan de Complementación Pedagógica" conducente a la obtención del título de Licenciado en Educación para los Bachilleres egresados de la PUCP y de Facultades de Teología de reconocidas universidades.

Desde el presente año se ha actualizado el programa de estudios y el acceso a este Plan se ha extendido a los Bachilleres egresados de otras universidades y docentes en ejercicio cuya admisión es materia de especial cuidado y rigurosidad.

Su objetivo general es complementar la formación de profesionales provenientes de diversos campos o especialidades, que deseen prepararse para el ejercicio docente en los niveles de la Educación Secundaria, del Bachillerato y de la Educación Superior, con miras a obtener la Licenciatura en Educación.

El Plan de Estudios está organizado en las mismas áreas que las de pregrado, comprende un total de 8 cursos y 30/31 créditos, se desarrolla en dos semestres académicos y en él se aplica el sistema de educación mixta: presencial y a distancia. Las

sesiones presenciales tienen por finalidad garantizar, desde cada materia, el diálogo formativo, y los componentes que se aplican de la modalidad a distancia, favorecen el estudio independiente.

Aparte del sílabo cada participante cuenta con guías didácticas, textos de lectura y materiales complementarios de los diferentes cursos. Para la asesoría se hace uso del teléfono y del correo electrónico.

El título de Licenciado en Educación se obtiene sustentando una tesis, o una Propuesta de Innovación Educativa o con un Examen de Suficiencia Profesional.

Innovación didáctica

Respecto a la formación a nivel de pregrado, se puede decir que la didáctica en la Facultad de Educación ha sufrido cambios en los últimos veinte años. Si bien en la década de los 80 las estrategias empleadas eran fundamentalmente docentecéntricas, lo que respondía a la corriente educativa de la época, en la década de los 90 la participación de los alumnos poco a poco ha ido ocupando más espacio dentro de las clases.

Es desde la vigencia de la Reforma Curricular de 1998 que se incorpora mayor cantidad y variedad de métodos y técnicas que permiten que las clases sean más dialogadas y participativas, con mayor protagonismo de los alumnos. Y aun cuando todavía la exposición es lo más empleado por la mayoría de los profesores, ésta se desarrolla acompañada de intervenciones de los alumnos, de trabajos de elaboración, de análisis y reflexión; en suma, la clase tiende a ser de alguna manera discentecéntrica y tiende a estar acompañada de medios y recursos didácticos que la objetivan y facilitan el aprendizaje de los estudiantes.

Respecto a la práctica pedagógica siempre ha estado presente en la formación de los alumnos de la Facultad, sin embargo necesita plasmarse en la programación escrita de los cursos enmarcándose en procesos de reflexión y teniendo una base referencial que ayude a un análisis crítico. La práctica discontinua se ve reforzada en los últimos dos años con la incorporación de los cursos Práctica Educativa 1, 2 y 3 que permiten un acercamiento temprano a los centros y un mejor conocimiento de las realidades educativas existentes en el medio a los que deberá enfrentarse con actitud crítica.

La evaluación de los aprendizajes es otro elemento que ha sido objeto de análisis. En los últimos años se ha apreciado en la mayoría de los profesores un esfuerzo por objetivarla, no obstante han mostrado dificultades en la formulación de criterios y en muchos casos en la aplicación de un sistema formativo y procesual. Ello ha permitido

establecer, en forma consensuada, ciertos parámetros que permitan acompañar al alumno y, reconociendo su esfuerzo, valorar el logro de sus competencias.

Un aspecto que ha requerido especial atención es la asesoría personal al alumno, programa que partió de un estudio de necesidades e intereses de los alumnos. Esta experiencia piloto ha originado una propuesta de atención a todo el alumnado que se está aplicando en el presente año.

d) Diplomas

De acuerdo con la política de contribuir a la formación docente de diversos sectores y zonas del país, al mejoramiento de la calidad educativa y al desarrollo social, la Facultad desde 1994 ofrece los Diplomas de segunda especialidad. Actualmente estamos desarrollando cinco diplomas, la mayoría de los cuales tienen sus antecedentes en las experiencias realizadas como proyectos sociales.

- Diploma "Currículo y Metodología en Educación Inicial"

Tiene como propósito mejorar la calidad de los servicios educativos en los Centros de Educación Inicial y programas no escolarizados y capacitar al personal de dichos centros y programas a través de una estrategia a distancia que permita el acceso a personal en servicio y que se encuentra en el interior del país, en muchos casos lejos de los centros de formación y especialización.

Son usuarios de este Diploma docentes de los diferentes niveles educativos, bachilleres de educación y profesiones afines (psicólogos, trabajadores sociales), estudiantes del último año de Educación Inicial, y promotores de Centros de Educación Inicial

El contenido curricular de ambos diplomas se desarrolla en 20 meses mediante la estrategia a distancia, cuenta con 30 módulos impresos, distribuidos en 5 entregas. Cada entrega comprende 6 módulos impresos, que constituyen el material básico "el medio maestro" y un audiocassette con dos programas de audio cada uno, que constituyen el material complementario a nivel individual.

A la fecha se han producido dos ediciones de estos materiales, una para zonas de costa (en dos versiones para centros de Educación Inicial y para programas no escolarizados) y otra para zonas de sierra. Próximamente se tendrá una tercera edición para zonas de selva.

Los ejes temáticos de los módulos son: niños, padres y comunidad; expresión para la vida; ¿qué hacer cuando no sabemos qué hacer? y aprendizaje, creación y acción.

Desde 1994 a la fecha se han inscrito 2262 participantes.

Este diploma tiene sus orígenes en el Proyecto "Nuestros Niños Nuestro Futuro" cuando en 1982 la Facultad de Educación en convenio con la Fundación High Scope de Michigan, el apoyo financiero de AID Washington y conjuntamente con las instituciones Fasinar de Ecuador y Caritas de Bolivia, inició una nueva etapa en lo que se refiere al desarrollo de proyectos sociales como experiencia piloto de capacitación e investigación-acción. El proyecto incorporó a todos los miembros de la comunidad educativa de los programas educativos participantes comprobando la importancia de la intervención de la población en la toma de decisiones y cuyo modelo de capacitación-investigación se basó en cuatro principios:

- La capacitación implica cambio
- Los programas educativos son sistemas sociales y culturales.
- Los intentos de modificar marcos de trabajo son más eficaces si se basan en procesos de reflexión y negociación.
- El capacitador es un agente de cambio.

PERIODO	RASGO DISTINTIVO	FINANCIAMIENTO Y ASISTENCIA TECNICA	RESULTADOS ALCANZADOS
Experiencia piloto de capacitación investigación. 1982-1985	Diseño de un modelo de capacitación investigación <i>Elaboración de módulos de capacitación.</i>	AID Washington High Scope Ipsilanti Michigan	Mejoramiento de los servicios educativos de cinco programas educativo marginales. Elaboración de 4 carpetas con material para cinco seminarios y 8 módulos.

Esta experiencia fue enriquecida en el "Proyecto Nuestros Niños y la Comunidad" logrando extenderse a otros sectores del Callao y Lima. Posteriormente, bajo la modalidad a distancia, se dirigió a zonas de la costa y sierra del país. En este caso contó con el apoyo de la Universidad de Winnipeg, Canadá, la asistencia financiera de la Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional (ACDI) en un primer momento y, posteriormente, con la del Fondo General de Contravalor Perú-Canadá.

Se incorporaron nuevos elementos conceptuales al modelo de capacitación:

- la capacitación enfocada como herramienta para el cambio;
- la investigación y la evaluación como elementos fundamentales para la innovación,
- el proyecto como una propuesta de intervención educativa en comunidades rurales andinas y de la selva, de extrema pobreza, y
- el Centro de Recursos para el Aprendizaje.

Estos aspectos conceptuales y la incorporación de la educación a distancia como una estrategia mixta han sido retomados en el actual Diploma.

- Diploma de segunda especialidad en "Atención integral al niño menor de tres años"

La constatación de la importancia de los tres primeros años de vida en el desarrollo de la personalidad y muy especialmente de la influencia de las condiciones sociales en el desarrollo de la persona, así como la falta de personal capacitado para la atención del niño desde un enfoque integral propició el desarrollo de este diploma de formación de docentes y encargados de la atención del niño de esta etapa etaria, convirtiéndose en una medida preventiva de problemas de aprendizaje en general. Igual al diploma anterior tiene sus bases en los proyectos mencionados.

Se ha planteado como objetivos: capacitar al personal que atiende a niños en servicios de cuna estatales, particulares, municipales, comunales y en programas alternativos como hogares infantiles comunitarios y wawa wasi; también plantea desarrollar materiales autoinstructivos para la atención integral de los niños menores de 3 años, que sirvan para apoyar las acciones de capacitación.

El diploma está dirigido a docentes en servicio, en programas de atención a niños menores de 3 años, a docentes en general interesados en el tema, a promotores de estos servicios y a estudiantes de educación del último año.

Se desarrolla durante un año, dividido en 4 trimestres y siguiendo la modalidad mixta. Comprende: un seminario presencial introductorio y un taller de elaboración de materiales (tres días cada uno), asesorías grupales e individuales, actividades prácticas en servicios de Cuna o alternativos (80 horas de práctica), 4 exámenes presenciales (un examen cada tres meses) e informes y compromisos.

Los contenidos del diploma se refieren a estos temas: fundamentación teórica de la atención integral al niño y de la estimulación temprana, la concepción, el embarazo y el parto, organización de un servicio de atención integral para niños menores de 3 años, el desarrollo del niño, la salud familiar y del niño pequeño, la nutrición del niño pequeño, características y actividades, materiales de estimulación, la programación y evaluación, el trabajo con los padres y la comunidad, supervisión y evaluación de los servicios, y detección temprana de problemas de desarrollo.

En el desarrollo del curso se utilizan diversos medios y materiales, de acuerdo a los diferentes contenidos y usuarios. El "medio maestro" es el material impreso que se apoya mediante audiocassettes y videos.

En el presente año se han inscrito 284 participantes provenientes de diferentes zonas del país.

- “Diploma de segunda especialidad en Formación Magisterial”.

Este diploma es una respuesta al deseo de aportar al mejoramiento de la calidad académica y técnico-pedagógica de los docentes preferentemente de Institutos Superiores Pedagógicos y de otros niveles educativos con el fin de enfrentar los retos del desarrollo regional.

Busca:

- Perfeccionar las habilidades, conocimientos y técnicas para la investigación educativa.
- Orientar la reflexión del magisterio sobre la realidad peruana actual, su quehacer educativo y su compromiso social frente a las exigencias del próximo siglo, en el marco de una educación en valores y de la ética profesional docente.
- Contribuir a la formación de promotores del desarrollo de la comunidad y de la región, en el marco de la defensa de la democracia y de la pacificación del país.
- Promover la formulación y aplicación de estrategias, técnicas y medios didácticos para el diseño y desarrollo de un currículo diversificado.
- Proporcionar los fundamentos para el análisis, aplicación y evaluación de modelos didácticos utilizados en el nivel de educación superior.
- Orientar el análisis de criterios para formular proyectos educativos alternativos, sustentados en la investigación científica y en una educación con enfoque intercultural.

Este diploma se inicia en 1994 como parte del proyecto Calidad de la Educación y Desarrollo Regional en el marco del Convenio entre la PUCP, el Ministerio de Educación y la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI). Proyecto que surgió a partir del III Seminario “Análisis y Perspectivas de la Educación en el Perú: Educación para la Democracia en Participación Responsable”, organizado en octubre de 1989 por la Facultad. En él se acordó generar un movimiento pedagógico en favor del mejoramiento de la calidad de la educación y el CISE/PUCP asumió la responsabilidad de dar respuesta eficaz a este pedido.

El compromiso asumido con el Ministerio motivó la continuación del diploma realizando sus actividades de manera autosostenida desde 1999.

Asimismo, este diploma de Formación Magisterial retoma elementos de la experiencia adquirida en el Proyecto "Profesionalización docente en zonas rurales andinas del Perú", dirigido a docentes sin título del nivel de educación primaria de la zona sur andina de nuestro país desarrollado en 1988 por la Facultad con la participación del Instituto Superior Tecnológico y Pedagógico de Urubamba (Cusco) que fue el centro piloto.

El diploma se desarrolla en cuatro semestres bajo la modalidad de Educación a Distancia lo que supone un estudio independiente con materiales autoinstructivos, en el lugar y horario que elija el docente con participación en actividades de evaluación.

Para facilitar el aprendizaje de los cursos se cuenta con profesores-tutores quienes atienden en forma presencial, telefónica, electrónica y postal.

Su plan de estudios consta de 13 cursos organizados en 4 áreas: investigación educativa, teoría y realidad educativa, diseño y evaluación del currículo y teoría y estrategias de desarrollo comunal y regional

Para la certificación se requiere presentar y aprobar satisfactoriamente un Proyecto de Innovación Educativa en una de las áreas del Plan de Estudios.

En sus años de ejecución ha beneficiado a 3379 docentes de diferentes zonas del país.

- "Diploma de estudios en Educación Intercultural"

Nace de la propuesta realizada por la Facultad a la GTZ en el año 1997, a raíz de un taller ZOOP cuyo objetivo fue revisar el programa de una maestría de Educación Bilingüe Intercultural y una línea de coordinación latinoamericana de redes en esta temática. Este diploma formaliza orgánicamente las acciones de capacitación dirigidas a maestros de zonas rurales del país que se han venido desarrollando desde la década de los ochenta.

El Diploma de Educación Intercultural pretende contribuir al mejoramiento del desempeño de diversos profesionales que trabajan con grupos culturales diversos y mejorar la calidad académica y técnico-pedagógica de profesores, supervisores y asesores pedagógicos de Instituciones Educativas, para que puedan responder a los retos de la educación para el siglo XXI constituyéndose en formadores que trabajen desde un enfoque intercultural e interdisciplinar.

Considera tres ejes rectores: interculturalidad, interdisciplinariedad e investigación.

Los contenidos de la Estructura Curricular se articulan en torno a tres áreas de estudio: desarrollo socio-psico-lingüístico y cultural, desarrollo personal-social y técnico-pedagógico y se trabajan en 12 cursos con un total de 41 créditos.

Se desarrolla en tres etapas presenciales y dos etapas a distancia.

Para la obtención del diploma los participantes tienen que sustentar un proyecto sobre alguno de los aspectos de la especialidad.

La primera promoción, conformada por 66 participantes, finalizó sus estudios a fines del mes de Julio del presente año. De los inscritos para el presente año, que suman 56, tenemos un fuerte grupo del extranjero y algunos miembros de las agregaduras.

- "Diploma de Segunda Especialidad en Proyectos educativos y Cultura de Paz"

Se inició en 1998 y se enmarca en la experiencia de los proyectos de formación docente: "Educación y Cultura de Paz" y "Hacia una Escuela de Calidad" que el CISE inició en 1989. Este diploma busca favorecer la formación personal y profesional de los maestros en ejercicio, la promoción de actitudes favorables a una Cultura de Paz en la comunidad educativa, dotándolos de estrategias prácticas e innovadoras que permitan el diseño de proyectos educativos orientados al desarrollo del autoconocimiento, la autonomía, la responsabilidad y la clarificación y organización de un sistema de valores en los alumnos.

Se ofrece principalmente a directivos y maestros en ejercicio (bachilleres, licenciados o titulados en educación), habiéndose ampliado la admisión a otros profesionales que cumplen tareas de formación o capacitación y tienen interés en promover una cultura de paz desde sus instituciones o en tareas específicas: psicólogos, abogados, sociólogos, médicos, etc.

En su desarrollo se emplea una modalidad mixta que combina la modalidad presencial y la modalidad a distancia. Durante el estudio a distancia, los participantes cuentan con módulos antológicos, guías didácticas y el servicio de asesoría brindado por los profesores responsables de los cursos. En la etapa presencial se trabaja con una metodología activo - participativa.

El currículo es de tipo modular y consta de 12 cursos que vienen a ser insumos para el producto final: diseño de un proyecto educativo institucional.

En sus tres años de ejecución han participado 592 docentes. En la actualidad cuenta con 152 participantes, la mayoría de Lima (72%). El 15 % de los participantes son licenciados en otras especialidades (teólogos, psicólogos, abogados, sociólogos, médicos). El 53 % labora en instituciones estatales.

Actualmente se encuentra en proceso de evaluación del impacto a fin de medir los efectos en los profesores beneficiados.

Consideramos que el Diploma es pertinente y oportuno y que seguirá siendo viable, sobre todo si ponemos más énfasis en la interdisciplinariedad. Y atendiendo al plan estratégico de la Universidad, nos proponemos internacionalizarlo empleando una modalidad virtual.

d) Educación a Distancia

La experiencia desarrollada desde 1987 a la fecha en base a la seriedad y esfuerzo sostenido de todo el equipo de profesionales que llevan adelante esta tarea, es amplia y variada. Se ha trabajado en la formación de docentes de los diferentes niveles y especialidades, se ha tratado temáticas diversas tanto relativa a aspectos conceptuales como a aspectos procedimentales, conocimientos, actitudes y valores.

Asimismo se ha dirigido a poblaciones de diferentes zonas urbanas, urbano marginales, rurales, costeñas y de la sierra del país.

Se ha trabajado básicamente con material impreso y audiocassete, aunque también se ha utilizado medios y sistemas informatizados. En el presente año, la educación a distancia se ha incorporado formalmente en los cursos de pregrado como una forma de apoyar al estudiante en su inserción al mercado laboral.

En general la experiencia en educación a distancia en la Facultad ha demostrado que no tiene un carácter remedial ni es de segundo orden, tampoco es una forma para interactuar con uso de tecnología sino que permite resolver problemas educativos, constituyendo un vehículo de democratización, por ser menos costosa que la convencional y un recurso para atender las necesidades de formación y capacitación de profesionales en las distintas zonas del país, mediante un sistema flexible en cuanto a tiempo, estilo, ritmo y método de aprendizaje. Asimismo, ha permitido comprobar que la vigencia de la educación a distancia no se encuentra en la competencia o sustitución del sistema presencial sino más bien en su complementación.

Igualmente, se ha podido constatar que permite formar y no sólo instruir contribuyendo, de esta manera, al desarrollo de una cultura del aprendizaje, que permite a cada persona asumir la tarea permanente de su aprendizaje, en un mundo globalizado, y con ello propiciar el desarrollo humano.

Del mismo modo, esta experiencia de educación a distancia ha demostrado la capacidad de responder a niveles de exigencia de formación y especialización, haciendo uso de tecnología apropiada, ubicándola en su real dimensión como el medio para

mejorar la calidad del servicio educativo, posibilitando además la atención a los múltiples desafíos que presenta la sociedad en permanente cambio.

Experiencias en la Facultad de Educación

- La primera experiencia de educación a distancia realizada desde la Facultad de Educación se remonta al año 1987 cuando, en convenio con la Universidad de McGill de Canadá y el Instituto Superior Pedagógico de Urubamba, Cusco, se desarrolla una estrategia de educación semipresencial para la profesionalización de docentes de educación primaria de zonas rurales andinas. En ese proyecto financiado por la Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional (ACDI) se elaboró 12 módulos autoinstructivos que incluyen material impreso, una guía de trabajo y un audiocasette. Esta alternativa de profesionalización sigue vigente.
- En 1991, el Proyecto Nuestros Niños y la comunidad, inició un curso a distancia dirigido a docentes coordinadoras de programas no escolarizados de educación inicial con el financiamiento de ACDI y el asesoramiento técnico de la Universidad de Winnipeg, Canadá. Se validó el material impreso consistente en 30 módulos de capacitación, 10 audios y 14 audiovisuales. En 1994, este proyecto ha dado origen al diploma de segunda especialidad en Currículo y Metodología en Educación Inicial con material diversificado para zonas de costa y sierra. A la fecha sigue en ejecución.
- A partir de 1992 hasta 1998, la Facultad de Educación desarrolla el proyecto Calidad de la Educación y Desarrollo Regional con el apoyo financiero de la Agencia Española de Cooperación Internacional y la asistencia técnica de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de Madrid, España. Tuvo como objetivo mejorar el nivel técnico-pedagógico de los docentes en ejercicio preferentemente de los Institutos Superiores Pedagógicos y validar un sistema de educación a distancia. Su estrategia comprendió el establecimiento de centros de apoyo en diferentes zonas del país con la colaboración de diversos institutos pedagógicos del país. El proyecto desarrolló una Segunda Especialidad en Formación Magisterial y dos cursos de menor duración, "Investigación y Diversificación Curricular" y "Medios y Materiales Educativos". Se ha producido 29 unidades de aprendizaje, 13 guías y los audios respectivos. Desde 1999 este diploma de segunda especialidad en Formación Magisterial se desarrolla en forma autofinanciada dirigiéndose a docentes de diferentes zonas del país, con el apoyo de tutores que se encuentran en los diferentes Centros de Apoyo conformando una red tutorial.

- En 1997 y 1998 desde el Departamento de Educación se desarrollaron Seminarios Virtuales sobre diversos temas de interés educativo comentados por especialistas de diferentes regiones no sólo del país sino del ámbito latinoamericano. La duración de cada seminario fue de dos meses aproximadamente. El uso del sistema electrónico como medio resultó ser una experiencia novedosa que concitó la atención de numerosos participantes.
- En 1998, a partir de la experiencia del Proyecto “Educación y Cultura de Paz” y después de nueve años de trabajo de formación docente mediante talleres presenciales y asesorías directas, se inicia el Diploma de Segunda especialidad “Proyectos educativos y cultura de paz”, dirigido a profesionales en ejercicio docente, quienes durante un periodo de 12 meses reciben además de módulos impresos, cursos presenciales, asesoría presencial, telefónica e informatizada. En esta primera versión se contó con el apoyo financiero de Radda Barnen. Sigue en ejecución.
- En 1999 después de un largo periodo de gestación interdisciplinaria se dio inicio al “Diploma de Estudios en Educación Intercultural”, que tiene como propósito formar a especialistas de diferentes organismos e instituciones encargados de la formación y gestión de proyectos de desarrollo dirigidos a sectores minoritarios de diferentes zonas del país. Se desarrolla en modalidad mixta presencial y a distancia. En su primera versión ha congregado a participantes de diferentes disciplinas. Se desarrolla en forma autofinanciada y con el decidido apoyo de las autoridades de la Universidad. Comprende la elaboración de módulos impresos y el desarrollo de textos de los cursos presenciales.
- En el presente año, después de 19 años de ejecución, y luego de un proceso de estudio y reestructuración se ha iniciado el Plan de Complementación Pedagógica dirigido a bachilleres egresados de las diversas universidades del país. El número de participantes ha superado largamente las expectativas iniciales y son atendidos a través de sesiones presenciales, tutoría y cuentan con materiales impresos para desarrollar su aprendizaje.
- La Reforma Curricular de la Facultad de Educación vigente desde 1998 considera la necesidad de apoyar la inserción laboral del estudiante y prepararlo para enfrentar sistemas de estudio no convencionales, por lo que contempla cursos regulares de pre grado desde el séptimo ciclo bajo la modalidad de educación a distancia. Situación que implica la selección de los cursos por ciclo, y la definición del proceso gradual que facilite el aprendizaje autónomo e independiente del alumno. Por otro lado, hace necesaria la preparación oportuna y pertinente de todos los docentes de

la Facultad en el uso de las diferentes tecnologías de que dispone la universidad y en el diseño y ejecución de cada materia bajo el sistema de educación a distancia.

Esta larga experiencia en Educación a distancia ha favorecido el desarrollo de un modelo de educación caracterizado por la combinación del sistema tradicional de educación y del más novedoso de instrucción a distancia, en un constante afán de humanizar las tecnologías.

Las ventajas que se observan en este sistema son: aprovechar la tecnología, lograr economías de escala, estandarizar contenidos y poder llegar a más gente. De esta manera se extienden los servicios y se responde de manera innovadora a las necesidades educativas del país.

Una particularidad constante de nuestras experiencias ha sido la preocupación por la reflexión teórica sobre los procesos y las estrategias pedagógicas y la evaluación operativa de los mismos. También se ha tenido muy en cuenta los resultados de las investigaciones en los niveles académico y de gestión.

Se ha dado especial importancia a los requerimientos esenciales de esta modalidad educativa:

- a) producir materiales instruccionales que vinculen de la manera más eficaz posible, la relación educativa convencional entre el docente y el alumno;
- b) el uso de diversas formas de simulación-experimentación;
- c) la comunicación mediada por el computador;
- d) el empleo de multimedios o hipermedios;
- e) la función facilitadora del tutor y del calor humano en el proceso;
- f) la existencia de mecanismos eficientes de optimización de los procesos de producción y distribución de materiales, y retroalimentación y evaluación del aprendizaje.

Se ha ido incursionando paulatinamente en el campo de las nuevas tecnologías de la información y hemos incorporado sus beneficios en la medida de nuestras posibilidades y, sobre todo, en la medida de las posibilidades de los usuarios de nuestros proyectos educativos desarrollados en esta modalidad. Se ha analizado el ámbito de estudio y aplicación en el que convergen la microelectrónica y las telecomunicaciones con el fin de recoger, almacenar, tratar y transmitir información textual, gráfica, pictórica, oral o numérica.

En el contexto de los Diplomas que han venido desarrollándose se han configurado diversos subsistemas, unidades de operación o áreas, de acuerdo a la naturaleza de cada propuesta educativa y a los recursos propios de la institución y de los usuarios.

Estos son:

- **Gestión académica.** Encargada de la propuesta, diseño, desarrollo y seguimiento de las actividades académicas de los programas educativos, así como del establecimiento de los lineamientos y procesos que se requieren para el funcionamiento de las otras áreas. La integran los coordinadores y profesores responsables de los cursos.
- **Servicios al estudiante.** Tiene por finalidad ofrecer y dinamizar los soportes académicos y tecnológicos que requieran los estudiantes para lograr los aprendizajes. Comprende los servicios de tutoría/asesoría, de biblioteca, de información, y otros servicios informatizados.
- **Evaluación e investigación.** Se orienta a asegurar los procesos de evaluación del aprendizaje así como a llevar a cabo investigaciones acerca de los procesos que operan en esta modalidad, tanto a nivel del sistema como en el proceso de aprendizaje y en la evaluación de éste.
- **Producción de materiales educativos.** Se encarga del diseño y producción de materiales pertinentes y de calidad, que se utilizan para generar el aprendizaje. Es un área de constante experimentación ante la incorporación del uso de nuevas tecnologías.
- **Gestión administrativa.** Comprende el manejo de recursos humanos, financieros, de equipos y de infraestructura para el desarrollo de los programas. Asimismo, el diseño, ejecución y seguimiento de los procesos administrativos referentes a: convocatoria y difusión, matrícula, circulación o distribución de materiales, control de pagos y otros que requiere la gestión académica.

En cuanto a las estrategias, se combina la modalidad totalmente a distancia con la mixta.

- Las ofertas educativas totalmente a distancia se desarrollan con un mínimo de presencialidad que, por lo general, consiste en breves encuentros entre los alumnos y los tutores o docentes.

La mayor parte del trabajo académico es desarrollado por el alumno en el tiempo y lugar de estudio que él determine. Por ello se ha desarrollado un servicio de tutoría o

asesoría y materiales de estudio especialmente diseñados para el estudio autónomo. Además, se establecen calendarios académicos que fijan límites en el periodo de estudio y fechas para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes como se observa.

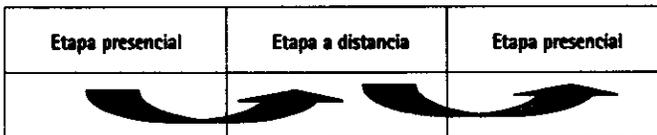


En esta opción se ha comenzado a hacer uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación como son: Internet, listas de interés, correo electrónico, páginas web, teleconferencia, web casting, CD interactivo, hipertexto, entre otros.

En las experiencias desarrolladas ha habido un desarrollo incipiente en el uso de las nuevas tecnologías, pues sólo se utiliza el correo electrónico con los pocos participantes que cuentan con recursos informáticos.

Las ofertas educativas con modalidad mixta tienen periodos presenciales más amplios, en los cuales los alumnos asisten a un centro y se relacionan con un profesor y sus compañeros. Se alterna con periodos en los cuales los alumnos trabajan de manera autónoma con los medios y materiales diseñados especialmente, así como con los soportes de apoyo tutorial necesarios.

Se caracterizan por la existencia de calendarios académicos que establecen la dinámica de presencialidad y a distancia, como se puede observar en el gráfico:



Por lo general, en la etapa presencial se trata de asegurar las bases teóricas necesarias para el estudio a distancia en la siguiente etapa, así como afianzar los hábitos de estudio de los alumnos para que logren éxito en su aprendizaje.

En cuanto al sistema organizativo, una característica de nuestros modelos de educación a distancia es que cuentan con una sede central, que es la Facultad, y un conjunto de centros de apoyo.

En general, consideramos que para mantener la vigencia de estos Diplomas y orientarlos a que respondan a las exigencias del futuro inmediato, tendremos que analizar el contexto, la educación a distancia, y su imagen social.

Preguntarnos: ¿de qué manera los actores contribuyen a crear una imagen social?, ¿cuál es el rol de los que tienen poder de decisión y administrativos en los ambientes de aprendizaje de los programas a distancia?

Será necesario analizar la utilidad de los materiales en la creación de los nuevos ambientes de aprendizaje. ¿Cómo seleccionar los materiales didácticos?, ¿cuál es el rol del material impreso en los ambientes de aprendizaje? ¿Qué papel cumple el tutor en la creación de los ambientes de aprendizaje?. Será necesario profundizar sobre los modelos pedagógicos avanzados en redes tecnológicas y sobre los roles, funciones y actitudes necesarias en la conformación de equipos virtuales.

Habrá que analizar el impacto de la globalización en el campo educativo a la luz de las nuevas tecnologías, analizando hasta qué punto la globalización es una forma de colonización.

Será necesario ayudar a superar las tensiones, a que se refiere el Informe Delors (1996), entre lo mundial y lo local, entre lo universal y lo singular, entre tradición y modernidad, entre el largo plazo y el corto plazo, entre la competencia y la igualdad, entre el extraordinario desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano, entre lo espiritual y lo material.

La modalidad virtual deberá tener especialmente en cuenta los principios del aprendizaje que no solo se refieren a la información y al conocimiento sino a la formación integral de la persona, formación que necesariamente involucra a los valores: la globalización (flexibilidad, interdisciplinariedad, productividad, competitividad, reconocimiento de las diferencias, respeto, interculturalidad, etc.); la localización como contrapeso a la globalización (interculturalidad, valoración de las peculiaridades de las culturas nacionales, etc.); el uso de las nuevas tecnologías (interactividad, relación amigable, aprendizaje colaborativo, etc.); proactividad, interacción/colaboración, significatividad personal y social, autonomía/autorregulación, etc.

2. PROYECCIÓN SOCIAL

Con el objeto de contribuir desde la educación a plantear soluciones eficaces y apoyar iniciativas que favorezcan el desarrollo humano en nuestra sociedad a partir de los valores que promueve la Universidad, se han desarrollado diversos proyectos dirigidos a docentes de zonas urbano marginales y andinas.

DENOMINACIÓN	PERIODO	BENEFICIARIOS
Proyecto Nuestros Niños, Nuestro Futuro	1982 al 1985	11 animadoras de PRONOEIS
Proyecto Nuestros Niños y la Comunidad	1988-1996	206 coordinadoras de Lima, Callao y 6 departamentos de la costa y sierra del país.
	1994-1997	841 docentes de 11 departamentos del país. Total: 1,058
Proyecto Profesionalización en zonas rurales andinas	1984- 1988	250 aproximadamente (Urubamba-Cusco)
Proyecto calidad de la Educación y Desarrollo Regional	1992-1996	1,816 (24 departamentos)
Proyecto Educación y Cultura de Paz	1989- a la fecha	36,357 docentes 260 Centros Educativos

Como mencionamos anteriormente los proyectos Nuestros Niños, Nuestro Futuro y Nuestros Niños y la Comunidad han dado origen a los diplomas Currículo y Metodología en Educación Inicial, y Atención al niño menor de tres años. Asimismo, el Proyecto Calidad de la Educación y Desarrollo Regional ha sido base del Diploma en Formación Magisterial.

Por la envergadura y el esfuerzo que implicó el desarrollo del Programa de profesionalización en Zonas Rurales Andinas del Perú, nos detendremos un momento en él.

Este Programa se propuso formar profesionales capaces de desarrollar en su medio una educación basada "...en la primacía de la persona humana y en que todos los hombres son iguales en dignidad, tienen derechos de validez universal, anteriores y superiores al Estado... la persona humana es el fin supremo de la sociedad y el Estado"¹. Una educación que propicie el análisis, comprensión y dinamización del proceso educativo y productivo en su medio social y cultural hacia una integración regional y nacional contribuyendo al mejoramiento de la educación del niño de las zonas rurales en función de las características y potencialidades de su medio, valorando la herencia cultural y andina, asegurando un proceso de asimilación consciente y crítico de los conocimientos y valores vigentes en la sociedad nacional.

1 Constitución Política del Perú.

Abordó la profesionalización desde una perspectiva liberadora y productiva hacia una cultura de paz que expresara la proyección de un hombre nuevo y de una sociedad distinta, donde se pueda vivir con seguridad espiritual, jurídica, económica, social y política. El currículo se definió por su carácter regional, andino, intercultural, bilingüe, interdisciplinario y productivo.

- *Regional*, para aprovechar las particularidades y potencialidades del desarrollo regional,
- *Andino*, porque partió de la riqueza y posibilidades de la cultura andina no entendida como frontera sino como propuesta para el intercambio con otras culturas nativas y con la cultura occidental.
- *Intercultural*, en la perspectiva de la articulación de la nación peruana reconociendo las diferencias culturales.
- *Bilingüe*, porque propició el dominio del quechua para luego aprender el castellano como segunda lengua.
- *Interdisciplinario*, porque aprovechó los recursos de las diversas ciencias para comprender la realidad desde distintos ángulos; y
- *Productivo*, porque unió la escuela y el trabajo productivo especialmente el comunitario.

Se consideraron seis dimensiones significativas de la acción educativa: Demandas, objetivos y perfiles como dimensiones doctrinarias orientadoras; contenidos, actividades y evaluación como dimensiones instrumentales.

El programa de profesionalización aplicó un sistema curricular modular basado en la sistematización y tratamiento de los problemas y potencialidades del niño, del maestro, de la escuela y de la comunidad. Fueron sintetizados en 12 “ejes de realidad” que dieron origen a 12 módulos curriculares.

Cada módulo tiene la siguiente estructura

- El EJE DE REALIDAD describe el problema en sus características básicas.
- Los EJES TEÓRICOS, que enfocan y explican interdisciplinariamente y en forma integrada cada eje de realidad, dotando al maestro-participante del instrumental teórico y metodológico indispensable para comprenderlo.
- La GUIA DE ACCIÓN que conduce las actividades de investigación, práctica pedagógica y producción y promoción comunal que debe desarrollar el participante en la escuela y la comunidad. Es una vuelta a la realidad concreta para actuar sobre ella con objetivos transformadores.

El sistema curricular modular se desarrolló bajo una modalidad mixta que tuvo dos etapas cada año, una presencial y otra a distancia.

La acogida y la importancia del proyecto ha hecho que se mantenga bajo la administración del ISTP de Urubamba.

- **Proyecto Educación y Cultura de Paz**

Este proyecto nació en 1989. Su antecedente se halla en el Proyecto “Hacia la cooperación y la autoestima en el currículum escolar” desarrollado con CODECAL de Colombia. Surge en el III Seminario sobre Análisis y perspectivas de la educación en el Perú (Facultad de Educación y CISE - PUCP) de 1989 y de las reflexiones iniciadas en la Facultad sobre la situación de violencia y crisis de valores.

Se propuso y propone cooperar con los centros educativos en la formación permanente y en la búsqueda de estrategias para crear un clima de paz en la comunidad educativa; desarrollar la reflexión sobre el quehacer pedagógico como instrumento para la construcción de una Cultura de Paz y favorecer la motivación y el cambio de actitud personal del docente a partir de la reflexión sobre su labor educativa.

Para tal efecto se han trabajado estos temas: desarrollo del juicio moral, ética profesional, libertad y autoridad en la escuela, relación educativa, disciplina y reglamento escolar, la comunicación en la relación educativa, desarrollo de la autoestima, formación social y política, educación ambiental, currículo y educación para la paz, evaluación educativa, proyecto educativo orientado a una cultura de paz, y calidad de la educación.

El Proyecto ha atendido a poblaciones de todo el país y ha pasado por estas etapas:

- 1989 - 1992: motivación, estudio y difusión de las reflexiones sobre educación y cultura de paz, con el apoyo de AVSI – Italia.
- 1993 - 1994: consolidación en los centros educativos y docentes de Lima Metropolitana con el financiamiento de CEI, CEPI – Italia. Se creó un Equipo de Apoyo con la finalidad de promover la colaboración en las actividades del proyecto y favorecer la autoformación personal y profesional de sus miembros, actuando como efecto multiplicador en sus centros educativos. Se realizaron dos investigaciones exploratorias.
- 1995 - 1999: expansión a otras ciudades del país y articulación con el proyecto “Hacia una Escuela de Calidad: Educación y Cultura de Paz” de Rädä Barnen, Suecia. Durante esta época, el proyecto se autofinanció.

- 2000: consolidación del trabajo realizado e investigación acerca del “Rol de la Gestión en la mejora de los servicios de una Cooperativa Educativa”.

Las metas logradas entre 1989 y julio 2000 son muchas, habiéndose atendido a 36,357 participantes.

	N° ACTIVIDADES	N° PARTICIPANTES	CENTROS
Seminarios - Jornadas Lima - Provincias	282	27412	3615
Trabajos con Centros Educativos	294	8480	225
TOTAL	576	35 892	3 840

Para mantener la vigencia de estos proyectos y orientarlos a que respondan a las exigencias del futuro inmediato, tendremos que prever el espectro de posibilidades socio-políticas y económicas que vamos a tener que enfrentar en el horizonte de los próximos años. Desde ese marco referencial, analizaremos el desarrollo posible y deseable de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura para establecer las alternativas de respuesta política y estratégica.

3. Investigación

La Investigación Educativa la concebimos como una actividad generadora de conocimiento, indispensable para la vida universitaria y que específicamente busca aportar a la educación nacional contribuyendo así al desarrollo integral de la sociedad.

La investigación se coordina y promueve desde el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) con el propósito de sistematizar los avances científicos y tecnológicos, fomentar la investigación interdisciplinaria y contribuir al mejoramiento de la práctica educativa.

- En general, de la década de los 80 a la fecha apreciamos que los profesores han realizado cerca de 20 investigaciones en temas diversos, referidos a currículo, interculturalidad, evaluación, educación inicial, patrones de crianza, estilos de

aprendizaje, valores y cultura de paz, entre otros. Lo cual revela los variados intereses de los profesores y las diversas necesidades de investigación.

- Materiales para el estudio prospectivo de la educación nacional a partir de las ideas que sobre ella han expresado algunos pensadores peruanos.
- Políticas y estrategias innovadoras en relación con la función docente en la PUCP.
- La interculturalidad: una dimensión clave en la educación peruana
- Una educación por, en y para el trabajo, la producción y el desarrollo basada en la creatividad.
- Marco referencial para el diseño curricular universitario.
- Autoevaluación de los alumnos de la promoción 1998 y 1999 al término de la primera fase de estudios en el contexto del currículo reformado en la Facultad de Educación.
- Alternativas no escolarizadas de Educación Inicial.
- Establecimiento de una Línea Base relativa a los patrones de crianza y alternativas no escolarizadas en diferentes contextos: Urbano Marginal, Rural de la Costa, Sierra y Selva y Zonas de Frontera.
- Desarrollo del currículo: análisis de los elementos orientadores e instrumentales.
- Necesidades de atención y asesoría personalizada a los estudiantes de la Facultad de Educación.
- La formación docente inicial: una propuesta de innovación
- Los textos escolares en relación a la axiología de los centros educativos
- Un estudio de egresados de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Estilos de aprendizaje de los estudiantes de Primaria, de la promoción 1998 y de la promoción 1999.

En los últimos años se ha definido la investigación en cuatro líneas temáticas:

- Formación del profesorado: orientada a ofrecer la sistematización de los fundamentos y experiencias para el mejoramiento de la preparación inicial y continua del profesorado, favoreciendo el desarrollo de la calidad de la educación, la función y misión del educador en nuestro país. Las áreas de interés son: demandas de formación docente, formación de formadores, capacitación y especialización básica y de perfeccionamiento.
- Currículo y didáctica: busca producir nuevos conocimientos y aportes de investigación acerca del diseño y desarrollo curricular a fin de proponer unas alternativas innovadoras para la educación nacional. Comprende temas sobre reforma

curricular, investigación y experiencias didácticas, Bachillerato básico y reforma educativa, currículos de especialidad.

- **Gestión Educativa:** propone sistematizar, realizar investigaciones y diseñar nuevos modelos de gestión y administración educativa acordes con las demandas de la realidad y los avances científicos y tecnológicos. Considera temas prioritarios: la calidad del desarrollo educativo, los aspectos organizacionales y de gerencia institucional, formación y organización de recursos humanos, mercadeo educativo, evaluación y autoevaluación de la calidad educativa y de la gestión de centros e instituciones educativas.
- **Interculturalidad, paz y valores:** busca promover una perspectiva educativa multicultural, posibilitando mecanismo de diálogo entre culturas. Como temas de investigación prioriza el estudio sobre educación y género, participación ciudadana, democracia y política; bilingüismo y diálogo intercultural, educación y valores; políticas educativas y diversidad cultural.

4. Servicios a terceros

En sus 16 años de funcionamiento, el CISE ha beneficiado aproximadamente a 7,838 profesores tanto en cursos de extensión como en servicios a terceros.

Uno de los retos es tratar de extender estos servicios a otros sectores y zonas geográficas realizando actividades educativas en forma permanente, desarrollando cursos libres y abiertos durante todo el año que permitan obtener una constancia y conformando paquetes de cursos que puedan llevar a diplomas de segunda especialidad. Para ello es indispensable considerar las posibilidades de uso de las nuevas tecnologías como también incorporar a nuevos exalumnos.

Asimismo, es necesario fortalecer los vínculos institucionales estableciendo redes de comunicación que permitan diálogo, reflexiones conjuntas, investigaciones e intercambio de información y de experiencias que ayuden a definir metas comunes en relación a la formación docente.

5. Extensión universitaria

5.1. Seminarios sobre "Análisis y perspectivas de la Educación en el Perú"

La Facultad de Educación se ha caracterizado por estar atenta al pulso de la realidad nacional. En consonancia con ello, en 1979 se decidió que en el futuro una de

sus tareas debería ser la actualización permanente del diagnóstico educativo a nivel nacional para estar al día e intervenir en el quehacer educativo con el debido y suficiente conocimiento de causa.

En tal sentido, a partir de 1980 se vienen realizando seminarios quinquenales. Estos seminarios, organizados por el CISE-PUC, han contado con diferentes auspicios como el de la Agencia Internacional para el Desarrollo (USAID), la Fundación Friedrich Ebert, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONCYTEC).

Los dos primeros se llevaron a cabo en momentos previos a la asunción al poder de las administraciones nacionales (1980 y 1985), adelantamos el tercero al mes de Octubre de 1989 para estar presentes en el debate preelectoral, y el cuarto se realizó en Agosto de 1995 con la finalidad de aportar estudios, reflexiones y propuestas a las distintas Comisiones, recién constituidas, del Legislativo y Ejecutivo del Estado Peruano.

Frente a la actitud facilista de denunciar y criticar, nuestros certámenes han señalado en forma constante que es necesario evitar que los vaivenes ideológico-políticos impidan la coherencia que debe tener la educación nacional, y que debemos optar por trabajar en la construcción de un Proyecto Educativo para el tipo de persona humana y para el tipo de sociedad que queremos en nuestro país.

Entre los planteamientos y propuestas formulados en los diferentes seminarios, cabe destacar los siguientes:

- Corresponde al Estado planificar, dirigir y promover el proceso educativo mediante la participación de la comunidad, para asegurar una adecuada educación a toda la población. Debe priorizarse la progresiva y real presencia de las regiones y de las municipalidades en el quehacer educativo.
- Se debe alentar los esfuerzos privados por expandir el servicio en todos los niveles y modalidades. No obstante, al crearse nuevas instituciones éstas deben formular y desarrollar proyectos concurrentes a la política educativa del Estado y en concordancia con los preceptos de la Constitución.
- El Estado debe tener una clara política de recursos humanos orientadora de la formación profesional y de la vinculación educación-empleo en todos los niveles y modalidades, sobre todo en la educación superior que debe estar abierta a iniciativas que respondan a la realidad objetiva. Los Colegios Profesionales y los respectivos sectores deben ser oídos en cuanto concierne a los recursos profesionales regionales y nacionales.

- La política científica del Estado debe apoyarse esencialmente en el marco de la enseñanza superior y extenderse luego, desde ahí, a las distintas esferas de la vida tecnológico-científica nacional. La colaboración de las grandes, medianas y pequeñas empresas es la condición inequívoca de un trabajo destinado a afianzar la democracia.
- Es imperativo procurar una formación magisterial diversificada y coherente con las políticas globales de desarrollo nacional y considerando la realidad que nuestro país pluricultural y multilingüe exige.

Sería pretencioso decir que estos certámenes han tenido un impacto claro y decisivo en la política educativa de la década de los 80 y 90. Pero sería faltar a la verdad desconocer que muchas de las sugerencias que en ellos se formularon han incidido directa o indirectamente en la educación nacional, en los planes y proyectos nacionales que han ido apareciendo durante este tiempo y que en muchos de los movimientos de innovación educativa que se vienen desarrollando se manejan criterios y estrategias que surgieron, o al menos se plantearon y analizaron, en estos eventos.

Donde indudablemente han tenido un efecto directo y significativo ha sido en nuestro trabajo. En efecto, los resultados de todos estos encuentros han facilitado la renovación curricular de la Facultad, en la creación de diplomas, en la orientación de la investigación del Departamento y en las actividades del CISE-PUC.

Los informes de estos seminarios se han usado y se siguen usando como materiales de consulta y estudio en los diversos centros de formación magisterial, de investigación y de promoción educativa. También se emplean en la mayoría de los cursos regulares de la Facultad y en los programas de extensión, capacitación y actualización que ofrecemos.

5.2. Encuentro Internacional sobre Formación de Formadores

En 1992, al conmemorarse el septuagésimo quinto aniversario de la fundación de nuestra Universidad, organizamos un Encuentro Internacional sobre Retos y Exigencias del Formador del Profesional de la Educación en América Latina, logrando convocar a destacados educadores de universidades peruanas y de países amigos, quienes propusieron corrientes de pensamiento y de acción dirigidas a orientar desde nuevas perspectivas la formación de los profesionales de la educación en el contexto latinoamericano.

Una de las conclusiones fundamentales del evento señaló la necesidad de desarrollar un proyecto académico de formación magisterial concordante con proyectos latinoamericanos y nacionales, que equilibre la formación entre el desarrollo personal y

profesional, la teoría y la práctica, la docencia y la investigación; que esté abierto a nuevas expresiones del desarrollo comunitario, al desarrollo de poblaciones heterogéneas, a la organización laboral y a todas las formas de comunicación, de cooperación internacional especialmente para la integración latinoamericana; que conecte a la educación con la realidad de su entorno; que tenga un sustento científico, y una proyección socio-política para una docencia de calidad.

5.3. Aula Magna: "Educación y desarrollo humano, construyendo un diálogo para el futuro"

Este evento académico realizado en Noviembre de 1999 y en el que intervinieron importantes personajes del ámbito académico, se propuso contribuir a la reflexión sobre la importancia de una educación orientada al desarrollo como un medio fundamental para potenciar los valores y competencias de la persona en una sociedad democrática; promover una reflexión interdisciplinaria y una visión prospectiva sobre los retos que plantea el desarrollo humano sustentable proyectado a la educación nacional; y brindar a la comunidad nacional la oportunidad de participar en un debate sobre su realidad educativa a la luz de los avances científicos y tecnológicos más innovadores.

Los temas de mayor impacto fueron: políticas económicas y educación para el desarrollo humano; innovaciones educativas y tecnológicas para el desarrollo humano; educación, valores y derechos humanos en tiempos de neoliberalismo. Estos temas permitieron concluir que la formación docente debe tener fundamento y sólida base teórica filosófica orientada a que los futuros maestros no sólo destaquen como especialistas en el planeamiento educacional y la planificación curricular sino que les permita ubicarse en el aquí y ahora de su tiempo y se sientan comprometidos con la problemática de la sociedad, de su comunidad y de la educación; y que se debe promover el desarrollo de habilidades y destrezas orientadas a la innovación pedagógica con énfasis en el uso adecuado y pertinente de los diferentes desarrollos tecnológicos en función del proyecto educativo.

5.4. I y II Conferencia Nacional de Educación de las Niñas de Áreas Rurales

Como miembros de la Red de la Niña, conjuntamente con varias instituciones del Estado y de la sociedad civil, se ha convocado y participado en la I y II Conferencia Nacional de Educación de las Niñas de Áreas Rurales, 1999 y recientemente en el mes de setiembre.

Se plantearon como objetivos: diagnosticar las condiciones en que viven y estudian las niñas rurales; detectar los problemas que pueden ser atendidos desde la escuela, la familia, las organizaciones sociales, las instituciones de la sociedad civil y el Estado; y proponer una Agenda Nacional de Acción tendiente a lograr que las niñas de áreas rurales culminen exitosamente la educación primaria y logren integrarse en la comunidad local y nacional.

Estas conferencias han enfatizado la necesidad de una formación docente que incorpore un profundo conocimiento de la problemática educativa en los sectores rurales; los temas de equidad de género y promover el desarrollo de prácticas preprofesionales en ámbitos rurales aspectos que tendremos que retomar en el futuro inmediato.

5.5. Apuestas por la equidad y la calidad de la educación

Consciente que la Educación requiere de un conjunto de políticas que promuevan una educación de calidad y con el propósito de estimular el consenso nacional en las grandes prioridades de la Educación, la Facultad de Educación conjuntamente con CARE PERÚ se constituyeron como foro abierto de debate y análisis de las propuestas de políticas educativas planteadas por los partidos y movimientos políticos y convocaron a una reunión de los diferentes grupos y movimientos políticos a fin de conocer, analizar y reflexionar las diferentes propuestas educativas. El encuentro tuvo la participación de delegados de cada uno de los grupos políticos y contó con una concurrida asistencia.

6. Publicaciones

6.1. La Revista Educación

La revista Educación, como una forma de tender un puente entre la Facultad de Educación y la comunidad educativa, se inició en marzo de 1992 y ha logrado mantenerse en forma ininterrumpida y continua. A la fecha se han publicado 18 números con un tiraje de 500 ejemplares. Se hace canje con cerca de 30 instituciones extranjeras y nacionales. Los artículos tienen diferentes contenidos temáticos: capacitación docente, educación y sociedad, educación, valores y paz, educación, política y democracia, educación y globalización, educación a distancia, formación profesional docente, educación e investigación, currículo, enseñanza - aprendizaje y evaluación, y didáctica: medios y recursos.

De esta suerte EDUCACIÓN socializa nacional e internacionalmente teorías y experiencias educativas de actualidad.

En esta tarea se ha contado con la colaboración de profesores de la Facultad, de profesores de los Departamentos de Humanidades, Teología y Ciencias de nuestra Universidad y con la de profesores de muchas otras Universidades extranjeras.

En este aspecto se hace necesario estudiar formas de acercamiento a los maestros en ejercicio con el fin de ofrecer espacios para compartir experiencias educativas en los diferentes niveles y especialidades.

6.2. Otras publicaciones

Además de los materiales para los diversos proyectos a los que nos hemos referido en este documento y de los informes de los mismos, el CISE ha publicado varios textos y documentos de trabajo que han tenido mucha acogida y revelan los esfuerzos de reflexión propios de una institución académica para producir conocimiento. Se han registrado cerca de 19 publicaciones sea en forma de libro o de documento de trabajo.

V. Conclusiones

1. La Facultad de Educación tiene una línea de formación que es coherente con la misión de la Universidad Católica y con los valores que la sustentan y se manifiesta en la sólida formación académica y personal que se brinda tanto en pre - grado como en el programa de formación continua.
2. La Facultad de Educación brinda una formación integral desarrollando competencias, actitudes reflexivas, críticas, creativas y habilidades necesarias para desempeñar eficientemente en distintos ámbitos laborales y en diferentes cargos.
3. Los proyectos de desarrollo social de la Facultad de Educación responden a una demanda específica y concreta que permite la aplicación de la teoría a la práctica, la investigación, la elaboración de una metodología acorde a una población, respetando las distintas culturas y que sirve de base para ser extendida a otros sectores del país con las mismas exigencias de equidad y calidad.
4. El apoyo de organismos internacionales y locales tanto a nivel técnico como económico posibilitan el desarrollo de experiencias piloto que luego de ser cuidadosamente trabajadas y rigurosamente evaluadas, son extendidas a otros sectores y regiones como programas autofinanciados.

5. Las experiencias realizadas en los diplomas de estudios y de segunda especialidad en la modalidad de educación a distancia han demostrado ser una forma democratizadora de la educación que se dirige a diversas regiones y sectores del país, manteniendo el nivel de rigurosidad académica de la modalidad presencial y desarrollando la conciencia moral, la responsabilidad social, que fomenta la afirmación de valores cívicos y cristianos.
6. El avance tecnológico ha propiciado la incorporación gradual de los nuevos medios en los diferentes programas de formación, originando nuevas formas de interacción, que revelan la pertinencia y oportunidad y favorecen la integración, la reflexión colectiva y la definición de ideales y aspiraciones comunes.
7. Los seminarios de Análisis y Perspectivas de la Educación en el Perú, que se vienen realizando desde 1980 a la fecha, constituyen un espacio de reflexión y evaluación sobre la problemática educativa con el fin de estar en mejores condiciones para hacer frente al desafío que significa la formación de educadores y las acciones educativas que el país requiere. En tal sentido, los temas tratados en los diferentes seminarios han ofrecido datos, planteamientos y propuestas que han permitido ofrecer elementos de juicio a quienes tienen la responsabilidad de la formulación y ejecución de políticas educativas.
8. Somos conscientes que la Facultad de Educación tiene un lugar de prestigio en nuestro medio, que ha logrado además ser reconocida como entidad pionera en la aplicación de la modalidad a distancia a nivel nacional, lo que nos compromete en el imperativo ético que nos impulsa a compartir lo que hemos descubierto y aprendido sin atisbo de egoísmo. Este doble movimiento de búsqueda y transmisión de la verdad, plasmado en una dialéctica institucionalizada es precisamente lo que creemos constituye la esencia de la educación tal como ella ha de ser entendida y experimentada desde la Universidad.

Dr. Eugenio Rodríguez Fuenzalida
Profesor titular de la Facultad de Educación de la
Pontificia Universidad Católica de Chile.
Director Proyecto FONDEF D9811010:
Escuelas Rurales del siglo XXI.

EDUCACIÓN DEL PASADO, EDUCACIÓN DEL FUTURO, LOS CAMBIOS CULTURALES

Introducción: pensamiento y eficacia

Estamos acostumbrados a enseñar en nuestras clases de historia lo que aconteció en Grecia en su período de gloria; así, también, sucede con la enseñanza del Renacimiento europeo o con las guerras que hubo durante el siglo pasado y en los primeros años del siglo veinte, o con las importantes preguntas que se hicieron Platón, Descartes y otros filósofos; sin embargo, las historias recientes, las interrogantes actuales, aquellas que viven los niños, niñas y jóvenes en carne propia, las que surgen del desempleo, de las políticas económicas y sociales, nadie las enseña; queremos que esos niños y niñas que crecen en familias que viven la pobreza y miseria —porcentaje muy alto y creciente en nuestros países¹—, en familias donde la jefe de hogar es la madre —también con porcentajes altos y crecientes²—, obtengan resultados en la escolaridad similares a aquellos que se logran en Estados Unidos o en Alemania y Japón.

Los niños, niñas y jóvenes se van de las escuelas porque no les interesa lo que se les enseña. Muchos niños y niñas trabajan, se agrupan en pandillas, están en el centro y límites de las ciudades, ello es más importante que estar en la escuela. ¿Qué acontece en la educación?

1 En A.L. ha habido entre 1980 y 1997 un aumento de los hogares bajo la línea de la pobreza (35% y 36% respectivamente) y no han disminuido los que están bajo la línea de indigencia (9% y 10% respectivamente). Ref. CEPAL, 2000, *Panorama Social, 1999-2000*, Santiago. Anexo Estadístico, cuadro 14.

2 En esta situación, entre 1980 y 1997 han aumentado los hogares en esa situación, en la zona urbana. Ref. CEPAL, 2000, ob.cit, Anexo estadístico, Cuadro 20.

La simbología de las reformas educativas, proceso que ha sacudido los ministerios de educación, habla de lo práctico, de lo que se hace en las aulas de clases, indica que es útil y bueno tener computadoras, maquinaria y cosas tecnológicas modernas; trata de convencer sobre la necesidad de evaluar el desempeño docente porque allí está la clave del éxito escolar, de la calidad de la enseñanza, de la eficiencia.

La racionalidad pragmática, la razón instrumental inspira estas reformas, porque existe preocupación apresurada por los contenidos y los fines; las preguntas epistemológicas caen en el vacío, los grandes cambios epistemológicos vuelan por encima de las reformas educativas, las nuevas orientaciones de la física y de la astronomía se olvidan por la seguridad de la mecánica; a veces, también, por la prudencia respecto de la profundidad de los cambios o en algunos casos por simple ignorancia. Las reformas educativas y curriculares siguen siendo pensadas como en el siglo pasado: la lengua, base de la unificación nacional y de la civilización de la clase popular y de los aborígenes; la educación que nuevamente sostiene ideológicamente una estructura social y económica*.

Esta razón instrumental y pragmática contiene símbolos poderosos, aplastantes por su aparente relación con los resultados, con los buenos resultados educacionales que toda sociedad legítimamente busca. No somos sino herederos de las opciones tomadas luego de la Segunda Guerra Mundial, donde el tema de la información es concebido sólo como un asunto mecánico, cuantitativo, estadístico; un cálculo de probabilidades para encontrar la codificación con mejor resultado de velocidad y costo; un modelo mecánico donde importa sólo el canal de transmisión³. No interesa una construcción de sentido; se separa la información del sentido de la cultura. Lo mismo acontece con nuestras reformas educacionales: la efectividad se vacía de sentido, se construye una propuesta educativa sin escenario cultural.

Debemos asumir, hoy, una crítica cada vez más creciente de la educación pública. Nuevamente nos preguntamos ¿por qué hay crisis en la educación después de tantos años de reformas?

Tal vez las preguntas son muchas y variadas pero, es necesario hacer un esfuerzo similar para encontrar las respuestas. Parece que no basta con preguntar, hoy es necesario, también, pensar las respuestas, trabajar y comprometerse, involucrarse en res-

* Luego de los drásticos cambios económicos, sociales, viene el convencimiento, la lectura ideológica y cultural, la transformación de la cultura para sostener en el tiempo los cambios.

3 Ref. Mattelart, Armand, 2000, Cómo nació el mito de Internet, en: *Le Monde Diplomatique*, N° 1, Año I, Septiembre 2000, Santiago, págs. 4 y 5.

puestas. Y en este orden de cosas los centros universitarios de investigación han trabajado con lentitud, han ofrecido escasas respuestas interesantes, con sentido cultural, contextualizadas en el escenario de las nuevas fuerzas que orientan la ciencia, la construcción de la racionalidad tecnológica, reflexionadas en el escenario de esta revolución cultural, social y económica que lleva la globalización económica, productiva y de las comunicaciones. Hay escasa reflexión educativa sobre la globalización, pareciera ser un tema ajeno a los estudiosos de la educación, a los educadores.

Más bien se ha trabajado en la adopción de respuestas foráneas. Nuevamente se sabe mucho de las reformas educacionales realizadas en las economías emergentes de Asia—sin analizar críticamente su incierta situación actual—; se estudia con dedicación privada y pública las reformas educacionales y sus derivados realizadas en algunos países de la Unión Europea, se toman acríticamente modelos sistémicos de la escolaridad, se plantean problemas importados; existen pocos estudiosos en los centros intelectuales de cada país, que se planteen temas de futuro en base a las adopciones señaladas; es un riesgo enorme asumir problemas foráneos.

Se ha escrito, enseñado e investigado durante los últimos quince años acerca de la descentralización educativa, el constructivismo como teoría del aprendizaje, la didáctica de la enseñanza; estamos llenos de variadas y encontradas didácticas en convergencia con la racionalidad pragmática. Sin embargo, conozco pocas investigaciones sobre lo que necesita nuestra realidad educativa con vistas al desarrollo futuro de nuestros países, dependientes y subdesarrollados, donde día a día se va expropiando el capital que la comunidad y la sociedad habían acumulado en sus empresas públicas. Vivimos una nueva era de expropiaciones, de reformas para favorecer las expropiaciones, de cambios en los conceptos de estado y nación—se desvanece la identidad territorial—, de la soberanía e independencia de los estados y gobiernos, de la ciudadanía, de la democracia, de las fronteras y del estado a cargo de los asuntos públicos. ¿Cómo afectan estos cambios a la educación?

Los intelectuales de la educación se han acomodado a las situaciones nuevas, han sido perezosos y han adoptado pensamientos externos, elaborados en otros contextos. Saben mucho de la Escuela de Francfort, saben muy poco de la escuela rural, de los maestros que trabajan en una creciente escasez, de resolver los problemas de las escuelas multigrados, del pensamiento construido sobre la resolución de problemas vitales, problemas de la sobrevivencia cotidiana, de la creciente exclusión, de una cultura que ya no valora al trabajo como eje cultural, ni tampoco el ocio, sino más bien la especulación financiera.

La globalización es una revolución profunda, conceptual, valórica, simbólica y, también, epistemológica, científica y cultural. Lo privado invade lo público, lo privado invade lo colectivo, se desvaloriza lo colectivo en virtud de los éxitos privados, desaparece el servicio social, la solidaridad se torna en un asunto asistencial, la pobreza comienza a ser un desafío de entidades privadas, religiosas, deja progresivamente de ser un tema del ámbito colectivo, público, del estado. Más bien parece surgir un nuevo concepto de estado, un concepto de gestión, de administración, que ejecuta políticas decididas y recibidas desde otras geografías y niveles. La realidad misma de la sociedad está cuestionada, porque los valores fundantes como son la solidaridad, la identidad y la gratuidad, están ausentes y son poco apreciados en la esfera pública mediática.

La pregunta parece obvia: cómo se plantean las reformas educativas ante estos profundos cambios culturales; qué reflexión desde la educación se hace sobre estos cambios; qué están aportando los intelectuales, los estudiosos de la educación sobre estos cambios.

La literatura educacional de los últimos quince años es muy funcional a las nuevas situaciones que se imponen, avanza sólo en preguntas, la reflexión es escasa, la experimentación no existe. Nuestras universidades e institutos formadores de profesores y maestros están llenos de estudios descriptivos, cuantitativos y de medición cualitativa (se discute largamente sobre el paradigma metodológico). Pocos avanzan en experimentos, pocos avanzan en la construcción de nuevas ideas, pensamientos, en pensar la educación, en asociar estas nuevas categorías de pensamiento, de escenarios conceptuales con la educación. La educación sigue en las ideas decimonónicas: civilizar, disciplinar, subordinar; tareas que fueron cumplidas mediante la enseñanza, la incorporación rigurosa y doliente de hábitos, la calificación y el castigo promocional de las evaluaciones.

En la observación de los niños, niñas y jóvenes que están en las escuelas es posible descubrir, en ciertos sectores sociales, que los conocimientos escolares son desvalorizados, tienen una limitada legitimidad, se los cita como conocimientos escolares, tal vez pobres e inciertos, frente a otros conocimientos duros, fruto de lecturas, estudios, de la televisión y, sobre todo, de lo que proporcionan la red Internet y los programas computacionales al alcance de algunos de ellos.

En otros términos, lo simbólico pierde en la escuela su contenido material, se desvanece su calidad, pierde el sentido y la significación; por tanto, la ausencia de la relación símbolo-realidad hace que su valor sea limitado. Así, tanto las preguntas que la escuela se hace sobre la cultura, la sociedad, las personas son asintónicas con las preguntas que los niños y niñas, los jóvenes buscan en su contexto social, como las respuestas que

propone en su enseñanza. Esta reflexión parece muy válida cuando se analiza la propuesta escolar en las escuelas rurales primarias o básicas —esto es en el 72% de las escuelas primarias de América Latina, correspondiente al 37,6% de la matrícula, unos veinte a veinticinco millones de estudiantes⁴—, donde la construcción curricular ofrece una propuesta educativa para otra cultura, otra época, otro público, otra dinámica y estructura productiva y social.

Hoy, la comunicación y la informática constituyen instrumentos que están afectando el significado, dan sentido al entorno, al sí mismo, y ello hace que tengan un enorme potencial, muy incipientemente trabajado por los centros intelectuales, universitarios de nuestros países; se ha dejado a las grandes multinacionales norteamericanas, europeas, españolas, japonesas, que nos comuniquen sus productos, su verdad, sus sistematizaciones, sus conclusiones. Envasan en interesantes software sus productos.

Se importan esos resultados, la producción nacional, regional es muy limitada; por ello, la credibilidad de los conocimientos escolares es restringida; algunos países son dependientes hasta en sus manuales de estudio escolar.

Si nos planteamos el tema de la educación con una mirada de futuro, necesariamente entramos en el campo cultural y en las racionalidades que hoy lo están construyendo y constituyendo, y es en esa línea de pensamiento que intentamos perfilar el desarrollo de los puntos siguientes.

1. Educación y cultura, una difícil y controvertida asociación.

Los tiempos actuales, con un predominio de la racionalidad pragmática e instrumental, han estado caracterizados por el símbolo de la eficacia, de lo eficaz; que en el sistema escolar se ha traducido en una serie de modificaciones asociadas con la administración política de la educación, la responsabilidad sobre las escuelas, la reducción de los ministerios de educación, la simplificación de los enfoques pedagógicos y curriculares, la descentralización pedagógica, la evaluación de la calidad como logro de objetivos, la consideración de los padres como clientes, la focalización del financiamiento.

En este ámbito de lo eficaz, las políticas educativas han estado orientadas en esa dirección, intentando persuadir a la sociedad de sus resultados, mediante la realización de permanentes encuestas. La eficacia en el logro de los buenos resultados se mide por encuestas o por focus group.

4 UNESCO, 1996, *Situación educativa de América Latina y el Caribe, 1980-1994*, Santiago.

El punto crítico o, más bien, el actor educativo que ha sido resistente a estas políticas y orientaciones, el maestro o profesor, ha concentrado, según se difunde profusamente en la literatura, la mayor parte de la responsabilidad por los desaciertos de estas políticas educacionales; pareciera que el fracaso que se percibe de las reformas educacionales estuviera causado por el profesor; llama la atención la fuerza que esos ataques han tenido por parte de los organismos oficiales en los países y, también, por los organismos internacionales, los bancos, los que se han especializado en la educación; algunos organismos menores de cooperación hasta tienen programas para la evaluación de los profesores, como si esta nueva encuesta fuera un factor de mejoramiento de las actuales reformas educacionales.

En un esquema de análisis mercantil, el punto crítico, la fuente principal de la rentabilidad productiva —la plusvalía—, está en la mano de obra humana; las críticas referidas me parece que siguen una lógica similar, porque se simplifica, se cree que hay una relación simple de causa y efecto entre profesor y alumno, entre lo enseñado y lo aprendido, perdiendo de vista la complejidad biosicosocial del aprendizaje, la rica variable cultural, la tremenda pobreza y miseria de la población, el masivo desempleo⁵, y creyendo igualmente que el profesor, en un esquema de subordinación, debiera operar automáticamente en la dirección que se le indica. El profesor o maestro no ha sido cómplice de las reformas educacionales, no se ha sumado a ellas, lo que es fácilmente comprobable; pero, no porque haya efectuado un análisis corporativo de esos cambios, sino más bien, porque las condiciones del desempeño profesional son mínimas, su formación profesional es deficiente, su vinculación con la cultura —escenario de su actuación profesional— es cada vez menor y más pobre, y su trabajo no es una fuente de desarrollo profesional sino, más bien, de ejercicio repetitivo de unas normas concebidas en un modelo de administración correspondiente a los inicios del siglo XX, donde se centraba el ámbito de decisiones técnicas y administrativas en la autoridad superior.

Por tanto, para el análisis del futuro desarrollo de la educación pública quisiera reubicarlo, quisiera poner entre paréntesis toda esa literatura sobre el profesor, toda la literatura sobre el aula como eje sustantivo del cambio, y entrar al punto central del fenómeno educativo: la cultura.

Aquí nos situamos, a mi juicio, en el ambiente propio de la educación; en aquello que el curriculum realiza permanentemente: una selección de los contenidos y compo-

5 El desempleo urbano ha crecido, entre 1980 y 1997, en la mayor parte de los países de A.L. Aún más, ha aumentado el porcentaje de población urbana ocupada en sectores de baja productividad. Ref. CEPAL, 2000, ob.cit., Anexo estadístico, cuadros 1, 10 y 12.

mentes de la cultura, una política cultural. El curriculum es una política cultural. Estamos en este punto, en el lenguaje propio de la educación: ¿qué se enseña?, ¿qué se aprende?, las respuestas son culturales y no sólo sicopedagógicas, como estábamos acostumbrados desde los inicios del siglo XX, cuando se introdujeron en América Latina las corrientes de la sicopedagogía de la educación que hicieron del pensamiento de Dewey⁶ en América Latina algo inofensivo—la escuela nueva se desvaneció frente al autoritarismo cultural de la escuela—; esas corrientes que motivaron los cambios educativos realizados en la década de los setenta, las corrientes conductistas, y que inspiran las actuales reformas, las corrientes constructivistas; las reformas educativas de este siglo han estado marcadas por la sicopedagogía porque se ha mantenido la concepción civilizadora de la educación, se han buscado los mejores caminos para civilizar pero, la televisión le ha ganado a la escuela, ha tenido un efecto de persuasión mundial. Ese camino de la sicopedagogía es necesario, es muy importante al momento de aplicar el curriculum, al momento de establecer las didácticas pero, es insuficiente cuando se trata de definir los contenidos de la educación, el universo cultural de la educación, la política cultural de la educación.

Siguiendo a Giroux⁶, la identidad se construye al interior de una cultura, existe una pedagogía cultural, hay una relación dinámica y fluida entre política y cultura, tanto en aspectos valóricos y éticos como en la dimensión de la industria cultural, en la producción de representaciones y de simbología.

La comunicación moderna, potenciada por la tecnología, se ha asegurado el control del vocabulario, de los conceptos y del sentido. Crea las palabras apropiadas para las situaciones, los objetos y problemas que propone, se desarrolla un lenguaje casi planetario, aún en lo relativo al idioma. Pero, además, se suministran los códigos que permiten analizar, interpretar y dar sentido a esas mismas situaciones, conflictos, objetos, modos de vida que se imponen desde los medios de comunicación.

Como señala Ramonet, *“el templo, el lugar sagrado en el que se desarrolla el culto a los nuevos íconos es el mall, la galería comercial, catedral erigida a la mayor gloria*

* Desarrolla el diálogo filosofía y vida cotidiana, educación y democracia. Intenta superar el autoritarismo en la educación mediante un énfasis en la subjetividad, en el sujeto. Ello plantea una dirección de pensamiento orientada a superar el positivismo cultural de la educación, expresado en una cultura prefabricada, envasada, identificable, con límites claros y precisos, mediante la propuesta de una concepción más dinámica, fluida, de crecimiento cultural, que se expresa en la idea del sujeto en la vida. De ahí surge con fuerza la concepción que el curriculum es la vida cotidiana.

6 Giroux, H., Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio, en: Imbernon, F.(coord.), 1999, *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, Ed. Graó, Barcelona.

de todos los consumos. En este lugar de fervor comprador se elabora una misma sensibilidad a través de todo el planeta, fabricada por logotipos, stars, canciones, ídolos, marcas, objetos, carteles, fiestas. Todo esto acompañado de una retórica seductora de la libertad de elección y de la autonomía de los consumidores, machacados con una publicidad excesiva y omnipresente que se dedica tanto a los símbolos como a los bienes. El marketing se ha sofisticado hasta tal punto que aspira a vender, no ya una marca, sino una identidad, no ya un signo social, sino una personalidad. Según el principio: tener es ser... No trata de obtener nuestra sumisión por la fuerza sino por el encantamiento; no mediante una orden sino por nuestro propio consentimiento; no por la amenaza de la punición sino jugando con nuestra sed de placer.”⁷

Existe una retórica seductora que invade todo el medio social actual y que orienta en una determinada dirección; afecta en lo personal y profesional; constituye un cuadro de referentes construido a partir de los intereses de quienes impulsan las cadenas de los medios de comunicación; convencen de las bondades de lo que proponen y los ciudadanos desdibujan las fronteras y asumen estilos de vida coherentes con los modelos propuestos. Lo interesante para la educación es que se actúa con la persuasión, con el encantamiento y el consentimiento, con la sensación de libertad para elegir, para consumir, superando el determinismo y la coacción con que la escuela ha actuado en su afán civilizador.

El niño, la joven tienen la convicción de actuar motivados por su querer, por sus afanes, por su consentimiento y de estar en campos interesantes, modernos, actualizados, atractivos. Jugar en un juego electrónico tiene una atracción importante, se domina una tecnología de punta, se tiene la sensación de libertad de elección, se actúa sobre un campo con encantamiento porque se estimulan y ponen en juego los elementos básicos de la personalidad humana: la vida y la muerte.

Intentando avanzar en el análisis cultural, existe una racionalidad distinta que indaga la realidad, que permite percibirse a sí mismo, que descubre los acontecimientos, que seduce con un papel creativo.

Esta nueva racionalidad tiene instrumentos de difusión, los medios de comunicación junto con la informática; estos medios así potenciados crean por sí mismos una lógica y una forma de conocer nuevas, la imagen y la navegación para descubrir nuevos

7 Ramonet, I., 2000, Un delicioso despotismo, en: *Le Monde Diplomatique*, N°55, año V, mayo 2000, España.

conocimientos; producen, a su vez, estilos y autopercepciones que se acercan a la sensación de libertad, de crearse oportunidades. Junto a ello, se generan representaciones, simbologías del conocimiento: se planifica, se diseña un camino y se recorre con éxito o fracaso; la racionalidad científica y tecnológica penetran el pensar y el hacer; se conoce mediante un acto de síntesis, sin objetos formales diferenciados como nos propuso la lógica aristotélica. Por ello, la cultura actual, de los medios de comunicación, tiene un enorme cuidado por su valor estético; es atractiva porque contiene belleza, una belleza entendida en los símbolos que la cultura de los medios ha promovido; existen especializaciones para asegurar estos efectos en los medios, se trata del diseñador.

En este nuevo proceso se ha trabajado con mucha inteligencia, se ha reducido la improvisación, se han contratado y se dispone de un gran número y variadas instituciones de investigación, investigadores y pensadores, se han construido “depósitos de ideas” (think tanks) en los que colaboran analistas y expertos, hay un enorme, largo y complejo trabajo.

El desarrollo futuro de la educación requiere de un intenso trabajo de elaboración, pensamiento, propuesta, diseño, construcción de racionalidades, experimentación; de situarse en nuevos escenarios culturales.

Estos escenarios corresponden a las distintas dimensiones de la cultura, lo que incluye por cierto las nuevas racionalidades con las cuales se analiza y proyecta en la sociedad contemporánea; así, las racionalidades del trabajo y de la exclusión, de la pobreza y de la concentración de capital, de la globalización y de las técnicas, de la comunicación y de los nuevos conceptos y símbolos de construcción de la identidad, de la ciencia y la tecnología, de la producción y la ecología, de la religiosidad y de la estructura social y política.

Tareas de esta envergadura reclaman del esfuerzo de todos, de padres e hijos, profesores y académicos, investigadores y especialistas, artistas y creadores, empresarios y banqueros, profesionales y trabajadores de todas las áreas, religiosos y laicos, creyentes y ateos, hombres y mujeres del centro y de la periferia, de la capital y de las regiones, todos. Es una tarea compleja para un tiempo largo, es un proceso más que una reforma, que mientras antes se inicie mayor será el beneficio que toda la sociedad obtenga y legítimamente demande de sus dirigentes y políticos. Requiere, eso sí, de una superación del oportunismo coyuntural, de la conducción pequeña y elitica, de la concepción pragmática de la educación, de una concepción civilizadora del estado y, de la escuela como depósito de la civilización y de la verdad.

2. Globalización y diversidad

Cuando un desconocido funcionario del Departamento de Estado de los Estados Unidos proclamó el fin de la historia, no hizo sino incrementar la creencia que la historia comienza con la conquista de los mercados por parte de las multinacionales, en 1980, o con la caída del muro de Berlín, en 1989.

Parece que las historias nuevas tienen un rasgo de olvido del pasado y de inicio de algo nuevo y distinto. Debemos reconocer que la globalización económica constituye, en nuestros días, una revolución que abarca desde aspectos conceptuales hasta el crecimiento de la exclusión; la pobreza, en América Latina, alcanzaba en 1980 al 35% de las familias, en 1990 había aumentado el porcentaje en once puntos (41,5%) y, en 1997 aún no se llegaba a la cifra de 1980, luego de todos los planes de reducción de la pobreza aplicados por los gobiernos⁸. Desde la perspectiva de los incluidos, el 15% más rico del mundo disponía, en la década de los noventa, del 80% de los recursos. Estos datos de los últimos veinte años favorecen la idea que la historia de los países radicalmente cambió, que la historia de los pueblos se comienza a construir bajo parámetros distintos a los que se tenían durante la mayor parte del siglo XX, donde la tarea de construcción de los estados y de su institucionalidad, la modificación de la estructura social y productiva, la redistribución y el ordenamiento de los impuestos, el manejo de los mercados (inflación, capitales, circulante, equilibrios económicos), la producción agraria, la incipiente industrialización, la construcción de infraestructura (caminos, puertos...), la expansión de la educación y de la salud, la construcción de viviendas, la seguridad social, constituían preocupaciones importantes en la mayor parte de los países de América Latina.

Es cierto que estamos en los inicios de una era distinta; sin embargo, un análisis serio de las ideas, las instituciones, la vida social e individual, las representaciones simbólicas de nuestros pueblos no pueden desconocer nuestra historia, distinta a otras historias, donde nos reconocemos como somos.

Esta orientación tiene importancia cuando intentamos explicar el comportamiento de la sociedad respecto de la educación y, de modo más particular, las actuaciones de los actores educativos en los países.

Las reformas educativas que se están ejecutando tienen características que son propias de la historia institucional, social, política, de los países. De otro modo es muy

⁸ Ref. CEPAL, 2000, ob.cit., Anexo estadístico, cuadro 14.

difícil explicar el carácter de corto plazo que tienen, es impensable pensar una reforma que dure 30 ó 40 años (como en Suecia⁹), probablemente en ese lapso existan, en América Latina, una o dos reformas educativas más; la cultura política y electoral exige respuestas con esas características, de otro modo se pierde el poder, centro de las preocupaciones, debates y metas de los partidos políticos.

La escuela tiene características que corresponden a su nacimiento; existe como un cierto ADN que proviene de los orígenes.

La escuela nace en un ámbito de conquista y, luego, de independencia; así, su tarea está muy marcada por la difusión de la conquista, por la expansión de la cultura que muestra las bondades de la conquista, lo mismo hará posteriormente con la independencia, mostrará las bondades de la independencia; hará una lectura de la cultura, en el sentido señalado, desde la elite; las representaciones y símbolos de la vida son los de la elite, las valoraciones son aquellas que se transmiten o imponen desde la elite, la disciplina personal y social tiene iguales características.

Pero, no sólo se trata de una cultura de conquista o de independencia; la escuela lleva consigo un contenido, una misión; evangelizar en el primer caso, construir la república en el segundo¹⁰. Una escuela que evangeliza transmite determinadas ideas, representaciones, valores y comportamientos preestablecidos en el contexto de quienes realizan esa evangelización; a veces se ha confundido el Evangelio de Jesús, con la prédica de los misioneros; los misioneros transmitieron el evangelio interpretado y vivido en sus historias, en sus ámbitos sociales, en sus estructuras, fue una prédica en la que aún no había llegado el Renacimiento europeo, no se permitió construir una interpretación hasta hace pocos años con la teología de la liberación; sin embargo, más allá de estas precisiones, el contenido religioso, los valores ético-religiosos caracterizan a la escuela. Por su parte, la construcción de la república también lleva consigo un mensaje, impulsado con las mismas características señaladas. Es una república liberal pero, jerarquizada, con estructuras que se consolidan muy rápidamente, donde poder, gobierno, clase dirigente y partido constituyen una sola realidad durante muchos años, donde el carácter de liberal corresponde más bien a esta estructura y a esos grupos¹¹.

9 Ringborg, E., Algunos aspectos de la reforma educativa en Suecia, en: Fundación Santillana, 1990, *Prospectiva, reformas y planificación de la educación*. Documentos de un debate, Madrid.

10 Varios estudios en distintos países de América latina, muestran la importancia de la educación en la construcción de las repúblicas. En Perú, El reglamento de instrucción de 1850; en Chile, La ley de 1860, orgánica de enseñanza primaria y normal; en México, Ley orgánica de Instrucción Pública, 1842.

11 Ossenbach, G., Estado y educación en América Latina a partir de su independencia, en: *Revista Iberoamericana de Educación*, N°1, enero-abril, 1993, Madrid.

Así, la escuela latinoamericana tiene esta característica de transmitir un contenido preestablecido por alguien, por grupos, por dirigentes y ese contenido subordina cualquier otro intento ideológico.

El carácter civilizador de la escuela, que en la etapa de conquista implica establecer la civilización cristiana¹², en la independencia implica crear las naciones, establecer los límites de la soberanía, fortalecer las estructuras sociales, productivas y del poder político, difundir el nacionalismo propio de estas nacientes naciones.

Por tanto, existen escuelas concebidas en un escenario cristiano y nacionalista, lo que sienta las bases del desarrollo cultural de la escuela, resistente a los cambios culturales; la integración de la ciencia positiva, de la física como modelo de ciencia, fue difícil; la escuela nueva de Dewey parece no haberse considerado a pesar de los esfuerzos de insignes políticos y educadores; la planificación educativa, importante movimiento de los años sesenta y setenta, apenas rozó la estructura educativa; las ideologías admitidas correspondieron sólo a aquellas sancionadas por la autoridad; la imposición de una disciplina social e individual fue una tarea central, importaba más la disciplina que la calidad de la educación; la adquisición de hábitos constituyó el mayor tiempo de dedicación de los maestros, formados también en los hábitos de orden, limpieza, silencio, sobriedad, subordinación respetuosa a la autoridad, a los padres, a los adultos. Se intentaron transmitir modelos de vida correspondientes con los modelos de vida que permitían sustentar las estructuras sociales, políticas y productivas. Hasta hace pocos años, los manuales de alfabetización proponían esos modelos de familia, de organización social y comunitaria, de respeto a las leyes, de reconocimiento de los símbolos de la patria, la ciudad, las autoridades...

Se trata, por tanto, de una escuela que trasmite determinadas ideologías y modos de vida social, productiva, ciudadana y es poco flexible al cambio cultural, a aquello heterogéneo, distinto; los principales actores educativos son poco flexibles al cambio cultural, las autoridades educacionales, los inspectores y supervisores, los maestros y profesores son poco flexibles al cambio cultural; la inercia de lo realizado, de los estilos y formas de educar, de lo que se enseña, del currículum cultural tiene mayor peso real; este ha sido el punto crítico de las reformas educativas del pasado; en cuanto a las actuales, está por estudiarse.

12 Las Ordenanzas de Zaragoza (1518), dictadas por Carlos V, habían determinado que todos los hijos de los caciques, menores de diez años, se entregasen a "los frailes dominicos o franciscanos, para que los dichos frailes les mostrasen a leer y escribir y todas las otras cosas de nuestra Santa Fe". Solari, M.H., 1995, *Historia de la Educación Argentina*, Paidós Educador, Buenos Aires, pág. 15.

La escuela se construye con base en la autoridad. Es una escolaridad obligada por las autoridades de la Colonia y, posteriormente, por las autoridades establecidas en el poder político, la obligatoriedad de la escuela es impuesta por la autoridad política. La escuela en su dinámica interior se construye sobre la autoridad del director, del profesor, del inspector. La autoridad moldea, subordina las aspiraciones, intereses, expectativas de los niños, niñas y jóvenes. Utiliza sus mecanismos, integra o expulsa, promueve o repite, ejerce un control social y público especialmente en los sectores rurales donde posee una mayor legitimidad. La iniciativa proviene principalmente de la autoridad educativa que no las negocia; sin embargo, la iniciativa de los estudiantes es largamente negociada, porque ésta se encuentra prejuzgada.

Difícilmente se acepta una escuela democrática, con iniciativa de los estudiantes, lo que es válido aún, para el nivel universitario; por ello, las corrientes inglesas de la educación, la escuela activa, la escuela flexible, el curriculum flexible, han tenido escasa resonancia en el sistema escolar de estos países; no hay flexibilidad curricular; temo que difícilmente se conciba en la escuela que los estudiantes construyan sus recorridos curriculares, aún en el nivel universitario. El curriculum lo determina la autoridad, porque es la que sabe los contenidos y sabe la forma mejor de estructurarlos. La escuela es autoritaria porque la autoridad custodia el conocimiento verdadero, el comportamiento ético, el crecimiento y desarrollo futuro de cada estudiante.

La escuela se ha caracterizado por la selectividad¹³. Aspecto que se ha ido acentuando en estos años con las encuestas de la calidad; se selecciona al que ingresa, se selecciona al que sale, se selecciona al presente y al ausente. Esta tendencia a la selección viene desde sus orígenes. La escuela que educa a los sectores altos y, luego, a los sectores medios de la sociedad selecciona con vistas a la universidad, al ejercicio de la conducción política de los países, al liderazgo social y productivo; la escuela popular tiene otras características en sus orígenes, es amplia, alcanza a todos (debe civilizar); luego, cuando se la vincula con la estructura productiva y social se torna igualmente selectiva. La selección la realiza la autoridad con sus criterios (existen, también, los consejos y concejos de maestros y profesores), a veces desconocidos por los padres de familia.

13 "No obstante, la inicial preocupación (de la educación escolar) por la evangelización y la formación intelectual de los indios fue desplazada por la atención casi exclusiva hacia los criollos. La educación para los indígenas fue perdiendo importancia y se les excluyó de los niveles educativos superiores". Ref. Gonzalbo, P., 1985, *El humanismo y la educación en la Nueva España*, SEP, México.

Ello hace que la escuela sea concebida como un espacio elitico. En la escuela elitica se hacen las inversiones necesarias; son escuelas de excelencia; la escuela popular sigue siendo una escuela con recursos escasos, que se alimenta de los limitados recursos públicos para la educación. El discurso sobre la calidad es un discurso selectivo; se difunde la idea que calidad educativa y estrategia de masificación de la educación son mecanismos opuestos¹⁴.

Por lo anterior, sigue existiendo este dualismo educativo, esta doble circulación de escuelas según los ámbitos sociales a los que se refiera.

Es en esta escuela, que ha cambiado aspectos pero, con dinámicas fundamentales muy bien incrustadas, donde se plantean los temas culturales de hoy, la diversidad cultural que hoy ofrecen los medios de comunicación, la informática, las redes de comunicación, los viajes, el intenso intercambio, los avances científicos y técnicos, las distintas formas de calidad de vida, las nuevas racionalidades, el consumidor, la globalización.

La globalización como ideología interpretativa de la conquista de los mercados, en todos los países del planeta, encuentra, en esta escuela, un lugar muy propicio para la homogeneidad en sus símbolos y en sus códigos interpretativos; nuestras reformas educativas prolongan un estilo, una identidad; no hay cambios sustantivos, se ordenan los contenidos y se modifican algunos, se integran temas; la escuela se separa cada vez más de sus estudiantes, le es difícil entender las nuevas categorías de pensamiento, análisis, valoración, actuación. La autonomía, el querer, la libertad, el encantamiento, la creatividad, el descubrimiento, lo heterogéneo, la pasión son categorías ajenas a la construcción de nuestra escolaridad.

La diversidad implica, junto con los conocidos análisis sociológicos, un replanteamiento cultural de la escuela que profile un espacio donde se pueda interpretar, con autonomía y creatividad, informaciones y mensajes del medio social, comunicacional e informático que utilicen distintos códigos culturales, y con libertad pueda expresarse en base a esos códigos; se puedan seleccionar las fuentes de información y se organicen sus datos creativamente, de modo inteligente; se puedan elaborar estrategias para responder a las interrogantes que surgen; se puedan interpretar libremente los procesos presentes en el medio físico y en el entorno cultural y social; se puedan analizar las reper-

14 Ref. Cajiao, F., 1994, *Poder y justicia en la escuela colombiana*, Fundación FES, Colombia. El autor hace un análisis de esta dimensión en la escuela de Colombia, partiéndolo desde una perspectiva histórica, que la ubica en el s.XVIII.

usiones que sobre estos medios tienen las actividades humanas; se pueda conocer y valorar la propia identidad cultural y se pueda apreciar, sin temor, el desarrollo de otras culturas, otros pueblos, otros contextos¹⁵.

La nueva construcción cultural lleva consigo un estilo diferente de vida, una percepción de sí también distinta, unos medios muy diversos y variados, una tecnología que se asocia estrechamente con la iniciativa personal, una comunicación en tiempo real con otras realidades del planeta.

La transformación de la escuela es, por tanto, una enorme tarea compleja, difícil, que debiera incluir la comunicación social, las instituciones de la sociedad, la universidad; los actores educativos, especialmente los profesores.

Hoy es necesario trabajar con los profesores, más allá de las pretendidas evaluaciones del desempeño o de las culpabilidades por los fracasos de las reformas educativas. El profesor y el maestro están muy distantes del universo cultural de los estudiantes, del universo cultural del mundo actual; corresponda ese universo al medio urbano o rural, sea en un contexto de pobreza o de riqueza. Este tema es tan grave que cada vez más los jóvenes van a rehuir ser maestros o profesores y si lo son, el abandono se empieza a realizar en los primeros años de ejercicio profesional. Se rompió el diálogo cultural del maestro o profesor, lo que enseña está en el pasado, se inserta en una cultura escolar del pasado, actúa con medios en desuso, es poseedor de una cultura tan limitada y delimitada que es muy difícil ser creativo, descubridor, comprometido, innovador; esta cultura produce escaso encantamiento de los jóvenes.

La pregunta se plantea, por tanto, a las instituciones formadoras de maestros y profesores. Estas instituciones han vivido transformaciones importantes en los años recientes. En muchos lugares se discute el nivel donde deben formarse los maestros y profesores. La especialización, el enfoque técnico de la educación ha fundamentado esa discusión; algunos países han optado por ubicar la formación en el nivel universitario pero, la crisis del sistema escolar ha permanecido, el desinterés por estudiar pedagogía se incrementa, la deserción de los profesores es tan crítica que algunas materias no pueden ser enseñadas o algunas zonas geográficas ya no cuentan con profesores. Me parece que estas instituciones también deben realizar un crítico análisis cultural de sí mismas, de sus concepciones, de su política curricular, de sus actuaciones.

15 Ref. Rodríguez, F., E., 1999, Educación rural, curriculum y Educación Tecnológica: un nuevo diálogo político, en: *Revista Pensamiento Educativo*, vol.25, Santiago.

3. Los cambios educativos sobre nuevas bases culturales

La escuela en Latinoamérica tiene que convencerse que la cultura y la civilización tienen cauces distintos a ella para difundirse en la sociedad. El potencial educativo de la cultura es parte de un patrimonio social y no sólo escolar. La autoridad educativa, el profesor y demás actores trabajan en una dimensión de la cultura, muy importante para el desarrollo de la misma cultura, para la construcción social, en la medida que sea entendida como una cultura moderna, actual, con proyecciones en los cauces múltiples del desarrollo humano; en la medida que la escuela limite sus pretensiones de construir la cultura, la sociedad, de ser el camino de la reproducción cultural de la sociedad. En otros términos, la escuela y sus actores requieren de una superación de las bases de su construcción cultural e iniciar la búsqueda de esos nuevos pilares de su construcción cultural, de ese nuevo papel en la construcción cultural.

Por tanto, la escuela tiene que resolver el tema de la cultura moderna, tiene que plantearse en serio que la cultura ha cambiado, que se construye una cultura nueva; tiene que superar las concepciones culturales asociadas con su función civilizadora y constructora de las naciones; la escuela deja de tener el control del desarrollo y crecimiento de las personas porque éstas tienen otros referentes, otros medios que están en esa línea.

El problema, a mi juicio, que se plantea a la educación se refiere a su nueva inserción en esta pedagogía cultural, pedagogía que se inserta en las estructuras basadas ahora en la mundialización de las economías, donde se ejerce por parte de algunos países y algunas multinacionales no sólo una hegemonía en lo económico sino también, en el campo cultural e ideológico. Desde hace mucho tiempo se dispone, en esos espacios de control, de muy destacados intelectuales, unánimemente respetados, y de inmensos creadores en los diversos campos artístico, filosófico, científico, tecnológico, exitosos en los logros empresariales y de distinto tipo, presentados permanentemente por los medios de comunicación, admirados en todas partes. Poseen, igualmente, el dominio de lo simbólico, que les da acceso a la llamada “dominación carismática”.

Esta cultura, así producida, se funda en medios que posibilitan la transmisión de datos a la velocidad de la luz, la numerización de textos, imágenes, sonidos, la utilización permanente de los satélites de comunicación, la revolución de la telefonía, la generalización de la informática en la mayoría de los sectores de la producción y de servicios, la miniaturización de los ordenadores y su conexión en redes a escala planetaria; esto ha cambiado los medios de la cultura.

Esta cultura tiene formas y estilos de elaboración. La cultura que llega a las sociedades mediante los medios de comunicación, incluyendo aquellos informatizados, es una cultura también dirigida, orientada, producida por una clase especializada, formada por personas que analizan, toman decisiones, ejecutan, controlan, dirigen y difunden los procesos que se dan en los sistemas ideológicos, económicos y políticos, en los sistemas educativos.

Las reformas educacionales actuales han tenido que soportar todas las condiciones que se han impuesto, vía los créditos otorgados por el sistema internacional de créditos; lo que ha producido reformas que son muy similares entre sí. Estas reformas han puesto su énfasis en la inversión en infraestructura, material didáctico (especialmente computadoras y textos), en la eficiencia de la gestión, dejando de ser los directores líderes pedagógicos para transformarse en gestores de las propuestas elaboradas por otros. Desde otra perspectiva, qué problemas han resuelto estas reformas; los problemas planteados son similares para todos los países de América Latina, lo que contradice la creciente heterogeneización que han tenido en los últimos veinte años. Pareciera que estos problemas están asociados con: centralización y descentralización, calidad y masificación, evaluación de resultados y desempeño de los profesores, eficacia en el uso de los recursos y reducción de las instituciones educativas del Estado, financiación vía descentralización y privatización.

Se han proyectado algunos elementos o efectos de esta nueva cultura, de sus premisas ideológicas, a la educación, haciendo de ésta un medio funcional para fundamentar que lo económico prima sobre todo, particularmente lo político; que la competencia y la competitividad y el libre mercado tienen que ser sin límites, como factor de desarrollo ininterrumpido del comercio y, por ende, de la sociedad; que esos instrumentos son válidos por sí y que subordinan otras estructuras y valoraciones, así: privatización, liberalización de las regulaciones laborales y del mercado. Indiferencia al costo humano, social y ecológico de las actuaciones; por ello la vida y la muerte se transforman en un juego electrónico.

Por otra parte, nuestra escuela dialoga, en las heterogéneas realidades nacionales, con distintos tipos de culturas existentes en el medio social que, a su vez, interpretan los cambios culturales que hemos brevemente enunciado. Se trata, por tanto, de un diálogo cultural complejo que demanda de nuestra mejor inteligencia para su estudio y proyección educativa.

La escuela dialoga con culturas ancestrales, aquellas que se han transmitido desde épocas remotas y que impregnan las percepciones, conceptos y actuaciones de muchos

y variados grupos humanos; son culturas que están basadas en las costumbres, en la historia oral, transmitida por los pueblos, que se expresa en las fiestas, el culto a Dios, en las relaciones de los adultos y la comunidad, en la salud, en las tecnologías utilizadas, en la artesanía, en la organización social y productiva. Son culturas que tienen a menudo su propia lengua, hablada y entendida por esas comunidades.

La escuela dialoga con culturas de carácter humanista y cristiano, o asociados con otras religiones (judía, musulmana) y logias masónicas, que tienen una especial preocupación por el hombre, el mundo, la naturaleza, la sociedad; todo ello vinculado con ciertos problemas fundamentales como el bien, el mal, la vida, la muerte, la trascendencia, la presencia de Dios. Son culturas que han creado una simbología, concepciones del mundo, la sociedad, la religión; han establecido jerarquías valóricas, mecanismos de interacción entre las personas, modos de subordinación. Tienen sus propios rituales de culto a Dios, sus jerarquías religiosas.

La escuela dialoga con culturas que provienen de corrientes del pensamiento científico. Son culturas que exigen la especialización, el conocimiento científico, experimental, la prescindencia de normas para la investigación; que responden a interrogantes específicas, vinculadas con las personas y la naturaleza, que evita las metapreguntas; son culturas que construyen disciplinas del conocimiento e inter y multidisciplinas, construyen incertidumbres, modos nuevos de conocer, propuestas interdisciplinarias. Tienen su lenguaje específico, con simbologías, concepciones y valoraciones. También, poseen mecanismos de iniciación, interacción entre las personas, subordinación.

La escuela dialoga con culturas donde domina la imagen, donde la lógica de la percepción corresponde a otros parámetros diferentes a aquellos utilizados en la lectura de textos. Es una lógica de percepción icónica, inmediata, global, donde se disuelve la secuencialidad del espacio y el tiempo, ambos son inmediatos, presentes; posee un lenguaje propio de la imagen. Se trata de una cultura masiva, que se trasmite a través de los medios masivos de comunicación, que asocia lo público con lo privado; es una cultura electrónica, basada en el diseño, la planificación, la psicología social; se expresa en el espectáculo. Se trata de culturas con una gran capacidad de persuasión, de convencimiento, de llegada al público.

La escuela dialoga con culturas tecnológicas, con componentes electrónicos e informáticos. Culturas basadas en el diseño, la planificación, el método de proyectos, los resultados y su evaluación. Son culturas que poseen técnicas sofisticadas para su desarrollo, trabajan con procesos digitalizados. Culturas que tienen un lenguaje común (expresado en un inglés técnico), donde las palabras están indicando partes y

procesos. Culturas que exigen habilidades intelectuales y operativas específicas, una sicomotricidad particular, una percepción lógica también propia. Son culturas muy valoradas en la sociedad porque se aplican a todos los sectores del quehacer social. El uso de productos tecnológicos y de procesos técnicos se integró a la vida cotidiana, la vida "moderna". Cada vez más los miembros de la sociedad requieren estar iniciados en esta cultura.

Es en este entramado complejo de la cultura que la educación, la escuela requiere ser estudiada, replanteada. Es sobre estos andamios que se va construyendo una concepción nueva de la cultura y esperamos que, también, de la educación.

Este espacio cultural adquiere su significación mayor cuando es posible crear escenarios de futuro; cuando se perfilan las grandes orientaciones, las matrices del desarrollo futuro de las sociedades, de las tendencias del mundo en los distintos ámbitos, científico, tecnológico, económico, productivo, social, nacional, y otras múltiples dimensiones. Por cierto, hay que analizar las orientaciones de los grandes centros de poder en el mundo, también de nuestros espacios locales, de las intervenciones, de las interacciones entre unos y otros. Hay que estudiar la proyección que para la educación tiene las formas nuevas de crear ámbitos de poder, los procesos de integración, con orientaciones principalmente económicas, productivas, de intercambio, que van ejerciendo un impacto importante en otros sectores de la sociedad, y en la educación.

4. Una perspectiva de futuro: nuevas políticas curriculares

Tal como ha acontecido en otras reformas educativas, pareciera que las reformas en desarrollo en Latinoamérica muestran serias deficiencias en lo referente a los contenidos curriculares, especialmente cuando éstos se conciben como la expresión de una política cultural.

Así, es posible identificar algunas concepciones que estuvieron presentes en las reformas educativas realizadas en el pasado; me parece necesario recordarlas para percibir las profundas repercusiones que la adopción de determinados enfoques tiene en el contenido cultural del curriculum.

El curriculum basado en la enseñanza como transmisión cultural unidireccional, que se apoya en el hecho que el hombre a lo largo de la historia ha ido produciendo conocimiento eficaz, que este conocimiento se puede acumular y conservar y, a la vez, transmitir y moldear a las nuevas generaciones.

El currículum orientado hacia el desarrollo de habilidades y capacidades formales desde las más simples hasta las más complejas; es una perspectiva que apenas rozó a las reformas; sin embargo, adquirió legitimidad en el ámbito de la formación tecnológica. El desarrollo de habilidades se planteó en una línea positivista, independiente del contexto y sus representaciones, simbologías, sistemas culturales.

El currículum como fomento del desarrollo natural, facilitando el crecimiento físico, intelectual y afectivo regido por sus propias reglas, de carácter espontáneo. Desde el siglo XVIII hasta nuestros días se han manifestado distintas corrientes: Pestalozzi, Summerhill.

El currículum como proceso de transformación más que de acumulación de contenidos. El niño, la joven son considerados como activos procesadores de informaciones y el profesor es un instigador de este proceso dialéctico a través del cual se transforman los pensamientos y las creencias del alumno.

Las orientaciones que hemos venido presentando, replantean el tema para abordarlo desde un escenario distinto, concordante con los profundos cambios culturales. La opción por el componente cultural en el currículum con base en racionalidades científicas, tecnológicas y productivas se orienta en base a un diálogo con la cultura, construido explícitamente en el ámbito de una educación formal. Es una construcción curricular distinta a las señaladas, se integran otras racionalidades.

Por tanto, las bases del currículum están asociadas con la incorporación de nuevas concepciones culturales. El desarrollo del niño está siempre mediatizado por importantes determinaciones culturales. Por esto, para Vigotsky¹⁶ y para Bruner¹⁷, así como para toda la sociología constructivista, el desarrollo del ser humano está mediado por la cultura. La humanidad crea, asimila y reconstruye la cultura formada por elementos materiales y simbólicos.

Las formas, la estructura y la configuración espacio-temporal de la experiencia del niño responden a un contexto cultural. Además, en esa misma cultura existen instrumentos para cumplir una función determinada y con un sentido explícito, conocido y compartido por la sociedad. Desde la silla al saludo con la mano, desde la palabra con una determinada carga emotiva hasta la propaganda televisiva, todos estos instrumentos comparten un sentido cultural dentro de una comunidad.

16 Vigotsky, L.S., 1975, *Pensamiento y lenguaje*. Ed. Pléyade, Buenos Aires.

17 Bruner, J., 1988, *Desarrollo cognitivo y educación*, Ed. Morata, Madrid.

Cuando el niño, la niña y el joven experimentan con esas formas, estructuras e instrumentos, perciben y descubren el significado cultural de modo bastante espontáneo, por cuanto los códigos de interpretación del sentido están inmersos en los mismos contenidos culturales. De este modo, el niño y la niña se encuentran condicionados por el significado de la cultura presente en el sentido, estructura y funcionalidad de los objetos, instrumentos y sistemas del entorno. Por tanto, el desarrollo de ellos está condicionado social y culturalmente, lo que se explicita en el proceso educativo formal. Se trata, por tanto, de diseños curriculares con base cultural.

El mundo real no es un contexto fijo, no es sólo ni principalmente el universo físico. El mundo que rodea el desarrollo del niño, la niña y el joven es una construcción social y cultural. Así, la racionalidad de la ciencia, de la tecnología y de la producción son, en esta nueva cultura, concebidos como un proceso, como un proceso humano (a partir de los sujetos) y están condicionados social y culturalmente en orden a la producción de conocimientos. Por tanto, el saber de la escuela implica la elaboración de distintas concepciones culturales como bases para la adquisición de conocimientos.

De este modo, la concepción curricular sustentadora de una escuela, que incorpora estas nuevas racionalidades, simbologías, es un conjunto de intercambios socioculturales, fundados en modelos mediacionales culturales de intervención (donde están participando los actores educativos, con su simbología y códigos culturales), orientados hacia el desarrollo de conocimientos, habilidades y valoraciones significativas en determinados contextos.

En este planteamiento se resalta la importancia del niño, la niña, el joven como un activo procesador de información. El profesor, el curriculum y las estrategias didácticas son construcciones que ayudan a ese proceso. Interpretados estos énfasis en un ámbito ecológico, la experiencia educativa es un conjunto de intercambios socioculturales. Este enfoque, desarrollado desde finales de los años setenta, asume una perspectiva naturalista para captar las redes configurativas de los influjos que tiene el comportamiento humano, detecta tanto los procesos cognitivos como las relaciones entre el medio ambiente y el comportamiento individual y colectivo, tiene una perspectiva sistémica en su concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, abierto a la comunicación y al intercambio¹⁸.

18 En el contexto de este modelo, se han desarrollado dos enfoques: el modelo de Tikunoff, que se caracteriza por establecer tres tipos de variables en el aula: de comunicación, de situación y de experiencia; y el modelo de Doyle, que establece dos estructuras: tareas académicas y estructura social de participación. Ref. Tikunoff, W.Y., 1979, *Context Variables of a Teaching-Learning Event*, en: Benet, D. y McNamara, D., *Focus on Teaching. Readings in the observation and conceptualization of teaching*, Longman, New York.

El formato con que se concibe la política cultural desde el currículum es substancial para la configuración de los contenidos, su estructura, los comportamientos prácticos de la enseñanza y el aprendizaje en la didáctica, los medios y materiales, la evaluación y, finalmente, los resultados del proceso. En este contexto, el código bajo el cual se organiza el conocimiento¹⁹ y su comunicación posibilita implementar una estructura curricular y toda la dinámica organizativa que ésta tiene.

En este orden de cosas, es posible distinguir dos tipos básicos: el denominado “*collection*” de contenidos yuxtapuestos o de mosaico, en que los elementos se diferencian claramente unos de otros; y el integrado, en el cual los objetivos y contenidos tienen una relación abierta, suprimiéndose los contornos disciplinarios.

Es posible establecer, por tanto, algunos enfoques o “*modelos*” de organización que han estado presentes en el desarrollo del sistema escolar, principalmente de nivel básico.

Un primer enfoque está referido a una organización disciplinaria, en la que las disciplinas y su propia lógica de desarrollo suministra los criterios para esta organización y aún secuenciación de los objetivos y contenidos. Esta perspectiva corresponde al llamado enfoque academicista del currículum²⁰. En esta orientación, la más tradicional, es donde se ha producido la deficiente calidad y el abandono y repitencia en la escuela primaria.

Otro enfoque está orientado bajo la idea de una transmisión eficiente de informaciones y de la aplicación de éstas a la realidad, lo que plantea un énfasis curricular en los procesos, medios e instrumentos para la organización de los objetivos y contenidos. Se basa en el uso de tecnologías de la enseñanza y por tanto, corresponde a un enfoque tecnológico instructivo²¹. Esto para la escuela primaria ha significado centrar la acción en los instrumentos, diseñando los procesos asociados a los instrumentos, descuidando el diálogo cultural con el entorno, transformando en extraña la cultura de la escuela.

Un tercer enfoque asume la dimensión disciplinaria bajo una idea de multidisciplinaria para abordar un objeto de estudio de la realidad, produciéndose un cierto sincretismo disciplinar, esto es el análisis del objeto desde las distintas lógicas disciplinarias. En esta línea trabajó la escuela abierta inglesa en los años sesenta y setenta.

19 Berstein, B., 1980, On the classification and framing of educational knowledge, en: Young, M. (Ed.) *Knowledge and Control*, Collier Macmillan, Reino Unido.

20 Rodríguez F., E., 1979, *Perspectivas curriculares en la educación de adultos. Un ensayo de enfoques*, Ed. CREFAL, México.

21 Ref. Rodríguez F., E., 1979, *Perspectivas...*, o.c., p. 37.

Un cuarto enfoque toma como punto de partida para la organización de los objetivos y contenidos las necesidades del estudiante, está centrado en el estudiante, y en éste las disciplinas tienen un valor instrumental. El concepto de necesidad corresponde, fundamentalmente, al desarrollo de algunas competencias del alumno como: observación, expresión, investigación, creatividad, etc. Aquí se ubican los movimientos pedagógicos de principios de siglo, que han sido retomados bajo una nueva orientación: centros de interés, sistema de proyectos, la investigación del medio, el curriculum experimental...

Un quinto enfoque tiene como base el anterior, esto es, está centrado en el niño, la niña, el joven pero, pone su énfasis en el diálogo con el entorno, es el enfoque ecosistémico; se pone el mayor énfasis en la variable contexto como determinante de la construcción curricular, particularmente mediante el desarrollo de las nuevas racionalidades para la interpretación de sentido en la sociedad²², donde la característica está en: la intervención de las necesidades, intereses y aspiraciones de los sujetos, la interpretación del entorno, la reinterpretación de los conocimientos, actitudes y comportamientos²³.

En esta última línea se ubica nuestra reflexión, se trata de superar la parcelación entre conocimientos y habilidades, teoría y aplicación, disciplinas y enfoque integrados, para englobarlas en una perspectiva ecosistémica.

Bajo esta idea se ve necesario volver a un análisis en profundidad de las políticas curriculares y llevarlas a una confrontación con los códigos y racionalidades que la sociedad hoy utiliza para interpretar el sentido, los símbolos, abriéndose a la creatividad.

22 Rcf. Rodríguez F., E., 1979, *Perspectivas...*, o.c.

23 Rodríguez F., E., 1979, *Perspectivas...*, o.c., p. 43.



Prof. Nery Escobar Batz
Ministerio de Educación

COMENTARIO A LA CONFERENCIA

Buenas tardes. Quiero agradecer la invitación que me han hecho para ser panelista del profesor Eugenio Rodríguez Fuenzalida. Leer la ponencia me ha suscitado una reflexión profunda sobre lo que acontece en la educación cuando estamos involucrados en proyectos. En la ejecución de actividades a veces no tomamos la suficiente distancia para reflexionar lo que se está haciendo. Se debe reflexionar al principio, al medio y cuando se evalúa. La ponencia del profesor Rodríguez Fuenzalida me ha resultado muy motivadora, muy sugerente.

Voy a realizar el comentario a la ponencia desde lo que venimos trabajando en el Ministerio de Educación en el plan de modernización de la formación docente. Y ello porque toca fundamentalmente el tema curricular.

La propuesta experimental que se ha desarrollado en estos años: "Programa de mejoramiento de la calidad de la educación peruana" pretende experimentar, validar y lograr consensos.

Espero nos hagan llegar sus sugerencias luego de haber analizado el caso peruano desde la experiencia del Profesor Rodríguez Fuenzalida.

Como es de su conocimiento, nosotros empezamos el año 96 la modernización de la formación docente. Desde el año 95 se comenzó toda una transformación paulatina del sistema educativo peruano. Cuando comenzamos o retomamos el trabajo de formación docente en el Ministerio recién estaba iniciándose el cambio en el nivel de educación primaria y por eso es que también se comenzó con una adecuación o con una modernización del currículo de formación docente para la especialidad de

primaria. Contribuyó a esta decisión la existencia de experiencias que ya se venían trabajando, diagnósticos realizados (el gran diagnóstico del año 93) y el diagnóstico específico que realizó Grade sobre la formación docente. Estos diagnósticos permitieron visualizar que en la formación inicial del docente existían cinco grandes áreas problemáticas: primero un currículo con problemas de orientación, pertinencia y racionalidad que presentaba fragmentación de contenidos, como ya lo hemos escuchado anteriormente, con escasa atención a necesidades de integración y de aprendizaje activo-reflexivo; en segundo lugar una metodología inadecuada con formas de enseñanza predominantemente lectivas, basadas en la comunicación oral, con poco requerimiento de trabajo práctico, lecturas e investigaciones que limitaban un compromiso más activo de los estudiantes en la construcción de sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos; en tercer lugar una insuficiencia de equipamiento de bibliotecas y laboratorios que apoyasen un trabajo académico adecuado a las exigencias modernas en la formación docente; en cuarto lugar situaciones de práctica profesional que ofrecían poca oportunidad de crecer en la tarea de enseñar a través de procesos adecuados que favorecieran el análisis reflexivo tanto del alumno-profesor como de los docentes a cargo de la didáctica especial; y en quinto lugar la falta de estímulos para atraer a la carrera de docente a alumnos talentosos con vocación de maestros.

¿Qué cosa nos propusimos en esta fase experimental? Una opción que tomó el Ministerio de Educación fue la de realizar una experiencia piloto. No realizar solamente un trabajo de escritorio y luego entregar un nuevo currículo, etc. sino trabajarlo conjuntamente con los directos beneficiarios que eran los docentes y directores de los Institutos Superiores Pedagógicos:

Lo que voy a presentar son los logros y dificultades. Es un trabajo en conjunto que hemos realizado el Ministerio de Educación y los docentes de los Institutos Superiores Pedagógicos que nos han venido acompañando desde al año 96. Quiero hacer una aclaración: en este proceso nos han acompañado indirectamente las universidades y en especial la Universidad Católica porque contamos en ese momento con el apoyo de Elsa Tuerqs, por ejemplo, y también los profesores de los Pedagógicos. Deseo expresar que el Diploma de Formación Magisterial ha aportado mucho a todo este trabajo que se ha venido realizando. No se consideró directamente a la universidad en este proyecto experimental porque sabemos muy bien que existe la autonomía universitaria, trabajamos con los pedagógicos porque el nivel no universitario depende directamente del Ministerio de Educación. Hago la aclaración porque se ha podido interpretar como que hemos discriminado actores fundamentales y no ha sido esa la intención.

Para realizar este proyecto se tomó en cuenta las experiencias de innovación que se estaban realizando en ese momento, especialmente las del Pedagógico Nacional de

Monterrico que ha tenido siempre la suerte de ser un Pedagógico Experimental, una institución experimental que cada cinco años evalúa y propone nuevos currículos. Tiene además la suerte de ser una unidad ejecutora autónoma, y con un pliego presupuestal autónomo puede realizar trabajos con menos sujeción a una norma y a una dirección regional. Se tomó en cuenta también las innovaciones realizadas, como mencionaba ayer la doctora Coloma, del CRAM de Urubamba; el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la amazonía peruana que se está realizando en el Pedagógico de Loreto; la propuesta elaborada por la dirección general de educación bilingüe del Ministerio de Educación y otras innovaciones que fueron consideradas a partir de eventos organizados por Tarea y por otras instituciones. Repito, el gran logro de esta propuesta ha sido la participación del docente y esto ha llevado a que la propuesta en este momento sea aceptada y se trabaje con mucho compromiso ya que los Institutos sienten que la propuesta es de ellos porque han participado y siguen participando en esta tarea.

Comentaba con Marita de la suerte que justo nos toque esta exposición y este comentario a los cinco años, cuando se concluye la primera etapa de experimentación y estamos iniciando su proceso de evaluación; por lo cual agradezco al doctor Rodríguez Fuenzalida, porque hay puntos en su ponencia que nos están haciendo pensar en qué otros aspectos tenemos que evaluar nuestra propuesta.

El proyecto del nuevo currículo elimina las áreas tradicionales de la formación docente, introduce la metodología activa y la investigación desde el inicio de la formación y propicia un contacto temprano del estudiante con la práctica docente.

Ustedes conocen muy bien la estructura curricular del nivel de Educación Primaria de Menores que fue la que marcó la pauta de las nuevas estructuras curriculares. Está organizada por áreas; nosotros estudiamos la propuesta y decidimos organizar también el nuevo currículo de formación docente por áreas. El anterior era un bloque muy monolítico y técnicamente estaba bien formulado. Al querer cambiarlo teníamos que romper toda la estructura. Ahora bien, el hecho de tenerlo organizado por áreas nos ha permitido en estos años ir incorporando los avances de la ciencia y la tecnología. Los nuevos temas han permitido ir incorporándolo en cada una de las áreas sin tener que renovar el currículo totalmente. Esto hace también que el currículo mantenga determinadas características pues hemos querido desde el comienzo que sea flexible, que sea diversificable, que sea abierto y que se pueda adecuar al contexto de la realidad donde está trabajando el Pedagógico. La disposición del Ministerio en ese momento, y en el momento presente, era innovar y por eso es que se fomentó la participación en la deliberación curricular, mencionaba anteriormente, que también incorpora la metodología activa. Recordemos que el año 96 fue el año en que se debatió mucho sobre el enfoque constructivista y su incorporación en la Educación Primaria.

Otro aspecto a destacar es la coordinación interna que debe existir en el Ministerio, pues cuando se estaba iniciando, a nivel nacional, el plan de capacitación docente, que está a cargo de la Unidad de Capacitación que conforma junto con la unidad de formación docente la UNFOCAD, nos comunicaron que los docentes en servicio manifestaban que se les exigía trabajar con la metodología activa, con los métodos activos, en los que no habían sido formados o capacitados. Esto nos sugirió experimentar en formación docente también la metodología activa; que el alumno, futuro maestro, aprendiera cómo construir o desarrollar sus propias competencias profesionales.

Otro elemento importante, señalado también en la conferencia de hoy, es la investigación del profesor de aula a quien se le pide que realice innovaciones educativas y realizar una innovación educativa supone que tiene que planificarla, que tiene que evaluarla, sistematizarla, etc. Y supone igualmente que el docente debe tener herramientas de investigación; por tanto en el nuevo currículo, en el área de educación, hay una subárea que es la de investigación que atraviesa la carrera. Es un área transversal a la carrera en la que se trata de proporcionar al futuro maestro herramientas de investigación. Esta subárea va paralela con la subárea de práctica. También detectamos como problema que no había una práctica suficiente; en el cuarto año el estudiante tenía una práctica intermedia de cuatro horas semanales y el quinto año de formación su práctica era de 18 horas semanales, y no era una práctica continua. Vimos necesario colocar tanto la investigación como la práctica desde el primer ciclo. Se ha criticado que el alumno-profesor no podía estar en contacto con el niño o con el joven, en el caso de secundaria, porque todavía no conocía cómo elaborar un plan de trabajo, manejar una clase, etc. Lo que se propone, en realidad, es que el alumno comience con una observación progresiva, que observe lo que realiza el maestro en el aula, cómo se desempeña el alumno, cómo aprende, cuáles son los problemas en la relación maestro-alumno, qué problemas tiene el mismo niño, qué problemas tiene el mismo docente para cumplir los objetivos que se ha propuesto desarrollar, que observe el clima de la escuela, etc. Son observaciones progresivas, repito, y estas observaciones el estudiante las realiza utilizando determinados instrumentos, instrumentos que son elaborados con el docente del área de investigación. Tenemos también la subárea de psicología del desarrollo donde aprende los sustentos teóricos, los conocimientos de la psicología del desarrollo del niño, pero tiene que realizar también observaciones trabajando con instrumentos elaborados en el área de investigación y que son procesados también con el profesor de Psicología. Esto es importante porque el profesor de investigación tiene que tener información de lo que se viene desarrollando en las otras áreas, no solamente en psicología sino también en las otras áreas específicas. Esto supone un trabajo en equipo lo

que ha supuesto el reto de organizar equipos de trabajo, ha supuesto para el personal jerárquico de la institución crear espacios que favorezcan este trabajo en equipo. Es todavía un reto porque este tipo de trabajo es difícil; es difícil superar los conflictos del grupo, es difícil pasar de una cultura individual a otra colectiva. Todos los que hemos sido docentes hemos trabajado individualmente; cada uno preparaba su clase, cada uno proponía lo suyo; teníamos reuniones de docentes, es verdad, donde compartíamos, etc. pero el trabajo resultaba finalmente individual y la responsabilidad personal. En este momento hay más responsabilidad institucional y responsabilidad de equipo con los docentes.

La práctica entonces comienza con observaciones, sigue con la elaboración del material en cada una de las áreas pertinentes, luego viene una validación del material con los niños en pequeños módulos de aprendizaje, que ellos van asumiendo en coordinación con los profesores de los centros de práctica o centros asociados, hasta llegar al cuarto año donde los estudiantes realizan la práctica en un módulo de aprendizaje (cuatro horas) y en el quinto año se hace una práctica continua donde el estudiante se hace responsable del aula.

Los Institutos Superiores Pedagógicos han trabajado, han encontrado diversas modalidades para poner en contacto al alumno-profesor con los niños; unos se han limitado a las dos horas semanales de práctica, otros han utilizado el sistema de pasantías en las que el alumno que estudia en la mañana, en la tarde va a apoyar a un docente de aula; han encontrado también la forma de participar en programas de vacaciones útiles para trabajar en nivelación, etc. En cuanto a la graduación, este año se van a graduar con un trabajo de tesis. Anteriormente los estudiantes se graduaban con los famosos proyectos de proyección comunal que no eran otra cosa que la construcción de un aula, la compra de un material para los colegios, o para el mismo Instituto, etc. La próxima semana tenemos una reunión con 55 alumnos de los centros de formación piloto porque nos han hecho llegar algunas observaciones al respecto. El problema es la contradicción que encuentran entre la práctica que ellos han ido aprendiendo durante su formación y la práctica que encuentran en la escuela. El profesor que los asiste en la escuela, que los apoya a veces, no lo hace positivamente sino negativamente en el sentido que va más a pedirles por ejemplo ambientación de aulas, materiales, etc. pero no a apoyarlos en el desarrollo de la práctica, no se compromete con ellos en generar innovaciones.

Otro aspecto que ha señalado el profesor Rodríguez Fuenzalida es que desde el inicio reconocimos que formábamos profesores para la zona urbana y no para la zona rural. Trabajamos en coordinación con otros proyectos que se dan en el Ministerio.

Pero la asistencia de estos alumnos al ámbito rural supone gasto, por lo que hay que salvar las contradicciones que se dan entre lo que se quiere y lo que se puede hacer.

Otro gran logro que se ha tenido es la formación de redes de Institutos Superiores Pedagógicos, que vienen funcionando desde el año 96. La red es entendida como un espacio para compartir las innovaciones, los trabajos que se vienen realizando y también para auto-capacitación. Hay temas que el Ministerio de Educación no puede atender por falta de medios, sin embargo los Institutos organizan y trabajan su auto-capacitación y escogen temas diferentes. También se han realizado tres Congresos de Institutos Superiores Pedagógicos. El último, en Urubamba, demostró un fortalecimiento institucional realmente importante porque hubo muy buena organización, se planificaron muy bien los temas y se ayudó mucho a la reflexión. El próximo va a ser en Ayacucho.

Este año realizamos también el primer concurso de innovaciones pedagógicas de los Institutos Superiores Pedagógicos para obtener un fondo concursable de 4,000 dólares. Hoy han firmado los diez primeros Institutos. Han clasificado 22 y se presentaron 119 proyectos de tipo productivo, de elaboración de textos, etc. Observamos que hay mucha inquietud por realizar innovaciones pero también vemos que hay ese algo que se señalaba ayer y se ha señalado hoy día: la distancia entre el docente y el alumno, porque en los roles que se desempeñan el docente es el que organiza y el alumno el que ejecuta. Sin embargo en el Congreso último, por ejemplo, se ha visto un avance: han participado docentes y alumnos; hay un acercamiento, pero todavía nos falta.

Yo creo que esto es otro reto.

Hay lecciones que hemos aprendido, lecciones que hemos aprendido en lo que es formación inicial del docente, lecciones que hemos aprendido en cuanto a la capacitación del docente en servicio y puedo decir que, en conclusión, estas lecciones aprendidas se van a compendiar en lo que se está preparando como el Sistema de Formación Continua donde se van a aunar las lecciones aprendidas de los proyectos experimentales y se va a realizar un proyecto piloto que va a aunar lo que sería la sostenibilidad de PLANCAD, que ha dado muy buenos resultados pues ha sido la incorporación de la sociedad civil al trabajo con el Ministerio de Educación. Otra lección aprendida es que antes se pensaba que el estudiante-profesor, después de cinco años se había formado y no es así. Hay necesidad de continuar mediante una formación continua de postgrado, como se señalaba el día de ayer, pero también hay una formación continua de actualización, capacitación que debe asumir el Estado.

Nuevamente quiero agradecer al doctor Rodríguez Fuenzalida por sus sugerencias que nos van a permitir mejorar nuestro trabajo.

Mag. María Amelia Palacios

COMENTARIO A LA CONFERENCIA

Yo también agradezco la oportunidad de comentar al Dr. Rodríguez Fuenzalida, especialmente porque creo que nos ha planteado un tema muy interesante. La lectura de este texto me dejó dos ideas claras, dos planteamientos claros que pone a nuestra consideración.

La primera es una invitación a reflexionar sobre las repercusiones que los cambios culturales tan veloces, de los que tanto hemos hablado con todos los que estamos acá, tienen sobre la educación; y en segundo lugar no sólo qué repercusiones tienen sobre la educación, sino qué es lo que debe hacer la escuela hoy, cómo debe modificar su rol para no quedar fuera de la historia, para no quedar fuera del proceso y más bien readaptarse y reinventar su rol en estos procesos culturales.

Y la segunda es el llamado a reconectar a los educadores con la cultura. Creo que la ponencia es muy clara en todos aquellos momentos en los que nos recuerda cómo los maestros y los educadores hemos empobrecido nuestra relación con la cultura. Yo me siento muy tocada en ese sentido, muy tocada cada vez que he encontrado estas alusiones en la ponencia porque creo que todos los que estamos en contacto con los maestros y nosotros mismos sentimos que efectivamente las distancias se agrandan y que la supuesta articulación y relación nuestra como educadores y como trabajadores de la cultura con este objeto de nuestro trabajo que es la cultura se ha ido distanciando y se ha enajenado de alguna manera de nuestro trabajo.

Creo igualmente que el Dr. Rodríguez Fuenzalida, aunque no lo haga expresamente, he sentido que a través de toda la ponencia se formula una pregunta central de fondo: ¿a qué proyecto cultural sirve la educación? y nos dice que los educadores tenemos que estar permanentemente preguntándonos a qué proyecto cultural sirve nuestra acción profesional, nuestra acción en las escuelas, en las universidades o en cualquiera sea el espacio en que trabajamos. Y debo decir que me siento mucho más cómoda con la pregunta “¿a qué proyecto cultural sirve la educación?”, que con la que nos hacíamos hace muy poco “¿a qué proyecto de sociedad sirve la educación?”. Aunque quizá no haya tantas diferencias entre una pregunta y otra, siento que cuando se dice “a qué proyecto cultural sirve la educación” estamos mejor enfocados en el rol profesional que nos toca cumplir a los educadores en la sociedad.

Entonces, ésta es la pregunta de fondo y, como el mismo Rodríguez Fuenzalida dice, responderla no es nada sencillo y además tampoco es responsabilidad sólo de los educadores, es responsabilidad de muchos actores.

Y, finalmente, con estas ideas introductorias creo que el Dr. Rodríguez Fuenzalida nos demuestra el rol que yo siempre he pensado o siempre espero de los intelectuales, que es el de presentar una visión crítica de las prácticas y los esfuerzos que los educadores hacemos. Y en este caso creo que lo que hace el Dr. Fuenzalida es ir a contracorriente de lo que pasa en las reformas que han puesto y siguen poniendo un gran acento en la formas y en los procesos pedagógicos, pero como formas y no como contenido ni como fondo. El se pregunta durante toda la ponencia, como ustedes habrán escuchado, por los contenidos; no sólo por la forma sino por el fondo, por los contenidos culturales de los procesos educativos en los que estamos envueltos.

En cuanto al texto de la ponencia propiamente dicho, quería comentar cuatro puntos de los cuales me he sentido atraída.

Uno es esta sugerencia o casi grito de urgencia de pensar la educación. Está dicho expresamente en la ponencia, es algo que yo repito durante hace mucho tiempo y los que estamos acá repetimos: es necesario que los educadores y otros profesionales pensemos la educación, que hagamos lo que el Dr. Fuenzalida dijo que se hace en el campo de los medios de comunicación, que se reúne a gente muy calificada, pensante, se le dan recursos, se le da tiempo para que hagan estos programas tan atractivos, tan seductores y tan bien logrados en términos de fondo cultural y de contenido cultural que a veces vemos en la televisión -no en toda la televisión- pero en parte de ella, o en otros medios que no sea la televisión ¿Por qué no hacer lo mismo en educación pensando la educación formal?. Pensando la escuela y los sistemas educativos; por qué no logramos

construir estas comunidades de pensamiento que la Facultad de Educación de la Universidad Católica tiene dentro de su misión: verse a sí misma como una comunidad académica, pero no solamente como comunidades institucionales hacia adentro. No sólo con la comunidad académica de la Facultad de Educación, sino como una comunidad más que integre a diversos actores y pensadores de otras comunidades, ahora que es tan fácil con los medios modernos de información. Quiero decir conectarse y hacer estas masas críticas de personas pensantes con otras personas de América Latina. Es decir elaborar, desarrollar un pensamiento latinoamericano. Yo sé que hay muchos que no simpatizan con la idea de tener un pensamiento latinoamericano, yo si creo que es necesario hacerlo y que es importante hacerlo justamente para no copiar tanto ni estar tan pendientes de las fórmulas que funcionan y que son probablemente muy eficaces para otros países, con sus propios procesos culturales pero que no son necesariamente para los nuestros. Entonces esta primera idea me parece fundamental, parte de un diagnóstico que el Dr. Rodríguez Fuenzalida hace de que la reflexión es escasa y que la experimentación no existe. Inclusive dice que hay una cierta pereza en los intelectuales y en los académicos o en los educadores, que también somos trabajadores intelectuales, para hacer esta reflexión. Entonces la pregunta es ¿qué necesitamos, además de la voluntad de hacerlo, para crear estas comunidades de pensamiento sobre la educación?

El segundo punto es el tema del profesor como protagonista de la construcción cultural. Yo creo que los maestros somos agentes culturales, no solamente somos transmisores de cultura, tenemos que ser también constructores, creadores de cultura; es la única forma de enseñar a nuestros alumnos a cumplir ese rol; es decir, ¿cómo podemos ser transmisores de cultura y a la vez esperar que nuestros alumnos sean creadores de cultura si nosotros mismos no somos ejemplo, no les damos un ambiente cultural en donde nosotros también seamos actores y creadores de cultura? Con esto no quiero decir que no existan profesores que sean creadores de cultura, pero creo que muchos no se ven a sí mismos en ese rol, en parte por los centros de formación que no les han inculcado esa idea del rol profesional y, en parte, porque efectivamente es más fácil transmitir cultura que crearla. Esto está muy vinculado con permitir que los maestros sean parte de estas comunidades críticas de pensamiento. Cuando mencionaba hace un momento las comunidades de pensamiento no las pienso sólo como de especialistas, como de académicos o de intelectuales de la educación superior o investigadores, creo que también los maestros tienen que ser actores importantísimos en estas comunidades donde tengan que hacer una reflexión no sólo técnica, sino una reflexión que no sólo se

centre en ver si los medios que empleamos para la enseñanza o para promover el aprendizaje son eficaces o no; sino que también avancen a una reflexión sobre los supuestos de su práctica, es decir una reflexión sobre su cultura pedagógica. Porque también hay cultura pedagógica sobre nuestra cultura, sobre nuestras creencias, sobre cómo se aprende y sobre cómo se enseña, sobre nuestros valores y contradicciones, y supuestos sobre nuestras teorías sobre la enseñanza que están presentes en la práctica. Y, por supuesto, la reflexión política que a mi me parece fundamental, que creo tiene que estar presente definitivamente en estas comunidades docentes de pensamiento. Se trata de la reflexión sobre los valores; uno también tiene que preguntarse si lo que hace en la escuela, lo que hace en la universidad, lo que hace en la comunidad, sirve a la equidad, a la justicia, a la libertad, a la democracia. Esas son preguntas que generalmente los profesores no nos hacemos, nos quedamos en si funciona o no el método y si logramos o no los aprendizajes que nos propusimos como objetivos, pero no llegamos a este tercer nivel de reflexión que no es necesariamente superior ni tampoco más complicado que los anteriores, pero que es fundamental. Yo no puedo ver mi función profesional solamente desde el punto de vista técnico, tengo que verlo también desde el punto de vista político de los valores y preguntarme persistentemente si contribuyo o no a la equidad, a la justicia, a la solidaridad, etc.

Respecto al tercer tema, sólo menciono una idea que me pareció muy interesante en la exposición del Dr. Gimeno Sacristán, en el Congreso de Urubamba que señaló Nery hace un momento. El Dr. Gimeno Sacristán, mencionó dos tipos de competencias que era necesario desarrollar en los profesores: competencias culturales, que es justamente el tema que trata el Dr. Rodríguez Fuenzalida, y competencias pedagógicas. Nos decía que los maestros tienen que ser cultos, tienen que tener competencias culturales lo que significa dominar la cultura. Nadie enseña lo que no sabe. Y además de esto la competencia pedagógica que es el saber hacer, es decir el saber cómo esa cultura puede enriquecer la vida de otros, de los niños, de los adultos o con quien trabajemos en un proceso educativo. Eso es la competencia pedagógica, pero también necesitamos la competencia cultural y por más que tengamos información de todos lados si los maestros empobrecemos nuestra relación con la cultura, como dice el Dr. Rodríguez Fuenzalida, entonces efectivamente no nos sirve mucho la sola competencia pedagógica.

En este punto de los contenidos de la educación o las políticas curriculares, me alegra que en la ponencia se haya levantado las políticas curriculares; porque no sé si ocurre en toda América Latina, pero acá en el Perú cuando hablamos de política

educativa generalmente nos referimos a las políticas sociales referidas al entorno, y no hemos avanzado mucho en una discusión de políticas curriculares sobre las que Rodríguez Fuenzalida pone el acento, como decíamos hace un momento. Y acá me encantó esta idea de que esta cultura tiene que relacionarse también con las interrogantes que tienen los chicos hoy, o los adultos hoy. O sea que cuando hablamos de cultura no sólo hablamos del acervo cultural acumulado por la humanidad en toda su existencia, en toda la historia, sino también hablamos de la cultura del hoy; es decir, que los maestros tenemos también que desarrollar en los estudiantes la capacidad para enfrentar las interrogantes de hoy, la cotidianidad, lo que se presenta en el hoy. Y esto es extraordinario. La semana pasada por razones de trabajo he estado en Estados Unidos y no solamente vi el debate presidencial donde la educación fue central sino que además conversé con niños. El debate presidencial se había convertido inmediatamente en tema de las escuelas. Un alumno de secundaria me contó cómo su profesor les había presentado la historia de los debates presidenciales, con videos, etc., incentivándolos a reflexionar sobre cuáles habían sido las conclusiones, no en términos de quien se había beneficiado o no con los debates sino en términos de contenidos, la función del debate, las agendas de estos debates, etc..

Es el aprovechamiento del hoy. Conversé también con una niña a quien a raíz de las Olimpiadas le habían dado una tarea que consistía en que escribiera una carta acerca de cómo hablan los australianos el Inglés. Es decir, se aprovecha el hoy, la coyuntura para el aprendizaje de lo cotidiano, para hacer que tenga mucho más sentido; se trata de "la construcción del sentido", como se decía también en la exposición. Entonces creo que efectivamente la educación tiene que aprender en ese sentido de los medios, hacerse mucho más atractiva y seductora como lo hacen los medios y parte de esa seducción tiene que ver con que lo que se estudia en la escuela se conecte con lo que viven los estudiantes.

Y finalmente el último punto es que se han hecho las reformas por este tema que estamos conversando, es decir por los contenidos culturales. Casi todas las Reformas han hecho Reformas Curriculares y se han hecho esfuerzos por modernizar el currículo. Sin embargo, seguimos sintiendo que todavía hay una cierta distancia entre lo que quisiéramos ver en el currículum escolar y lo que realmente encontramos en él; y es que efectivamente no es un problema de especialistas, es un problema de esfuerzo de cambio cultural del profesorado, no sólo de los especialistas, sino de todo el profesorado, de todos los que somos actores en el proceso escolar o en la vida escolar, incluyendo padres de familia, estudiantes y no sólo maestros. Efectivamente no sólo se trata de una refor-

ma, se trata de un cambio cultural profundo. Creo que las reformas ayudan, yo no soy enemiga de las reformas, creo que tienen un valor simbólico si es que entusiasman, si es que jalan, si es que son como una especie de campañas, es decir, si tienen valor simbólico y si son útiles en ese sentido como factores y procesos motivadores. Yo estoy a favor de ellas, pero por supuesto no lo estaré si son un maquillaje, si son simplemente una palabra que no tiene mayor fondo o significado. Si ayudan como procesos de motivación me parecen importantes, pero son simplemente momentos en procesos más largos de cambio cultural profundo que hay que empezar a hacer o que ya empezamos a hacer en algunos países. Todavía nos falta muchísimo, pues son procesos lentos, pero necesarios de hacer los procesos de cambio, para lograr que los contenidos culturales sean el centro de la atención y de la reflexión de los gobiernos y de los principales actores de la educación.

Dr. Antonio Medina Rivilla
Coordinador del Departamento de Didáctica,
Organización Escolar y Didácticas Especiales del
Doctorado en la Universidad Nacional de
Educación a Distancia de España

FORMACIÓN DEL PROFESORADO ANTE LOS RETOS DE LA INDAGACIÓN EN LA PRÁCTICA Y LA INTERCULTURALIDAD

1. El sentido de la formación del profesorado: La escuela comunidad de aprendizaje y de desarrollo profesional

La formación es una actividad pensativo-transformadora que realiza el profesorado para comprender, actualizar y dar nuevas respuestas a la complejidad de la tarea educativo-instructiva en una sociedad en transformación continua, llena de disparidades entre pueblos y personas, y necesitada de un redescubrimiento profundo de la identidad en la interculturalidad y de la glocalización con serias contradicciones.

La razón primordial de la formación inicial plena de sentido e identidad profunda con la tarea, es situar a los futuros docentes en una línea y camino de búsqueda permanente, capacidad colaborativo-institucional y calidad de vida creativo-investigadora (Medina y Domínguez, 1998), mas nos ocuparemos prioritariamente de la estrecha interdependencia con la formación continua y los procesos de desarrollo profesional ligados a la práctica.

El sentido de este desarrollo profesional radica en el esfuerzo de continuo autodescubrimiento, de aprendizaje compartido y de responsabilidad investigadora e innovadora, pero la proyección y el referente de aprender con y desde las necesidades y expectativas de los estudiantes emerge la razón más profunda, comprender, que si todas las profesiones quedan casi obsoletas a los cinco años de su iniciación, por desfase cultural, existencia y socio-comunitario, entendemos que la capacidad de

respuesta y la actitud para valorar y superar los problemas es de gran impacto y exigencia en el caso del profesorado.

Los profesionales que aprenden con colegas y estudiantes a mejorar y dar nuevas opciones a los seres humanos, viviendo una cultura en radical mutación; pensemos en algunas de esas transformaciones que exigen al menos justificados y coherentes procesos éticos. La globalización ha llenado de incertidumbre y relativismo multitud de ideas y de concepciones asentadas, las autopistas de la información acumulan una ingente potencialidad informativa (deseamos que se transforme en formativa) y la biogenética nos invita a concebir un nuevo mundo, no tan feliz, en el que será posible conocer y mutar las características genéticas, apostando por la perfección genotípica y fenotípica.

Estos profundos espacios de incertidumbre requieren una actitud tolerante y transformadora, pero ante todo un nuevo modo de evidenciar y dar sentido a su utilización, esquema axiológico, modelos de acción y respuestas creativo-superadoras de la complejidad y la excesiva ambigüedad. La razón desde la cual cada docente ha de enfocar su formación es tanto personal y autónoma, fundamentadora del autodesarrollo profesional, como abierta y colaborativa, insustituible para la mejora global de la institución educativa (Medina, 1997).

La formación ha de contribuir a dar nuevas esperanzas y actitudes comprometidas ante los desafíos de una sociedad cambiante, pero inexcusablemente necesitada de referentes valiosos del pasado y de la comunidad como espacio de aprendizaje.

El sentido de la formación no puede descubrirlo y decidirlo de modo excluyente y exclusivo cada docente, siendo esta autoformación necesaria y prioritaria, sino que ha de ampliarse y situarse como la transformación y asimilación de una cultura en el entorno escolar de colaboración. Esta orientación del aprendizaje comunitario, de la explicitación de las razones de búsqueda de co-desarrollo de los equipos docentes, claustro y comunidad ciudadana comarcal en su conjunto, es la tarea más valiosa que el profesorado, la dirección y la administración educativa ha de valorar y asumir en un justo equilibrio.

El trabajo de Chrispeels y cols. (2000) evidencia el esfuerzo que han de asumir las instituciones para generar un marco comprometido y solvente de trabajo en equipo entre el profesorado. El descubrimiento del aprendizaje institucional colaborativo del claustro es inseparable de la forjación de una cultura de innovación continua y de implicación generalizada, incitadora de la participación de las familias y de investigadores que pueden aportar su estilo de indagación y de mejora al centro. Si la escuela

desea que el profesorado avance en su trabajo y aporte ideas y modos de acción cada vez más fundamentados y planteados como un núcleo/situaciones de justificado desarrollo profesional, ha de replantearse en sus líneas de investigación, en la cultura docente, en el modo de integración entre colegas y estudiantes y, especialmente, en la concepción y actuaciones de la formación compartida en el centro, ampliada a intercentros y estimada-valorada desde parámetros y actuaciones que armonicen la singularidad creadora de cada docente con los proyectos de ciclo y equipo, a la vez que la comunidad educativa en su globalidad emerja el significado transformador de cada institución y el significado de los discursos y actuaciones del profesorado.

¿Cómo organizar y configurar la cultura de mejora permanente del centro y aula? ¿Qué decisiones caracterizan a una escuela convertida en comunidad de desarrollo profesional? La escuela se constituye en una comunidad de desarrollo profesional cuando el profesorado se concientiza de las posibilidades de sus actuaciones y de la oportunidad de compartir entre colegas sus expectativas e inquietudes, asumiendo que la institución educativa es un ecosistema apropiado para avanzar en el pensamiento e interpensamiento colaborativo (Medina y Domínguez, 1997), la construcción de unos sentimientos comunes y el avance de la escuela en su globalidad, proyectándose en la mejora continua de la comunidad y de la región con la que interactúa.

Las decisiones que han de caracterizar una escuela tornada en comunidad de desarrollo son aquellas que sitúan a cada docente en el principal artífice del saber profesional y en el promotor de su propio autodesarrollo docente-investigador. La acción singularizada es previa y se enriquece con la colaboración entre colegas, constituyendo una cultura del apoyo mutuo y del avance colegiado.

La dirección del centro (Medina, 2000) se ha de implicar en el modelo de escuela y en la propuesta de transformación profesional que nos proponemos generar. La cultura de mejora continua y de avance entre colegas se ha de incorporar como un objetivo del proyecto institucional y ser interiorizado por la mayoría de los participantes en la comunidad, prioritariamente por el equipo directivo.

2. El trabajo colegiado entre docentes: Modelo de trabajo colaborativo

Las instituciones mejoran y se transforman continuamente, si logran que la mayoría de sus participantes las vivan en su integridad y actúen en coherencia con los principios y valores que fundamentan la tarea que desarrollan. La tarea creativa y

transformadora que desarrollan las instituciones educativas es el proceso de enseñanza-aprendizaje y su justificación son los modos compartidos de proyectar sus logros en la comunidad en general.

El saber institucional que caracteriza a las escuelas es un modo fecundo de interiorizar la formación como la finalidad y el objeto esencial de la misma. Si en las diferentes actividades humanas y en las modernas organizaciones la cultura participativa y de responsabilidad de todos sus miembros es la base de tal institución, es evidente que aquella que capacita y genera una línea de avance continuo para las demás personas, como es la escuela, debiera alcanzar unos valores, procesos, modelos de trabajo y estilos de actuación que sirvan de referente a las restantes instituciones. En consecuencia la institución escolar no sólo forma, sino que ha de co-formarse con tal intensidad que el conjunto de docentes del mismo centro deben valorar el fin global de la institución y plantear el camino más creativo-transformador que debe caracterizar esta institución, que podría continuar enseñando, en la medida en que desarrolle las bases de una colegialidad compartida y un camino de aprendizaje institucional permanente, fundamentado en la reflexión mutua y en el proceso de co-aprender e indagar personalmente y en equipo.

Las organizaciones que enseñan a otras personas a compartir y a trabajar en equipo, tales son las de formación, han de realizarlo de tal manera que se produzca un efecto inmediato en todas y cada una de las personas de la institución.

La colegialidad es la base de la cooperación y de la cultura del intercambio y vivenciación de los procesos y problemas que han de ser objeto de avance en la sociedad educativa, sin las cuales cada persona aspira a aprender, a resolver sus puntos de vista, pero no proyecta en los demás la reciprocidad y las responsabilidades que constituyen la caracterización de las sociedades que aprenden.

¿Cómo el trabajo en equipo entre el profesorado y la comunidad educativa fundamenta y genera una cultura de colaboración? El trabajo desarrollado entre colegas requiere desvelar los problemas y tomar decisiones de continua mejora entre iguales, aglutinando las más diversas aportaciones y explicitando las razones en las que se apoyan. El claustro y los equipos de ciclo se caracterizan por aportar visiones y justificaciones a los problemas que se les plantean, pero tal tarea es generada en equipo cuando los componentes la asumen como propia, institucional y con significado institucional, superando las limitaciones del aislamiento y del ensimismamiento, dando continuas posibilidades a todos los participantes.

La construcción de una cultura de colaboración significa desvelar procesos problemáticos y avanzar en su solución encontrando las más fundadas y a veces intuitivas formas de decisión, implicando y reconociendo el gran valor de cada persona, que necesariamente ha de ser aceptada en cuanto tal y valorada en las aportaciones que realice.

La interdependencia entre trabajo en equipo y cultura de colaboración radica en que cada ser humano requiere aceptación y crítica, actividades complementarias, pero lo más decisivo es sentirse colaborador/a de la institución como esfera colegiada y de mutuo aprendizaje. Las instituciones educativas se constituyen en espacios de colaboración, si los participantes comprenden y viven esta realidad en intercambio y apertura permanente a los más diversos modos de entender la tarea educativa y, a la vez, aporta cada uno su reflexión argumentada y los modos de decidir en equipo, valorando su impacto inmediato y mediato en la escuela, la comunidad y entornos más complejos.

3. El proceso y las bases de formación del profesorado en un contexto globalizado

Las posibilidades de mejora permanente de los docentes en el espacio de la escuela han de ser asumidas desde su singularidad y riqueza, pero a la vez la escuela ha de ser concebida como una institución que debe aglutinar la identidad cultural del grupo y entorno en el que se proyecta con la pluriculturalidad y avance de la “aldea global”, valorada desde esta amplitud, evitando entender la educación desde lo inmediato y local, inexcusable en su riqueza y axiología, pero esta máxima identidad local, paradójicamente, ofrece una gran proyección de mundialización-conciencia planetaria.

El espacio globalizado es cada vez más incisivo, quizás discutible, y viene influido por las decisiones políticas de las instituciones universales, los parámetros de las sedes de grandes organizaciones económicas y una nueva hiper-información desde Internet y sus multi-mensajes. La incidencia de la globalización no sólo llega a las escuelas, sino que las instituciones educativas han de ser especialmente sensibles a este nuevo espacio, a la fecundidad de las múltiples relaciones y a la urgencia de sentirse ciudadano/a de un gran mundo. Esta urgencia mundializadora es la directriz que marcará nuestra pertenencia al planeta tierra, sentir la geo-localización como una constante vital y supracultural, pero vivida crítica y creadoramente.

Estébanez (1996) ya alertaba acerca de la pseudo-globalización o la pérdida de posibles identidades locales y, en estos días, el gran debate energético, informático y biogenético son ejemplos del esfuerzo que hemos de vivir desde la institución educativa para adaptar nuestro clásico principio de la globalización a la globalización como referente planetario para desvelar un nuevo modo de sentirnos y participar en el mundo y en la sociedad hiper-informada-multicomunicada, pero a la vez más urgida de referentes comunes, de señas de identidad más precisas, de enfoques creadores de saber y de culturas de intercambio seriamente afectivo-enraizadoras.

¿Qué aspectos implican al profesorado un estilo de avance y de formación globalizada? La complejidad de un mundo en cambio y profundamente interdependiente, ampliado con la necesaria visión holística y atención a los problemas inmediatos del aula y de cada estudiante, replantea nuevas prioridades a la educación; entre ellas, aprender a entender las múltiples realidades y a sentirse prioritariamente una persona formada y en formación continua ante los grandes retos de la globalización.

¿Qué implica la globalización para la actualización profesional del profesorado? ¿Cómo actuar desde las instituciones educativas ante el desafío de la globalización? Los centros educativos se constituyen en espacios de transformación cultural y de búsqueda permanente del sentido innovador y de apertura a un mundo en cambio, necesitado de una reflexión colegiada del profesorado acerca del desafío de la globalización y de los cambios que conlleva.

El reto de la globalización afecta al profesorado, a las instituciones y al estilo de relaciones entre las personas y los pueblos. Esta nueva y determinante realidad cósmica ha de incidir profundamente en la forma indagadora de aprender y de desarrollar espacios comunitarios, entre ellos las modalidades y contenidos de formación docente, situado a convertirse en protagonista creador de ideas, propiciador de las repercusiones reales que la visión holística-interdependiente tendrá en los Estados y Comunidades. El profesorado necesita comprender el fenómeno globalizador y aprovechar de él el sentimiento profesional compartido de las comunidades de docentes en el mundo, creando los grandes espacios de diálogo, mediante nuevas redes y congresos-seminarios de trabajo.

4. Retos de la globalización: El avance comunitario y el desarrollo local

La aventura globalizadora está encontrando una fuerte oposición en la búsqueda de la identidad local-comarcal, que aglutina el conjunto de vivencias, interculturalidades

y expectativas generadas en micro-meso-espacios locales, cuyas señas de caracterización vienen representadas por los rasgos del socio-grupo originario y del conjunto de personas que se perciben creando espacios de búsqueda compartida y de armonía entre lo local y lo global. Este es el sentido del término globalización, iniciación profunda de la identidad microgrupal abierta al diálogo permanente con lo global o una nueva conciencia planetaria.

¿Qué implica un avance socio-comunitario con relevancia local? Durante los últimos años hemos colaborado con Universidades, organizaciones locales y responsables políticos del desarrollo local. Así, en 1996 iniciamos la publicación "El Desarrollo Integral de una Comarca" y acabamos de coordinar un ensayo acerca de la formación como eje y actividad esencial del desarrollo provincial, interconexión de seis comarcas de gran raigambre e identidad socio-económica en el entorno andaluz, creando un nuevo marco de transformación española y europea.

Las bases de este proceso transformador surgen de un modo nuevo de elaborar saber interdisciplinar y multiétnico, con especial orientación al desarrollo sostenible y a la participación profunda de personas, instituciones, grupos políticos, escuelas y universidades, que asumen su liderazgo y su compromiso docente-investigador.

El desarrollo local y comunitario siempre ha significado un desafío para el profesorado, pero adquiere mayor importancia al surgir como necesario contrapunto a la globalización, al proceso innovador de la interculturalidad y a la urgencia de diseñar modelos que atiendan el cambio razonable y armónico, junto al reconocimiento de las personas y pueblos como seres caracterizados por su propia historia. La emergencia iberoamericana y europea, en un proyecto innovador de solidaridad y autoesfuerzo responsable de cooperación, requiere emerger las comunidades en su entorno, cada vez más frágil y necesitado de apoyo. La transformación de las localidades en su comarca y en apertura continua reabre múltiples procesos y aporta la raíz cultural-multicultural e histórica, que permite a las personas y a los grupos reconocerse, vivirse en una esfera de proyección y ligazón, entre una historia ya realizada, pero necesitada de un conocimiento extenso y autocrítico; a su vez, el futuro, necesariamente abierto, promovedor y clarificador para los seres humanos, requiere entenderse-recrearse y basarse en el diálogo con el pasado y en la constante, a ser posible, mejora del mismo. Las mejoras tienen ámbitos acotados y requieren ser entendidas en toda su posible proyección etnográfica y socio-económica, apuntando a cambios cada vez más exigentes y retadores.

La interdependencia entre el desarrollo local-comunitario y la apertura a la mundialización es cada vez más evidente y se requiere una preparación apropiada a

este fecundo y necesario diálogo. Quizás debamos encontrar que los parámetros más universales de los grupos humanos, reconocidos por gran número de comunidades en diferentes países, son los más prototípicos de cada micro y meso-comunidad, normalmente acotados en su historia, cultura, ethos y formas propias de manifestar sus valores y los estilos de vivencia-conciencia que le caracterizan.

Este necesario esfuerzo de superación de contradicciones, de flexibilidad y de búsqueda de entornos cada vez más abiertos, podrá dar a las comarcas y comunidades la situación adecuada en la que convivir y resolver los múltiples problemas. La complejidad de lo local demanda nuevas sensibilidades planetarias, pero sólo desde el diálogo entre ambas comunidades pueden resolverse las contradicciones y los emergentes conflictos.

El rechazo de lo planetario y la cerrazón en lo local tiene poco futuro en un mundo en plena mutación, sobre informado, pero más necesitado que nunca del avance compartido y del estímulo creativo, en el que las personas han de comprender la complejidad, aceptarse mutuamente y valorar singularmente las acomodaciones y los retos que esta tensión e incertidumbre crean a las personas y a las comunidades.

¿Qué podemos realizar en estrecha colaboración? Una reflexión sincera de las instituciones educativas y su compromiso adecuado al desafío de los cambios, de las contradicciones y la actuación decidida para preparar a los futuros ciudadanos en el saber global y en el irremplazable valor y sentido de lo local.

El profesorado necesita comprender estos permanentes cambios, valorarlos y adoptar las decisiones más adecuadas a los ingentes retos que vivirán los estudiantes, a las transformaciones profundas a las que se enfrentan la comunidad y, especialmente los jóvenes y adultos en reconversión continua, y a todas las personas que aspiran a aportar ideas y formas de trabajo en la comunidad y en la sociedad.

La tarea del profesorado no puede reducirse a una formación de estudiantes y de la comunidad desde parámetros carentes de sensibilidad o implicación directa en las expectativas y necesidades más destacadas, sino que ha de lograr que la institución educativa en todos sus niveles, recobre el papel de liderazgo que le caracteriza y contribuya a aportar claras soluciones a los continuos procesos de mejora y de formación humana y socio-laboral, que tendrán estudiantes, empresas y organizaciones, especialmente las de carácter formativo y cultural.

La acción del profesorado en este proceso ha de ser de anticipación y cercanía a los múltiples proyectos de la comunidad, ligando el sentido y trabajo de la escuela a los

continuos esfuerzos de la realidad social con la que convive. La búsqueda de las acciones solidarias y de calado inmediato, coherentes con los problemas reales y actuales, no será la única perspectiva de las instituciones educativas, sino que han de asumir un cierto co-protagonismo, una valoración permanente del modelo de ser de cada persona y grupo en la comarca. El profesorado ha de encontrar en estos necesarios cambios la acomodación a las realidades comarcales, haciendo de la escuela un espacio de diálogo y de búsqueda, atendiendo a los problemas y dificultades actuales pero configurando un horizonte de utopía y solidez permanente.

La tarea del profesorado ha de ampliarse y reforzarse con la de los formadores, familias y estudiantes que apoyan el cambio local y su desarrollo sostenible, definiendo en el proyecto institucional el modelo de transformación, sus condicionantes y las estrategias seguidas para alcanzar tal cambio en las mejores condiciones.

5. La capacitación del profesorado y de los formadores. La integración de la investigación en la formación

La escuela es la institución cultural que capacita a las nuevas generaciones para lograr el permanente cambio de la sociedad, armonizando la asimilación creadora de la tradición formativa con la permanente evolución y adaptación de una sociedad del conocimiento y de la intercomunicación entre personas, instituciones y sociedades.

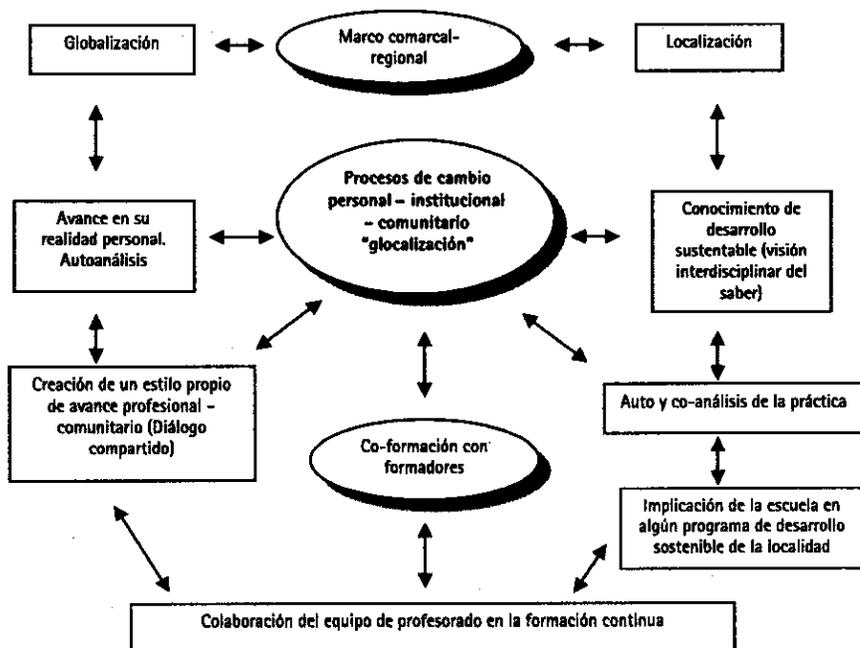
La transformación exponencial de valores y problemas de la sociedad global es urgente, pero ha de relacionarse y completarse con las necesidades de cada región y comarca. Así, hemos de pensar como docentes: ¿cuáles son los retos y qué claves hemos de controlar para contribuir adecuadamente al desarrollo sostenible de la región y la comarca?

La respuesta esperada de la escuela ante tales dificultades llegará si el profesorado dispone de la ilusión, implicación, reconocimiento y condiciones favorables para el trabajo personal y colaborativo. La formación permanente se consolida como la actividad más importante que cada docente ha de asumir como su primer derecho y a la vez mayor deber, procurando renovar su profundidad profesional y el clima institucional adecuado para atender los cambiantes e ingentes procesos educativos, logrando que ante las demandas comunicativas y tecnológicas, los centros educativos sean lugares de utilización formativa, procurando que los estudiantes valoren las posibilidades y limitaciones de las nuevas tecnologías y de la complejidad de las redes, aprendiendo con los

estudiantes a utilizar imaginativa y éticamente las numerosas oportunidades de la red y de las restantes tecnologías.

Ante la amplitud de tareas y la cambiante realidad intercultural y socio-laboral ¿qué modelo puede necesitar el profesorado para su desarrollo profesional y qué colaboración ha de tener con los formadores de jóvenes y personas adultas?

La presentación del modelo la realizaremos de modo gráfico-representativo, atendiendo a las directrices de un mapa conceptual-interactivo.



La formación ha de asumir la implicación socio-comunitaria y comarcal, como la realidad en la que participar desde una escuela comprometida con su mejora. La actualización será un reto permanente de múltiples dimensiones, modos de colabora-

ción, transformación institucional y promoción de la comunidad local en interacción con el desarrollo de ámbitos más amplios.

Entre los participantes para promover la mejora continua de una comunidad destaca el profesorado, tanto por la razón de ser de la tarea que realiza, como por la naturaleza cultural, anticipatoria y transformadora de la escuela. El gran logro de los formadores en el marco comunitario es descubrir los intereses de los implicados y procurar apoyarlos en su desarrollo profesional, pero a la vez comprometerles en igualdad de responsabilidad en alguno de los programas de desarrollo sostenible.

La concepción colaborativa se apoya e incrementa con la aplicación del programa, pero se consolida mediante una metodología y un sistema de gestión acorde con tal perspectiva. La metodología de trabajo ha de ser coherente con la investigación-acción colaborativa, mejorada con los grupos de discusión, que facilite la creación de conocimiento y la toma de decisiones, tanto desde la máxima participación, como desde la creación argumentada de saberes y modos de aprendizaje en pequeño equipo.

Los equipos de creación de conocimiento han de estar constituidos tanto por docentes y formadores, como por personas de la comunidad y representantes de la misma, todos ellos abiertos a la creación de procesos indagadores. El asentamiento de los equipos es la base de la mejora integral de la colaboración. La apertura continua a las ideas y corresponsabilidad de todos es la garantía de una permanente toma de conciencia y la vivencia de los deseos asumidos por todas las personas, quienes han de anticipar ilusionadamente la transformación global de la comunidad y la región en la que participan.

El avance de la comunidad y del desarrollo profesional de los formadores depende de la calidad del diseño del programa y del nivel de participación y compromiso con él. Los formadores afianzan su sentimiento colaborativo y su mejora socio-comunitaria cuando se integran en la indagación con el grupo y logran la plena asunción de los problemas y las tareas por la mayoría de los participantes, a ser posible la totalidad, quienes a su vez contribuyen a valorar y devolver al formador/a la imagen de sus logros y limitaciones en el conjunto de procesos y resultados alcanzados.

La capacitación del profesional que ha de promover el desarrollo sostenible de una comunidad e impulsar el sentido cultural de las comarcas, es una prioridad para las instituciones y las Administraciones. Hemos desarrollado este modelo anteriormente (Medina, 2000), pero consideramos que el formador/a debe seguir identificándose e ilusionándose con la formación, convertida en la actividad principal de su desarrollo

profesional, generando una meta-profesión similar a la constituida por la proyección que la misma ha de tener en el desarrollo comunitario.

La complejidad y amplitud de los programas de desarrollo sostenible en el espacio comarcal requieren del formador asumir algunas competencias básicas, un estilo de organización y toma de decisiones profundamente participativo y creativo (Gento, 1994; Medina y Domínguez, 2000), y una visión holística e interdisciplinar de la realidad, junto a una capacidad de gestión e implicación social que aporte las soluciones más adecuadas a la mejora integral de una comarca.

En otros trabajos (Medina, 1996; Medina y Domínguez, 1998; Medina, 1999), hemos puesto de manifiesto la amplitud y multidimensionalidad de las tareas realizadas y de los procesos seguidos para capacitar a los formadores que participan en programas de desarrollo comunitario.

¿Qué adaptación hemos de llevar a cabo de los modelos anteriores y de los marcos de formación más adecuados? Ajustaremos y profundizaremos en los trabajos anteriores (Medina y Domínguez, 1995, 1998; Medina, 1999) que han marcado la trayectoria investigadora en este ámbito. Las claves han sido: asumir una nueva concepción y fundamentación conceptual de la formación, realizarla en colaboración con colegas, formandos, expertos... e incorporar la metodología y transformación propia de la indagación.

Estas grandes vertientes constitutivas del pensamiento colaborativo, generado desde la indagación, han de ampliarse con el conocimiento integrado-interdisciplinar y la capacidad de liderazgo para gestionar, tomar decisiones y comprometerse creadoramente con las personas con las que se forme y el modelo de desarrollo sostenible que orientará y mejorará la comarca-ciudad.

Formar al formador desde esta complejidad, teniendo en cuenta los principios de incertidumbre, interculturalidad y autonomía, nos cuestiona el modelo de capacitación del formador/a en el que hemos de trabajar desde multitud de aspectos que atañen al desarrollo local y a la mejora integral de las comarcas, pero situándolo como el principal protagonista de su vivencia y compromiso profesional.

El proceso formativo requiere ser realizado como una acción plena y con el mayor grado de rigor. Así, cada programa, desde su justificación a su transformación, estimación valorativa e innovaciones más adecuadas, se ha de elaborar como una actividad indagadora, asentada en una metodología adecuada al diseño y desarrollo innovador y evaluativo del programa. Este proceso es vital para la continuidad del desarrollo profesional del formador/a y del profesorado que se implique.

La clave más influyente en la reflexión formativa vendrá determinada por la tensión localización-desarrollo local, o globalización-nuevo desarrollo planetario, que da sentido general y abierto al concepto de “aldea global”, en la que nos sentimos plenamente participando y transformando.

¿Qué solución puede aportar esta tensión a la formación de los formadores ante las nuevas demandas del marco socio-laboral mundializado? El diálogo, ya superador, entre los diversos mundos a lo largo del planeta y en las propias ciudades, está incidiendo en la visión de la humanidad y replantea con una vertiginosa perspectiva el urgente intercambio entre todas las personas, las comunidades y los espacios futuros. Así, el nuevo marco sideral y la biogenética, con el empleo generalizado de la telemática socio-comunicativa, están dando grandes impulsos al ser y al estar conociendo, en el que vertiginosas mutaciones impiden un equilibrio y sosiego, necesario para elegir y justificar el itinerario formativo del propio formador.

La clave formadora por excelencia se va a consolidar como la multicapacidad (síntesis de inteligencia, sentimiento, emociones, socio-comunicaciones y contextualización mediático-comunicativa) de saber ELEGIR Y ACOTAR lo que tiene fundamento y objeto fundamentado para aprender a formarse, quizás autoformarse, en una pluri multiformación, sin la necesaria acotación selectiva.

Bases para la generación de una cultura de diálogo y cambio socio-comunicativo: La mejora global de las regiones y las comunidades

La formación contribuye a establecer modos de reflexión y de diálogo entre los grupos, facilitando la mejora de los climas socio-comunicativos y sentando las bases de una nueva cultura del compromiso, capacidad de iniciativa y apertura de los nuevos retos de la glocalización. La cultura que ha de trabajar y consolidar el formador/a para la mejora de los entornos locales ha de ser la del diálogo, la tolerancia y la identidad transformadora que haga posible el acercamiento y la realización en común de programas de mejora integral de la comarca.

¿Por qué configurar una cultura del diálogo y cómo incorporarla a la mejora del desarrollo local? La mejora global de una comunidad se basa en el proceso de intercomunicación entre los participantes y en el cambio continuo de concepciones. La vivencia de comunidad es esencial a la misma y el respeto a la pluralidad de visiones y opciones, la razón democrática que hace que se sientan los proyectos y programas desde la más seria y profunda colaboración. El modo de incorporar la cultura del

diálogo a las maneras de aprender a implicarse en la comunidad, marca la metodología a seguir. Esta metodología armoniza el conocimiento de la estructura formal y no formal de los grupos, anticipando el papel de los protagonistas y desarrollando un estilo de coordinación centrado en el acercamiento y la mayor comprensión de los integrantes del grupo.

La comunicación es el proceso de entendimiento y de búsqueda dialogada que configuran los integrantes de una meso-sociedad y constituye la corriente permanente que les permite sentir, superarse y establecer los canales de convivencia más adecuados, aunque se asuman procesos de natural divergencia, que puede desembocar en complicados conflictos.

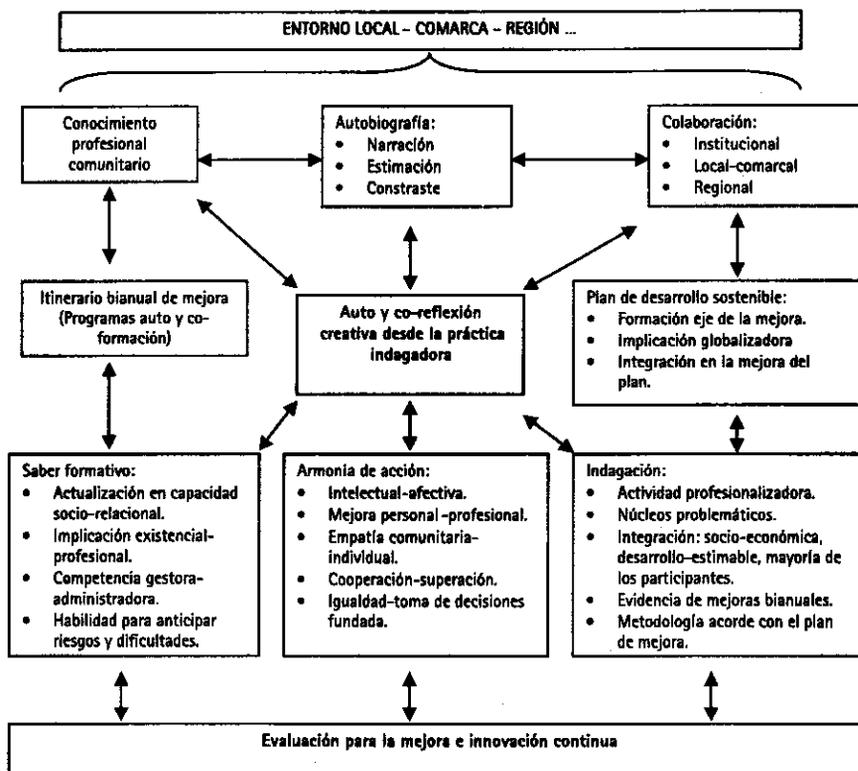
La transformación continua de las regiones y de las comarcas, ligadas a la identidad pluri e intercultural, se apoya en el avance y consolidación de esferas circulares y complementarias de diálogo, aceptando las complejas reglas de toma de decisiones compartidas y de avance imaginativo, mediante proyectos y programas de trabajo indagador-cooperativo.

La actuación del formador/a para avanzar en el conocimiento de su identidad intercultural ha de ser creativa y llevar a cabo una plena aceptación de esta nueva multirealidad en la que el saber y el hacer se consolidan como realidades sustantivas del profesional de la formación. El formador/a ha de buscar la armonía tensionada, y a veces incierta, entre conocimiento y acción, pensamiento y sentimiento, realidad e imaginación, individualidad y socialización, que a modo de fuentes contradictorias, van demandando un continuo esfuerzo de vivenciación y transformación personal y socio-comunitaria.

El modelo armoniza el autoconocimiento biográfico, el avance creativo y colaborativo entre colegas, la reflexión indagadora desde la práctica y la necesaria abstracción teórica, aprendiendo a profesionalizarse en y desde el conocimiento y el saber formativo y la adaptación crítica al contexto de formación, diseñando un itinerario justificado de avance personal, institucional, profesional y socio-comunitario.

La síntesis del análisis de contenido de la evolución de las perspectivas formativas aplicadas en los cursos de actualización formativa, se representa en el siguiente esquema:

DESARROLLO HUMANO Y ARMÓNICO DEL FORMADOR/A



Esta representación selecciona algunas de las principales dimensiones y elementos constitutivos de la perspectiva formativo-contextualizada en la que el formador/a puede encontrar los aspectos, la metodología y la oportunidad de avanzar personal y profesionalmente, sirviendo de línea directriz al conjunto de decisiones que los programas de desarrollo sostenible han de considerar si desean que algunos de los protagonistas más implicados puedan avanzar en su desarrollo profesional y cada formador/a

aproveche el sentido y las bases para encontrar las soluciones adecuadas a su itinerario de permanente actualización formativa.

6. La creación del conocimiento profesional desde el análisis de la práctica: La investigación personal y colaborativa

La reflexión del profesorado acerca de su vida profesional, del desarrollo de la institución y de la mejora de la comunidad, contribuye a elaborar el conocimiento profesional, considerada la síntesis más pertinente para comprender la compleja realidad educativa y aprender a tomar las decisiones adecuadas.

El proceso seguido por cada educador/a es singular, emergido del análisis de la situación de enseñanza-aprendizaje, tal cual se desarrolla en las aulas y ampliada esta indagación mediante una actitud de interrogación y contraste entre lo que se ha de mejorar y la razón ética para avanzar en equipo.

El profesorado tiene teorías implícitas que necesita emerger, contrastar y asentar; éstas contribuyen a mejorar el conjunto de conocimientos, estilos y modos de entender la tarea de enseñar a aprender y de aprender a ser profesional enseñando.

El conocimiento profesional se estructura en y desde la práctica avanzando en las ideas y acciones más representativas, seleccionando las adecuadas a cada situación formativa y creando un clima de reflexión compartida y mejora permanente de la práctica educativa. El conocimiento profesional es la síntesis de competencias, saberes, métodos de enseñanza-aprendizaje y acciones singulares que cada docente piensa y asume, pone en práctica, y desde la reflexión profunda, genera su cultura docente, requiriendo el pensamiento y la acción, muy cercanos a las exigencias de la tarea creadora y singular del indagador y promotor del conocimiento desde la práctica.

El conocimiento profesional necesita de tres grandes componentes: la acción docente, entendida como práctica singularizada y rigurosa, la concepción global y actualizada de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de ésta en estrecha interacción con la epistemología y la axiología de la investigación científica y el hacer artístico.

El afianzamiento del saber profesional requiere un ecosistema abierto y un equipo colegiado de centro y ciclo que entienda la tarea docente como una actividad compleja e implicadora, que necesita del esfuerzo interdisciplinar y holístico de todo el profesorado, trabajando en estrecha relación con la comunidad educativa y estimulando a los estudiantes en el diseño de proyectos coherentes con los desafíos y problemas del entorno y del conjunto de implicados.

El conocimiento profesional ha de delimitarse como un espacio y una realidad fecunda de saber y hacer, que ha de apoyarse en un itinerario indagador, ya que cada educador/a sólo puede alcanzar un estatus profesional, al menos con rigor, si es capaz de seleccionar un campo propio de actuación docente, una perspectiva fundamentada de vivir, convivir e indagar este campo y un entorno escolar-comunitario que reconozca y valore el complejo mundo de la escuela, necesariamente abierta y superadora de la comunidad y de las angostas perspectivas en las que se ha reducido a una polémica torre de marfil.

¿Qué nos planteamos para avanzar el conocimiento profesional? Básicamente el conocimiento de la práctica y el convencimiento de mejorarla, partiendo de la reflexión profunda, el diálogo con los estudiantes y el desarrollo de una cultura profesional transformadora.

La epistemología que fundamenta el conocimiento profesional no puede ser otra que la práctica indagadora, desde la que cada educador/a ha de vivirse en estrecha colaboración y afianzamiento del modo personal de comprenderse en el mundo, sentirse en relación con los demás y avanzar en proyectos comunes en la escuela y la comunidad.

7. El proceso de construcción del saber y hacer desde la práctica: Perspectivas metodológicas

Entre las modalidades de investigación, algunas anteriormente mencionadas, destacamos: Historias de vida e indagación autobiográfica, la investigación desde el análisis de la práctica y la observación participante-indagación colaborativa.

Historias de vida y narración de experiencias de indagación

Esta modalidad investigadora se basa en la experiencia fecunda que cada ser humano adquiere de su vida profesional y en el modo de recuperarla creadoramente, no sólo para alcanzar un amplio conocimiento del pasado que le propicie una mayor identidad personal, cultural y docente-institucional, sino también para anticipar con éxito y rigor el futuro.

El aprendizaje de la emergencia representativa de nuestra trayectoria profesional es relativamente fácil. La dirección colaborará poniendo de manifiesto sus claves investigadoras y alguno de los proyectos en los que se ha implicado, compartiendo algún documento escrito y someténdolo a estimación crítica entre colegas.

En trabajos anteriores (Medina, 1996; Medina y Domínguez, 1999; Bolívar, 1999) se ha apuntado el modelo de matriz, los procesos y la técnica más adecuada para implicar al profesorado en la narración de su biograma experiencia más evidente de alguna práctica indagadora anterior, compartiendo entre los colegas los hallazgos y recordando crítica y creadoramente los hallazgos de reflexión personal y colaborativa entorno a la práctica. Cuándo, en qué contexto, para qué, con quién, cómo..., son algunas de las múltiples preguntas que puede hacerse cada docente para comprender su pasado, narrarlo y cuestionar su proyección en el futuro. El autoanálisis de la práctica indagadora-reflexiva anterior puede compartirse en diversos equipos, desde el de ciclo al de departamento, asentándose en procesos globales del claustro.

El profesorado, en estrecha relación con la comunidad educativa, puede encontrar el camino más adecuado para emerger en equipo el sentido, calidad y repercusión de alguna de las experiencias indagadoras anteriores en la institución educativa, valorarla en equipo y clarificar su incidencia en la mejora global de la institución.

La investigación desde el análisis de la práctica: el autoconocimiento profesional

La investigación ligada al proceso de enseñanza-aprendizaje es reflexiva, comprensiva y necesitada de tener en cuenta las aportaciones del interaccionismo-simbólico y del análisis global y profundo de lo implícito-explicito en las complejas relaciones docente-discentes en el aula-centro-comunidad.

El autoanálisis de la práctica ha de completarse con la reflexión global, desde la que explicitar las teorías, compartir los problemas y valorar los principales modelos de actuación docente. El profesorado avanza en su concepción educativa si es capaz de conocer los fundamentos de la misma y valorar el nivel de coherencia entre el pensamiento y la acción, la concepción teórica y su práctica, el nivel de contenidos y la sabia organización de los mismos. Avanzar en la acción indagadora-investigadora en una armonía entre el pensamiento holístico-indagador y la profundización en las principales realidades y situaciones (problemas concretos) que de modo reflexivo y específico son objeto de construcción creadora de saber y de estilos de ser.

La capacitación para indagar desde la práctica profesional requiere aprender a seleccionar situaciones específicas, procurar encontrar la implicación y consistencia del profesorado con ellos y aplicar las técnicas de recogida de información más adecuadas (auto-observación, cuaderno de campo, análisis de fuentes, grabación en vídeo de la clase y explicitación y contraste), culminándolas con el análisis contextualizado del discurso del profesorado en el aula, comisiones, claustro, proyección exterior, mejora de la comunidad, colaboración en programas de desarrollo comunitario, etc.

El esfuerzo de consistencia en la investigación, entendida como la actividad transformadora de la escuela y el entorno comunitario en su globalidad, requiere una conciencia de colegialidad y de consistencia en las finalidades y en los métodos aplicados.

La observación participante-indagación colaborativa

La observación participativa se aprende a aplicar como modo de engrandecer el conocimiento, valorando las múltiples perspectivas de la realidad y extrayendo de ella los significados implícitos desde los que dar ideas y valores a las actuaciones educativas.

¿Cómo interiorizar y asumir en la escuela un cambio profundo de concepciones y modos de avance del saber y de estilos de comprender la realidad en cuanto actualización y vivenciación profunda del saber y comprender? El profesorado que vive intensamente su experiencia formativa, necesita comprenderla y avanzarla en su globalidad.

El proceso de afianzamiento intelectual se inicia con la profesionalización en la reflexión docente e investigadora de cuantos se implican en la institución escolar y requiere un modo nuevo de investigar y avanzar en el conocimiento, en el que se armonicen los procesos multimetódicos y se descubran los problemas relevantes que orienten el saber y permitan avanzar a las escuelas como espacios de vida y de mejora permanente. Así, al co-observarnos nos cuestionamos y sentimos co-partícipes de proyectos más extensos y retadores que el de indagación en el aula o centro, dando paso a un nuevo modelo holístico-interdisciplinar en el que hemos de sentirnos implicados, desde la Universidad a la escuela, enfocados a compartir las necesidades y expectativas inmediatas de las personas de la comunidad y de todos y cada uno de los estudiantes.

Sin embargo, la visión más esperanzadora de la calidad educativa y de su permanente actualidad irá más allá del deseo de mejora y se convertirá en una "finalidad" para "orientar el compromiso integral de todas las personas", especialmente el profesorado por encontrar los verdaderos parámetros y fundamentos de la transformación razonada de las escuelas y sus participantes.

La investigación ha de apoyarse en una orientación bien estructurada pero, ante todo, representa una de las actividades más pertinentes para aportar soluciones a los dilemas, problemas y necesarias controversias. La indagación participativa y la continua vivenciación de los problemas, tal como acontecen en cada aula y centro, es básicamente una línea y un ecosistema que dará sentido al pensamiento creativo y transformará el proceso de formación en una satisfacción continua.

8. La complementariedad entre la investigación y la innovación educativa

La mejora profesional está ligada al conocimiento profundo de la tarea docente, su modelo fundamentante, su perspectiva y el discurso que lo explicita, pero esta amplitud teórica requiere una reflexión continua y una estrecha implicación del profesorado en la mejora permanente del sentido de su tarea personal y colaborativa y del campo de acción en el que interactúan docentes y discentes.

La interrelación entre la razón de ser del trabajo docente, marco fundamentador y explícito de la práctica y la realidad de cada centro y aula, ha de establecer unos parámetros y focos de plena interrelación, ya que la reflexión y conceptualización de la práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje es inseparable de ella, a la vez que la transformación o innovación argumentada de la tarea docente depende del rigor y amplitud de las tareas educativas y de su concatenación con los avances teóricos y la pertinencia de las líneas de investigación desarrolladas en el centro y en el aula-comunidad escolar.

¿Qué es previo, el valor innovador de la investigación o la tarea innovadora de tal investigación? Los trabajos que venimos desarrollando, ligados a la reflexión de los docentes en torno a su práctica y del equipo de docentes, necesitan ser entendidos en la gran amplitud de una visión innovadora de la investigación educativa y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular. Ambas tareas se constituyen en los focos de reflexión y trabajo del profesorado vividos en permanente interacción y apertura a las cambiantes realidades interculturales, indagadoras e innovadoras y orientadas al desarrollo local-integral de la comunidad de la que forman parte y con la que conviven personal y colaborativamente.

¿Qué fundamenta la acción docente en un espacio cambiante, tecnológico y de continua conflictividad? La acción docente requiere comprender los marcos teóricos en los que actúa y vivenciar la interrelación de éstos con la realidad práctico-indagadora de cada centro y aula. La hipótesis que proponemos para una continua investigación es que es didáctica. La investigación ha de ser de naturaleza innovadora y la innovación, para ser tal, ha de apoyarse en una fecunda línea de investigaciones, aplicando la metodología más coherente con ellas.

Esta hipótesis ha de evidenciar nuestra capacidad de investigación de los procesos y resultados de enseñanza-aprendizaje en comunidades educativas y en los ecosistemas de centro y aula concretos en los que interactúan los docentes y generan un clima de interrelación y de transformación permanente.

Aprendemos a ser mejores docentes si desarrollamos hipótesis, marcos fundamentantes y aplicamos una investigación apoyada en una cultura innovadora-institucional y generada desde una metodología y discurso coherente con los problemas y las prácticas.

¿Cómo construimos un espacio interdependiente y complementario entre investigación e innovación en los centros y aulas? La tarea de investigación para que alcance una naturaleza innovadora requiere ser diseñada y configurada desde varias decisiones y necesariamente trabajadas de manera integrada y complementaria:

- El análisis de las principales experiencias satisfactorias realizadas en el curso anterior.
- Valoración y comprobación de las dificultades encontradas en los últimos años y justificación de las mismas.
- Núcleos de confluencia de los anteriores procesos de logro y de dificultad experimentados por la mayoría del equipo de docentes del centro: selección en equipo del proyecto de investigación compartido en el próximo curso-bienio.
- Explicitación de los motivos de mejora integral que puede alcanzarse mediante la realización de esta investigación.
- Armonizar las inquietudes e incertidumbres personales de los docentes y equipos de estudiantes del aula, con las inquietudes del equipo de centro, comunidad educativa y comunidades socio-geográficas más amplias.
- El contraste permanente entre las líneas propias y núcleos de investigación globales y los aspectos básicos de investigación de los centros-aulas y personas preocupadas por la investigación en los diferentes centros de la ciudad-comunidad-región.
- Discutir acerca de la calidad interna del proceso y claves de la innovación cultural y compleja de cada espacio y grupo de docentes.

La complementariedad entre la investigación y la innovación se apoya en los trabajos desarrollados (Medina, 1999-2000) en el actual curso de doctorado del mismo nombre, que evidencian el complejo camino que cada docente y equipo de centro educativo han de asumir, especialmente si desean revitalizar su papel como protagonistas culturales de la nueva escuela. La investigación tiene, al menos en Didáctica, dos necesarios referentes, su base teórica o modelo de enseñanza-aprendizaje, que orienta y subyace a la investigación generada en el centro y el aula, y la realidad compleja de cada aula y centro.

La fundamentación nos plantea adoptar y justificar alguno/s de los modelos didácticos que se encuentran en el fondo de la actuación docente, bien emergiendo las acciones y procesos más elaborados, contextualizados y transformadores, bien identificando teorías de referencia que avalen el saber didáctico y abran al educador/a nuevas panorámicas que en la acotación del aula pueden pasar desapercibidas o requeridas de una visión holística, integral y superadora, que hasta el momento no han considerado esencial los artífices del proceso educativo pero que a nuestro juicio es irrenunciable, tanto más necesarias cuanto más consolidadas son las comunidades de docentes que reflexionan desde la escuela y que deben abrir muy seriamente los referentes escolares a los comunitarios, además de avalar desde estos ámbitos el sentido de la tarea educativa y sus principales fundamentos.

Seleccionando el modelo y la teoría, que emerge y se contrasta con la práctica, se sientan las bases para mejorar la concepción teórica y la comprensión de la realidad educativa, convertida en núcleo de investigación.

La naturaleza de la investigación didáctica es formativo-transformadora, ligada a los problemas, expectativas y procesos de profesionalización, evidenciando qué elementos han de ser objeto de investigación y por qué. Nuestra investigación es, probablemente, la que más ha de incidir en la identidad del sistema educativo, en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la proyección de la escuela en la mejora integral de la comunidad entre otros apoyos.

La investigación ha de estar coordinada y mejorada desde sus premisas, especialmente axiológico-educativa, al aprovechar los procesos realizados en las instituciones educativas, como el campo preferente de indagación y de emergencia permanente de los problemas y líneas de investigación, completados desde una visión teórico-holística más general y que bien se selecciona por su pertinencia y calidad al modelo educativo o se sistematiza desde meta-análisis y síntesis de los principales proyectos de investigación global y fundamental recogidos en Congresos anuales de carácter nacional-internacional. Así, en el próximo Congreso de Madrid en torno a la educación, una de sus ponencias de sección (De la Torre, 2000) nos aporta el sentido y senti-pensamiento del cambio educativo como razón esencial de la innovación, profundizando en el natural movimiento, más holístico-espiral que lineal, del proceso de elaborar innovaciones significativas.

¿Cuándo, por qué y para qué una innovación puede justificar la investigación orientadora? La innovación es una cultura y un proceso integrado en los espacios educativos que ha de mejorarlos, extenderlos y facilitar las transformaciones adecuadas.

El equipo de docentes y cada docente, en su multiplicidad de acciones personales e institucionales, han de decidir y justificar qué actuaciones-reflexiones son plena e intensamente innovadoras y para qué tal innovación puede ser la base de futuras investigaciones.

¿Cuándo una innovación orienta la investigación? Al lograr la máxima oportunidad de tal investigación en coherencia con los problemas, necesidades y bases de acción de los docentes y escuelas, identificando la relación entre la decisión de la investigación a realizar, su incidencia en la mejora de la institución y su proyección en la comunidad socio-comarcal-ciudadana y en el sistema educativo en su conjunto.

La oportunidad y el momento innovador es tan importante como la continuidad o pervivencia de una cultura innovadora permanente que fundamente y apoye las investigaciones de los docentes. Esta exigencia innovadora reclama que las investigaciones en y desde las escuelas y las comunidades valoren su prioridad, lugar en el conjunto de las decisiones y preocupaciones y, esencialmente, dedicar los recursos, entre ellos el tiempo adecuado para aprender a aprender a innovar e investigar como una tarea esencial de las instituciones educativas, reconocida por la administración educativa, los promotores y la dirección de los centros educativos, tanto más importante cuanto más se relaciona con las acciones reales de las instituciones y de los centros de formación en general.

¿Por qué ha de basarse la investigación en una cultura innovadora? Porque la razón de ser, o al menos principal, de la investigación educativa es "anticipar mejoras justificadas y generar espacios de profundidad intelectual, académica y vivenciadora", en la que es posible avanzar como instituciones y dar pleno sentido a modificaciones estructurales, que respeten las innovaciones de los docentes, personales y en equipo, desde las que cada participante es responsable y puede sentar las bases de la investigación en equipo.

Investigar para conocer más y mejor los hechos educativos es insuficiente, si no se alcanza un trabajo indagador y el reconocimiento de los procesos de mejora personal e institucional hacia los que orientar la investigación.

¿Para qué y hacia dónde la cultura de innovación puede orientar la investigación? ¿para qué ha de promoverse esta interdependencia? La cultura de innovación, entendida como el estado de inquietud y mejora justificada del conjunto de decisiones que dan sentido y satisfacciones a los docentes y discentes, orientará la investigación si el profesorado y los investigadores descubren su poder modificador de la realidad, la aceptan y evidencian con su incardinación en la institución educativa, su aplicación.

Nos implicamos en una cultura innovadora cuando descubrimos su potencialidad de mejora y las repercusiones positivas que tiene para la institución y los implicados, completada con la necesidad de “una organización que aprende”, de actualizarse, sentirse avanzada en la sociedad y redescubriendo permanentemente la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de las transformaciones actitudinales, académicas y de competencias que han de trabajarse en los centros y aulas.

La innovación propicia continuas finalidades, objetivos y procesos a seguir en la tarea investigadora, pero es ésta una de las bases más fundamentadas en las que se apoya la innovación como proceso. La innovación anticipa los cambios y su valor a las tareas investigadoras, y éstos aplican su estilo y metodología de acción de conocimiento para avanzar plenamente en las acciones innovadoras, facilitándoles la inquietud e insatisfacción permanente por investigar los aspectos más representativos de la mejora del sistema. Así, la interrelación asegura la pertinencia de la investigación y fundamenta las opciones de mejora que cada equipo y marco de trabajo necesitan.

La innovación ofrece nuevas finalidades y orientaciones a la investigación, a la vez que ésta contribuye a ampliar continuamente su rigor, proyección y bases para la continua toma de decisiones innovadoras. Innovamos investigando e investigamos para innovar.

9. El centro educativo: Ecosistema de aprendizaje compartido. La transformación del saber desde la práctica co-reflexiva

Las instituciones educativas han sido consideradas las organizaciones singulares de formación y capacitación humana integral, superando el aprendizaje individual y aislado por la modalidad fecunda socializada, institucional y compartida. Las organizaciones educativas pueden configurarse en espacios generadores de cultura y de co-aprendizaje o en estimuladoras de falsas y poco educadoras situaciones de oposición y enfrentamiento. La metáfora “instituciones que aprenden” ha impulsado la calidad de las escuelas y abierto un debate significativo de la incidencia del aprendizaje compartido y la transformación global de la institución en la acción formativa de los estudiantes y la comunidad en general, así como en el desarrollo profesional del profesorado, quienes encontrarán en los centros las bases de la realización personal y en equipo, a la vez que espera de la institución el reconocimiento de su trabajo, el apoyo de los colegas y la satisfacción de los estudiantes, deseos implícitos, que no siempre se logran, sino que se constituyen en procesos de tensión que incrementan el nivel de estrés y los problemas vividos personalmente y en equipo.

El aprendizaje profesional compartido es complejo y requiere nuevas claves en el profesorado, en los estudiantes y en la comunidad educativa en su conjunto, cuyas pretensiones han de escucharse, pero especialmente ampliarse con la colaboración de la mayoría de los docentes, quienes respetando a las minorías generan una cultura de diálogo y apertura permanente.

El saber profesional en una cultura institucional colaborativa se genera desde el intercambio y valoración creativa de las aportaciones de todos los participantes, co-aprendiendo y ampliando las visiones y las expectativas y, especialmente, concentrándose en la práctica como la realidad fecunda de búsqueda de conocimiento y de interpretación de la realidad educativa.

¿Cómo se afianza el saber desde la práctica profesional colaborativa? El saber profesional, síntesis de concepciones, competencias y acciones educativas se consolida en la interrelación de ideas y en el avance reflexivo en y desde la práctica, que posibilita la emergencia de los modos de solución de problemas en la actuación educativa, de la explicitación de las razones en la toma de decisiones y de la apertura y compromiso con los colegas y estudiantes para entender los procesos y resultados de cada decisión y su impacto en la vida profesional y en la educación de los estudiantes.

La actividad indagadora y co-reflexiva implica a todos los participantes de la institución y sienta las bases de un saber profesional argumentado, de calidad y profundamente transformador, ya que hemos de aportar opiniones, sometidas permanentemente a rigor, a contraste y a la mejora continua entre todo el profesorado. La cultura compartida del saber es la base de la vida institucional, del afianzamiento de la institución como comunidad de aprendizaje y la principal modalidad de auto y co-formación del profesorado, tal como hemos constatado anteriormente.

El proceso que avala esta práctica co-reflexiva, mejoradora del saber profesional y de los programas de desarrollo del profesorado, ha sido el siguiente:

- Incorporación al proyecto institucional del centro educativo de la formación permanente del profesorado en el ámbito comarcal y de la ciudad, reviviendo el sentido multicultural y dándole una orientación intercultural.
- Afianzar el diálogo, la estimación entre colegas y la autocrítica profesional.
- Aplicar métodos coherentes con esta nueva cultura-intercultural profesional, dialogada y co-reflexiva:
 - Hermenéutica y análisis del discurso explícito.
 - Comprensión compartida de la vida y las historias profesionales.
 - Grupos de discusión y análisis fecundo de las grabaciones.

- Observación participante.
- Diálogo entre pares y trabajo co-reflexivo en el aula-ciclo-academia-centro-intercentros.
- Contraste Inter- métodos, procesos, justificaciones, fases y visiones de los equipos/docentes.
- Elaborar anualmente memorias estimativas del proceso y resultados del conocimiento profesional, apoyados en la autoevaluación institucional, en las imágenes profesionales y en las vivencias sentidas de innovación creadora de las escuelas y su proyección en la mejora de la comunidad.

Las creencias y el interés profesional compartido en las actuaciones docentes en las aulas y centros son determinantes para asentar la co-reflexión y la investigación que facilite el desarrollo institucional y promueva la mejora continua de las escuelas en el marco de los ayuntamientos y las regiones. El saber profesional transformado será esencialmente “glocalizador” (equilibrio local-global), interdisciplinar y en equipo, promoviendo las vivencias y proyectos de impacto en la comunidad y en las interculturales, generados en la cooperación docente-discente y en la escuela como organización de indagación en colaboración.

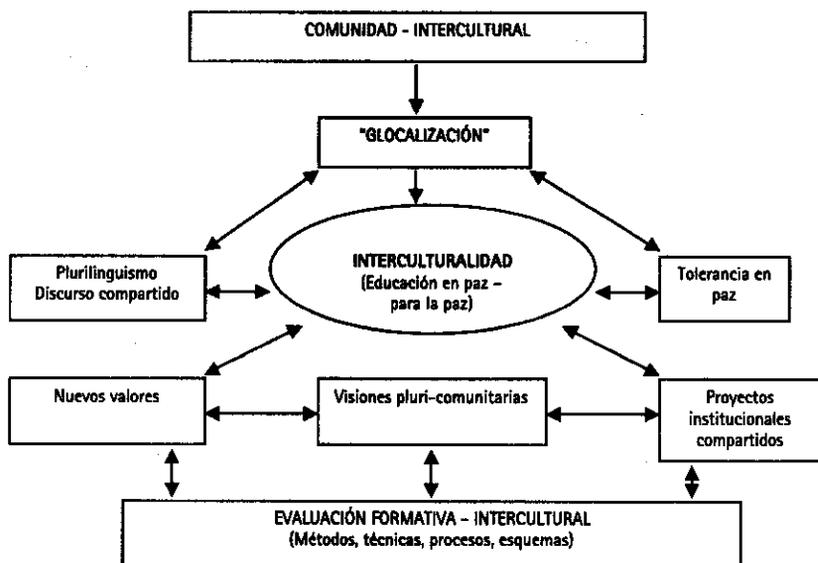
10. El desafío de la interculturalidad: Modelos, procesos y métodos para su desarrollo

Las escuelas europeas y las comunidades escolares son, básica y esencialmente, multiculturales, pero las comunidades de América del Sur son, ante todo, pluriculturales, urgidas de un respeto profundo a las culturas milenarias y, sin duda, naturales y de gran calado ambiental y vivenciadoras de modelos de desarrollo sostenible, pero principalmente referentes axiológicos, sin duda urgidos de mejora, actualización y convivencia intensa y extensa con el resto de las comunidades.

La institución educativa en tales contextos singulares y en las grandes ciudades han de recuperar una opción creativa y coherente con estos grandes desafíos que anticipen los nuevos problemas axiológicos, convivenciales, instructivos, socio-laborales y estructurales, apostando por la necesaria identidad etnográfico-microcultural, en el respeto profundo a las concepciones, discursos y valores de tales comunidades para, desde este equilibrio y pluricultural proyecto, ir alcanzando nuevas cotas de interculturalidad, de avance en comunidad-intercomunidades, pluriculturales que den referencia y significado para otras comunidades. La escuela intercultural necesita apoyos, profesorado,

recursos y modelos plenamente interculturales. En este proceso riguroso y firme la interculturalidad y el interculturalismo es un proceso, un horizonte y un principio que orienta la toma de decisiones, las mejora y supone una urgente y relevante línea de co-reflexión e indagación institucional y personal.

¿Qué modelo da sentido al trabajo formativo de la escuela intercultural? Hemos desarrollado algunos modelos para la escuela infantil y la secundaria (Medina, 1992; Medina, 1999, 2000; Medina y Domínguez, 1997, 1999), en los que replanteamos la visión de la institución educativa e implicamos al profesorado, a la comunidad y a la administración para avanzar en la toma de decisiones creadoramente interculturales y para una paz dialogada.



El modelo intercultural se basa en el reconocimiento de la riqueza plural y axiológica de las micro-comunidades y de los colectivos y fuerzas no formales interactuantes, generando marcos de co-integración y enriquecimiento mutuo, proyectando escuelas multiculturales, pero conviviendo en un continuado esfuerzo intercultural. Tal marco

intercultural requiere la aceptación de un espacio común institucional de convivencia, el diseño de un programa global y compartido de la escuela (proyecto institucional) y la conjunción plurilingüe, pero en un primer proceso de respeto a la lengua materna de cada niño y niña, evitando imposiciones socio-políticas que, a largo plazo, cosechan lo contrario de lo pretendido, estimando cada proceso y método en su amplitud vivencial y conceptual, a la vez que impulsando un estilo serio y rigurosamente convivencial y cercano al mínimo u óptimo bilingüismo coordinado, generador de espacios reales de convivencia, apertura y cercanía a la cultura y etnografía de cada participante.

La interculturalidad no se entiende ni como la mera síntesis del pluralismo, ni la imposición de un modelo cultural sobre otro, sino el gran esfuerzo de búsqueda compartida, de diálogo y creatividad axiológica y de nuevas formas de avance educativo-transformador, de naturaleza “glocalizada” que busca y emerge valores, estilos de convivencia y métodos de aprendizaje y el pleno reconocimiento de los seres humanos en sus múltiples aspectos comunes, en su incertidumbre permanente y en la revalorización de la institución escolar como comunidad de aprendizaje, encuentro compartido y ámbito imaginativo para la solución y capacitación de las personas y las comunidades, en evolución continua.

¿Qué procesos vivencian y dan respuesta al principio intercultural-institucional? Las acciones docentes son coherentes con la interculturalidad cuando en el clima de aula, en las relaciones entre los participantes, el discurso y la toma de decisiones se evidencia un pleno y amplio respeto a las diferentes perspectivas y opciones culturales y en el esfuerzo de convivencia se valoran y critican tales perspectivas y valores, avanzando en la conjunción y mejora continua de tales opciones y significados formativo-estimativos. La convivencia intercultural y la ley de la reciprocidad, el efecto en espejo y la teoría de la disonancia cognitiva, son algunas particulares modalidades de enfocar y dar pleno sentido al principio intercultural en la escuela y en las comunidades, procurando desde el profundo afianzamiento de cada cultural, la aceptación de sus claves y la necesaria autocrítica, que contribuyan a aportar a las instituciones educativas no un estado de relativización, sino de comprensión singular de la potencialidad del encuentro intercultural como aportación diferenciada e integrada.

Los procesos propiciadores de la interculturalidad pueden ser:

- Escuelas de base y concepción intercultural.
- Discurso abierto a las diferentes comunidades, esfuerzos de encuentros y de solidaridad.

- Vivenciación de culturas de colaboración.
- Espacios de búsqueda en común y sentido de apertura y responsabilidad compartida.
- Liderazgo participativo.
- Toma de decisiones en común, reconociendo el valor de cada comunidad.
- Co-evaluación institucional y formativa.
- Profundización en la indagación, co-reflexión e investigación intercultural.
- Innovación en valores y justificaciones pluri e interculturales.
- Vivenciación innovadora con simulaciones de nuevos espacios, proyectos y actuaciones interculturales.

La práctica intercultural plantea al profesorado un estilo de cambio y revitalización profesional al comprender otras perspectivas y referentes, anticipándose a los conflictos y a las culturas de los estudiantes y comunidades.

Métodos para el desarrollo de la interculturalidad

La creación de espacios interculturales en los centros y aulas requiere la aplicación de una metodología que armonice el saber personal y el respeto a la identidad singularizada con cada grupo y comunidad, impulsando un estilo de diálogo en intercambio permanente entre colegas, estudiantes y comunidad.

Los métodos han de estimular el autoaprendizaje y el afán por aprender a aprender, innovar y crear un espacio de diálogo abierto, que posibilite a cada estudiante autoconocerse, compartir con los demás sus expectativas y encontrar puntos relevantes de relación y acercamiento entre iguales.

La autonomía de cada estudiante ha de promoverse vivenciando positivamente su identidad cultural, creando un diálogo cercano entre iguales y generando vías concretas de cultura, en las que los estudiantes descubran el valor de temas y núcleos instructivos de calidad, desde los que deben avanzar conjuntamente, mediante la realización de actividades que partan del discurso propio, de los valores de su grupo y de la estimación por todas las personas del sentimiento profundo de autoconocimiento.

La autonomía en los procesos de enseñanza-aprendizaje intercultural se estimula desde el respeto profundo a los modos de percibir y vivenciar cada realidad, ampliando el sentido de pertenencia a su comunidad, pero en apertura sincera a otras visiones y espacios de referencia de los otros compañeros.

El profesorado requiere desarrollar métodos de co-aprendizaje, mediante los que aprendan como profesionales los retos de la interculturalidad, aplicándose a sí mismos el valor de las multirreferencias culturales y practicando la autonomía en el diálogo y en la responsabilidad de tomar decisiones con los demás, especialmente los que se implican en procesos de cambio, de interrelación y de mejora continua de sus propios modos de atender la autonomía intercultural de los colegas y estudiantes.

La formación continua en esta visión de autonomía intercultural del docente puede entenderse como la necesidad de afrontar los riesgos entre comunidades y sentirse libre para compartir con ellas sus vivencias y los problemas específicos. Esta autonomía se fundamenta en la perspectiva del autoaprendizaje profesional e implica avanzar como profesional que toma decisiones coherentes con los principios interculturales.

La autonomía ha de proyectarse y complementarse con la aplicación de una metodología socializadora y colaborativa, que implique a todo el profesorado y a los estudiantes en una escuela de aspiración intercultural.

Los métodos seguidos se basan en la visión general de la dinámica de grupos y tienen a cada docente como el principal generador de tales dinámicas y al equipo de profesorado del centro como el ecosistema de continua implicación de todos los participantes. Especialmente se profundiza en el valor del ecosistema escolar como interculturalidad-sostenida, requerida del reconocimiento y el valor interdependiente de los estilos diferentes de relaciones sociales, de discursos, sistema de toma de decisiones, ejercicio del liderazgo, etc.

El método que integra la realidad compleja de la docencia y la investigación en tal espacio pluri e intercultural es el interaccionismo simbólico, basado en un continuo esfuerzo de búsqueda, apertura y mejora permanente del sentido profundo de las relaciones, de los sentimientos, de los conflictos y del modelo de toma de decisiones en los espacios escolares y más amplios de la comunidad.

¿Qué nos podemos cuestionar para desarrollar esta metodología? La policromía y multirreferencias del discurso, de los símbolos y de los modos de convivencia entre personas y grupos, quienes aprenden a colaborar en proyectos específicos de proyección comunitaria y de mejora integral de ámbitos socio-comarcales (comunidades, ciudades, zonas rurales..).

Una escuela intercultural es un ecosistema de posible ampliación axiológica, colaborativa y transformadora, atendiendo a los diferentes procesos comunitarios, pero avalando las múltiples formas de entender el mundo, ampliar el saber y comprender las distintas tendencias entre los participantes.

La escuela se va consolidando en el intercambio entre iguales, en los estilos complejos de aprendizaje y en los permanentes estadios de avance personal y social. Los diferentes grupos-etnias-comunidades que participan, descubren la escuela como la realidad pluricultural tendente al reconocimiento intercultural de los participantes y a buscar continuamente el mejor sentido colaborativo.

La institución aporta al profesorado un espacio de docencia profundamente indagadora, al sentirse co-participes del saber, abiertos a lo plural, pero necesariamente tendentes al entendimiento en común, a los modos de co-aprendizaje creativo y al avance de una comunidad que crea saber para innovar y que innova indagando profundamente en las numerosas perspectivas de las creencias, concepciones y valores de las comunidades.

Se ha obviado en numerosas ocasiones esta riqueza de la pluralidad y se han mantenido modalidades de escuelas más centradas en la comunidad propia, colaborando poco entre escuelas del barrio, ausentes del valor enriquecedor de las diferentes aportaciones, superando los naturales conflictos y reelaborando los modos de acercamiento más sinceros entre múltiples participantes.

¿En qué se apoyan estos métodos y procesos de interculturalidad innovadora? En la complejidad y, a veces incoherencias-contradicciones entre los participantes, que obligan al gran esfuerzo de entender el saber intercultural, siendo posible avanzar desde la empatía hacia los demás y la búsqueda continua de los plurales modos de entender el mundo y la propia realidad etnográfica.

1.1. Propuesta de desarrollo profesional: La creación de saber personal e institucional en una sociedad hiper-informada y tecnologizada

La actualización permanente del profesorado ha de verse reflejada en la calidad del desarrollo personal y en el compromiso de mejora de la institución educativa, junto a la colaboración continua entre docentes y comunidad para dar sentido y contenido humano y profundo a una sociedad hiper-informada y tecnologizada. La tarea educativa, por su proyección en la sociedad, ha de realizarse asumiendo lo más valioso del pasado y capacitando a las personas para adelantarse a la amplitud de vivencias y posibilidades de un mundo en permanente cambio, a veces poco reflexivo y demasiado agitado por imprevisiones y tensiones.

El saber que genera cada educador/a es garantía de mejora profesional e institucional al sintetizar y justificar las experiencias representativas mediante la focalización de

los problemas, la caracterización del saber y el diseño de proyectos significativos para la plena realización de las tareas educativas y los estilos de enseñanza-indagadora. El desarrollo profesional se ha de concretar en una línea vivenciadora y estimuladora de la autonomía y de la toma de decisiones personal y colaborativa, sin la cual se anula el horizonte y las posibles implicaciones en su avance continuo. La visión personal de los docentes dará nuevas claves a la educación intercultural y la respuesta del profesorado ha de ser interpretar cada proceso y mejorar la calidad de vida y el diálogo entre las culturas.

Una de las grandes complejidades del mundo tecnologizado es la interrelación entre vivencias, sentimientos y concepciones, esta vez mediante la amplitud y la complejidad de las grandes redes, en las que se encuentran las nuevas bases de datos y las diferentes interpretaciones de la realidad. El entorno multimedia facilita a los docentes una multireciprocidad e interacción de la que habían carecido hasta este momento.

¿Cómo ha de reaccionar cada educador/a para emplear y adoptar el uso de las nuevas tecnologías a las necesidades de las personas en la multiplicidad de mensajes y en los desafíos interculturales e investigadores? La amplitud de mensajes característicos de la hiper-información de las redes requiere de los docentes una gran capacidad de selección, adaptación y dominio de estos medios, aprendiendo a utilizarlos y a situarlos crítica y creadoramente en el conjunto de los recursos didácticos que habitualmente utiliza. La capacidad y las posibilidades de motivación, almacenamiento y disponibilidad de la información en la red, ofrecen al profesorado unas perspectivas de organización de la información desconocidas hasta nuestros días. Quizás debamos replantear el uso y la adecuación posible de la red y los recursos informáticos a las finalidades y el clima educativo, reiniciando su significado y utilizando los medios inteligente y educativamente en cuanto tales.

La utilización de las nuevas tecnologías es urgente, pero lo es más la adecuación a los modos y estilos de aprender a aprender y de descubrir el saber continuamente, adaptando el uso y desarrollo de los medios a los valores y procesos formativos de los seres humanos, convertidos en los protagonistas y actores en la amplitud interactiva de los procesos y resultados innovadores en los que ha de aprovecharse la potencialidad transformadora. Las transformaciones e incidencia de la sobre-información ha de facilitar al profesorado actitudes de selección y acomodación de los mensajes a los procesos de reflexión y generadores de asentamiento del saber y de búsqueda del sentido profundo de lo conocido, recuperando el valor de la educación como actividad vivenciadora del saber y transformadora de la realidad. La formación del profesorado

en este ámbito se ha de centrar en su visión holística de la realidad educativa y en la selección y adaptación de los medios a las específicas formas de aprender con los colegas y de avanzar el conocimiento como valor esencial de las sociedades actuales y del continuo reto tecnológico.

BIBLIOGRAFÍA

Cherryholmes, C.

1993 "Reading Research". *J. Curriculum Studies*, 25 (1), 1-32.

De la Torre, S.

1999 "Estrategias de enseñanza-aprendizaje: el senti-pensar". *Congreso Internacional de Formación del Profesorado*. Rosario, 2-4 agosto. Paper.

Delors, J.

1993 **¿Qué educación para el siglo XXI?**. Fuentes de UNESCO, 52, noviembre, p. 7.

Domínguez, G. Y Amador, L.

1994 "La elaboración de una oferta formativa en la educación de adultos". En L. Amador (coord.): **Educación permanente de adultos**. Sevilla: C.A. UNED. 41-88.

Gento, S.

1994 **La participación en los centros educativos**. Madrid: Santillana.

Giroux, H.

1994 **La escuela y la lucha por la ciudadanía**. Madrid: Siglo XXI.

Huber, G.

1991 "Análisis de las teorías implícitas sobre la evaluación de los profesores". Ponencia al *III Simposium del Pensamiento del Profesor*. Documento policopiado.

Huber, G.

1993 "Teacher's implicit role theories and implementation of cooperative learning in their classroom". Paper for "Teacher thinking and implementation of cooperative learning in their classroom". 5th Conference of the European Association (EARLY), Aix-en-Provence, séptembre.

Jackson, P.W.

1992 **Handbook of research on curriculum**. New York: MacMillan.

Marcelo, C.

1994 **La formación del profesorado para el cambio**. Barcelona: PPU.

Medina, A.

1991, coord. **Teoría y metodología de la evaluación**. Madrid: Cincel.

Medina, A.

1993 "La formación del profesorado en el diseño, desarrollo y aplicación del currículum" en Pérez (Coord.) **Reforma y profesionalización docente**. Gijón: C.A. UNED. 17-48.

Medina, A.

1994 "La formación continua del profesorado desde una perspectiva colaborativa". *Revista de Innovación Educativa*, (3), p. 59-78.

Medina, A.

1996 **Formación de educadores de personas adultas (I, II y III)**. Madrid: UNED.

Medina, A.

1996 "La autobiografía. Modalidad de formación del profesorado: Posibilidades y limitaciones". En López-Barajas, E. (1996) **Historias de vida y la investigación biográfica**. Fundamentos y metodología. Madrid: UNED.

Medina, A.

1997 **Diseño y desarrollo curricular para la formación de personas adultas**. Madrid: UNED.

Medina, A.

1999 **Formación del formador para la creación de una nueva cultura en los entornos comarcales**. Talavera de la Reina, Ed.

Medina, A.

1998, coord. **Diseño de programas para el desarrollo de una comarca**. Jaén: Cámara de Comercio.

Medina, A.

2000, coord. **La formación práctica de los estudiantes de Educación: El caso de la UNED.** En prensa.

Medina, A.

2000, coord. **Educación y Empleo.** En prensa.

Medina, A.

2000, coord. **Formación práctica de los licenciados en Educación.** En prensa.

Medina, A. Y Domínguez, M.C.

1989 **La formación del profesorado en una sociedad tecnológica.** Madrid: Cincel.

Medina, A. Y Domínguez, M.C.

1991 **El empleo del ordenador en la enseñanza.** Madrid: Cincel.

Medina, A. Y Domínguez, M.C.

1998 "Un modèle de formateur de personnes adultes" Ponencia, paper. *Colloque International de Strasbourg: Formation des adultes entre utopies et pragmatismes.* 22-24.

Medina, A. Y Domínguez, M.C.

1998 **Enseñanza y currículum para la formación de personas adultas.** Madrid: EDIPE.

Medina, A. Y Domínguez, M.C.

1999 "Formación del profesorado ante el reto intercultural". *Revista Educación XXI*, (1).

Medina, A. Y Hernández, M.J.

2000, coords. "Ensayo para el desarrollo integral de la provincia de Jaén. Presentado al *Premio de la Caja General de Granada.* Inédito.

Rodríguez Diéguez, J.L.

1993 "Estrategias de enseñanza y aprendizaje" En Sevillano, M.L. y Martín, F. (Coords.) **Estrategias metodológicas en la formación del profesorado.** Madrid: UNED. 7-106.

Zeichner, K. Y Liston, D.P.

1991 **Teacher Education and Social conditions of schooling.** New York: Rowledge.



Dr. Jorge Capella Riera
Departamento de Educación de la PUCP

COMENTARIO A LA CONFERENCIA

Si bien la lectura del texto de la conferencia del Profesor Medina me exigió un cierto esfuerzo, su exposición me ha parecido muy fluida y el comentario de su contenido me resulta sumamente grato pues su trabajo es pertinente y rico en aportes.

De los once aspectos que aborda sólo voy a ocuparme de dos: retos de la globalización y el desafío de la interculturalidad por ser temas de mi especial interés ya que los considero de trascendental importancia en la formación de los profesionales de la educación como lo planteé en la Conferencia “Formación magisterial, globalización e interculturalidad” que desarrollé hace dos meses en el I Congreso Internacional de Institutos Superiores Pedagógicos del Perú”, realizado en Urubamba, Cusco. Pero antes voy a fijar posición en materia de formación del profesorado.

Voy a partir de una premisa básica que corresponde a una cita del conferencista y que espero sea el hilo conductor del comentario:

“El desarrollo local y comunitario siempre ha significado un desafío para el profesorado, pero adquiere mayor importancia al surgir como necesario contrapunto a la globalización, al proceso innovador de la interculturalidad y a la urgencia de diseñar modelos que atiendan el cambio razonable y armónico, junto al reconocimiento de las personas y pueblos como seres caracterizados por su propia historia.”

1. Ubicación de la formación del profesorado

Coincido con Ortega (1990) e Imbernón (1994) que el desarrollo profesional del profesorado está condicionado no sólo por la formación sino también por la incidencia de elementos laborales, económicos, de selección, de evaluación, etc.

Concibo la formación profesional en el contexto de una **cultura profesional crítica** que parte de una reconceptualización del docente y de una «reprofesionalización» de su desempeño en base a una concepción dinámica y contextualizada (enfoque **concepción práctico-reflexivo**) en el medio en que actúa. Ambas se hallan condicionadas por la falta de explicitación en la definición de las funciones profesionales, lo que a veces lleva a la consiguiente «formación y desempeño difuminados».

Como señala De La Torre (1993), en el futuro próximo aumentarán las demandas de educadores sociales y asesores de formación. Los puestos de dirección y gestión requerirán formación específica. Especialistas en educación servirán de apoyo a la labor formativa de la escuela. De la formación basada en competencias se pasará a la formación como desarrollo profesional.

De esta suerte la formación docente no puede encararse de manera aislada, sino sistémica y como parte de un paquete de medidas dirigidas a revitalizar la profesión docente y en el marco de cambios sustantivos en la organización y la cultura educativa en sentido amplio. La ausencia de una visión sistémica de la política y el cambio educativos rebota la posibilidad de hacer efectivos los pequeños cambios parciales que pretenden instaurarse.

Se trata de un sistema unificado, pero diversificado. Más que uniformar u optar entre disyuntivas, es preciso diversificar la formación docente -diferentes, modalidades, contenidos, pedagogías, tecnologías- para responder a los perfiles y posibilidades de cada contexto, buscando al mismo tiempo la unidad y coherencia de la formación docente como un sistema.

Por otra parte, no existe el método o la modalidad ideal; cada uno tiene sus fortalezas y debilidades. Considero que, en nuestro país, las modalidades a distancia pueden ser recomendables en determinadas condiciones y para determinados objetivos en el entendido que estamos hablando de una educación a distancia que combina autoinstrucción con componentes presenciales e interacción grupal y que cuenta con estrategias integradas.

2. Retos de la globalización

La globalización, precisaba ayer Rodríguez Fuenzalida (2000), es una revolución profunda, conceptual, valórica, simbólica y, también, epistemológica, científica y cultural que abarca desde aspectos conceptuales hasta el crecimiento de la exclusión; la pobreza, en América Latina.

Según Alayza (1997) vivimos junto a cambios globales y políticos que Lechner (1993) llama nuevas «coordenadas mentales», que distan mucho de los elementos básicos que ordenaron el acercamiento y comprensión del curso de la historia pasada. Al mismo tiempo, las nuevas coordenadas no parecen todavía ordenar del todo nuestro presente. Quizás en la superficie emergen sobre todo los contrastes del cambio de una etapa de la historia moderna a otra en la que se mezclan lo viejo del mundo moderno con el posmodernismo, sin llegar a emerger una nueva síntesis en términos de concepción del mundo. En todo caso, estamos tan inmersos en este proceso histórico que difícilmente podemos verlo a plenitud.

2.1. Nuestra situación frente a la globalización

Rodríguez Fuenzalida nos ha hecho ver que “hay escasa reflexión educativa sobre la globalización, pareciera ser un tema ajeno a los estudiosos de la educación, a los educadores. Son pocas las investigaciones que se han realizado sobre lo que necesita nuestra realidad educativa con vistas al desarrollo futuro de nuestros países, dependientes y subdesarrollados. Más bien se ha trabajado en la adopción de respuestas foráneas y se toman acríticamente modelos sistémicos de la escolaridad”.

Y es que, como denuncia Gelpi (1995), este proceso de mundialización en curso, ha dejado obsoletos por completo muchos planteamientos educativos aun cuando continúe su vigencia política en orden a las clientelas «nacionales». Y, a pesar de ello, no podemos tomar esta vigencia a la ligera especialmente por su persistencia en nuestros modos de vida que nos hacen acostumbrarnos y dar por sentada su persistencia; sobre todo, cuando sus consecuencias son tan negativas y traumáticas en todos los órdenes de la vida humana.

En efecto, Stavenhagen (1995) piensa como Ramonet (2000), citado por Rodríguez Fuenzalida, que estas consecuencias, hasta el momento, se han plasmado en dos grandes manifestaciones: grandes beneficios económicos y una marginación creciente de

grandes contingentes humanos. Dicho de otro modo, la integración planetaria y la exclusión social y económica se han revelado como las dos caras de la moneda de la globalización. Así, podemos ver que, por una parte, se procede a una integración planetaria del conjunto de la actividad económica -industrial, comercial, financiera, etc. y que, por otra, en el terreno social esta globalización se produce de manera diferenciada según niveles y categorías de personas.

Y, como bien apunta Mayor Zaragoza (1998), estamos ante la paradoja que en el mundo intercomunicado e interdependiente del siglo XXI, el mendigo de Calcuta y el millonario de Nueva York “conviven” efectivamente por vez primera en la historia y tienen además una conciencia aguda de esta contigüidad. Por eso los desequilibrios y las injusticias resultan aun hoy más graves e inaceptables que nunca.

Es por esto que, desde el mundo no desarrollado, clamamos por un **nuevo orden internacional** de relaciones más igualitarias, de desarrollo con equidad, un nuevo marco de relaciones interculturales justo, respetuoso y abierto al contraste y la negociación sin condiciones entre las partes.

Los países ricos deben comprender, que si no se toman medidas urgentes para paliar el desequilibrio que se está desencadenando, tarde o temprano se romperá el sistema y no podrán controlar la situación. Deben renunciar a parte de su riqueza voluntariamente en su propio beneficio.

Y en la construcción de este nuevo orden las culturas locales latinoamericanas tienen mucho que aportar, pues la perenne revitalización de la diversidad de la cultura de los pueblos es la alternativa al uniforme y despersonalizante desarrollo de occidente.

2.2. Rol de la educación frente a la globalización

Coincido con el Profesor Medina en que “el rechazo de lo planetario y la cerrazón en lo local tienen poco futuro en un mundo en plena mutación, sobreinformado, pero más necesitado que nunca del avance compartido y del estímulo creativo, en el que las personas han de comprender la complejidad, aceptarse mutuamente y valorar singularmente las acomodaciones y los retos que esta tensión e incertidumbre crean a las personas y a las comunidades.”

El conferencista se pregunta: “*¿Qué podemos realizar en estrecha colaboración?*” Y se responde que “*una reflexión sincera de las instituciones educativas y su compromiso adecuado al desafío de los cambios, de las contradicciones y la actuación decidida para preparar a los futuros ciudadanos en el saber global y en el irremplazable valor y sentido de lo local*”.

Añade que *"la acción del profesorado en este proceso ha de ser de anticipación y cercanía a los múltiples proyectos de la comunidad, ligando el sentido y trabajo de la escuela a los continuos esfuerzos de la realidad social con la que convive haciendo de la escuela un espacio de diálogo y de búsqueda, atendiendo a los problemas y dificultades actuales pero configurando un horizonte de utopía y solidez permanente"*.

Al respecto, considero que tenemos dos tareas complementarias: el tratamiento pedagógico de lo global y el tratamiento de lo local:

2.2.1. Tratamiento de lo global

Se nos impone buscar dar forma a categorías y criterios que permitan una mejor comprensión y evaluación de las realidades que se viven y que se van a vivir. Debemos poner de relieve los aspectos positivos derivados de la globalización como el crecimiento de una mayor conciencia de los problemas internacionales comunes, cuyo abordaje no compete únicamente a los estados o sociedades afectados.

Pero también tenemos que rechazar el uniformismo globalizante impuesto o la unificación globalizadora. No podemos aceptar un mundo estructurado de esta forma para toda la humanidad. Unificación que, según afirman García y Sáez (1998), se está llevando a cabo desde los centros de decisión occidentales sobre presupuestos básicos que reflejan la propia opción mayoritaria del Occidente rico.

De entre los diversos aspectos que contempla la educación para la globalización quiero destacar uno que creo merece atención y estudio. La evolución hacia la sociedad global pide a la persona individual un gran esfuerzo de orientación en los planos material, social y temporal. Los estudiantes de hoy han de aprender a manejarse ante situaciones de gran complejidad y experiencias divergentes y los adultos debemos reconocer que, con bastante frecuencia, nuestra «capacidad de resolver problemas» va a la zaga de la evolución del mundo.

Vollmer (1993), al interpretar el trabajo de Scheunpflug (1997) dice que la dotación genética del ser humano, en el campo de las facultades sensitivas, está especializada en la percepción y resolución de problemas del entorno inmediato y, por tanto, se ha vuelto disfuncional para el mundo de hoy. Sólo las cosas situadas dentro de nuestro mesocosmos son evidentes para nosotros o, dicho de otro modo, son las que somos capaces de detectar, reconstruir, identificar y controlar sin necesidad de usar medios artificiales. Los límites del mesocosmos humano no se pueden definir de forma generalizada, sino que, en función del nivel de socialización, varían tanto de un individuo a otro como de una cultura a otra.

La disfuncionalidad mencionada puede ser compensada por las capacidades del cerebro humano. El lenguaje y el pensamiento abstracto, la ciencia y la técnica nos ponen en condiciones de salir de nuestro mesocósmos y, por ende, manejanos con situaciones y fenómenos de gran complejidad, como la sociedad global.

Según Vollmer, las personas de ensayos exitosos en esta dirección se caracterizan por:

- la amplitud de conocimientos generales;
- el caudal de principios estructurales;
- la seguridad en sí mismas, en vez de miedo;
- su espíritu de decisión;
- la mayor capacidad de evaluación de la importancia relativa de los problemas;
- la disposición para examinar hipótesis y para corregirlas;
- su tendencia a profundizar más en los problemas haciendo más preguntas sobre el porqué; y
- la capacidad para aguantar situaciones de indefinición.

2.2.2. Tratamiento de lo local

En el plano local, no debemos perder de vista que el entendimiento cultural es viable en la medida que las personas y los pueblos son conscientes de su identidad, la valoran y la desarrollan. A partir de esta identificación se comprende la «legitimidad del otro» (Maturana) y entonces es posible establecer una intercomunicación válida, basada en el respeto y en la construcción de una relación horizontal, simétrica en cuanto a la validez de los interlocutores.

La globalización de la vida contemporánea no puede hacerse en el vacío, requiere enraizamiento, proyectarse al mundo desde un sitio, desde una circunstancia precisa. Por eso, globalización y defensa de la identidad son términos complementarios de un mismo proceso que proporciona contenidos concretos a la acción pública, aumenta la participación ciudadana y enriquece la vida individual.

“Las bases del proceso transformador socio-comunitario con relevancia local, dice el Profesor Medina, surgen de un modo nuevo de elaborar saber interdisciplinar y multiétnico, con especial orientación al desarrollo sostenible y a la participación profunda de personas, instituciones, grupos políticos, escuelas y universidades, que asumen su liderazgo y su compromiso docente-investigador.”

“La interdependencia entre el desarrollo local-comunitario y la apertura a la mundialización, apunta, es cada vez más evidente y se requiere una preparación apropiada.”

da a este fecundo y necesario diálogo. Quizás debemos encontrar que los parámetros más universales de los grupos humanos, reconocidos por gran número de comunidades en diferentes países, son los más prototípicos de cada micro y meso-comunidad, normalmente acotados en su historia, cultura, ethos y formas propias de manifestar sus valores y los estilos de vivencia-conciencia que le caracterizan."

Sobre el particular, me parece que debemos acompañar a nuestros formandos en la captación y desarrollo de los valores de la diversidad que facilitan el entendimiento dialógico:

Participación: requisito indispensable de la vida en sociedad que consiste en la posibilidad y capacidad de intervenir en los diversos planos de lo sociocultural.

Respeto: actitud activa de valoración y de comprensión de las características y actuación de otras personas, evitando dañarlas y admitiendo como normales sus posibles diferencias.

Solidaridad: manifestación de relaciones horizontales que considera como principal objetivo la convivencia entre hombres y mujeres independientemente de su procedencia cultural o su grupo humano de pertenencia.

3. El desafío de la interculturalidad

El Profesor Medina considera que *"las comunidades de América del Sur son, ante todo, pluriculturales, urgidas de un respeto profundo a las culturas milenarias y, sin duda, naturales y de gran calado ambiental y vivenciadoras de modelos de desarrollo sostenible, pero principalmente referentes axiológicos, sin duda urgidos de mejora, actualización y convivencia intensa y extensa con el resto de las comunidades"*.

3.1. Sentido de la interculturalidad

Situado epistemológicamente en el campo de una interculturalidad que se plantea acabar con los efectos perversos que históricamente nos han legado las relaciones sociales entre grupos procedentes de culturas diferentes, sostengo con Heise y colaboradores (1992) que la interculturalidad es esa dimensión de la vida humana en sociedad que tiene que ver con toda la urdimbre social, política y económica. Así entendida, antes que un concepto es un desafío vital, una actitud de apertura que nos libera de la tiranía de los prejuicios y de las aparentes certezas absolutas, que nos conducen al estanca-

miento y a la intolerancia. Este desafío me hace reconocer que, como plantea Albó (1993), la cultura, por mucho que tienda a mantener algunos rasgos de su estructura, siempre se está **creando y recreando**. Hay un proceso constante de «producción de cultura» por evolución interna de la experiencia de cada pueblo y por su adaptación a nuevos desafíos e intercambios con el entorno.

La educación debe posibilitar el **crecimiento** de las culturas nacionales. El respeto de la realidad histórica y social de cada cultura, el contar con las posibilidades reales de enfrentarse a nuevos valores y de **crear nuevas síntesis vitales**.

Así se entiende en los documentos oficiales de «**Política de Educación Bilingüe Intercultural**» (1989) y «**Política Nacional de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural**» (1992), que establecieron un principio revolucionario, dirigido también a atacar la asimetría en las relaciones entre grupos criollo-occidentales y grupos indígenas. En ellos se estipula oficialmente, de una manera explícita, que debemos intentar conocernos: **todos los peruanos** somos un ámbito de conocimiento prioritario para **todos los peruanos**.

Lamentablemente, pese a los importantes avances en el desarrollo de estas políticas, la realidad educativa peruana no se ajusta a ellas.

3.2. Propuestas pedagógicas

Este es el rubro en el que, para mí, radica el aporte más significativo del Profesor Medina para quien *“la escuela intercultural necesita apoyos, profesorado, recursos y modelos plenamente interculturales. En este proceso riguroso y firme la interculturalidad y el interculturalismo es un proceso, un horizonte y un principio que orienta la toma de decisiones, las mejora y supone una urgente y relevante línea de co-reflexión e indagación institucional y personal”*.

Para él, la acción pedagógica coherente con la interculturalidad supone:

- La escuela intercultural como un ecosistema de posible ampliación axiológica, colaborativa y transformadora.
- Un pleno y amplio respeto a las diferentes perspectivas y opciones culturales.
- Un estilo de cambio y revitalización profesional al comprender otras perspectivas y referentes, anticipándose a los conflictos y a las culturas de los estudiantes y comunidades.

- La creación de espacios interculturales mediante la aplicación de una metodología que armonice el saber personal y el respeto a la identidad singularizada con cada grupo y comunidad.
- Estimular el autoaprendizaje y el afán por aprender a aprender, innovar y crear un espacio de diálogo abierto, que posibilite a cada estudiante autoconocerse, compartir con los demás sus expectativas y encontrar puntos relevantes de relación y acercamiento entre iguales.
- Promover la autonomía de cada estudiante haciendo que vivencie positivamente su identidad cultural.
- Desarrollar métodos de co-aprendizaje entre profesores haciendo uso de las multirreferencias culturales.
- La metodología socializadora y colaborativa capaz de implicar a todo el profesorado y a los estudiantes en una escuela de aspiración intercultural.
- El interaccionismo simbólico como método que integra la realidad compleja de la docencia y la investigación en un espacio pluri e intercultural.

3.3. Significado de los símbolos

Siguiendo a Giroux (1999), Rodríguez Fuenzalida dice que la identidad se construye al interior de una cultura, existe una pedagogía cultural, hay una relación dinámica y fluida entre política y cultura, tanto en aspectos valóricos y éticos como en la dimensión de la industria cultural, en la producción de representaciones y de simbología.

La globalización como ideología interpretativa de la conquista de los mercados, en todos los países del planeta, apunta, encuentra en la escuela un lugar muy propicio para la homogeneidad en sus símbolos y en sus códigos interpretativos. El desarrollo de habilidades se plantea, en la mayoría de los casos, en una línea positivista, independiente del contexto y sus representaciones, simbologías, sistemas culturales.

En la mayoría de los casos la escuela utiliza patrones, símbolos y códigos que son generalmente hegemónicos y, por tanto, externos a la situación concreta de niños que provienen de medios socio-culturales diversos, que poseen sistemas propios de interpretar el mundo. Esta situación se vuelve no sólo compleja, sino en muchos casos dramática, al no haber un «puente» que una o favorezca el encuentro entre estos dos mundos.

Esta realidad y sus consecuencias deben ser asumidas por el maestro para que facilite paulatina y gradualmente que sus alumnos se acerquen al dominio de otros códigos simbólicos y de otras formas culturales, sin que ello implique la ablación de los propios.

En este contexto debemos reconocer que, como nos indica Ansión (1987), los mitos o relatos míticos, forman parte de nuestro patrimonio cultural que debe ser «rescatado» porque se intuye que tienen importancia para la constitución de una cultura nacional.

En realidad, como bien apunta Sánchez-Parga (1993) se trata de un problema de **etnoepistemología**: el código lingüístico refleja un código social y un código de pensamiento y ambos dan origen al código integrado.

Quiero concluir con una cita de la conferencia del Profesor Medina: *“El sentido de la formación no puede descubrirlo y decidirlo de modo excluyente y exclusivo cada docente, siendo esta autoformación necesaria y prioritaria, sino que ha de ampliarse y situarse como la transformación y asimilación de una cultura en el entorno escolar de colaboración”*.

jcr/10-X-2000

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAYZA, R.

1997 *Globalización y cambios en la política*. Lima. Instituto Bartolomé de Las Casas y CEP.

ALBO, X.

1993 *«Violencia Cultural en los Paises Andinos»*. En: *Violencia en la Región Andina*. Lima. APEP.

ANSION, J.; GORRITI, L.C. Y R. MONTOYA

1987 *«La Escuela Rural: Mito, Realidad y Perspectiva»*, Debate Agrario No. 1, Octubre-Diciembre.

CAMPS, V.

1993 *Los valores de la educación*. Madrid. Alauda.

DE LA TORRE, S.

1993 *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid. Dykinson, S.L.

FLECHA, R.

1992 «*Desigualdad, diferencia e identidad: más allá del discurso de la diversidad*». En: SEP. Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa Unida. Salamanca.

FREIRE, P.

1969 *Pedagogía del Oprimido*. Barcelona. Bona Nova.

GARCIA MARTINEZ, A. Y J. SAEZ CARRERAS

1998 *Del racismo a la interculturalidad*. Madrid. Narcea.

GELPI, E.

1993 «*Cultura popular y democracia*», en Ortega y Sáez. Educación y Democracia. Murcia. Caja Murcia.

HEISE, M., TUBINO, F. y W. ARDITO

1992 *Interculturalidad*. Un desafío. Lima. CAAAP.

IBAÑEZ, R.

1994 *El racismo como reto de la modernidad*. En: Garrido e Ibáñez Xenofobia en Europa. Madrid. Popular.

IMBERNON, F.

1994 *La formación y desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona. Grao.

MAYOR ZARAGOZA, F.

1998 *La cultura de paz y el gobierno de las ciudades*. Conferencia en el Seminario Internacional sobre Participación Ciudadana, Gobernabilidad Democrática y Cultura de Paz. organizado conjuntamente por el Gobierno de la Ciudad de México y por UNESCO a través de su Unidad para la Cultura Democrática y la Gobernabilidad, Demos. México. Unesco/Demos.

ORTEGA, F.

1990 *"La indefinición de la profesión docente"*. Cuadernos de Pedagogía, 186.

RAMONET, I.

2000 *Un delicioso despotismo*, en: Le Monde Diplomatique, N°55, año V, mayo.

RODRIGUEZ FUENZALIDA, E.

2000 *"Educación del pasado, educación del futuro, los cambios culturales"*. Conferencia en el V Seminario.

SANCHEZ-PARGA, J.

1987 *Modelo de Aprendizaje y Comunicación en el Medio Indígena*. Curso Taller Latinoamericano de Capacitación e Investigación de Procesos de Aprendizaje y Comunicación en Sectores Indígenas. Cayambe, 26-31 de Julio. IDRC-CAAP.

STAVENHAGEN, R.

1995 *Integración y exclusión*. Fuentes UNESCO. N° 73. Octubre.

Mag. Luis Sime Poma
Departamento de Educación de la PUCP

COMENTARIO A LA CONFERENCIA

Quisiera en este comentario abordar uno de los temas que el Profesor Medina ha introducido en su ponencia y que considero fundamental para nuestra reflexión sobre la formación docente. Como podemos observar, el sexto punto de su exposición nos remite al tema del **conocimiento profesional del docente**. En torno a ello nos señala que el *“conocimiento profesional es la síntesis de competencias, saberes, métodos de enseñanza-aprendizaje y acciones singulares que cada docente piensa y asume, pone en práctica”*. Más adelante, nuestro ponente formula una pregunta central en relación a este tema: *“¿Qué nos planteamos para avanzar el conocimiento profesional?”*; y la respuesta inmediata que nos da es: *“Básicamente el conocimiento de la práctica y el convencimiento de mejorarla, partiendo de la reflexión profunda, el diálogo con los estudiantes y el desarrollo de una cultura profesional transformadora”*.

Encuentro en estos planteamientos una potencialidad muy rica de reflexión que quisiera progresivamente vincularla al eje de nuestro Seminario, vinculado a la formación docente. Para ello, dividiré este comentario en tres partes. En la primera abordaremos más aspectos sobre el conocimiento práctico de los profesionales; la segunda parte será dedicada a la trayectoria profesional del docente y en la última enunciaremos algunas pistas para la formación docente.

1. El conocimiento práctico de los profesionales

En primer lugar, es necesario contextualizar este tema que Medina nos aporta como parte de una tendencia creciente de investigaciones acerca del *conocimiento práctico de los profesionales*. Estas son aproximaciones que hacen uso del estudio de caso a través de la observación y entrevistas a profundidad para explorar el conocimiento práctico de distintos tipos de profesionales (Langley, et al. 1996; Saury & Durand, 1998). Específicamente en el campo de la educación esta tendencia ha sido mayormente desarrollada en función del docente de aula escolar (Alison & Hailwell, 2000; Douwe & Jan, 1999; Meijer, 1999), y en mucha menor proporción contamos con estudios en relación al conocimiento práctico del educador no formal o social.

Nosotros resumiremos lo aportado por esta literatura y en sintonía con lo propuesto por Medina, caracterizando dicho conocimiento en los siguientes términos:

El conocimiento práctico del profesional es personal y en alguna magnitud único; es contextual, definido y adaptado a las situaciones específicas; es basado en la reflexión, en la experiencia; es principalmente tácito, no acostumbra a articularse; es un contenido en relación a algunos tipos de temas.

Uno de los rasgos mencionados y sobre el cual quisiera prestar más atención se relaciona con el conocimiento tácito. Schön (1983), sin duda uno de los teóricos más influyentes respecto a este tema, ha mencionado este concepto recordando aquella frase: "nosotros conocemos más de lo podemos hablar." El conocimiento tácito ha ayudado a Schön para definir su principal contribución sobre el conocimiento en la acción. En su visión, hay importantes áreas indeterminadas en nuestra práctica profesional que no encajan con nuestras reglas anteriores y los esquemas formales aprendidos en la universidad. Entonces, nosotros podemos enfrentar estas situaciones indefinidas a través del *conocimiento en la acción*. Algunos profesionales son más activos aprendiendo por esta manera que otros.

Según lo mencionado por Jarvis (1992), es posible adquirir el conocimiento tácito olvidándose de lo aprendido antes. Con el crecimiento de la especialización profesional, las reglas teóricas y originales tienden a jugar la parte menos consciente en la práctica del profesional.

En suma, esta perspectiva de reflexión nos permite valorar al docente como un sujeto activo que construye su conocimiento profesional y que dicho conocimiento se nutre de sus experiencias como docente y las reflexiones de esas experiencias.

Ello constituye un reto para los investigadores y agentes de política educativa para reconocer en el docente no sólo un operador educativo, sino un sujeto racional que elabora un saber que no está libre de tensiones y contradicciones, así como de presiones múltiples, saber que contiene diferentes niveles de explicitación y en donde, como bien lo plantea Medina, expresan teorías implícitas.

II. La trayectoria profesional del docente

En segundo lugar, además del conocimiento práctico de los educadores existe otro campo complementario que proviene de otra perspectiva de estudios que buscan más bien una visión sobre la evolución de la carrera profesional.

En una vertiente de dichos estudios, la carrera es concebida desde una perspectiva más subjetiva y no sólo entendida como el *curriculum vitae*. Para Kelchtermans y Vandenberghe (1994) “la carrera no es sólo una cadena cronológica de posiciones y roles sociales, sino una perspectiva en movimiento en la cual las personas ven sus vidas como un todo que les permite interpretar el significado de sus atributos y acciones”.

Tomando sumariamente los estudios de Hubberman (1997) sobre la trayectoria de la carrera del profesor, durante los primeros seis años de labor profesional ocurren dos fases. La primera representa “*la entrada de la carrera*” y es un periodo de supervivencia y de descubrimiento. Sigue a estas fases otra llamada de “*estabilización*.” Después del periodo de estabilización, entre los siete y dieciocho años de la carrera, es probable que ocurran dos tendencias. Una primera de *experimentación y diversificación* en sus tareas, en donde destaca una actitud más activista y con posibilidades a asumir diversas tareas. La otra alternativa paralela es la de *reevaluación* en la cual la persona desarrolla algunas preguntas problemáticas sobre su vida profesional con posibles desenlaces de salida de la carrera.

Estos y otros trabajos nos permiten ahora cruzar los puntos anteriores con este último; y es que el conocimiento práctico de los educadores requiere ser historizado al interior de los periodos de la carrera profesional. Probablemente el conocimiento práctico no sea el mismo en la etapa de reevaluación que en el de estabilización. Con ello, lo que queremos explorar es la necesidad de complejizar nuestras imágenes sobre el conocimiento práctico del docente a la luz de las trayectorias de las carreras. De esta manera, perderemos menos el lado de las biografías, cuestión también aludida por el Doctor Medina en su ponencia. Así mismo, nos ayuda a una mirada más longitudinal de la

carrera docente y no sólo coyuntural para lo cual las historias de vida constituyen una modalidad investigadora muy pertinente.

Otros trabajos como los de Fessler y Christensen (citado por Reiman :1998) también proponen un itinerario basado en ciclos enfatizándonos que estos son influidos por las experiencias personales, como la familia, así como influencias organizacionales como el estilo de dirección y las expectativas de la sociedad. Estos autores nos refieren que los ciclos de la carrera docente no son unidireccionales, es decir lineales, existen de hecho diversas rutas. Estas últimas referencias ayudan a matizar más nuestras imágenes sobre la carrera docente

III. Pistas hacia la formación docente

Lo que hemos señalado hasta aquí nos permite ahora explicitar mejor algunos enlaces con nuestro tópico de la formación docente. En esa línea quisiéramos rehacer con otro sentido la pregunta inicial de Medina: "*¿qué nos planteamos para avanzar en el conocimiento profesional?*", en otra interrogante: ¿qué nos planteamos para cambiar la formación docente a la luz del conocimiento profesional?

En diversas ocasiones hemos afirmado que necesitamos considerar el mundo profesional del docente como un referente para la formación inicial del futuro educador. Esto suena muy lógico, y en alguna medida lo hacemos, pero creo que necesitamos de una lectura más sistemática de la literatura sobre el conocimiento práctico de los profesionales y en especial de los educadores que nos facilite pistas más actualizadas sobre: ¿cómo conocen los profesores desde su práctica profesional? ¿qué tipos de dilemas y tensiones profesionales más cruciales emergen desde su práctica profesional? ¿qué habilidades y actitudes son las que el docente potencia para enfrentar y resolver las crisis que nacen desde su entorno profesional? En definitiva, necesitamos conocer más sobre como los educadores aprenden, se resisten y cambian en medio de su práctica profesional, práctica acumulada a lo largo de periodos distintos de una trayectoria de carrera.

De allí, la necesidad de una formación docente que genere competencias y actitudes para reaprender desde la **praxis profesional emergente**, ayudando así a potenciar los procesos cognitivos y éticos para una reflexión durante la acción y para la acción.

Hablando más puntualmente, considero que las prácticas preprofesionales, incluidas en todos los planes de estudio de formación docente, constituyen una instancia

privilegiada para que el futuro educador aprenda a distinguir entre lo aprendido en el conocimiento formal, por cierto algo valioso que aporta el mundo universitario, y lo aprendido en base al conocimiento práctico, logrando así valorar ambos tipos de conocimientos. Este alcance nos invita a comprender que la formación docente no se puede reducir a un enseñarles a enseñar, sino enseñarles a aprender de su propia praxis profesional emergente.

Muy vinculado al punto anterior es el referido a la necesidad de reconceptualizar las tesis para convertirlas en esfuerzos sistemáticos de autorreflexión crítica del alumno sobre una práctica inicial. Creo que los cursos referidos a investigación, como los llamados seminarios de tesis, deberían estar íntimamente articulados con las prácticas preprofesionales, para vía un proceso de investigación-acción, propiciar en el alumno aquellas competencias metacognitivas para reconocer y problematizar una experiencia determinada apoyado en instrumentos y técnicas de investigación educativa.

Otra línea potenciadora durante la formación docente de esas competencias profesionales autorreflexivas son los estudios de casos. Confrontar al futuro docente ante casos singulares, llenos de elementos a ser interpretados de varias formas, con diferentes desenlaces, contribuye a leer situaciones desde la perspectiva de actores concretos, y puede ayudar a una creciente valoración de lo que es una *situación problemática*.

Medina nos ha mencionado la importancia del “convencimiento” de mejorar la práctica y ello debe ser uno de los ejes que nos ayude permanentemente a repensar el sentido de la formación docente y nuestros esfuerzos teóricos para aprender a acompañar a los futuros educadores en sus itinerarios formativos.

BIBLIOGRAFÍA

Reiman, A. & Thies-Sprinthall

1998 L. Mentoring and supervision for teacher development. New York: Longman, 1998.

Huberman, M; Thompson, C and Weiland, S.

1997 Perspectives on teacher career. Biddle, B; Good, T.; Goodson, I (eds). *International Handbook of Teachers and Teaching*. Vol. 1 Netherlands: Kluwer Academic P. 11-78.

Saury, Jacques & Durand Marc

1998 Practical knowledge in expert coaches: on-site study of coaching in sailing. In *Research Quarterly for Exercise and Sport*, Washington, Sep. Vol. 69, N°3 (254-266).

Jarvis, Peter

1992 Learning practical knowledge. In *New Directions for adult and continuing education*, N° 55, Fall (89-95).

Schön, Donald

1983 *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.

Schön, Donald

1987 *Educating the reflective practitioner*. España: Paidós.

Morris, H. and Marsick, V

1992 Confronting new understandings about professional learning and change. In Morris, H&Marsick (eds) *Profession's ways of knowing: new findings on how to improve professional education*. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 55. (7-15).

PROPÓSITO DE LOS GRUPOS DE TRABAJO Y TEMAS DISCUTIDOS

Miércoles 11

Analizar los siguientes aspectos a partir de la ponencia de la Mag. Carmen Rosa Coloma Manrique, Decana de la Facultad de Educación, y de su apreciación personal.

- ¿Qué políticas y estrategias de la Facultad se deberían mantener?
- ¿Qué aspectos de la política y estrategias de la Facultad deben redefinirse?
- ¿Qué se espera de la Facultad en la vida educativa nacional?

Jueves 12

Analizar la ponencia del Dr. Eugenio Rodríguez Fuenzalida a partir de las siguientes interrogantes:

- Hacia qué tipos de profesionales de la educación debería tender la formación y actualización del magisterio nacional?
- Qué aspectos del legado educativo latinoamericano debemos conservar y promover en la política de formación magisterial
- Qué aspectos de la situación latinoamericana actual condicionan la política de formación magisterial.
- Qué tipos de mecanismos (redes, núcleos de trabajo, programas mult institucionales o multinacionales, etc.) podrían establecerse para asegurar una mejor colaboración entre entidades formadoras?

Coordinadoras: Dra. Isabel García y Lic. Elena Valdiviezo

Secretarias: Giovana Pérez Frej y Regina Moromizato

Participantes:

José Aliaga

Liliana Kudaka

Guadalupe Núñez

Enrique Quevedo

Angélica Tapia

Flavio Figallo

Noemí Chumpitaz

Jacqueline Rioja

Guillermo Sánchez Moreno

Rocío Rivera

ANÁLISIS (Grupo 1/2)

I. Análisis de "Políticas y estrategias sobre la formación docente formuladas y desarrolladas en la Facultad.

- La calidad de la educación es el reto principal de la Facultad.
- La universidad debe llenar vacíos, romper paradigmas permanentemente, mirar qué hay de nuevo y generar conocimiento. En este sentido debe pensar su organización desde el pre-grado.
- La universidad debería reconocer académicamente la formación previa de los alumnos, el bagaje adquirido previamente, lo que se tiene y no se puede acreditar. En un enfoque diferente, se tendría que revisar la duración de los ciclos académicos. Estudiar la posibilidad de abrirse a otras Facultades fomentando el trabajo multidisciplinario. Plantear la función docente fuera del ámbito formal, la educación de adultos, la interdiscipliniedad, donde el alumno elija libremente sus horarios y arme su programa.
- Redefinir las especialidades de acuerdo a los actuales requerimientos: Filosofía y Ciencias Sociales, Ciencias, Idiomas; incluir gestión empresarial, ofrecer formación en idiomas a ingenieros de sistemas. Atender a las nuevas necesidades del cambio de época y ofrecer nuevas especialidades como ecología y computación.

- Continuar con la descentralización de la acción educativa, la democratización de la educación y la ampliación de servicios con el apoyo de otras instituciones.
- Mantener la interdisciplinariedad, fomentando el trabajo multidisciplinario de los alumnos. Asimismo, mantener la búsqueda de una formación de calidad y la constante innovación.
- Buscar un balance entre lo docente céntrico y lo discente céntrico.
- En la práctica profesional en los colegios aplicar las teorías vistas en clase, vinculando la enseñanza con la investigación desde la práctica.
- Mantener la educación a distancia, por responder a una exigencia de la vida actual. Hacer una mayor divulgación de esta modalidad.
- Extender la proyección social a los demás profesores y alumnos de la universidad.
- Atender a las necesidades de los jóvenes y adultos en lo que respecta al uso adecuado del tiempo libre. Brindar asesoría en deportes, creatividad y formación integral.
- Ampliar las asesorías a los egresados, sobre todo a quienes recién empiezan su práctica educativa como profesionales.
- Redefinir los diplomas, cuyo problema de ausentismo puede deberse a la poca disponibilidad de los alumnos para estudios a largo plazo. Se propone módulos que progresivamente lleven a la obtención de certificados, que conduzcan luego a diplomas y éstos a maestrías. Otros Diplomas que se pueden ofrecer: formación ciudadana, formación de formadores con participación de otras facultades.
- Incorporar las nuevas tecnologías de información en la educación.
- Aprovechar la existencia de un Consorcio de Universidades para dialogar entre Facultades de Educación y lograr un trabajo significativo.
- Congregar a entes ejecutores para discutir temas de actualidad y divulgar conclusiones. Liderar una cruzada en contacto con todo tipo de grupos.
- Ante la falta de credibilidad generalizada, aprovechar que la PUCP es una excepción y organizar mesas de discusión de temas nucleares: PLANCAD, Bachillerato, Currículo por competencias y evaluación. Escoger un tema por mes e invitar a gente especializada a foros cuyas conclusiones se publicarían.
- Organizar un sistema de embajadas para llevar a los diferentes departamentos del Perú una mayor presencia de la Facultad de Educación. Comprometer a los medios de comunicación social para asegurar una mayor difusión de las investigaciones.
- Repetir la experiencia de invitar a políticos sobre temas centrales de educación.
- Elaborar y aplicar pruebas para medir los logros de la educación con el apoyo de los municipios y utilizando sus recursos. La publicación de los resultados daría a la

sociedad la capacidad de controlar, de vigilar la calidad de la educación. Esta evaluación interesa a los colegios, quienes desean conocer sus logros. Debe alcanzar también a la capacitación que realiza el Ministerio de Educación.

2. Análisis de la ponencia "Educación del pasado, educación del futuro, los cambios culturales"

- Partimos de la premisa ¿qué implica una formación cultural? No sólo que el maestro tenga una capacidad pedagógica sino también una dimensión cultural, *ser culto*. Para ello es necesario que el estudiante de educación se pueda nutrir de experiencias de la cultura del entorno. Dar espacios en donde se propicie la habilidad de hacer lectura de la realidad que está en relación a lo cotidiano, no tender a la especialización absoluta sino buscar ampliar los conocimientos.
- El educador debe ser capaz de diagnosticar, recuperar lo existente, decodificar lo cercano y, a partir de allí generar innovaciones curriculares. Además tenemos necesidad de *profesionales críticos a los valores de la cultura actual*. El maestro debe ser capaz de crear la cultura y tomar lo positivo para los alumnos.
- La dualidad de la globalización ofrece, por un lado la posibilidad del intercambio de la cultura universal a través de la tecnología, por lo cual el maestro debe ser permeable a los cambios (promover, analizar, discriminar, etc.) porque forma parte de la cultura universal. Y por otro lado, la cultura propia, local y la necesidad imperativa de construir y reforzar la identidad que permita establecer una comunicación crítica con esa cultura universal.
- Se señaló la necesidad de una Educación para los medios y además la tendencia de algunos centros e instituciones educativas que fomentan entre sus participantes la publicación constante de artículos y/o textos que implica una habilidad para redactar y transmitir ideas, competencia necesaria en el mundo actual.
- Otra de las preguntas que llevó a la reflexión estuvo referida a ¿para qué existe un profesional de la Educación? Antes se transmitía el saber institucionalizado y los valores aceptados, aunque existían cambios éstos eran progresivos, graduales y en la misma dirección. Hoy, los avances tecnológicos, científicos, humanistas revelan que vivimos una época diferente, de cambios vertiginosos, pero ¿qué trae este cambio de época? :
- Las personas deben aprender a vivir en una situación de incertidumbre y además deben tomar decisiones para vivir en el mundo actual.

- .. Pluralidad de opciones y valores contrapuestos obliga a aprender a convivir con personas que tienen otras opciones, con un grado de tolerancia que permita vivir con ellos sin abdicar de los propios valores y principios.
- .. Superabundancia de la información con muy poco tiempo para procesarla (buscar, analizar, procesar y optar)
- La realidad actual tan diferente nos plantea una revisión profunda y radical del tipo de profesional de educación que la gente de la actualidad necesita. Así como también se requiere una reflexión profunda sobre la metodología que tiene la educación superior. Se observan indicios de querer cambiar las cosas, de querer fomentar la participación; sin embargo, existe una resistencia ya que a su vez sentimos que eso nos hace perder poder y aceptar que el otro también tiene poder y esta dinámica sólo la vemos cuando nos sentimos afectados.
- Nosotros como profesores debemos cambiar nuestro modo de pensar así como también las prácticas y dejarnos cotejar por la vida; es aquí donde entra la cultura. Reconocer la existencia de otras culturas, no pensar que la limeña es la única, ni tampoco pensar que la cultura del profesor es la mejor.
- Analizando la situación actual, lo que hemos tenido es la *cultura de la mordaza*, donde se ha reducido la capacidad de *pronunciamento*. Es necesario promover la capacidad de pronunciamento y eso constituye la formación de un ciudadano activo que sea capaz de pronunciarse, de participar.
- Además de todas las habilidades mencionadas, es importante que el profesor enseñe a sus alumnos a *dudar*, esto los va a llevar a investigar, a criticar. Eso no lo lograremos si nuestro discurso siempre mantiene un tono de afirmación dogmática.
- Existen en nuestro país dos culturas, una de la población no pensante que se deja manipular y la otra población (especialmente los jóvenes que no vivieron la época del terrorismo) que protesta en función a valores y no como era antes por el dinero, los sueldos o la situación económica.
- Esto hace ver la necesidad de profesores autónomos, que sean críticos y fundamenten su postura, dando énfasis en el recambiar y replantear su relación con el poder.
- Es necesario elevar el rol del educador que hoy en día se encuentra subvalorado.
- Es importante además la capacidad de diálogo, que no es otra cosa que reconocer al otro como un interlocutor válido, por tanto lo escucho y trato de captar lo que me dice. Debe estar listo para dialogar con la comunidad, con la naturaleza y con Dios.
- Pero la pregunta es ¿cómo lograr que profesional de la educación pueda investigar, analizar, criticar, dialogar?
- En una cultura del individualismo como la actual es necesario desarrollar en los futuros docentes la capacidad de trabajar en equipo, el pensamiento divergente y la creatividad

Coordinadora: Otilia Loayza Athó

Secretaria: Ana María Campos

Integrantes:

Silvia Cáceres

Mariella Fernández Dávila

Hugo Manrique

Carmen Salvaterra

Oscar Silva

Martha Villavicencio

Gabriela Arrieta

Katia Castellares

Rosanna Cordano

ANÁLISIS (Grupo 3)

- I. Análisis de "Políticas y estrategias sobre la formación docente formuladas y desarrolladas en la Facultad"
 - Se propusieron como principios orientadores:
 - Democratización
 - Descentralización en **consolidar servicios a terceros / sedes regionales**
 - Cultura para el desarrollo sostenible.
 - Además, se propuso redefinir el principio Desarrollo Humano y Social en el sentido siguiente: Lo Humano está bien definido; pero no así el aspecto social.
 - Promover el cuidado del habitat a fin de asegurar la supervivencia humana. Así lo sostenible tendrá impacto en lo social. Esto implica:
 - Mantener y ampliar programas a distancia. Llegar a lo ideal y, de ser posible, formar educadores desde el inicio en provincias.
 - Mantener la democratización ya iniciada, la descentralización.
 - Mantener la incorporación de los medios tecnológicos en la formación.
 - Recomendamos:
 - Contar con equipos itinerantes para formar docentes en provincias.

- Analizar la conveniencia o inconveniencia de que el ingreso a la Facultad siga los canales normales de la Universidad, asumiendo los riesgos de una posible redefinición (la Facultad deberá de ser como cualquier otra Facultad, sus ingresantes deben llegar vía EE.GG.).
- Considerar la posibilidad de abrir una segunda especialidad en formación docente dirigida a profesores de Institutos Superiores Tecnológicos, como estrategia de descentralización.
- Reforzar el aspecto de formación ética y axiológica (construir redes de pensamiento, espacios de diálogo).
- Sacar un comunicado en los medios de comunicación haciendo ver que no se sobrepasen en la noticia; y a favor de la niñez y adolescencia que ve tales noticias sin ningún tamiz.

2. Análisis de la ponencia “Educación del pasado, educación del futuro, los cambios culturales”

- Sobre la base de la Unidad Nacional que se da a través de las políticas educativas, debe incidirse en la formación de maestros que tengan competencia a nivel crítico, capaz de tomar **distancia de su propio pensamiento** para que pueda apreciar la realidad y presentársela a los alumnos y al mismo tiempo debe ser capaz de **mediar** entre las diversas opiniones que surjan ante este hecho.
- La Universidad debe evaluar la oferta formativa que esté acorde con las necesidades de la realidad, y que responda a la diversidad cultural que somos.
- Así como diversificarnos el material educativo, debe haber una diversificación docente que vaya acorde con las necesidades de cada zona.
- Hay gran demanda de maestros de zonas rurales titulados, de Primaria, de Secundaria, de adultos, etc.
- Hay que tener en cuenta la diversidad y el mercado, forjados en el **desarrollo local**, el **habla vernácula**, etc.
- El maestro debe manejar:
 - Las tecnologías de las mediciones. Vivimos en una realidad medicada. Una lectura de las mediciones es importante (medios de Comunicación Social).
 - Las tecnologías, desmitificándolas. La tecnología es un instrumento, un recurso más del cual nos podemos valer con la orientación debida.
- Debe evaluarse a los ISPs a nivel nacional y separar y/o denunciar a aquellos que no alcanzan los altos fines de la educación.

- El maestro debe tener formación intercultural, pedagógica y ética.
- La exigencia para alcanzar la licenciatura tiene que ser de alta **EXCELENCIA HUMANA Y PEDAGÓGICA**; que **domine** el área de su competencia.
- La formación estándar del país debe considerar la formación estándar de América Latina. Dentro de esos estándares también tiene que respetarse la diversidad.
- El Ministerio de Educación ha hecho una evaluación de los ISP y de los Currículos de Formación Magisterial. Habría que tener a estos últimos en cuenta para fines de la calidad y competencia que se espera de ellos.
- Se recomienda:
 - La creación de Redes de intercambio a nivel educativo-magisterial.
 - Que haya solidaridad no competitividad entre los miembros de las redes.
 - Que se entienda bien ¿qué es un Consorcio? Cayetano Heredia integrante del Consorcio tiene ahora su Facultad de Educación. La competencia es agresiva y podríamos decir descarnada. Nosotros mismos (PUCP) algunas veces no **facilitamos** información cuando nos la pide alguna institución (Ministerio de Educación u otras universidades).
 - Mantener los seminarios, como el que estamos participando, pero invitando a otras instituciones afines.
 - Promover el intercambio de maestros en el Perú. Debe mantenerse, darse en forma rotativa y periódica. El usuario debe **decidir** a que institución va a solicitar la colaboración para un mejoramiento de su profesión o carrera. Todos deben de estar en actitud de **DAR**.



Coordinadora: Lic. Diana Revilla.

Secretario: Julio Begazo.

Integrantes:

Oscar Becerra

Mercedes Bustos

Edelmira Canchucaya

Pina Morgan

María Elena Mifflin

Alisa Valdivia

Beatriz Alexander

Elena Valenzuela

Ana María Delaitre

Beatriz

Nelly González

ANÁLISIS (Grupo 4)

1. Análisis de "Políticas y estrategias sobre la formación docente formuladas y desarrolladas en la Facultad"
 - Debe mantenerse:
 - La carrera de Educación, ya que se reconoce el valor académico y moral de los egresados de la Facultad. Sin embargo no se deben olvidar los cambios y el progreso que también debe traducirse en el uso de recursos y tecnologías para poder adaptarse a distintos medios.
 - El trabajo con la "Educación a distancia" que es capaz de democratizar, llegar a lugares alejados, descentralizar y cumplir con los objetivos de la educación en el país.
 - El trabajo con "Educación Intercultural", fomentando y enraizando las líneas de tolerancia, respeto y expresión de los que nos rodean. Recalaron que Educación intercultural no debe ser entendida solamente como el trabajo con tribus o aldeas alejadas o distintas.
 - El trabajo en "Cultura de Paz", profundizando y vivenciando cada vez más espacios donde ésta pueda ser aplicada.
 - Los espacios de encuentro y diálogo entre profesionales ligados a la Educación para que puedan compartir y enriquecerse en base a las experiencias.

• **Recomendamos:**

- Buscar el diálogo de la Educación con los medios de comunicación; la relación de apoyo debe ser mutua logrando que los discursos que se manejen dentro de ellas sean entendibles para todos.
- Involucrar la variable productiva y empresarial dentro del marco axiológico del perfil del egresado. A nivel empresarial, se nota que el discurso fundamental de la Educación no tiene mayor repercusión.
- Buscar llegar a todos los docentes de nuestro país. Si bien es cierto que los esfuerzos a distancia son palpables, aún se deben pensar estrategias que aseguren la capacitación de los esforzados profesores en lugares muy alejados.
- Acercar los cursos de extensión universitaria y capacitación, haciéndolos más asequibles a los bolsillos de los docentes a los cuales se les cursa las invitaciones, y en general a todos los docentes de nuestro país.
- Buscar acercarse más a la realidad de nuestro país y del mercado laboral. Se debe construir la Educación de los futuros egresados sobre teoría y práctica, ambas en un equilibrio que permita al docente desenvolverse en muchos campos y ser capaz de plantear metodologías y didácticas activas y creativas. La formalización de una propuesta práctica se hace cada vez más necesaria.
- Mostrar un actitud más agresiva hacia fuera (desde un punto de vista adecuado) sobre lo que puede ofrecer en comparación a las otras propuestas que se basan en lo requerido por el momento, pero que no aseguran un equilibrio teórico-práctico que sí se puede explotar desde la universidad-facultad.
- Redoblar los esfuerzos para fomentar la investigación educativa interdisciplinaria en todos los ámbitos. Recoger las experiencias de los alumnos en períodos de práctica pre-profesional. Hacer un seguimiento de sus propuestas, sistematizadas y presentarlas como alternativas nuevas y frescas de trabajo para los demás profesores y compañeros.
- Aprovechar los momentos de crisis como espacios para buscar estrategias de mejoramiento, enfocándose en la realidad y en la posibilidad creativa de los alumnos de la facultad.
- Tomar en cuenta la motivación de un sector estudiantil por hacer prácticas fuera del área urbana, concentrándose en el área rural, que se muestra como un mercado potencial de trabajo y sistematizar los avances.

- Se espera de la Facultad:
 - Que lidere el ámbito del cambio educativo en nuestro país.
 - Que el trabajo emocional que se realiza con los alumnos, tienda a sensibilizarlo hacia un marco axiológico claro, necesario para todo docente.
 - Que aporte más elementos axiológicos, metodológicos y prácticos a las líneas de trabajo y políticas educativas del Ministerio de Educación.
 - Que forme a sus alumnos en el conocimiento de las diversas realidades que forman parte de nuestro país. Concretizar dicho aporte con la práctica que los alumnos de la Facultad podrían realizar en diversos departamentos.
 - Que mejore el nivel requerido para el ingreso de los alumnos. La evaluación para Educación no debe ser medida solamente por las capacidades cognitivas, sino también por otras actitudes que deben caracterizar la labor del maestro.
 - Creemos que se debe tener en cuenta que:
 - Las capacitaciones deben satisfacer las necesidades objetivas y subjetivas del público al cual están dirigidas.
 - La PUCP, tiene que mantener su prestigio, pero no desde un perfil bajo que no lleve a discusión ninguna propuesta práctica de acción.
 - El maestro debe estar en la capacidad de despertar el gusto por el arte, la cultura y la investigación.
 - Los cruces curriculares y el apoyo entre maestros debe ser una constante desde las aulas y trabajos prácticos.
 - La escuela no puede ni debe desencantar o desmotivar la actitud de sus alumnos.
 - Se debe rescatar la literatura oral como una forma de conocer más las costumbres y tradiciones que se mantienen en nuestro país.
 - Es necesario involucrar constantemente a los padres dentro de la educación de sus hijos, dado que ésta es una labor compartida.
2. Análisis de la ponencia "Educación del pasado, educación del futuro, los cambios culturales"
- Debemos tender a la formación y actualización de:
 - Maestros con capacidad de enseñar y de aprender de las experiencias conjuntas con sus alumnos. Comunicadores de cultura, de conocimiento y de tolerancia.

- Profesionales seguros y amantes de su trabajo; que no se sientan como profesionales de segunda clase.
- Docentes con la capacidad de trabajar en base a la tecnología, la comunicación y los avances que ambas ofrecen.
- Profesionales capaces de comprender el mundo que los rodea, de aplicar estrategias de trabajo relacionadas a la realidad que se vive en un determinado lugar. El saber interpretar los signos de los tiempos forma parte del conocer a los alumnos, sus exigencias y expectativas.
- Docentes con sentido crítico y que encuentren sentido al trabajo que se realiza a diario. No educar porque el libro lo dice, sino porque se siente como una necesidad de adaptación a los diversos tiempos. Sustentar su autoridad sobre bases firmes y axiológicas que denoten dedicación y conocimiento de su labor.
- Docentes creativos y flexibles que puedan manejar diversas situaciones y requerimientos de los grupos que tienen a su cargo. Inclusive capaces de discutir y formar opinión sobre los eventos que a diario acontecen en su entorno.
- Docentes que tengan conocimiento, manejo y propuestas de trabajo, tomando en cuenta la existencia de las inteligencias múltiples y la evaluación de las mismas.
- Profesionales que participen constantemente de procesos de actualización y capacitación con el fin de contar sus experiencias y de ponerse al día con los avances que podrían mejorar su labor profesional.
- Docentes que puedan anticiparse a las necesidades de los grupos con los cuales trabajan. Esto implica un amplio conocimiento de la realidad, de la forma de pensar y de las necesidades a nivel nacional e internacional.
- Docentes capaces de encontrar la belleza como valor humano en diversas manifestaciones: artísticas, culturales, orales, etc. que no permitan que el dinero sea una limitación, sino por el contrario, un reto a la creatividad. Un desafío a mejorar lo existente con recursos propios y de crear aquello que se vuelve necesario para mejorar la labor educativa.
- Legado educativo latinoamericano que debemos conservar y promover:
 - Se deben fomentar las ideas creativas y nuevas que planteen soluciones aplicadas a la realidad de cada uno de los países que forman el bloque latinoamericano. Es necesario que empecemos a mirar y compartir los esfuerzos y logros de nuestros países y dejar un poco de lado la visión o idea de que lo norteamericano o europeo es la mejor solución a nuestros problemas.

- Identificar, rescatar y asumir los valores latinoamericanos como parte de una identidad que refleja no sólo la historia compartida, sino además las necesidades que en muchos casos son similares.
- Rescatar la posibilidad de aprender de nosotros mismos y de nuestra interacción con nuestros alumnos, con gente de otros países y con la práctica que se obtiene a través de la experiencia de trabajo. Es necesario fomentar el diálogo latinoamericano. Compartir nuestros logros y no sentirnos menos por no tener lo que otros países tienen, sino por el contrario, aprovechar al máximo nuestras posibilidades y construir nuestro futuro sobre la base del trabajo compartido.
- Condicionantes de la política de formación magisterial:
 - El poco aprovechamiento de las personas valiosas dedicadas a la educación. La historia demuestra que generalmente son requeridas por otros mercados o propuestas y que se agotan las experiencias sin que necesariamente redunden en beneficio de nuestro país.
 - Se hace necesario que las personas relacionadas con la educación estén abiertas a compartir sus experiencias y de hacerlas públicas sin el temor de que la copia o crítica desvalore el trabajo ya realizado.
 - La necesidad de un diálogo donde se respeten las identidades de cada uno de los países, pero que al mismo tiempo vaya formando la idea de una identidad latinoamericana donde no sólo se comparte el idioma, sino además las costumbres, formas de pensar y de actuar.
- Mecanismos que podrían establecerse para asegurar una mejor colaboración entre las entidades formadoras:
 - Se hace necesario aprovechar al máximo el tema de la tecnología y comunicación aplicada a la educación, como mecanismos de integración entre las necesidades que nos plantean los alumnos y lo que los maestros y las entidades educativas ofrecen.
 - Se debe asegurar que los lineamientos y estrategias de trabajo busquen y promuevan el compartir, colaborar y generar la discusión entre todos aquellos que forman parte del proceso. Destacar la idea de «saber escuchar» como punto de inicio a un diálogo ordenado, democrático y justo.
 - Las entidades formadoras deben promover la interacción de sus alumnos con el arte, la cultura y el patrimonio de una nación. Se deben propiciar los espacios donde se vivan estos aspectos de la vida nacional.

- Es imperativo que exista interconexión entre los programas y mecanismos ya existentes para que se puedan unir a los esfuerzos y propuestas de aquellos dedicados a formar educadores. Esto implica una diálogo constante y comunicativo con las entidades a nivel local e internacional.
- Tomar en cuenta la opinión y la experiencia de los maestros de las diversas entidades formadoras. La idea de crear una red de intercambio de metodologías, experiencias, aportes, críticas constructivas, etc., se muestra como una propuesta viable de intercambio, diálogo y tolerancia.

Coordinadora: Dra. Francisca Bartra

Secretaria: Andrea Matos

Integrantes:

Juan Carlos Crespo

Susana Zuchetti

Sara Saavedra

Marcos Díaz

Patricia Hoyos

Rafael Egusquiza

Alina Vassallo

Gerardo Ayzanoa

ANÁLISIS (Grupo 5)

1. Análisis de "Políticas y estrategias sobre la formación docente formuladas y desarrolladas en la Facultad"

Tenemos las siguientes percepciones:

- Los aspectos considerados innovadores en la ponencia están creando diferencias significativas y son un avance importante. Cabe subrayar dos aspectos:
 - Proyectos que luego han derivado en Diplomas, como es Nuestros niños y la comunidad. Calidad de la Educación y desarrollo regional. El privilegio de estudiar en una universidad de calidad.
 - Para el futuro se sugiere iniciar otros proyectos y reforzar los existentes que vayan diversificándose y dando lugar a otros proyectos
- La Facultad de Educación de la PUCP tiene una singularidad en relación a otras Facultades de Educación. El grado debe diferenciar a la Facultad de otras universidades: trabajar y unificar criterios con Institutos Pedagógicos de Lima y de provincias, y de otras universidades ya que el objetivo es formar al futuro hombre. Hasta ahora ha tenido presencia pero no activa permanente. Ha avanzado en estrategias, la función del CISE ha sido importante, ha abierto sus puertas al educador que quiere actualizarse y que no puede

seguir una especialidad. Desde la experiencia en el Proyecto Educación y Cultura de Paz, se ha visto como ha ido creciendo profesionalmente. Los Diplomas permiten que se revalore el rol docente.

- La Facultad debe acometer programas educativos que sean científicos, como aterrizar los enfoques científicos en la realidad del niño. Ofertar una serie de posibilidades de trabajo no sólo en aula, esta es una tarea de la facultad, ¿cual es el valor agregado que debe dar la universidad? La asesoría en la formulación de proyectos, tener un buen banco de datos, ser centro de referencia de desarrollo de la educación en el Perú, ésta sería una buena oferta de mercado, que tendría como clientes a empresas educativas y de otras áreas.
- Repensar el Pregrado de la Facultad, basarse en estudios del mercado, reajustar, dónde se puede hacer más fuertes las carreras. Primaria tiene mucho peso, en cambio Secundaria necesita evaluar y buscar los puntos donde la Facultad puede fortalecerse. Es importante el trabajo interdisciplinario.
- Elevar los niveles de exigencia desde el ingreso. Se observa que éstos se encuentran por debajo de los niveles exigidos en el resto de la Universidad.
- Fortalecer el pregrado desde la oferta de una diversidad de posibilidades donde no es la única opción el desempeño en aula, se podría elevar el número de postulantes, buscar nuevas opciones de trabajo, presentarlas atractivamente para animar a estudiantes; este es el reto.
- Repensar cómo se organiza el área de educación secundaria.
- Se debe fortalecer la investigación/educación. Investigar para ofrecer los servicios educativos. Continuar esta línea iniciada en los Proyectos.
- La nueva especialidad de la Facultad, Educación para el Desarrollo, se presenta atractiva ya que permite tener una mirada más amplia de la educación.
- Las segundas especialidades ofrecen una formación interesante que da mucho prestigio a la PUCP y a la labor de la Facultad a nivel nacional. Sin embargo hay un bajo número de alumnos en el pregrado. ¿Que pasa con el pregrado? ¿Es un problema de falta de motivación?
- Dar mayores oportunidades de participación al alumnado. Deberían mantenerse e intensificarse los cauces de participación.
- Tomar en cuenta la evaluación por competencias.
- Es importante, desde el ámbito educativo, contar con paquetes de actualización en este campo. El CISE ha tenido una destacada labor en este sentido, cursos como Gestión de la Capacitación, Gerencia educativa, un enfoque empresarial, y la atención diversificada en los servicios a terceros es una respuesta efectiva.

- La oferta educativa es amplia y a costos bajos. Pensar en proyectos financiados que permitan acceder a personas con capacidades y ansias de aprender.
- Fortalecer la educación en valores. Es una inversión difícil de realizar cuyos frutos se ven a largo plazo.
- Considerar la educación a distancia no sólo como apoyo social sino como proyección de la universidad hacia la vida nacional. Esto es muy evidente, en provincias se recogen estos efectos a corto y largo plazo.
- La relación de la Facultad de Educación con el Ministerio de Educación debe ser más permanente, tercamente permanente a pesar que el MED como todos sabemos es un sector muy complicado. Es importante el aporte de la PUCP, la permanencia de la universidad en relación a las políticas educativas institucionales.
- Fortalecer la relación de la Facultad con las políticas educativas públicas. No hay una relación de la Facultad con las instancias del Estado, esto es complicado. Focalizar este evento con instituciones públicas, sobre todo en estos momentos.
- Existe un divorcio de las políticas públicas y el trabajo de la universidad, por ejemplo la presencia de la universidad en el MED.
- Es necesario revisar el sistema de acreditación. Estudiar los criterios de calidad que damos. Va unido a otras especializaciones como es expertos en Materiales educativos, etc.
- Desde los ISP se ha visto, el Diploma de Calidad de la Educación y Formación Magisterial como una alternativa de actualización docente. Es claro que la proyección de la universidad ha ido creciendo en provincias, cubre un vacío en los profesores provenientes de institutos pedagógicos.
- PLANCAD Y PLANGED, llevados a cabo por el MED, son una especie de barniz que se da al profesor. Las Facultades de Educación deben profundizar esos temas, despertar la conciencia de ansias de superación.
- Felicitar a la Dra Coloma por el Informe, en español perfecto. Plantea líneas de reflexión, líneas de acción sui generis, diferentes a otras Facultades, una de las mejores del país, lo que obliga a que su misión se tenga que diferenciar de otras Facultades. La educación se circunscribe al niño, cuando se habla de la problemática se concentra hasta secundaria. Pensar en otros usuarios de educación, pensar en la población adulta ya que la curva de crecimiento de la población está bajando, no tendremos muchos jóvenes en unos cuantos años.

2. Análisis de la ponencia “Educación del pasado, educación del futuro, los cambios culturales”

Este aspecto fue abordado en forma conjunta por los grupos 5 y 6 contándose con la participación de:

Francisca Bartra, Cristina Del Mastro, Lileya Manrique, Zoila Saavedra, Susana Zucheti, Eliana Ramírez, Patricia Hoyos, Leonor Romero, Rafael Eguzquiza, Marcos Diaz, Giannina Bustamante, Nery Escobar.

- La formación debe tener en cuenta:
 - En el aspecto personal vocacional:
 - Revalorizar la carrera docente, desarrollar la autoestima personal y profesional. Enseñar a ser persona.
 - Desarrollar la mística, vocación e identidad con la profesión; el optimismo y la ilusión con su carrera.
 - Favorecer una continua reflexión personal, pero también una reflexión compartida, en colaboración.
 - En la formación de conocimientos y habilidades pedagógicas:
 - Enseñar a aprender, comprender y emprender, enfrentar los problemas con capacidad de lucha. Buscar que el docente se comprometa a seguir aprendiendo.
 - Desarrollar habilidades para mejorar su práctica educativa,
 - Desarrollar una práctica de calidad y la seguridad pedagógica en el desempeño del futuro docente. La práctica debe tener un seguimiento y evaluación continua y permanente. Todo tipo de formación tiene que ser aplicada.
 - Aprender a trabajar individualmente y en grupo.
 - Formar el criterio en el docente, con profesionalismo basado en el conocimiento científico
 - En el aspecto social relacional - comunitario y cultural:
 - Aprender a amar, dar y recibir afecto, intercambio de afecto constante, creer en las posibilidades del otro. Aprender a disfrutar, a jugar y a divertirse, descubrir el placer de gozar y compartir con los colegas, problemas y triunfos.

- Ser un comunicador social, que pueda gestionar la propia institución.
 - Enseñar a convivir y construir democracia, fortalecer la interacción comunitaria, en la dimensión pedagógica.
 - Desarrollar la dimensión sociopolítica: tener conciencia para establecer un tipo de relaciones nuevas y armónicas con su entorno. Es necesario respetar las leyes.
 - Que el docente sea una persona pluricultural, con liderazgo, actitud positiva, cultura muy amplia y diversidad de roles.
 - En la innovación - cambio:
 - Desarrollar en el docente la apertura a lo nuevo, hacia el alumno, hacia el entorno y construir juntos el camino, apertura ante los avances tecnológicos.
 - Formar profesionales con visión de futuro.
 - En el aspecto trascendente:
 - Atender su misión trascendente, proyecto de vida, sea cristiano o de otras religiones.
- La actualización debe basarse en la formación continua y tener presente que:
 - El docente debe sentirse un profesional. Es necesario revalorizar su profesión, gracias a una actitud de formación permanente.
 - La actualización del Magisterio debe ser pensada y organizada.
 - Debe incorporarse la opinión de los docentes en su formación y actualización.
 - Existe la necesidad de un acompañamiento y monitoreo, que brinde apoyo y estímulo al docente en su formación continua. El profesor reclama la lectura que puede hacer el otro del trabajo que desarrolla.
 - Se debe generar en los colegios o instituciones espacios de reflexión desde su práctica pedagógica.
 - Rescatar la experiencia del docente en ejercicio, su conocimiento práctico es un punto de partida para la formación permanente.
 - El profesor puede llevar su experiencia a los programas de capacitación como prerrequisito. Se puede incluir la intervención de los alumnos en formación con los docentes en la presentación de experiencias innovadoras.
 - Diálogo interdisciplinario y reflexión de nuestra práctica a la luz de lo que nos ofrece ese diálogo con profesionales de otras disciplinas.

- **Respecto a los mecanismos que podrían establecerse entre entidades formadoras:**
 - Necesidad de un espacio de reflexión, sistematización y generación de propuestas. Sistematizar los trabajos de investigación elaborados en los Diplomas y publicarlos para su difusión.
 - Esfuerzos asociativos: unión de Facultades, Pedagógicos, ONG's. Compartir fortalezas.
 - Redes educativas rurales del MED: sistema de gestión dentro de la red, se sectorizan, se reúnen en grupos de interaprendizaje, lo cual sirve para la revalorización de la carrera docente.
 - Publicaciones, revistas de difusión de experiencias.
 - La Universidad podría convocar a los docentes en ejercicio y analizar sus experiencias innovadoras y aportes.
 - Conocer las experiencias de los docentes rurales; la experiencia amazónica trabaja con grupos interdisciplinarios.

- **En cuanto a la relación entre cultura y educación:**
 - Analizar los cambios culturales y su relación con la formación docente.
 - Realizar una lectura de la realidad del país y los avances científicos para adaptar las propuestas de formación.
 - Es necesario un docente conectado con el desarrollo y los avances tecnológicos. Se debe analizar cómo se puede insertar en la cultura, cómo trabajar y rescatar la cultura desde un enfoque interdisciplinario (educación, salud, nutrición, psicología, antropología, desarrollo comunitario). Se trata de adecuar las carreras para que respondan a estas realidades.
 - Importancia de insertarse en la cultura de los alumnos para el trabajo docente.
 - Trabajar el idioma, la cultura, y comprender a las personas que hablan el idioma: cuales son sus valores, costumbres, necesidades.

Coordinadora: Lic. Lileya Manrique

Secretaria: Cristina Del Mastro

Integrantes:

Klaus Michelsen

Eduardo Palomino

Eliana Ramírez

María Leonor Romero

Renata Teodori

ANÁLISIS (Grupo 6)

1. Análisis de “Políticas y estrategias sobre la formación docente formuladas y desarrolladas en la Facultad”
 - Debe mantener la actitud de cambio permanente que ha demostrado durante los últimos 20 años.
 - Continuar con la política de Educación a Distancia para poder acceder a los maestros de distintas realidades de nuestro país.
 - Continuar ofreciendo una gama diversa de Diplomas de Estudio y Segundas Especialidades.
 - Seguir reforzando la línea de Cultura de Paz, enfocando la educación en valores desde la democracia y la ciudadanía.
 - Mantener la investigación orientándola hacia la toma de conciencia de Problemas de la Realidad Educativa y búsqueda de soluciones.
 - Continuar y afianzar la proyección social.
 - Mantener la política de calidad y equidad de la educación.
 - Cuidar el aspecto de equidad para no caer en el riesgo de marcar más las diferencias, atendiendo a determinados sectores y descuidando a otros, como las zonas rurales y otras con menores posibilidades económicas.
 - Generar desde la formación inicial el acercamiento permanente hacia lo nuevo, los avances científicos y tecnológicos, con capacidad crítica y apertura.

- Precisar el enfoque teórico que sustenta la formación del Estudiante: precisar el tipo de profesor se desea formar y qué tipo de proyecto de sociedad se quiere alcanzar. Que el alumno en formación tome conciencia de estos aspectos para que asuma su rol como agente que contribuye a la construcción de este hombre y sociedad.
- Precisar cómo la Educación, desde la Facultad contribuye a un desarrollo humano sostenible.
- Ante las innovaciones políticas educativas del Ministerio de Educación, se percibe la ausencia de una postura de la Universidad. Se espera un análisis y pronunciamiento al respecto.
- Trabajo más coordinado con el Ministerio de Educación, para no correr el peligro de encerrarse y para poder incidir en la política educativa nacional.
- Revisar y precisar la identidad de la Facultad dentro de la Visión que propone:
 - Formación de educadores ¿qué tipo?
 - Precisar respuestas a retos.
- En cuanto a la formación de los futuros docentes:
 - ponerlos en contacto con otras realidades y proyectos innovadores.
 - que colaboren en la sistematización de experiencias de innovación de los docentes en ejercicio como parte de una investigación y luego difundirlas.
 - formarlos con amplitud de criterio y una actitud permanente de búsqueda, confrontación e innovación como indicadores de calidad.
 - formar la capacidad de producción con otros: saber actuar en sinergia con otros.
 - desarrollar la conciencia social y sensibilidad.
- En relación a los docentes de la Facultad:
 - promover el contacto con la realidad educativa y docentes para replantearse sobre su saber y hacer profesional.
 - analizar las teorías y enfoques que están detrás de las “modas”.
- En relación a la formación continua:
 - seguir ofreciendo cursos y programas de capacitación que recojan las necesidades y demandas del docente.
 - responder a la educación rural, escuelas multigrado y unidocentes.
 - gestión educativa.
 - formación de asesores externos
 - educación ciudadana
 - inglés
 - asegurar la equidad del servicio, se sugiere apoyo financiero.

Coordinadora: Lic. Patricia Escobar Cáceres

Secretaria: Carolina Torres Zavala

Integrantes:

Alejandro Dioses

Rosa Dodovara

Melva Delgado

Roly Pacheco

Carlos Titrado

César Uribe

Gabriela Montoya

Andrés Díaz

ANÁLISIS (Grupo 7)

1. Análisis de "Políticas y estrategias sobre la formación docente formuladas y desarrolladas en la Facultad"

- La Facultad debe mantener:
 - Metodología centrada en el alumno, considerando el nuevo enfoque educativo, de participación y colaboración.
 - Asesoría y orientación al estudiante, reforzando el acompañamiento de los profesores tutores sobre todo en el primer año de estudios.
 - Currículo adecuado al mercado laboral, permitiendo que el egresado de la Facultad encuentre una opción laboral rápidamente.
 - Pertinencia en la creación de la especialidad de Educación para el Desarrollo.
 - Importancia de los diplomas como segunda especialidad, énfasis en el último Diploma de Atención al Niño Menor de 3 años.
 - Continuar con la integración del planteamiento teórico con el informático.
 - Lograr una mayor promoción de la modalidad de educación a distancia no sólo para los diplomas de segunda especialidad sino también para la creación de una futura maestría.
 - Promover la investigación en los alumnos hacia afuera y hacia adentro.

- Sugerimos:
 - En Pre-grado, los docentes deben cumplir diversos roles: tutor, coordinador, especialista en preparación de materiales, etc.
 - Acercamiento y seguimiento a los exalumnos para recoger sus expectativas, necesidades de formación y de compartir experiencias así como a su vez retroalimentar a la Facultad para la mejora o redefinición del currículo u otros.
 - Intensificar las acciones de Proyección Social desde la Facultad integrando a los alumnos desde los proyectos o a través de la naturaleza de las asignaturas.
 - Redefinición de las líneas de investigación desde sus efectos e impacto no sólo teóricas o metodológicas sino más prácticas.
 - Mayor interdisciplinariedad en la formación de los alumnos, aprovechando las diversas disciplinas que existen en la Universidad.
 - Impulsar el trabajo de campo interdisciplinar para un mayor acercamiento a nuestra realidad.
 - Procurar certificaciones intermedias que permitan al alumno un acercamiento a la realidad, lo motiven a continuar su carrera y le permitan acceder al mundo de trabajo con un respaldo académico. Esto podría ser anual.
 - Plantear nuevas estrategias de aprendizaje que permitan al alumno aprender a pensar.
 - En la especialidad de Educación Inicial se debería reforzar el trabajo con padres de familia.
 - La Revista Educación debería replantearse para que llegue a todo tipo de público, bajar los costos y hacer un buen marketing, con un nuevo diseño.
 - Promover y alentar las oportunidades educativas universitarias como participación en centro federado, tercio estudiantil, coloquio de estudiantes, jueves culturales, etc. alentando las iniciativas de los estudiantes.
 - El tema de Valores y Ciudadanía como aspectos sustantivos en la formación de los alumnos, así como su relación con la comunidad.
- Recomendamos:
 - No estar ausente de la situación social, política, económica, cultural, etc. Hacer pronunciamientos, tener mayor presencia social con planteamiento de alternativas que eleven el prestigio y el reconocimiento de la profesión.
 - Mantener y/o rescatar los valores del catolicismo.
 - Que forme a los alumnos sobre todo en el aspecto moral y actitudinal
 - Buscar alianzas estratégicas con otras instituciones hacia el interior del país y hacia afuera para tener un mayor alcance

- Tener un centro de aplicación desde la Facultad que sea un centro de innovación, alternativas y propuestas que sirvan al alumno como centro de práctica.
- Creación de redes para hacer un efecto multiplicador.
- Promover el desarrollo de habilidades empresariales en alumnos de pre-grado.

2. Análisis de la ponencia "Educación del pasado, educación del futuro, los cambios culturales

- Tipo de profesionales de la educación a que debería tender la formación y actualización del magisterio nacional:
 - Competencias Actitudinales:
 - Enfatizar la ética profesional del docente, con un desarrollo moral adecuado
 - Formación actitudinal que apunte a tres aspectos:
 - Formación orientada al desarrollo del bien común.
 - Esencia de todo quehacer humano.
 - Compromiso del docente y del alumno con la realidad (compromiso social y político).
 - Todo esto cobra sentido en una dimensión colectiva
 - Práctica de una cultura ética.
 - Competencias Pedagógicas:
 - "Aprender a desaprender para volver a aprender".
 - Incentivar la autoevaluación constante no sólo del alumno sino también del docente.
 - Aprovechar lo cotidiano, lo más cercano al alumno, lo que está viviendo.
 - Capacidad de diálogo y de crítica.
 - Aprovechar los medios de comunicación, no como amenaza sino como oportunidades de aprendizaje
 - Proporcionar herramientas para que el alumno pueda enfrentar los problemas.
 - Aprender estrategias de comunicación.
 - Capacitación continua del docente.
 - Competencias culturales:
 - Modernización sin prescindir de la tradición cultural.
 - Docente como:
 - Lector de la cultura peruana ancestral.
 - Descodificador de la sabiduría.
 - Orgullosa de lo suyo.
 - Rescatar la presencia de la comunidad como eje gravitante del desarrollo.
 - Integración de las diversas disciplinas en el quehacer educativo.

- Aspectos del legado educativo latinoamericano que debemos conservar y promover en la política de formación magisterial:
 - Promover una identidad no sólo nacional sino inclusive latinoamericana.
 - Ser orgullosos de nuestra identidad como peruanos.
 - Rescatar y recuperar nuestra identidad.
 - Rescatar el legado de “reserva moral” que lo distingue por el calor humano, por ser “querendón”, por llevar a la educación la importancia de la relación humana.
 - Rescatar la comunidad como grupo implica tener una apertura comunitaria y formar el bien común.

- Condicionantes de la política de formación magisterial:
 - Lo económico (globalización), lo político (falta de decisión política que prioriza otros aspectos), lo social, lo cultural, etc.
 - Tomando como ejemplo a Chile: la importancia de una continuidad de la política educativa que va más allá de los gobiernos de turno y que enfatiza la importancia del Estado.
 - La falta de continuidad de políticas educativas en nuestro país refleja la carencia de una sólida cultura pedagógica y la falta de valorización de nuestras propias experiencias que nos llevan a copiar modelos educativos ajenos a nuestra realidad.
 - Romper el centralismo formando de manera más adecuada al docente regional, vincularlo más con su propia cultura, con su tradición, etc.

- Mecanismos para asegurar una mejor colaboración entre entidades formadoras:
 - Planteamiento de redes como espacios para compartir innovaciones de todo tipo y que congregue esfuerzos comunes de las principales instituciones que representan a la sociedad civil. Esto debería ser un reto para la Facultad de Educación para que lidere mesas de trabajo conjuntamente con Foro Educativo, Derrama Magisterial, Ministerio de Educación, Tarea, entre otros.
 - Aprovechamiento de las nuevas tecnologías, sobre todo con el uso de las videoconferencias como un medio para llegar a los lugares más lejanos.
 - Tener en cuenta la experiencia colombiana llamada “Expediciones Pedagógicas” que tienen como objetivo la necesidad del docente de compartir sus experiencias de aula con los demás docentes. Esto lo lleva a trasladarse a diversas realidades al interior de su país a encontrarse con docentes y buscar redes temáticas o por intereses. Estas redes se sostienen por sí solas.

Coordinadora: Lic. Pilar Lamas Basurto

Secretaria: Hilda Sánchez

Integrantes:

Francisco Marcone

Martha López de Castilla

Nadia Yépez

ANÁLISIS (Grupo 8)

- Se consideró:
 - El papel de la Facultad :
 - como modelo de docencia en la Universidad
 - como promotora de las acciones de capacitación en docencia universitaria (en MAGIS-PUCP)
 - como modelo de "excelencia" en la formación de educadores en la sociedad peruana, porque responde a expectativas concretas.
 - Continuar con los diplomas de segunda especialidad : Formación Magisterial y Proyectos Educativos y Cultura de Paz.
 - El impacto positivo del Proyecto Educación y Cultura de Paz en actividades educativas en los colegios (la Universidad sale en búsqueda de los colegios).
 - La especialidad de Educación y Desarrollo en pre-grado: algunos a favor en pre-grado y otros a favor en postgrado.
 - Una formación centrada en los valores y el alumno como persona en su individualidad (formación que la distingue de otras instituciones).
 - Afianzar la experiencia de Gestión en la educación en la modalidad mixta, desde el CISE.
 - Promover la sistematización de la producción en investigación que tiene cada diploma.

- Promover la línea de investigación en los cursos de pre-grado
- Ofrecer mayores cursos de investigación para educadores.
- Que la educación a distancia no sea un anexo de la educación presencial
- Que se contemple la posibilidad de la creación de una facultad de educación a distancia.
- Incorporar la dimensión práctica a la formación docente:
 - fijar objetivos claros para los colegios que colaboran en la práctica profesional,
 - fijar una dinámica de trabajo entre los docentes de dichos colegios y nuestros practicantes,
 - replantear el papel de los supervisores de la práctica profesional en el acompañamiento de los alumnos practicantes.
- Revisar los mecanismos de evaluación del trabajo que se lleva a cabo en la facultad (se recomienda la autoevaluación institucional: crear claves o indicadores de calidad para la facultad, con la intervención de todos los estamentos).
- Trabajar educación y empleo
- Mayor participación en el debate educativo en :
 - Ministerio de Educación, ante propuestas oficiales;
 - El Congreso de la República, en la propuesta de leyes;
 - Equipos técnicos interdisciplinarios de trabajo.
- Participación en la vida nacional desde un trabajo en conjunto desde la escuela y la localidad.
- Que se formen educadores con una perspectiva de la escuela como espacio abierto a la comunidad.

2. Análisis de la ponencia "Educación del pasado, educación del futuro, los cambios culturales

Este aspecto fue tratado en forma conjunta por los Grupos 8 y 9:

- Variables a tener en cuenta en la formación y actualización del Magisterio Nacional:
 - Buscar el desarrollo y formación de docentes investigadores, con la finalidad de promover el desarrollo local y nacional.
 - Establecer con claridad el tipo de docente que se debe formar: señalando cómo el maestro debe formar a sus alumnos para la adquisición de valores y actitudes en una educación para la vida:

- Docente agente creador de cultura que sea reflejo para el desarrollo social del país.
 - Maestros democráticos, que transmitan el espíritu democrático en su labor docente
 - Maestros con capacidad de desaprender y aprender para generar cambios e innovación.
 - Maestros capaces de reflexionar permanentemente acerca de su rol político, ético y social.
 - Maestros capaces de trabajar en equipo, para un desarrollo social, para lograr objetivos conjuntos.
 - Maestros capaces de gestionar el proceso de enseñanza y aprendizaje y promover los cambios a nivel de CE.
 - Maestros que permitan la reflexión del alumno sobre la realidad y preparen a los alumnos para enfrentar el cambio.
 - Maestros conscientes de la necesidad de vivir en un aprendizaje permanente.
 - Maestros críticos de la realidad educativa, actores del cambio y reflexión en sus CE.
- Aspectos del legado educativo latinoamericano que debemos conservar y promover en las políticas de formación magisterial:
 - Prioridad en la atención del niño durante la primera infancia: educación del hombre desde que está en gestación - educación permanente.
 - Todo acto educativo debe partir de la reflexión de su propia realidad- vinculación social.
 - La educación popular para adultos partiendo de la propia realidad.
 - Experiencias de educación bilingüe en la que se llega a partir del propio contexto.
 - Legado histórico de la cultura latinoamericana.
 - Vinculación de la educación y el trabajo: no hay ningún divorcio entre ambos aspectos.
 - Integración curricular.
 - Participación de los alumnos en los procesos educativos.
 - Aprender a aprender como una constante de la formación del educando.
 - Uso de medios de comunicación como herramienta para el trabajo en aula.
 - Participación estudiantil y comunal: núcleo educativo comunal.

- Educación para el trabajo, articulado con la capacitación profesional - experiencia ESEP.
- Aspectos que condicionan la política de formación magisterial:
 - El modelo neoliberal.
 - La crisis económica, política y social que genera inestabilidad y crisis permanente en la sociedad.
 - La violencia estructural y la violencia terrorista.
 - La falta de identidad nacional y latinoamericana.
 - El narcotráfico.
 - La crisis de valoración y la falta de modelos éticos a seguir.
- Mecanismos que podrían establecerse para asegurar una mejor colaboración entre entidades formadoras
 - Redes de intercambio interinstitucional.
 - No sólo los mecanismos deben ser tomados como el inicio de la colaboración entre entidades formadoras sino cuales son los productos de este intercambio.
 - Programas y convenios que generen compromisos de colaboración.
 - Generar lazos de interrelación a través de los eventos interinstitucionales
 - Sistematizar las experiencias institucionales para la proyección y conocimiento de diferentes logros y aportes institucionales.

Coordinadora: Lic. Rocío Espinel Cuba

Secretaria: Martha Santiváñez

Integrantes:

Liza Cabrera

Teresa Jinés

Licenia Rocha

Elisabeth Ubillús

Elisa Velasco

Herbert Salinas

Flavio Figallo

ANÁLISIS (Grupo 9)

I. Análisis de "Políticas y estrategias sobre la formación docente formuladas y desarrolladas en la Facultad"

- **Proponemos:**
 - Plantear políticas para salvaguardar el desarrollo moral: Investigación de la práctica educativa (influencia del profesional en el desarrollo cognitivo, social y personal del alumno) para un mayor conocimiento del quehacer docente, tomando en cuenta que los docentes son modelos a seguir.
 - Sistemas de comunicación para la difusión de la Facultad.
 - Preparar a los maestros para asumir tareas de diversificación curricular.
 - Establecer un vínculo con los egresados del pregrado, postgrado y especializaciones.
 - Mantener la política de formación integral del estudiante: evaluación y seguimiento del estudiante en sus diferentes fases.
 - Descentralización de la educación.
 - Fortalecimiento de la política de especialización docente en la modalidad a distancia.
- **Se requiere:**
 - Apoyo de la Facultad en el desarrollo de la política educativa y estrategias: verificar el Rol de la PUCP en la educación.

- Estrategias de marketing para generar una mayor difusión a nivel nacional y presencia en los colegios.
 - Sistema de monitoreo de los participantes y/o alumnos en las diversas modalidades de la Facultad: estudio de impacto, estudios longitudinales.
 - Vinculación que ha desarrollado la Facultad con el Ministerio y específicamente PLANCAD y PLANGED.
 - Establecer estudios para insertar al joven al mundo del trabajo - formar docentes que no sólo vinculen la educación a un nivel universitario sino una educación para el trabajo.
 - Rescatar los valores en la formación docente: educación con participación, investigación y que genere el autoconocimiento, preparándolos para la vida (poder enfrentar los retos que plantea la sociedad), enfrentar la crisis de valores.
 - Establecer vínculos con otras instituciones educativas a través de sus egresados.
 - Revisar los contenidos que se formulan y desarrollan para lograr el perfil del egresado.
- Se espera de la Facultad:
 - Asumir un rol crítico frente a las políticas educativas: generar mayor acercamiento a la realidad, ser el vínculo entre educación y realidad.
 - Velar por la calidad de la educación: tener voz y presencia en la vida educativa nacional
 - Fortalecer los espacios de participación de la Facultad.
 - Establecer canales de comunicación - siendo una institución que asuma el rol de articular y consensuar las expectativas y el rol que debe cumplir la educación en nuestro país.
 - Articular universidades e institutos de formación docente para fortalecer la presencia de la educación en el desarrollo social.
 - Evaluar las experiencias de capacitación para aportar al Ministerio de Educación.
 - Motivar a los alumnos de pregrado para la participación y práctica profesional en zonas rurales y de amazonía, buscando la inserción del alumno a realidades culturalmente diversas: programas recreativos y culturales (crear formas crediticias para el financiamiento de los cursos).
 - Mayor acceso a la capacitación de docentes de bajos recursos - políticas de incorporación de docentes con actitudes y aptitudes para la docencia (crear formas crediticias para el financiamiento de los cursos)
 - La generación de proyectos en la modalidad de educación a distancia, generando un espacio para la capacitación docente a nivel nacional.

Coordinadora: Mag. Lucrecia Chumpitaz Campos

Secretaria: Lorena Morachimo

Integrantes:

Paola Kcomt

Bertha Peña

Graciela Pílares

Eleodoro Rodríguez

Fernando Ruíz

Norma Vecorena

Héctor Viale

Falú Padilla

ANÁLISIS (Grupo 10)

1. Análisis de "Políticas y estrategias sobre la formación docente formuladas y desarrolladas en la Facultad"

- El grupo propone:
 - Mantener, incrementar y fortalecer la Educación a Distancia resaltando los beneficios de la modalidad.
 - Difundir, poner a la luz los logros y ventajas de la Educación a Distancia.
 - Promocionar la Educación a Distancia a partir de los resultados obtenidos
 - Realizar un estudio de impacto para tener información de ex alumnos y saber dónde están ubicados actualmente y qué proyección tienen.
 - Desarrollar una Maestría en Educación a Distancia
 - Mantener proyectos de desarrollo y proyección social que respondan a las necesidades de los maestros y a los principios orientadores de la Facultad.
 - Incrementar la formación en Educación y Medios de Comunicación y el desarrollo de Proyectos Aplicativos.
 - Mejorar los mecanismos de evaluación institucional y sobre todo el seguimiento al egresado.
 - Asegurar mecanismos de seguimiento, formación permanente, redes que aseguren la triangulación : alumno, facultad y centro de trabajo. Es decir evaluando desde esos tres elementos.

- Saber quiénes son nuestros ex-alumnos, dónde están y qué es lo que les interesa. Base de datos (Escuela de Graduados).
- Revisar las políticas y estrategias en relación a la demanda y selección de postulantes.
- Revalorar el potencial de la nueva especialidad de Educación para el Desarrollo.
- Ver posibilidad que la revista Educación se desarrolle con mayor unidad temática y que responda al contexto de la realidad. En este sentido se sugieren números tipo monográfico.
- Investigar cómo se ve el estudiante de la Facultad de Educación dentro de la PUCP ¿cómo se siente mirado?.
- Vincular las especialidades con temas sociales y de proyección social concretas. ¿Cuál es el interés temático-social para vincular su especialidad con el desarrollo?.
- Revalorizar el rol docente en relación a: comunicación, capacitación, recursos humanos, informática educativa principalmente.
- Tender puentes con otras facultades especialmente con Psicología Educativa por los aportes a la educación.
- Trabajar la transversalidad durante toda la carrera. Asimismo, la planificación estratégica que permita operativizar el trabajo en valores, en el currículo y los proyectos institucionales.
- Asegurar que la Facultad salga a provincias así como que los maestros vengan a ella.
- Establecer mayores vínculos, alianzas, convenios con instituciones y organismos a favor de la Educación en el país en todos sus matices.
- Establecer vínculos y redes con otras instituciones y Facultades de Educación de Universidades Latinoamericanas que permitan realizar intercambios, aprovechándose mutuamente de experiencias desarrolladas desde las Facultades de Educación.
- Impulsar desde la Facultad un Proyecto Educativo a nivel nacional; convocar y mostrar la capacidad de desarrollo, promoción y difusión del mismo.
- Investigar, proponer y tender puentes entre la Facultad y los problemas sociales más cruciales, en nuestro país (drogadicción, pandillas, niños de la calle, etc.) y que requieren de atención.
- Considerar la apertura de una línea de formación en relación a la familia y padres en su rol educativo.

2. Análisis de la ponencia "Educación del pasado, educación del futuro, los cambios culturales"

- Tipo de profesionales de la educación a que debería tender la formación y actualización del magisterio nacional:
 - Los Profesionales de la educación deberían ser conocedores de su entorno social, de su legado histórico (preparado en sus raíces pasadas) y establecer sus líneas de acción como un ser actuante comprometido con su medio. Que brinde una educación universalista, pero realista y nacionalista. No se trata de una acción civilizadora sino de una acción integradora que responda a la interculturalidad.
 - Un profesional con una actitud de apertura a la innovación y al continuo cambio. Consistente en los principios que mueven su quehacer, pero con la posibilidad a nuevas adaptaciones, es decir, rescatar lo positivo de las nuevas propuestas y adaptarlas a nuestra realidad, a la coyuntura social en la cual estamos inmersos, sin dejarse llevar por las superficialidades de los mismos.
 - Un profesional con capacidad de integración (de lo nuevo a la realidad). En primer lugar con competencia personal (valores éticos), segundo con conciencia de su historia y tercero que la pedagogía debe estar antes que la gestión.
 - Así mismo, que sea un profesional que brinde una educación personalizada, en esto también es importante una orientación de tutoría, de asesoramiento en la formación de los alumnos.
 - Para ello, es preciso despertar la motivación intrínseca en los alumnos (para ello es importante la observación y análisis de la realidad propia de los educandos) y favorecer aprendizajes vivenciales significativos que puedan ser aplicados en su vida cotidiana y que sirven de base para futuros aprendizajes significativos (la importancia de la continuidad), base para la toma de decisiones (que piense, reflexione y razone).
- Aspectos del legado educativo latinoamericano que debemos conservar y promover en la política de formación magisterial:
 - La cultura latinoamericana es solidaria, tiende a la cooperatividad y a la creatividad como un sentido de innovación.
 - Nuestra riqueza tiene origen en procesos culturales similares, los cuales muchas veces se descubren en el encuentro de latinoamericanos en países europeos o de los EEUU. La expresión de la fiesta va orientado directamente al compartir, hacer sentir bien al otro.

- El sentido de familia, de unidad, de darse y proyectarse, una cuestión básica de solidaridad, la expresión de afectividad. Es importante rescatar estos valores.
- Promover una educación con disciplina y con amor que se sustente en aquello que nos es propio.
- Promover la expresión y la comunicación verbal.
- Sin desprestigiar las nuevas tendencias de la educación, mantener la cultura latinoamericana como parte esencial de los contenidos.

- Aspectos de la situación latinoamericana condicionan la política de formación magisterial:
 - Que el profesional docente no sienta vacíos con respecto a su formación, no caer en la deformación, como el no aceptar que no lo sabe todo.
 - Políticas inmediatistas, que anteponen logros o posiciones cuantitativas en vez de cualitativas.
 - Falta de planificación a largo y mediano plazo.
 - Una política de continuidad y/o permanencia (en las reformas y los planes educativos) debe ser independiente de los cambios de Gobierno.
 - Propulsar un seguimiento e impacto de la aplicación de propuestas educativas, para una retroalimentación.
 - Lo que condiciona principalmente es la inestabilidad. Somos países que vivimos en una inestabilidad permanente.
 - La diversidad regional, local si bien es una riqueza, deja de serlo cuando no se responde a ella, además ésta es una diversidad con ciertos grados de tolerancia.

- Mecanismos que podrían establecerse para asegurar una mejor colaboración entre entidades formadoras:
 - Crear una red de facultades de Educación y/o Institutos Pedagógicos, apoyados por Internet a nivel nacional y latinoamericano.
 - Generar mecanismos de conocimientos de la necesidad de expandir las tradiciones e historia propias de nuestra cultura.

Lic. Teresa Cisneros Gallo
Profesora Asociada del Departamento de Educación y Directora de la
Oficina Central de Admisión de la Pontificia Universidad Católica del Perú

SÍNTESIS DEL SEMINARIO DE ANÁLISIS Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN EN EL PERÚ

Mag. Carmen Coloma, Decana de la Facultad de Educación,
Doctor Jorge Capella, Jefe del Departamento de Educación,
colegas y amigos todos:

Tengo a mi cargo la difícil misión de presentarles las conclusiones de este V Seminario de Análisis y Perspectivas de la Educación en el Perú "Políticas y estrategias de la Formación Docente en el cambio de época" por lo que me siento halagada por la confianza de las autoridades de Educación al encargarme esta tarea, aunque no estoy segura de poder agradecerlo.

Recordemos la finalidad del seminario para que sirva de guía a estas conclusiones. El miércoles propusimos como finalidad el *"plantear políticas y estrategias en la formación en base al estudio crítico de la experiencia de la Facultad de Educación de la PUC durante los últimos 20 años y a las exigencias con que nos confronta el cambio de época"*.

Como sabemos, este seminario se organizó a partir de tres ponencias y en dos de ellas se hicieron trabajos de grupo para el análisis de lo expuesto, la reflexión grupal de los alcances de las comunicaciones y, especialmente, las propuestas de los grupos para traducirlas en políticas y estrategias educativas. La tercera ponencia, la del día de hoy, no ha tenido el espacio de reflexión grupal de las otras y espero poder rescatar de ella lo más significativo.

Veamos entonces algunas reflexiones y luego intentaré llegar a conclusiones.

En cuanto a la conferencia de Mag. Carmen Coloma sobre "*Políticas y estrategias sobre la formación docente formuladas y desarrolladas en la Facultad*" podemos resaltar lo siguiente de los trabajos de los distintos grupos:

- Consideraron que la Facultad debe mantener y **ampliar** la Educación a Distancia por 3 razones fundamentalmente: 1) porque responde a las exigencias de la vida actual; 2) porque permite descentralizar la acción educativa; y 3) porque posibilita la democratización de la educación (entendida no sólo como ampliación de los servicios o cobertura sino también de la calidad de la oferta).
- Propusieron que la Facultad **consolide** los servicios a terceros y mantenga y afiance la proyección social.
- Propusieron que se mantenga el trabajo en la línea de Cultura de Paz y Educación Intercultural tanto como diplomas, así como estrategias o líneas de trabajo de la Facultad.
- Mantener la formación de Educación para el Desarrollo, aunque varios grupos presentaron dudas de si debe ser formación de pregrado o de postgrado.
- Incorporar más medios tecnológicos.

En cuanto a las estrategias que deben **redefinirse** en la Facultad surgieron:

1. La preocupación en varios grupos por los pocos estudiantes que convoca la carrera de educación. Esto nos lleva a preguntarnos cómo atraer a estudiantes con vocación y, al mismo tiempo, cómo mantener o elevar la alta calidad a la carrera de Educación. Tal vez es este el momento de relacionar este aspecto, de la falta de jóvenes que desean estudiar educación, con la ponencia de Dr. Rodríguez Fuanzalida en su invocación a la reflexión de cómo la escuela ha perdido sentido en sí misma y, por lo tanto, ha perdido sentido para los jóvenes: pues ha dejado de relacionarse con la realidad y se limita a civilizar desde la perspectiva de la autoridad. Si esto es así, no es raro que dentro de las expectativas de los jóvenes, el ser maestro no sea atractivo. Aquí también influye mucho la realidad social de cómo se percibe al profesor, cómo se asume la carrera, la escasa retribución económica.....Imaginar formas para elevar el valor del trabajo y la carrera docente, ese es el desafío.
2. La segunda estrategia o política que se nos pide redefinir es la de la investigación para fortalecerla y, especialmente, difundirla.

No me detengo más en las estrategias y políticas que se nos sugiere redefinir, pues, en muchos casos no es fácil distinguirlas de **lo que se espera** de nuestra Facultad a nivel nacional. Y es aquí donde se nos presentan varios retos que deberemos asumir en los próximos años y no sólo como Facultad de Educación sino como educadores en general. Los principales desafíos a los que nos enfrentamos son:

1. Fortalecer la relación de la Facultad, y de los educadores en general con las políticas educativas públicas, puesto que no hay una clara relación de la Facultad con las instancias del Estado. Pareciera que existe un divorcio entre las políticas públicas y el trabajo de la universidad, por ejemplo la presencia de la universidad en el Ministerio de Educación (se mencionaron PLANCAD Y PLANGED como ejemplos). Ante las innovaciones políticas educativas del Ministerio de Educación, se percibe la falta de presencia o por lo menos de una postura de la Universidad. Se nos propone como reto ser centro de referencia del desarrollo de la educación en el Perú a partir del análisis de las propuestas y los pronunciamientos oportunos para la educación que el país requiere. Por ello, se nos exige un trabajo más coordinado con el Ministerio de Educación, para no correr el peligro de encerrarnos y para poder incidir en la política educativa nacional. Así, se espera de nuestra facultad una mayor participación en el debate educativo en:
 - a) El Ministerio de Educación, ante propuestas oficiales.
 - b) El Congreso de la República, en la propuesta de leyes y reglamentos.
 - c) En los diversos equipos técnicos interdisciplinarios de trabajo y reflexión educativa a nivel nacional.
2. Fortalecer el pregrado desde la oferta de una diversidad de posibilidades, basadas en estudios del mercado, donde el desempeño en aula no sea la única opción. El reto es buscar nuevas opciones de trabajo. Este aspecto ya ha empezado a ser trabajado por la facultad y los participantes lo han reconocido en la especialidad de Educación para el Desarrollo. Sin embargo, me parece pertinente rescatar una pregunta de uno de los grupos de trabajo que creo deberemos hacernos con mucha seriedad: **¿cual es el valor agregado que debe dar la universidad? Formación de educadores ¿de qué tipo?** Algunos de los grupos proponen como respuesta el fortalecer la educación en valores e intercultural de una manera más explícita y coherente, asumiendo que es una labor difícil de realizar y cuyos frutos se ven a largo plazo pero que necesitan definirse con precisión para que distingamos **claramente** a nuestros estudiantes. El doctor Rodríguez Fuenzalida nos ha dado luces sobre este aspecto conminándonos a una propuesta de un currículo en permanente

diálogo con la cultura o, como lo expuso Mag. Amelia Palacios, es necesario responder claramente a la pregunta *¿a qué proyecto cultural sirve la educación que realizamos?*

3. Reforzar la relación investigación y educación. Esto obviamente en el pregrado desde los cursos de formación y de práctica profesional, así como basar la oferta de los servicios educativos, los proyectos y los diplomas en investigaciones, para responder así a nuestra realidad local y nacional.

Segundo día

El día de ayer trabajamos sobre la exposición de Rodríguez Fuenzalida denominada *"Educación del pasado, educación del futuro, los cambios culturales"*.

La ponencia del Dr. Rodríguez nos abrió a la reflexión sobre la dimensión cultural del currículo.

Son muchos sus aportes pero podrían sintetizarse en los siguientes puntos de la situación actual:

1. El predominio de una razón instrumental y pragmática ha significado en educación una suerte de fiebre del saber hacer y estar informado, vaciando a la educación de sentido y con la grave consecuencia de que estamos construyendo propuestas educativas sin un escenario cultural.
2. La escasa reflexión educativa ha llevado a la adopción de respuestas foráneas que si algo tienen en común es faltarles identidad y sentido para el espacio cultural en el que se tratan de poner en práctica.
3. La globalización es una revolución tan profunda que nos hace perder de vista los valores fundantes de la sociedad que el Dr. Rodríguez considera que son: la solidaridad, la identidad y la gratuidad; reemplazándolos por conceptos como la gestión, la administración y la ejecución de políticas importadas, todos ellos cargados de un peligroso eficientismo siempre susceptible de ser cuantificado.
4. La ausencia de sintonía entre el símbolo y la realidad hace que la escuela pierda su real contenido material y limita enormemente su valor personal y social.

La reflexión de esta ponencia nos lleva a identificar en Dr. Rodríguez Fuenzalida un llamado a reconectar al educador con la cultura, en palabras de Mag. Amelia Palacios, y a hacernos la pregunta por el fondo de la educación antes que por las formas

de la misma. La urgencia de PENSAR la educación es una de las conclusiones más fuertes de esta presentación. Surgen de ella preguntas tales como *¿qué contenidos culturales tiene o debe tener el currículo? ¿qué rol le compete al profesor como protagonista de la cultura y no sólo como transmisor de ésta?* Y, para nosotros, formadores de formadores, se desprende la pregunta más difícil: *¿cómo lograrlo?*

La alternativa que nos presenta es la de un enfoque curricular de diálogo con la cultura, desde los diferentes aspectos de la cultura actual: la cultura como pasado o “ancestral”, la cultura de carácter humanista y cristiano o religioso; la cultura del pensamiento científico; la cultura de la imagen o la cultura tecnológica e informatizada, lo que suscitó en los grupos los siguientes aportes:

A) En relación al tipo de profesionales de la educación al que debe tender la formación y actualización del magisterio nacional, surgieron muchas ideas ya trabajadas en ámbitos educativos nacionales y latinoamericanos desde hace algunos años. Rescataremos los más novedosos:

- 1 Formar profesionales de la educación en base a la comunicación y la tecnología y los avances que ambas ofrecen. El mensaje del educador debe ser tan real, actual y sugerente como el de la cultura de la tecnología o de la imagen. Esto significa, formar también el sentido estético de los futuros profesionales como un componente adicional y complementario de su formación docente.
- 2 Formar un profesional que sea lector de la cultura, decodificador de la sabiduría y productor/comunicador de cultura.
- 3 Enfatizar la función del educador-investigador, que ya ha sido tema de reflexión. Pareciera que no llegamos a encontrar el cómo cristalizar esta ya antigua conciencia y relacionarla en la práctica con propuestas de innovación. La ponencia de A. Medina ha presentado una metodología de la indagación como método de investigación de la práctica profesional para mejorarla.
- 4 Es interesante encontrar hasta en tres grupos diferentes la expresión “profesionales capaces de desaprender y aprender”. Pareciera que no sólo se hace referencia a la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida o de actualización permanente sino que estaríamos aludiendo a una capacidad o “inteligencia” especial (no sé si está entre las 40 identificadas últimamente) que nos permitiera elaborar una estrategia para desaprender lo aprendido en una suerte de camino dialéctico de pensamiento donde la superación de lo anteriormente sabido es el eje central para generar el cambio y adaptarse más rápidamente a él. El día de hoy ha sido abordado este

tema en el comentario de Mag. L. Sime con su referencia a “olvidar lo aprendido”. Queda como cuestión epistemológica que habrá que explorar con más detenimiento.

- 5 También resulta novedoso encontrar una referencia a “competencias culturales” del profesional de la educación, al lado y al mismo nivel que las habituales competencias actitudinales y pedagógicas que forman parte de nuestros perfiles profesionales desde siempre. Tal vez podamos operativizar estas “competencias culturales” en ciertos rasgos distintivos del profesional esperado en concordancia con la propuesta del enfoque curricular de diálogo con la cultura.

B. En cuanto a los mecanismos que podrían establecerse para asegurar una mejor colaboración entre entidades formadoras de educadores, cabe resaltar:

- 1 La formación de redes interdocentes para que puedan compartir sus experiencias de aula con otros docentes. Esto se completa con la sugerencia de crear una red de intercambio de metodologías, aportes, experiencias, etc. Y se le agrega que sería una forma de intercambio para aprender también el diálogo y la tolerancia.
- 2 La creación de redes educativas rurales por parte del Ministerio de Educación con un sistema de gestión propio y que serviría para revalorizar la carrera docente.
- 3 La formación de nexos estables entre las universidades, los Institutos Superiores Pedagógicos y las autoridades de educación (Ministerio y Asamblea Nacional de Rectores) a través de redes y eventos interinstitucionales. Aquí se mencionó que habría que aprovechar la actual circunstancia de que nuestro Rector, el Dr. Salomón Lerner, es actualmente presidente de la UDUAL (Unión de Universidades Latinoamericanas).

Tercer día

La ponencia del Dr. Antonio Medina Rivilla denominada *“Formación del profesorado ante los retos de la indagación en la práctica y la interculturalidad”* que ha sido comentada por el Dr. Jorge Capella y el Mag. Luis Sime.

El Dr. Medina en su exposición propone una *Cultura de Colaboración* como método de indagación o investigación en la práctica misma de los profesores, que se inicia con un proceso de problematización y el planteamiento de soluciones a los problemas detectados. Lo novedoso del enfoque del profesor Medina es que dicha indagación tiene por componentes no sólo la innovación de la práctica basada en la investigación sino el reconocimiento del valor de cada persona, la crítica y la colaboración con la institución en la que se realiza.

Esta cultura del diálogo para el cambio socioeducativo se basa en la indagación de la misma práctica profesional y la interculturalidad proponiendo una interrelación entre la globalización y la localización, usando el término "glocalización", término que el Dr. Capella redefinió como la *"saludable tensión entre la globalización y la localización"*. Es interesante que la indagación del Dr. Medina se fundamenta en la auto y co-reflexión como práctica y, especialmente, se constituye en una propuesta de crecimiento personal y realización profesional del profesor/investigador.

CONCLUSIONES

Retomando dos elementos de la sesión inaugural se pueden señalar las siguientes conclusiones:

1. Por un lado la reafirmación institucional que hiciera el Vicerrector Académico de la PUCP, Ing. Luis Guzmán-Barrón S., de que la educación debe seguir entendiéndose en su sentido clásico *"tanto de una elevada formación de la persona como de la plena realización de los objetivos sociales"*.
2. Por otro lado, la referencia del Dr. Capella al párrafo tercero del pronunciamiento de la Universidad *"nos ha tocado vivir un momento particularmente crítico en la historia de la República... debemos proceder a una labor reconstructiva, para la cual contamos... con las reservas morales que residen en el pueblo peruano, en muchos de sus dirigentes y sobre todo en la juventud que ha sabido erigirse en mensajera de un espíritu de justicia, de respeto y de dignidad, espíritu que ahora, debe recuperar su lugar central en la vida nacional"*

Creo importante partir de estos dos enunciados para iniciar estas conclusiones desde la persona y, especialmente, desde los niños y jóvenes a quienes se dirigen principalmente nuestros esfuerzos y porque el tema central y recurrente de este seminario ha sido la cultura y la importancia del aspecto cultural en el objetivo que nos reúne *"Las políticas y estrategias de la Formación Docente en el cambio de época"*

Las políticas que parecieran surgir como imperativos de este evento son:

- 1.- La educación debe ser constructora de cultura y no sólo difusora de ella. Esto supone que los formadores de los profesionales de la educación debemos cuestionarnos seriamente cómo estamos brindando la formación básica y la actualización de los docentes. *¿Estamos respondiendo a la cultura? ¿Estamos dialogando con ella y enseñando a dialogar con ella? ¿Somos conscientes de los diversos diálogos que necesitamos*

entablar con nuestra realidad cultural? ¿Estamos formando en la cultura de la colaboración que implica el reconocimiento del valor de cada persona?

- 2.- La formación en valores, la formación moral y todo lo que ello implica en la elección del bien personal y social debe mantenerse tercamente en nuestras instituciones de formación. Por un lado la cultura instrumental y pragmática de la globalización -y localización- actual exige un profesional de la educación cada vez más firme en principios universales como la búsqueda de la verdad, de la trascendencia, del bien común, de la equidad, igualdad, justicia y paz (educación en paz y para la paz, como dijo Dr. Medina) a la que tenemos derecho todas las personas y pueblos del mundo. La interculturalidad, en este sentido, es una exigencia –y un desafío vital como lo puso Dr. Capella- para una cultura basada en la tolerancia, el respeto, la colaboración, la valoración de la diversidad y el enriquecimiento de la cultura universal.
3. Estas dos conclusiones iniciales nos llevan al tema de fondo que ha sido tocado pero no desarrollado en este evento: debemos PENSAR la educación y no solo hacerla o enseñar a hacerla. Las recetas utilitaristas dejan librada la educación y la formación docente a criterios políticos menudos, a simples coyunturas o modas. Preguntas pertinentes de este pensar la educación se referirán a qué es educar y para qué se educa. En cuanto a la Facultad de Educación deberemos recoger el aporte de la reflexión de los grupos del primer día y buscar definir con claridad qué profesional queremos formar y no sólo para qué tipo de sociedad sino, como bien apuntó Mag. Amelia Palacios comentando al Dr. Rodríguez, a qué proyecto cultural sirve la educación que realizamos. Esta honesta crítica constructiva debe ser vivida como un proceso de autoevaluación y no debe ser exclusiva de la Facultad de Educación sino que debe hacerse extensiva a todos los organismos e instituciones que tienen la tarea de hacer educación o formar educadores.
4. La última política que debe aunar nuestros esfuerzos es la necesidad de estar presentes como educadores en la vida nacional. Son muchas las referencias a la falta de voz o de propuestas desde la Facultad de Educación. Esta crítica es bastante injusta ya que la falta de presencia y propuestas no es únicamente de nuestra institución. Es un problema que compartimos los educadores y los pensadores de la educación. Es sintomático recordar que al venir el Embajador de la OEA Sr. Latorre al Perú, en su primera declaración afirmó que en la mesa de diálogo deberían estar representantes de la sociedad civil *“como las universidades”*. Es por todos sabido que no fue convocada ninguna. Este seminario nos llama a crear

mejores vínculos entre diversas instituciones dedicadas al quehacer educativo: universidades, Ministerio de Educación, Institutos Superiores Pedagógicos, ONGs, políticos, etc. Salgamos hoy con la intención de tender los puentes para que esta verdadera presencia en la vida nacional se haga efectiva.

¿Y las estrategias?

Son muchas las que se han mencionado a lo largo de este seminario: proyección social, formación en investigación, difusión de la labor de las diversas instituciones, diplomas, educación continua, capacitaciones, profesionales de la educación como comunicadores sugerentes, creación de redes y eventos interinstitucionales, etc. Sea cual sea la estrategia o estrategias que elijamos, éstas deben estar siempre enmarcadas dentro de verdaderas políticas institucionales y nacionales que apunten, todas ellas al unísono, a una verdadera cultura colaborativa para el desarrollo de cada uno de los peruanos.

Mag. Carmen Rosa Coloma Manrique
Decana de la Facultad de Educación de la PUCP

PALABRAS DE CLAUSURA

Apreciados participantes, amigos todos:

Hemos llegado al final de este encuentro.

Debo expresar la satisfacción y el agradecimiento de la Facultad de Educación de esta Casa de Estudios, por esta oportunidad de unir esfuerzos en torno a un tema de especial importancia en nuestra sociedad como es la Formación de educadores.

Sin duda, el cambio de época o el paso de una época de cambios es un referente estimulante compuesto de ilusión y también de recelo.

Por eso quienes nos dedicamos a la educación, quienes hemos optado por ser profesionales de la vida tenemos un gran desafío que nos obliga a considerar la educación no como un hecho abstracto sino como una práctica concreta. Donde se requieren nuevas formas de respuestas a viejas preocupaciones y se perfila no una opinión en la dicotomía, sino la necesidad de una atención diversificada que nos permita integrar lo global con lo local, lo personal con lo institucional, la crítica con la colaboración y la competencia, y la tradición con la innovación.

Podemos sentirnos muy complacidos por las reflexiones y propuestas desarrolladas en este importante evento.

En estos tres días la calidad de las ponencias y los comentarios de nuestros especialistas invitados, así como las diversas intervenciones en los diferentes talleres nos han enriquecido am-

pliamente, nos dejan grandes líneas de estudio, reflexión y de acción, las cuales debemos emprender desde nuestra unidad académica.

El "V Seminario de Análisis y Perspectivas de la Educación en el Perú, Políticas y Estrategias en la formación docente en el cambio de época" ha logrado cumplir con sus objetivos y nos ha brindado a todos a quienes estamos interesados en la educación del espacio para revisar planteamientos y conocer las diferentes perspectivas, enriqueciendo el diálogo sobre la formación de educadores.

Saludamos las coincidencias de propuestas y opiniones tratadas en estos tres días. Creemos que el consenso será mucho más potente y efectivo si es producto de la discusión y ejecución de ideas precisas e innovadoras, por ello mismo más adecuadas para responder con acierto a la turbulenta realidad temporal.

En tal sentido anunciamos que en los próximos meses estaremos realizando cuatro jornadas sobre temas educativos que requieren especial atención en estos momentos e iniciaremos la red sobre políticas y estrategias educativas.

Deseo expresar nuestro agradecimiento y gratitud al selecto cuadro de profesores que nos han acompañado como conferencistas y comentaristas, por sus intervenciones y aportes que han iluminado este diálogo.

Gracias a cada uno de ustedes, señoras y señores participantes pues sin su concurso no podríamos haber llevado adelante este evento.

Asimismo, agradecemos la colaboración de nuestros auspiciadores UNESCO, CARE-PERÚ, Book Express, Hotel Ariosto y Delisse.

Igualmente, expresamos nuestro reconocimiento a las autoridades de la Pontificia Universidad Católica del Perú y a sus instancias administrativas, a la Dirección de Informática que con su decidido apoyo han hecho realidad este foro.

Finalmente, haciendo eco de todos los participantes agradecemos al equipo organizador y a todos; personal docente y administrativo quienes han contribuido al éxito de este evento.

Declaramos clausurado este Certamen.

Muchas gracias

DIRECTORIO

	Apellidos	Nombre	Institución
1	Alexander de Martínez	Betty	Colegio Hans Christian Andersen
2	Aliaga	José	Pontificia Universidad Católica del Perú
3	Arregui	Patricia	Grade
4	Ayzanoa	Gerardo	UNESCO
5	Azabache	Haydee	Pontificia Universidad Católica del Perú
6	Bartra Gros	Francisca	Pontificia Universidad Católica del Perú
7	Bazán	Elizabeth	Instituto Pedagógico Nacional
8	Becerra	Oscar	Universidad San Ignacio de Loyola
9	Bello	Manuel	Universidad Peruana Cayetano Heredia
10	Benavides	Gloria	Unife
11	Bustamante	Giannina	Pontificia Universidad Católica del Perú
12	Bustos	Mercedes	Museo de la Nación
13	Cabrera Morgan	Liza	Pontificia Universidad Católica del Perú
14	Cáceres	Silvia	Pontificia Universidad Católica del Perú
15	Campos	Ana María	Pontificia Universidad Católica del Perú
16	Canchucaja	Edelmira	Ministerio de Educación
17	Capella	Jorge	Pontificia Universidad Católica del Perú
18	Castellares Katia		Pontificia Universidad Católica del Perú
19	Caycho Cabello	Juan	Universidad Inca Garcilazo de la Vega
20	Chumpitaz	Noemí	Colegio Santa Margarita
21	Chumpitaz	Lucrecia	Pontificia Universidad Católica del Perú
22	Cisneros	Teresa	Pontificia Universidad Católica del Perú
23	Coloma	Carmen Rosa	Pontificia Universidad Católica del Perú
24	Cordano	Rossana	Ministerio de Educación
25	Crespo	Juan Carlos	magispuc
26	Del Mastro	Cristina	Pontificia Universidad Católica del Perú
27	Delaitre	Ana María	Pontificia Universidad Católica del Perú
28	Delgado	Melva	CPAL
29	Dioses	Alejandro	CPAL

	Apellidos	Nombre	Institución
30	Dodobara	Rosa	Universidad Femenina del Sagrado Corazón
31	Egusquiza	Rafael	Escuela Superior Antonio Ruiz de Montoya
32	Encinas Ramirez	Irma	Pontificia Universidad Católica del Perú
33	Escobar	Patricia	Pontificia Universidad Católica del Perú
34	Espinel	Rocío	Pontificia Universidad Católica del Perú
35	Fernández Dávila	Mariella	Pontificia Universidad Católica del Perú
36	Flores	Elizabeth	Pontificia Universidad Católica del Perú
37	Flores	Amalia	Pontificia Universidad Católica del Perú
38	Gamarra Ugaz	Carlos	Instituto del Ciudadano
39	García	Isabel	Pontificia Universidad Católica del Perú
40	Gonzalo	Ignacio	Ministerio de Educación
41	Granda	César	OEI
42	Hoyos	Patricia	Pontificia Universidad Católica del Perú
43	Jinés	Teresa	Pontificia Universidad Católica del Perú
44	Kcomt Barba	Paola	Servicio Psicopedagógico - PUC
45	Kudaka	Liliana	Pontificia Universidad Católica del Perú
46	Lamas	Pilar	Pontificia Universidad Católica del Perú
47	Loayza Athó	Otilia	Pontificia Universidad Católica del Perú
48	López de Castilla Delgado	Martha	Instituto de Pedagogía Popular
49	Manrique	Lileya	Pontificia Universidad Católica del Perú
50	Manrique Cienfuegos	Hugo	Revista Pedagógica
51	Manzur	Antonio	
52	Marcone Flores	Francisco Javier	Colegio San Luis Maristas
53	Matos	Andrea	Pontificia Universidad Católica del Perú
54	Mendivil	Luzmila	Pontificia Universidad Católica del Perú
55	Michelsen	Klaus	Colegio Alexander Von Humboldt
56	Miffiin Rosay	María Elena	IPAE
57	Montoya	Gabriela	Sumbi
58	Morachimo	Lorena	Pontificia Universidad Católica del Perú
59	Morgan de Goñi	Pina	UNICEF
60	Moromizato	Regina	Pontificia Universidad Católica del Perú
61	Murata	Carmen	CPAL
62	Novoa	Zaniel	Pontificia Universidad Católica del Perú
63	Nufiez	Guadalupe	ISPEI
64	Oyata Kiota	Martín	Ministerio de Educación
65	Pacheco	Roly	Universidad Peruana Cayetano Heredia
66	Palomino	Eduardo	Colegio Los Andes
67	Patiño	Alberto	Pontificia Universidad Católica del Perú

	Apellidos	Nombre	Institución
68	Peña Henes	Bertha	INDEHU
69	Pilares	Graciela	Pontificia Universidad Católica del Perú
70	Quevedo	Enrique	Pontificia Universidad Católica del Perú
71	Ramirez Arce	Eliana	Consultora / UNICEF
72	Revilla	Diana	Pontificia Universidad Católica del Perú
73	Rioja	Jacqueline	Pontificia Universidad Católica del Perú
74	Rivera León	Rocío	Pontificia Universidad Católica del Perú
75	Rocha Díaz	Licenia	Comité e Promoción Familiar
76	Rodríguez	Eleodoro	Universidad Peruana Unión
77	Romero	María Leonor	Fe y Alegría
78	Ruiz	Fernando	Pontificia Universidad Católica del Perú
79	Salas	Silvia	Pontificia Universidad Católica del Perú
80	Salinas	Herbert	Colegio María Reyna
81	Salvatierra	Carmen	Consultora Nacional
82	Sánchez	Hilda	Pontificia Universidad Católica del Perú
83	Sánchez Moreno	Guillermo	Cayetano Heredia
84	Santivañez	Martha	Pontificia Universidad Católica del Perú
85	Silva	Oscar	Consultores y Asesores en Gestión Educativa
86	Tafur	Rosa	Pontificia Universidad Católica del Perú
87	Tapia	Angélica	Pontificia Universidad Católica del Perú
88	Teodori de la Puente	Renata	Pontificia Universidad Católica del Perú
89	Tirado Taipe	Carlos Alberto	OACA
90	Torres	Carolina	Pontificia Universidad Católica del Perú
91	Tueros	Elsa	Pontificia Universidad Católica del Perú
92	Twanama	Walter	Consultor
93	Ubillús Ramirez	Elizabeth	Centro de Comunic. Popular y Prom. Desarrollo
94	Uribe	César	Pontificia Universidad Católica del Perú
95	Valdivia Lema	Alisa	Pontificia Universidad Católica del Perú
96	Valdiviezo	Elena	Pontificia Universidad Católica del Perú
97	Valverde Ayala	Oscar	CONCYTEC
98	Vasallo de Larea	Alina	Consultora
99	Vecorena	Norma	Pontificia Universidad Católica del Perú
100	Velasco	Elisa	Ministerio de Educación
101	Viale	Héctor	CEPREPUC
102	Villavicencio	Martha	
103	Yépez Suarez	Nadia	OEI
104	Zucchetti	Susana	Pontificia Universidad Católica del Perú
105	Zúñiga	Madeleine	Foro Educativo

**V SEMINARIO DE ANÁLISIS Y
PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN EN EL PERÚ**

**Políticas y estrategias en la
formación docente en el cambio de época**

la diagramación se realizó en el estudio gráfico
Imaggio S.A.C.
imaggio@viabcp.com

se terminó de imprimir el mes de junio del 2002
en los talleres gráficos de
Fredy's Publicaciones y Servicios EIRL