

Políticas educativas

JORGE
CAPELLA RIERA*

De Puelles (1997) sostiene que el estudio de la educación desde el punto de vista político, como fenómeno que interesa a todo poder, es tan antiguo como el mundo. Como dicen Colom y Domínguez (1997), la política fue siempre:

[...] la dedicación por parte de los ciudadanos a los asuntos públicos. De ahí la importancia de la *polis*, de la ciudad, en el mundo griego, ya que era entendida como el contexto idóneo en donde se elaboraba la política, es decir, en donde se planteaban las cuestiones públicas, los ordenamientos y leyes (mandatos) que regulaban e influían en la vida de la comunidad y por ende de los ciudadanos.

El estudio de la influencia de la educación sobre la política es, sin embargo, mucho más reciente. ¿A qué puede atribuirse este olvido de la ciencia política de algo que hoy nos parece evidente respecto de las funciones políticas de los sistemas educativos?

La razón hay que buscarla en la fragmentación metodológica que sufrieron las ciencias sociales en el si-

glo pasado. Cuando cada ciencia social reivindicó para sí la autonomía de su objeto, el resultado fue el olvido de otros aspectos colindantes y la dificultad para comprender de manera total la realidad. De este modo, no solo se descuidaron los aspectos políticos del sistema educativo, sino también los económicos, sociales y culturales. Por otra parte, ese olvido se debe, en cierta medida, a la posición de muchos educadores que creían alejar así la política de la escuela.

En cambio, los estudios sobre las políticas educativas han proliferado desde finales de la década del cincuenta; no obstante, el cambio no ha conseguido establecer un enfoque preferido sobre el que apoyarse, ni identificar las variables críticas. En los estudios actuales, empero, tanto en los países más avanzados como en los más subdesarrollados, los politólogos están prácticamente de acuerdo en considerar que la escuela cumple una doble función

* Departamento de Educación. Pontificia Universidad Católica del Perú.

política: de un lado, asegura en buena parte, mediante la socialización política, la lealtad básica hacia el régimen establecido; de otra, garantiza el reclutamiento de la elite política.

La intención del presente artículo es clarificar este asunto e identificar aquellas políticas que debemos tener en cuenta al formular los proyectos educativos nacionales, regionales e institucionales que la sociedad reclama y que el actual Gobierno ha encargado al Consejo Educativo Nacional.

Para lograr este objetivo comenzaremos por definir qué entendemos por política y política educativa; luego, nos referiremos a las políticas educativas que se han planteado como capaces de promover el cambio y, por último, abordaremos aquellas que consideramos relevantes y pertinentes para el momento que vive el país.

1. POLÍTICA Y POLÍTICA EDUCATIVA

Los términos utilizados actualmente por las ciencias sociales, señala De Puelles (1997), distan mucho de ser precisos y de gozar del beneficio de la univocidad. Y, en lo que respecta a la política y a la política educativa, los problemas terminológicos están muy lejos de estar resueltos, lo que introduce en numerosas ocasiones un alto índice de confusión al enunciar con términos idénticos o similares

contenidos diferentes. Por otra parte, el propio vocablo «educativo» no deja también de plantear problemas conceptuales. En este caso se trata de un adjetivo que se refiere a lo que educa o sirve para educar. Los problemas aparecen al conectar el adjetivo con la voz «política»: ¿es que la «política» educa?; ¿es que la «política» sirve para educar?; ¿qué se quiere decir cuando se emplea el término «política educativa»?

1.1. Política

Toda sociedad se organiza políticamente, es decir, ve la necesidad de dedicar esfuerzos en pro de mejorar las relaciones entre los individuos que la conforman; la *res publica* se ve entonces como una necesidad perentoria para la propia supervivencia y para la evolución de la sociedad. Así, pues, no debe sorprendernos que se hable de política económica o de política deportiva al mismo tiempo que de política de una institución bancaria o financiera o de política de un club determinado. Y tampoco debe extrañarnos que, paralelamente, pueda hablarse de política educativa.

En la literatura anglosajona se utilizan dos términos para designar a la realidad política: *policy* y *politics*. Mientras que la *policy* significa programa de acción, la *politics* alude al conflicto que resulta del en-

frentamiento de varios programas de acción.

No cabe duda que en nuestro medio se ha dejado sentir esa influencia anglosajona de la política concebida como *policy*, lo que nos ha llevado a una concepción pobre de la política educativa. Rubio (1970, citado por De Puelles 1997) denuncia este empobrecimiento que neutraliza la carga semántica de la palabra «política» que significa, a la vez, programa y conflicto. A nuestro entender, hay algo más: un enmascaramiento de la realidad que se pretende estudiar, una mutilación de esa misma realidad al eludir lo que constituye la esencia de la política, es decir, el fenómeno del poder y del conflicto institucionalizado. Este enfoque no supone renunciar al estudio de las políticas educativas, instrumentales, mediales –la *policy*, en definitiva–, sino asumir también esa otra vertiente de la realidad que es el conflicto educativo, las relaciones de la educación con el poder, la relación de fines y medios –la *politics*, en suma–.

La política se inscribe en el tema del poder en general. Desde nuestra perspectiva, cualquier actividad encaminada al logro de ciertos niveles de poder, o las acciones desarrolladas desde los diversos poderes sociales o institucionales (instituciones públicas o privadas), son sin duda alguna manifestaciones políticas, por lo que la interacción y dialéctica en-

tre los componentes de un grupo, siempre que vayan encaminadas al logro del poder o representatividad del grupo, o siempre que emanen de quienes tienen el poder en aquel momento, son también actividades políticas.

Se puede entonces hablar de dos niveles «políticos»:

- El gubernamental, en tanto poder representativo del Estado o entidad abstracta desde la que se asume la organización de la vida pública para una comunidad o sociedad; y,
- El institucional, en tanto afecta a los componentes de una entidad pública o privada en concreto; esto quiere decir que una empresa mantiene su dinámica política de la misma manera que lo hace una institución educativa.

Queremos insistir en que la política, y todo lo que tenga que ver con lo político, es inmanente al poder, hasta tal punto que para que se dé la política debe haber poder, sea efectivo, sea con aspiraciones o deseos de tenerlo. Ahora bien: en política debe presidir siempre no solo el realismo sino, fundamentalmente, el pragmatismo: se tiene el poder para «hacer», es decir, para intervenir, para modificar, para mejorar la realidad circunstancial de las comunidades humanas.

Del logro de los fines propuestos –o de las consideraciones acerca de los

cambios producidos por la política— se desprende, asimismo, el valor moral de las acciones políticas. En el plano real de la política, la axiología básica se centra en determinar la mejor solución para los problemas fundamentales de la convivencia humana, o lo que suele entenderse por el *bien común*. Por esta razón, el distinto sentido que presenta la moralidad de la acción política se plantea no solo en el ámbito de los grandes objetivos, sino, fundamentalmente, en el de las formas o maneras de conseguirlos.

En las últimas décadas ha surgido la teoría política que plantea la justicia como la suma moralidad que toda política debe perseguir. Rawls (1993), su máximo representante, considera la libertad y la igualdad como dos presupuestos fundamentales —y, en consecuencia, intransgredibles— de esta dimensión moral de la persona, hasta tal punto que su objetivo es, de alguna forma, conciliar libertad e igualdad en un contexto ético que aúne los distintos puntos de vista y las diversas formas de vida.

Al articular en una sola estructura moral la libertad y la igualdad, Rawls pretende conciliar el derecho individual con la autorrealización de la comunidad, teniendo en cuenta que es en esta donde deben darse y ajustarse los derechos de la persona. Cabe conciliar la autonomía priva-

da y la pública, y para ello la justicia asentada en la racionalidad es el único instrumento que puede ver tales esferas no como contrapuestas sino como complementarias.

1.2. Política educativa

En una primera aproximación, dice De Puelles, la política educativa estudia las relaciones entre educación y política. Que esa relación existe, lo evidencia todos los días la simple lectura de la prensa o la visión de los teleinformativos: tal día los sindicatos de profesores demandan del Gobierno un incremento salarial, tal otro los padres se manifiestan por la libertad de enseñanza que creen amenazada, o los alumnos celebran asambleas para protestar por la subida de las pensiones de estudios, etcétera. Los ejemplos podrían multiplicarse hasta el infinito, ya que, en definitiva, lo que contemplamos no es más que una parte del iceberg, constituido por ese fenómeno más amplio que es el de la relación entre la realidad social y la política.

1.2.1. Naturaleza y objeto de la política educativa

En sí misma, la política educativa no es más que un aspecto de la política general y, consecuentemente, se integra en ella como un apéndice que se coordina con otras perspectivas que conforman la política global de

una sociedad determinada (Díez Hochleitner 1976). En este sentido, la política educativa se nos presenta como subsistema de la política y, como tal, es fruto de acciones políticas previas, al mismo tiempo que pretende, en el futuro, incidir sobre la realidad que entiende (la educación) para asumir logros que se considera pertinentes, siguiendo en ello el sentido moral que sobre el *bien común* se tenga.

Así contextualizada, la política educativa se nos presenta como la actividad del poder público dirigida a solucionar los problemas sociales de la educación, por lo que, en el fondo se convierte en un conjunto de medidas de la política general cuyo objetivo específico es, en todas sus dimensiones, el educativo (Ardoino 1980).

Díez Hochleitner (1996) sostiene que la política educativa es el conjunto de principios, objetivos y fines que orientan la acción educativa en los ámbitos estatal o supranacional y, en cierta medida, también en el de las instituciones privadas.

Para ser más precisos, podemos decir que la política educativa es una ciencia positiva que analiza las manifestaciones políticas del proceso educativo (las que son, no las que debieran ser) y, como tal, se encuentra en la necesidad de rehuir dos tentaciones extremas: el 'ideologismo' y el 'hiperfactualismo'.

En esencia, se trata de directrices que señalan los gobiernos para el sector de la educación en el marco de su política general, partidista o nacionalista. Es decir, los criterios y la orientación que deben inspirar los fines, la estructura, la organización, los contenidos, la generalización, la duración, la formación de docentes, la financiación, etcétera, de cada nivel y aspecto del sistema educativo, en el marco de la Constitución, de una reforma educativa o de los planes de desarrollo educativo existentes, entre otros y según cada caso.

También las organizaciones inter-gubernamentales definen y orientan las grandes directrices aconsejables de la política educativa a través de resoluciones aprobadas por los Ministerios de Educación de sus estados miembros en conferencias regionales o mundiales.

La mayor parte de las instituciones privadas dedicadas a la educación también orientan su acción de acuerdo con su propia política educativa, aunque, necesariamente, en armonía con la del o de los gobiernos de los países en cuyo seno se desenvuelven.

Desde esta perspectiva, la política de la educación abarca aspectos tan sugestivos como la orientación política del sistema educativo, los programas educativos de los partidos políticos, la influencia de los grupos de presión, la acción de los sindica-

tos o asociaciones docentes, el amplio fenómeno de la socialización política mediante la educación, las ideologías educativas, etcétera.

Es importante aclarar que en la doctrina se suele hablar del «político de la educación», pero esta expresión reviste una notable ambigüedad: puede referirse tanto al científico social como al hombre que realiza la política educativa, al *homo politicus*. Para establecer una distinción clara entre ambos tipos humanos –de un lado, el científico social; de otro, el profesional de la política–, se utilizará para el primero la expresión «el politólogo de la educación», y para el segundo «el político de la educación» o simplemente el político.

En suma, como hemos puesto de manifiesto en otro trabajo (Capella 1977), la política educativa se centra en el estudio de los fenómenos político-educativos de la sociedad, definiendo su objeto de análisis en la política, en la educación y, sobre todo, en intentar explicar la interacción y las relaciones que se dan y se manifiestan entre ambas. En este sentido, Kogan (1978) llega a afirmar que «la educación es política por su propia naturaleza».

1.2.2. *El estudio de las políticas educativas*

La mayor parte de los estudios –y, por ende, de la bibliografía sobre po-

líticas educativas– se ha centrado en las decisiones programáticas sobre presupuestos, leyes, regulaciones y programas. Las políticas, según se ponen en práctica, pocas veces coinciden con el diseño de estas mismas políticas. Recientemente se ha prestado mucha atención a los procesos de ejecución con el fin de explicar las razones de estos cambios (Elmore; 1994; Grindle 1980). La mayor parte de la ejecución tiene lugar dentro de –o respecto de– las burocracias. Por lo tanto, jerarquía y autoridad son conceptos importantes para explicar la actividad. Los burocratas de diferentes clases son los jugadores que dominan pero, ciertamente, no son los únicos. Algunos individuos o grupos que no quieren o no pueden influir en las decisiones programáticas pueden intervenir en este nivel para intentar negociar el modo como una política los afecta.

Hawley critica a los científicos políticos por la poca atención que prestaban a la política de resultados, más concretamente, a cómo afectan las políticas en las vidas de los ciudadanos.

Si diferentes clases de interacciones políticas tienen lugar en diferentes niveles de políticas, sería instructivo comparar los sistemas políticos por su eficacia para trasladar las políticas de un nivel a otro.

La naturaleza secuencial de las políticas afecta los factores políticos que vienen a explicar cualquier política posterior, tanto si se examinan decisiones, órdenes del día o ideologías. Las políticas precedentes condicionan tanto a las políticas como a su construcción, al crear nuevas limitaciones, nuevos agentes o nuevas expectativas, o al alterar el valor de los recursos.

Se puede buscar influencias políticas en la educación en dos sistemas que se superponen: el Estado en general y el sistema más específico de la dirección educativa. En el primer caso, la cuestión para algunos investigadores es si las políticas que difieren en nivel de competitividad, ideología o tamaño del gobierno, por ejemplo, también varían sistemáticamente en sus objetivos, programas o resultados educativos. Si es así, ¿están estos fenómenos directamente relacionados, a través de mecanismos para la suma de demanda o capacidad de acción, a pesar de las variaciones en los modos como las sociedades organizan sus sistemas educativos? Otros investigadores se han centrado, principalmente, en las instituciones y procesos específicos de dirección educativa, buscando allí las evidencias del ejercicio de poder y de la explicación de las políticas. No siempre es posible clasificar un fragmento determinado de

investigación como un obvio estudio sobre política o sobre dirección educativa. Ciertamente, cuanto más centralizado es el sistema escolar, más difícil resulta hacer esta distinción. Esta es útil, sin embargo, para evaluar cómo creen los analistas que se hacen las políticas y qué relación guardan con los principales grupos y cuestiones de la sociedad.

2. INTERÉS POR POLÍTICAS EDUCATIVAS CAPACES DE PROMOVER EL CAMBIO

En muchos medios educativos se advierte una creciente inquietud por buscar nuevos paradigmas que tengan la osadía y el vigor suficientes para romper con todo cuanto represente un lastre de viejos moldes. Esto no quiere decir despreciar el pasado, sino que dichos moldes dificultan una educación concebida para servir a necesidades humanas esenciales, promover la igualdad entre los hombres y contribuir a una estrategia de desarrollo sostenible en la que pueda participar la comunidad.

El compromiso con este tipo de propuesta se basa en la esperanza y se ve alimentado por la creencia en la capacidad de la humanidad de encontrar soluciones racionales y razonables a los problemas que la afectan. Si perdiéramos esa fe se verían minados los propios cimientos de la educación.

2.1. Políticas educativas en el mundo

Al inicio de este milenio enfrentamos un cambio de época hacia la posmodernidad, cambio que ha tenido una fuerte repercusión en la educación, como se puso de manifiesto en conferencias como la de Río de Janeiro sobre Medio Ambiente y Desarrollo (1992), la de El Cairo sobre Población y Desarrollo (1994), la de Nueva Delhi de las Academias de Ciencias del Mundo (1994), la de Copenhague acerca del Desarrollo Social (1995), y la de Beijing en torno de la problemática de la Mujer (1995).

En el campo específicamente educativo lo hemos venido observando desde 1972 en el Informe a la Unesco «Aprender a ser», en la «Reflexión sobre el desarrollo del futuro de la educación» de la misma institución (1984), en la Declaración de Educación para Todos de Jomtien (1990), en «La educación encierra un tesoro (1996)» y en los acuerdos del Foro Mundial de Educación para Todos de Dakar (2000).

En este contexto cobra especial significado el trabajo de Muñoz Sedano, quien ya en 1991, luego de un estudio concienzudo acerca de las políticas educativas, llega a la conclusión de que en los últimos años se han desarrollado una serie de paradigmas a partir de perspectivas no necesariamente excluyentes. Los sintetiza así:

- El eje productivo ve a la institución educativa como una empresa.
- El eje humanista mira a la comunidad educativa.
- El eje estructural estudia la organización educativa formalizada.
- El eje político identifica la institución educativa como una arena de lucha entre el poder y la libertad.
- El eje sistémico ve a la institución como un sistema abierto.
- El eje cultural considera a la institución educativa como transmisora, reproductora o creadora de cultura.

Estas corrientes educativas impregnan, a modo de ejes transversales, los proyectos educativos, y, por ende, el currículo de todos los niveles y modalidades.

2.2. Políticas educativas en Latinoamérica

En América Latina han tenido especial efecto las políticas educativas planteadas en el informe «Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad» (Cepal-Unesco 1992), en el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe (Promedlac 1980-2000), en la reunión de Pro-

medlac realizada en Cochabamba (2001) y en la Reunión Regional de América Latina y el Caribe convocada por la Unesco (2002).

Una mirada a estas expresiones de las políticas educativas durante el último decenio del siglo pasado permite alentar transformaciones significativas con respecto a las décadas pasadas, que hacen posible vislumbrar un cambio paradigmático importante.

En primer lugar, llama la atención que los estados latinoamericanos hayan desarrollado reformas casi al unísono. En segundo lugar, no obstante los documentos a los que acabamos de aludir, las citadas reformas no aparecen urgidas por convenios internacionales, lo que da la impresión de un ejercicio de la autonomía desconocido en las décadas de 1960 y 1970. Ahora aparecen como resultado de procesos nacionales que parten del principio de la «consulta» o de la «concertación», fruto de decisiones que, a la luz de las nuevas correlaciones, aparecen como autónomas y de carácter nacional. Quizá por este motivo es también viable observar que en los distintos países de la región las propuestas adquieren algunos matices o particularidades que reconocen la especificidad de cada uno de ellos.

No obstante, los contenidos y las definiciones que se manifiestan en las leyes, planes o acuerdos hacen

visible la aparición de unas constantes comunes a todos ellos, que obligarán a mirar con cierta reticencia el ejercicio de la autonomía regional frente a los centros tradicionales del poder, o al menos a presentir un cambio profundo de paradigma que, permitiendo la toma de decisiones autónomas de acuerdo con las necesidades regionales, no pierde los hilos del desarrollo, sino que lo reorienta en otra dirección.

Este conjunto de tendencias que se expresan en el sector educativo son la manifestación de cambios estructurales más profundos que se han dado durante las dos últimas décadas y que han sido caracterizados por la globalización, la descentralización, la competitividad y la equidad.

Así, la estrategia propuesta por la Cepal-Unesco (1992) entendía que la educación empezaba a ser considerada como vía para el conocimiento; de esta manera educación y producción de conocimientos se convierten en parte inseparable de la identidad cultural de los pueblos y deberán ser una preocupación central de los países de la región para avanzar hacia el desarrollo armónico e integral.

Esta concepción daba un giro radical a la estrategia educativa: cambiaba de una escuela expansiva a una competitiva a través del aprendizaje, apoyándose en cuatro vértices

que dibujan el cuadro de las nuevas condiciones:

- *El desprestigio a que es sometida la escuela.* La escuela servirá solo a condición de que se adapte a las demandas sociales y políticas. El desgaste de la escuela y su saturación se precipitan con la crisis del modelo de desarrollo basado en el crecimiento.
- *La crisis de los paradigmas de la investigación educativa.* Habrá que ser capaces de adecuar las ciencias de la educación a las denominadas nuevas realidades planteadas por el avance tecnológico.
- *La irrupción de nuevos desafíos.* Hay que tener en cuenta que las exigencias de la globalización de las economías y el desarrollo científico-técnico demandarán la configuración de nuevos espacios educativos.
- *El desarrollo humano.* Considerar la introducción de un renovado andamiaje discursivo en torno de la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje en el marco de este modelo.

El nuevo Proyecto Regional de Educación que se aprobó en La Habana (2002) tiene por finalidad promover cambios en las políticas educativas, a partir de la transformación de los paradigmas educativos vigentes para asegurar aprendi-

zajes de calidad, tendientes al desarrollo humano para todos a lo largo de sus vidas. Las políticas educativas han de tener como prioridad hacer efectivos, para toda la población, los derechos a la educación y a la igualdad de oportunidades, eliminando las barreras que limitan la plena participación y aprendizaje de las personas. Ello implica prestar especial atención a las personas excluidas, discriminadas o en situación de desigualdad educativa y social.

El proyecto se fundamenta en estos principios:

- De los insumos y la estructura a las personas.
- De la mera transmisión de contenidos al desarrollo integral de las personas.
- De la homogeneidad a la diversidad.

2.3. En nuestro medio

Contamos con los seminarios nacionales de Análisis y Perspectivas de la Educación en el Perú, que la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú realiza cada cinco años; los encuentros de Foro Educativo/IPAE de 1993 y 1994 sobre Educación y Desarrollo; los estudios de Foro Educativo para el Acuerdo Nacional por la Educación, Educación para el

Desarrollo Humano, de 1997; y el Congreso Nacional Reformas y Escuelas para el Nuevo Siglo (2003). En ellos se han planteado políticas educativas que, si son tomadas en cuenta, permitirán mejorar significativamente la educación nacional.

3. POLÍTICAS EDUCATIVAS QUE PUEDEN SER PERTINENTES PARA LOS DESAFÍOS ACTUALES

A tenor de lo expuesto hasta aquí, la educación permanente y recurrente requiere ahora un diseño prospectivo, como proceso para organizar la combinación de programas muy diversos que sean capaces de asegurar procesos personalizados y colaborativos de aprendizaje, formación y capacitación profesional.

Por ende, el aprendizaje y la educación, en todos sus niveles y modalidades, deberían plantearse en estrecha relación con las políticas laborales y económicas, además de ofrecer oportunidades culturales y de participación social.

A continuación presentamos aquellas políticas que, a nuestro entender, son de carácter prioritario para alcanzar lo expresado en los dos párrafos anteriores. Para efectos de ordenamiento temático, las presentamos en dos grandes apartados: políticas referidas a lo doctrinario y políticas referidas a lo instrumental de la educación. No se trata de una

taxonomía, por lo que en algunos casos nos ha resultado difícil decidir en cuál de los apartados correspondía ubicar determinadas políticas.

3.1. Políticas de carácter doctrinario

El conjunto de políticas que se consideran a continuación se refieren a la intencionalidad u orientación que debe tener la educación.

Ecología y educación

La ecología ha dejado de ser la ciencia de las negaciones (no a la contaminación, no a la deformación, no al desarrollo industrial, no a la agricultura intensiva) para convertirse en la ciencia de las soluciones concretas y realistas en materia de desarrollo. La ecología afirma su originalidad y razón de ser en la particularidad de los ecosistemas y en la identidad cultural de los pueblos. Por ello, el tema ambiental ha pasado a formar parte obligada de todo acuerdo de integración y cooperación comercial o cultural.

Esta situación exige que todos seamos reeducados, pues, desde el ciudadano común hasta el más poderoso de los líderes políticos o económicos, estamos afectando al entorno con nuestras actitudes cotidianas.

La educación ecológica o ambiental es el proceso que consiste en

reconocer valores y aclarar conceptos con el objeto de fomentar las aptitudes y actitudes necesarias para comprender y apreciar las interrelaciones entre el hombre, su cultura y su medio biofísico. Entraña también la práctica en la toma de decisiones y en la propia elaboración de un código de comportamiento con respecto a las cuestiones relacionadas con la calidad del medio ambiente.

Una variable que las políticas educativas debe tener en cuenta es el desarrollo sostenible, aquel que satisface las necesidades presentes sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer las propias.

Si pretende ser humano y eficaz, si el desarrollo sostenible pretende ser humano y eficaz, dice Díez Hochleitner (1996), tiene que ser omnicomprendivo, es decir, geográficamente global, ambientalmente viable, proclive al progreso y crecimiento, tecnológicamente responsable, socialmente justo y preocupado de la calidad de vida desde la salud, la alimentación y la vivienda, económica y ecológicamente armónico, políticamente defendible, y atento a las necesidades educativas y culturales.

Globalización y educación

Medina (2000) advierte que el espacio globalizado es cada vez más incisivo —afirmación quizá discuti-

ble—y que viene influido por las decisiones políticas de las instituciones mundiales, los parámetros de las sedes de grandes organizaciones económicas y una nueva hiperinformación desde internet y sus multimensajes. Las instituciones educativas y los educadores han de ser especialmente sensibles a este nuevo espacio, a la fecundidad de las múltiples relaciones y a la urgencia de sentirse ciudadanos de un gran mundo. Esta urgencia *mundializadora* es la directriz que marcará nuestra pertenencia al planeta tierra, y nos hará sentir la geolocalización como una constante vital y supracultural, pero vivida crítica y creadoramente.

Como denuncia Gelpi (1981), este proceso de mundialización ha dejado totalmente obsoletos muchos planteamientos educativos, aun cuando todavía mantenga su vigencia política entre las clientelas «nacionales». A pesar de ello, no podemos tomar esta vigencia a la ligera, especialmente por su persistencia en nuestros modos de vida que nos hace 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.

Pero ¿qué es en realidad la globalización? Tal como hemos escrito en repetidas oportunidades siguiendo a Rodríguez Fuenzalida (2000), es una revolución profunda, concep-

tual, de valores, simbólica y también epistemológica, científica y cultural, que abarca desde aspectos conceptuales hasta el crecimiento de la exclusión y la pobreza en América Latina.

Según Alayza (1997), vivimos junto a cambios globales y políticos que Lechner llama «nuevas coordenadas mentales» y 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. Quizá en la superficie aparecen, 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 comprenderlo a plenitud.

Viene la pregunta: ¿qué hacer? Coincido con Medina (2000) 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.

En las instituciones educativas debemos ser conscientes de que la persona educada del mañana tendrá que estar preparada para vivir en un mundo global pero peculiar. Como señala Drucker (1994), deberemos tener la aptitud necesaria para ser ciudadanos del mundo –por nuestra visión, nuestros horizontes y nuestra información (aspecto global)–, pero también para ser capaces de nutrirnos de nuestras raíces autóctonas y, a la vez, enriquecer nuestra propia cultura (aspecto local).

En el tratamiento de lo global se nos impone la búsqueda por 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 materialmente rico.

En el tratamiento de lo local debemos tener presente que el entendimiento cultural es viable en la medida en 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 1994), y entonces es posible establecer una intercomunicación válida, basada en el respeto y en la construcción de una relación horizontal y 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.

Competitividad y educación

Malaver sostiene que, asociada a la globalización, aparece la categoría de la competitividad; aun cuando asocia-

da con la competencia, no es simplemente eso, sino la cualidad de estar en condiciones de competir con éxito. La cualidad la deben desarrollar tanto las empresas como los individuos. Su indicador está relacionado con las condiciones que favorecen o no el desarrollo, así como con el estímulo de una red de enlaces que dan paso a la conformación de un tejido industrial y de servicios integrados, que propician sinergias que estimulan una dinámica innovadora y círculos virtuosos de acumulación que aumentan la atractividad para la localización productiva frente a otras regiones.

Así se entiende otra tendencia global, la descentralización: en cuanto condición administrativa de los Estados para favorecer la competitividad en un mundo globalizado. Más aun: megatendencias como la globalización han impuesto la ley de la competitividad a manera de un distintivo propio de las sociedades con futuro frente a otras no competitivas y, por ello, llamadas al estancamiento, a la muerte económica, a convertirse en sociedades «no viables».

Por ello, los procesos educativos que se adelantan en la actualidad no se sustentan en los conocimientos adquiridos para toda la vida y restringidos a espacios y tiempos precisos, sino que deben posibilitar el aprendizaje permanente, adaptable a múltiples contextos y en diferen-

tes tiempos. Se trata de un modelo de «aprendizaje de por vida para todos», que, a su vez, permite reemplazar gradualmente el «modelo prevaliente de aprendizaje selectivo y concentrado y de estudios durante un tiempo limitado» (Arocena 1997), lo que supone atender de manera eficaz las prácticas educativas, destinando recursos para el logro de dos retos básicos: por un lado, aumentar e incorporar metodologías y materiales que generen nuevas funciones docentes; y, por otro, introducir mecanismos sólidos de flexibilidad e innovación en las instituciones para que asuman la responsabilidad de la nueva formación ciudadana (Restrepo).

Producción, productividad y educación

En los campos de la economía y de la educación hay que saber distinguir entre crecimiento y desarrollo. Según Del Campo, el crecimiento se refiere solo a la escala con la que se mide la dimensión física de la economía, mientras que desarrollo es sinónimo de mejora cualitativa. Por esto es concebible que el planeta Tierra se desarrolle sin crecer y que los límites del crecimiento no supongan necesariamente topes al desarrollo.

En los últimos años se ha generalizado la toma de conciencia sobre una mayor vinculación de la educación con la vida, asegurando a aque-

lla una mayor funcionalidad con respecto a las necesidades de los individuos y a los requerimientos del desarrollo socioeconómico nacional (transformación productiva con equidad).

El trabajo, entendido como fuente de humanidad y de sociedad, debe constituir el sustento explícito de todo principio educativo. Se educa y debe educarse siempre en el trabajo, por el trabajo y para el trabajo. Pero se trata del trabajo libre y liberador, y no de un trabajo alienado, mercantilizado y, en consecuencia, instrumento de la sujeción del hombre (Salazar Bondy 1976). En correspondencia con ello, en nuestro país el sistema educativo debería ser el campo generador de la producción.

Sin embargo, y como bien dice De Puelles (1997), hay que insistir en que la educación es condición indispensable, pero no suficiente para el desarrollo económico y social. A veces se pone demasiado énfasis en la indiscutible conexión que existe entre la educación y el desarrollo del capital humano, la productividad y la ampliación del mercado de trabajo. La educación no debe ligarse solamente al progreso económico. La justicia social y el respeto por la pertinencia de las culturas son también partes importantes del programa educacional.

Para Fukuyama (1995), con quien coincidimos en este punto, el

éxito económico depende del trabajo y del capital, pero muy especialmente del «capital social», concepto que, según él, tiene relación con otros igualmente difíciles de captar en su verdadera dimensión, como «civismo», «espíritu comunitario» y «solidaridad».

Hay que atender a la protección del medio ambiente y a la política demográfica, pero también a la educación, a la integración social, al papel de la mujer en la sociedad y, en resumen, a la flexibilidad social.

La alfabetización es necesaria para un proceso de modernización económica y de cambio en el que la mujer ocupa un lugar predominante, lo que los economistas denominan «el diferencial sexual»: la mujer educada controla su fertilidad y es partidaria de la procreación responsable; la mujer instruida mejora la nutrición, la higiene y la salud familiares; la mujer alfabetizada, en fin, promueve e impulsa la educación de sus hijos.

Cultura de paz y educación

La paz es un proceso histórico, cualitativamente determinable, dependiente de las condiciones sociales y de la conciencia jurídico-política y moral de una época. Según esta definición, en caso de necesidad existencial, hambre, persecución, opresión, inmadurez, manipulación e injusticia no se puede hablar de paz, aun cuan-

do hayan enmudecido las armas. De aquí se deriva, para los fines del aprendizaje de un comportamiento pacífico, que junto al concepto principal de paz hay que tener en cuenta otros como justicia, solidaridad, libertad, capacidad crítica, responsabilidad, madurez, asociación, cooperación y desarrollo (Capella 1991).

La educación debe proporcionar la base para la creación de un nuevo espíritu que, guiado por el reconocimiento de nuestra creciente interdependencia y por un análisis común de los riesgos y desafíos del futuro, induzca a las personas a poner en práctica proyectos comunes o a gestionar los conflictos inevitables de una forma inteligente y pacífica (Díez Hochleitner 1996).

Puede decirse que eso es una ilusión. Nosotros decimos que es una utopía necesaria, vital, si queremos escapar de un peligroso ciclo apoyado en el cinismo y la complacencia.

Queremos insistir en que el papel de la educación no es el de petrificar el *statu quo*, ni el de cautelar a los estudiantes contra el conflicto del entorno, sino el de involucrarlos racionalmente en el conflicto y sumergirlos en él. Por un cierto magnetismo interactivo, educación y centro educativo van de suyo hacia el conflicto. Hemos de aprender que en la sociedad actual es imposible establecer una separación entre el conflicto

y su ausencia. A menos que se logre racionalizar el conflicto, para interrelacionarlo con el resto de la complejidad circundante no es dable escapar al entramado social y a sus problemas intrínsecos y de contorno.

En el terreno práctico y eminentemente educativo, un mecanismo muy eficaz de educación para la paz es el de las pasantías. A través de él se intercambian profesores y estudiantes, lo que favorece el surgimiento de una mente y un espíritu globales; desarrolla el valor de la tolerancia, respeto y solidaridad, al exponer a la persona a medios diferentes del suyo habitual.

Política y ciudadanía y educación

La democracia es un estilo de vida y un sistema de organización política y social; y, en su doble alcance, es una estructura dinámica, progresiva, que cambia continuamente y que se renueva de un modo incesante.

Como estilo de vida, dice Fukuyama (1995), la democracia surge del esfuerzo consciente del hombre por reflexionar acerca de su situación en la sociedad, y crear reglas e instituciones que, de algún modo, vayan de acuerdo con su propia naturaleza esencial.

En tanto sistema de organización política y social, la democracia es participación activa de la población para atender los requerimientos del

bien común. Como bien señala Herrera (1986), en la sociedad política las personas tienen una tarea común que las une: el bien común, entendido como el bienestar material y espiritual de todos.

En nuestro caso, cuando se está saliendo de una situación de crisis tan grave como la que vivimos no solo debemos pensar en defender y consolidar las instituciones democráticas, sino que hay que repensarlas para poder comprometernos seriamente en la construcción de un proyecto nacional de desarrollo (a corto, mediano y largo plazos), por encima de las diferencias ideológicas y doctrinales y de las ansias de poder.

Este proyecto debe asegurar la reconstrucción del cuadro nacional. Reconstrucción que permita a la sociedad real multiétnica, la única forma posible de integrar a sus diversos componentes, que consiste en asumir en el plano institucional un carácter abiertamente multinacional. Un proyecto que logre redistribuir la propiedad y los ingresos, y estimular la progresiva integración horizontal y vertical de los sectores económicos.

La democracia ha dejado de ser un tema exclusivo de la ciencia política para ser también un problema fundamental de la educación. Sin la fuerza dinamizadora de la educación la democracia carece de impulso; la educación es un proceso social y cul-

tural que puede forjar hombres libres y responsables, capaces de cumplir deberes y defender derechos. Puede preparar al hombre libre para que enfrente racionalmente el cambio y para que lo promueva.

Mayor Zaragoza (1987) afirma que el futuro de nuestras vidas dependerá de la capacidad del hombre de discernir sin influencias ajenas, de su fuerza creativa, de su voluntad para ir a contraviento de los intereses a corto plazo y la mentira. Dependerá de si aprendió a ser, a compartir, a rebelarse y a no aceptar lo inaceptable, a defender siempre sus vidas y a no actuar nunca por la fuerza.

Interculturalidad y educación

Situados 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, sostenemos, con Heise y otros (1992), que la interculturalidad es esa dimensión de la vida humana en sociedad que tiene que ver con toda la urdimbre social, política y eco-nómica. 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 estancamiento 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, contar con las posibilidades reales de enfrentarse a nuevos valores y crear nuevas síntesis vitales.

La interculturalidad permite comprender los códigos culturales diferentes de los de la propia cultura; propicia y posibilita en los estudiantes castellanohablantes, desde el nivel inicial hasta el superior, el conocimiento, la valoración y la apropiación crítica de los elementos más significativos de nuestras diversas culturas.

Por lo tanto, la interculturalidad debe ser el eje orientador del currículo, lo que supone diseñar y desarrollar «currículos culturalmente pertinentes», es decir, en función de lo mejor y más valioso de cada uno de los ámbitos espaciales (universal, occidental, latinoamericano, nacional y local), incorporando a la vez los aportes más significativos del pa-

sado, del presente y de los proyectos a futuro.

A los educadores nos compete preconizar y promover en nuestros estudiantes el sentido de la interculturalidad como una dimensión de la vida en sociedad, desarrollar las propuestas que nos plantea esa interculturalidad y reconocer el carácter de los símbolos para tenerlos en cuenta a la hora de actuar en los escenarios en que nos toque desempeñarnos.

Inclusión y educación

La educación inclusiva se toma como un desafío. La inclusión se considera como parte de una lucha más amplia contra las prácticas y el discurso exclusivista, y en oposición a la ideología que considera a cada individuo como separado e independiente. La inclusión se basa en la mejora de las escuelas.

Cárdenas (2004) afirma que aunque la educación inclusiva suele llevarnos rápidamente a pensar en la niñez con discapacidad, su propósito no está ligado solo a este colectivo. La educación inclusiva debería remitirnos a pensar en una educación para la diversidad que incluye niñas, niños y jóvenes con diferentes tradiciones culturales, de diferentes sexos, con diversas discapacidades o que se encuentran en diferentes situaciones de vida. La

educación inclusiva es una educación pensada más allá de un o una estudiante estándar.

La diversidad es una característica inherente a la naturaleza humana, una posibilidad para la mejora y para el enriquecimiento de las condiciones sociales y culturales entre las personas y entre los grupos sociales. Por lo tanto, debe ser mirada como un planteamiento amplio y comprensivo que comprende rasgos de distinta índole que, interactuando unos con otros, hacen que siempre seamos diferentes de los otros.

Cuando hablamos de inclusión nos estamos refiriendo a un proceso amplio y dinámico de instrucción y reconstrucción de conocimientos que surge a partir de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones, intereses, capacidades, estilos cognoscitivos y de aprendizaje que favorece la construcción consciente y autónoma de formas personales de identidad y pensamiento, y que ofrece estrategias y procedimientos educativos diversificados, adecuados y flexibles con la doble finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la mejora y enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales.

Una escuela que incluye a niños y jóvenes con diferentes necesidades debe ofrecer un servicio que sea

asumido por todos los miembros de la institución, es decir, con objetivos comunes, con una visión compartida, con un marco axiológico en el que se plantee el respeto por los derechos humanos, la equidad e igualdad de oportunidades, se reconozca el derecho de la participación de la familia en la vida escolar y, sobre todo, se asuma el compromiso de brindar una verdadera calidad de vida a todos sus participantes, transformándonos día a día en mejores seres humanos.

Ética y educación

Salvat (1994) sostiene:

[...] en muchos lugares el orden moral aparece cuestionado y puesto como representativo de meras «ficciones» útiles para la vida práctica: de una ética sin metafísica, habríamos pasado a una ética sin moral, toda vez que los postulados que la configuran (libertad, autonomía, voluntad, deber, racionalidad), se habrían mostrado como «entelequias» inventadas para poder darle sentido y fijación a un mundo que, en verdad, se mueve en eterno retorno y sin sentido.

Sin embargo, Ipiña (1997) afirma que «[...] de nada valdría hacer ciencia sin formar conciencia». Hay quienes creen que la ética, por encima de los aspectos vinculados con el conocimiento y la tecnología, es

la ola que habrá de orientar la prospectiva del siglo XXI. Como afirma Malraux: «El siglo XXI será espiritual o no será».

Ciertamente, no tenemos futuro si seguimos entregados a la línea de menor resistencia. La ética surge, como el eje de las conductas individuales necesarias para que las organizaciones, los países, las subregiones y el mundo asuman el compromiso de sobrevivir, de convivir y de vivir.

La educación, debe plantear y desarrollar una ética de la vida que no se agote en la vida misma como supervivencia, sino que desencadene situaciones generadoras de una ética de la naturaleza, una ética del desarrollo, una ética de la política, una ética del beneficio y, sobre todo, una ética de la solidaridad.

Pensamos en una ética como esencia de la cultura y en una cultura de la ética. En uno y otro sentido, deben establecerse correspondencias armónicas entre la ética personal, la ética profesional y la ética organizacional, en las que cada quien sea modelo de los otros y el todo sea condicionante del comportamiento de cada uno:

- Tenemos que ir a un replanteamiento ético que, según Simons (1998), supone tener en cuenta cuatro dimensiones: el hombre como ser consciente, libre y, por

tanto, responsable; el hombre como ser en búsqueda de sentido; el hombre como ser histórico en búsqueda de autenticidad y humanidad; y el hombre como ser social y solidario.

- El profesional de la educación tiene que repotenciar sus competencias técnico-profesionales y sus dominios de gestión, pero también todo aquello que enriquece el núcleo básico del ser humano, es decir, su sensibilidad y sus valores. También las organizaciones deben promover vivencias compartidas que permitan enraizar convicciones y alcanzar victorias visibles, en armonía con las exigencias sustentables del entorno.
- La ética organizacional es una exigencia de realizaciones. Las reglas rígidas y las normas estables guardaban correspondencia con los extremos previsibles y lentos, pero la complejidad y aceleración de los desenvolvimientos organizacionales promueven situaciones inéditas cuyos dilemas no están previstos de manera formal. El juego de las conciencias y el valor de los principios arraigados juegan aquí un papel esencial. En el ámbito de la ética institucional, la conducta proactiva resulta más preventiva y generativa. Hay que admitir

que tan dañino como dejar de hacer acciones buenas es hacer acciones incorrectas.

Alguien ha dicho que la ética es un seguro de vida y, realmente, no puede haber tranquilidad y seguridad sino en el marco de una conciencia apuntalada por los recursos que la responsabilidad ética proporciona. El equilibrio y coherencia de la cultura organizacional lo proporciona la ética, y esta es una de las razones por las cuales la ética tiene que dejar de reflejar la atomización de conductas individuales para convertirse en la manera de pensar, sentir, decir y hacer de la organización como un todo.

3.2. Políticas de carácter estratégico o instrumental

Desde un punto de vista estratégico, tenemos que estar convencidos de que para ir hacia una educación de calidad es necesario tener mentalidad innovadora y disposición para la innovación.

Pero también hay que tener presente que, como indica Gelpi (1991), las innovaciones en los niveles científico y tecnológico no siempre constituyen una ruptura con los saberes acumulados anteriormente. En el plano pedagógico, «resulta útil destacar la continuidad», es decir, retomar aquellas experiencias que han demostrado validez.

Calidad, equidad y educación

La excelencia o calidad educativa es un concepto subjetivo y no una realidad tangible. La entendemos como la pertinencia de los proyectos educativos, como la capacidad de estos para responder a las demandas sociales, como la posibilidad de facilitar aprendizajes significativos para la persona y para la sociedad.

Desde una óptica más operativa, optamos por una concepción holística en la que los componentes contribuyen al efecto global de un modo integrado, y en la que la calidad está determinada por la conjunción de los elementos concurrentes de un modo dinámico, como diría Scheerens:

- capacidad, dedicación y motivación del alumnado;
- pertinencia de los contenidos, apropiados para el entorno local (problemas locales, oportunidades de empleo, identidad cultural, etcétera) y la problemática nacional y mundial;
- disponibilidad y utilización eficiente de medios educativos (bibliotecas, material y equipamiento educativo de enseñanza, experimentación y talleres), financiación adecuada de inversiones y gastos ordinarios;
- investigación educativa intra e interinstitucional, incluida la evaluación de resultados especí-

to del modelo y las metas formuladas, así como sobre las actividades extraescolares culturales, deportivas, etcétera;

- servicios eficaces de orientación pedagógica y profesional; y,
- gestión académica informatizada que permita un alto grado de flexibilidad y eficiencia, así como gestión empresarial del centro que garantice su más alto rendimiento (Díez Hochleitner 1996).

De aquí se infiere la gran importancia que para la calidad de un centro educativo tiene la correcta aplicación del principio de autonomía escolar, ejercida de forma responsable. La autonomía es el mejor antídoto para evitar que se apliquen a las instituciones educativas unos criterios de calidad uniformistas y, en consecuencia, engañosos.

En el ámbito de los programas y objetivos, la calidad está en relación con el desarrollo de operaciones productivas y creadoras, además de reproductivas, en un ambiente estimulante y favorecedor del pensamiento y actitud creadores que respeten, valoren y escuchen al educando; que favorezcan su espontaneidad, la crítica, el diálogo, la flexibilidad; su curiosidad, autonomía, fantasía, intuición, etcétera.

Pero el aprendizaje corresponde no solo a las personas sino también

a los grupos sociales, a las sociedades. Por tanto, los aprendizajes deben ser significativos no solo para los alumnos sino también para los grupos sociales.

Ahora bien: uno de los retos con mayores implicaciones en el conjunto de la sociedad es asociar la equidad no solo con la ampliación de la cobertura educativa, sino y, sobre todo, con las mayores posibilidades de acceso a la educación de calidad que permita a los diversos sectores de la población construir conocimientos socialmente significativos.

Enfrentar este reto supone la redistribución de los recursos destinados a los diferentes niveles del sistema educativo. Requiere acciones concretas de los distintos sectores encargados de formular la política social para enfrentar la pobreza y la desigualdad en el acceso a los recursos y a las nuevas tecnologías de la información y del conocimiento.

Las redes tradicionales, en especial las telemáticas, podrían contribuir a la lucha contra la exclusión social, ofreciendo a cambio una oferta diversificada a los adultos que ya han rebasado la edad de ingreso normal a la universidad y a sectores sociales y países excluidos de ella (López 1997).

Una de las recomendaciones centrales de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Com-

petitividad Económica en América Latina y el Caribe es precisamente la de «aumentar la inversión por alumno en la educación básica» (PREAL). En este siglo, quien se vea obligado a dejar de aprender caerá en cuatro tipos de marginación: «del mundo del trabajo, del ejercicio de la ciudadanía, del acceso a ciertas formas de la cultura, y de la gestión de la calidad de vida cotidiana de su núcleo familiar» (Arocena 1997).

Por todo ello, la equidad se relaciona, además del acceso a una educación permanente de «todos», niños, jóvenes y adultos, con otras políticas sociales como salud, trabajo, previsión, capacitación laboral, con el propósito de superar la pobreza y crear igualdad de oportunidades.

Construcción del conocimiento y educación

Betancur (1996) señala que el aprendizaje se ha convertido en el eje focal del cambio de la sociedad; se ha consolidado como una de las funciones primigenias de la educación y en uno de los temas más apasionantes de la epistemología de nuestro tiempo.

Mayor Zaragoza (1987) defiende que tenemos que mirar la educación no desde la enseñanza sino desde el aprendizaje. Ponernos no tanto en el lugar de la administración, de la institución y de los profesores, sino más en el de aquellos que reciben la

educación, en los sujetos de la educación; en el de los discentes más que en el de los docentes.

En los últimos tiempos, los hallazgos de la investigación cognitiva relacionados con los procesos meta-cognitivos y de autorregulación, así como la elaboración de modelos mentales durante el aprendizaje, han conducido a la reconceptualización del proceso de enseñanza-aprendizaje como uno de construcción de conocimiento, dando origen al llamado constructivismo.

El constructivismo, en sentido estricto, no es una teoría sino más bien un movimiento, una corriente o, mejor incluso, un marco explicativo que, partiendo de la consideración social y socializadora de la educación escolar, integra aportaciones diversas cuyo denominador común es un acuerdo en torno de los principios constructivistas (Solé y Coll 1995).

Según Coll (1996), al menos en el ámbito de la educación es ilusorio y falaz hablar de constructivismo en singular. Por lo tanto, no hay un solo constructivismo, sino muchos; tantos como teorías psicológicas del desarrollo y del aprendizaje inspiradas en –o compatibles con– los principios básicos de la explicación constructivista del psiquismo humano.

Limitándose exclusivamente a las teorías globales del desarrollo o

del aprendizaje, que han tenido y siguen teniendo en la actualidad una mayor incidencia sobre la reflexión y la práctica educativa, este autor distingue al menos entre:

- el constructivismo inspirado en la teoría genética de Piaget y la Escuela de Ginebra;
- el constructivismo que hunde sus raíces en la teoría del aprendizaje verbal significativo, la teoría de los organizadores previos y la teoría de la asimilación, iniciado con los trabajos pioneros de Ausubel en las décadas de 1950 y 1960, y desarrollado posteriormente por otros autores como Novak o Gowin;
- el constructivismo inspirado en la psicología cognitiva y, más concretamente, en las teorías de los esquemas surgidas al amparo de los enfoques del procesamiento humano de la información; y, por último,
- el constructivismo que se deriva de la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje enunciada por primera vez por Vigotsky y sus colaboradores en la ya lejana década de 1930 y difundida, revitalizada y enriquecida de forma espectacular por numerosos autores a partir de la década de 1970.

Para Glasersfeld, las principales hipótesis de trabajo del movimiento constructivista serían:

- El conocimiento no se recibe pasivamente; es construido activamente por el sujeto que conoce.
- La función de la construcción cognitiva es adaptativa en el sentido de ser viable o ajustada, más que una igualación: entre construcción y realidad.
- El proceso del conocimiento permite al conocedor organizar su mundo vivencial y experimental, más que descubrir una realidad ontológica.

Dominio de idiomas y educación

Hoy se defiende con mayor énfasis la tesis de que los aprendizajes se ven favorecidos por el dominio de los cuatro idiomas básicos: lengua materna, matemática, lengua extranjera e informática.

La lengua materna y la matemática deben ser materia de tratamiento curricular en la educación básica, y sería ideal que lo propio sucediera con la lengua extranjera y la informática.

En lo que se refiere a los sistemas de lecto-escritura y matemáticas, coincidimos con Ahumada y Marinkovich en que leer comprensivamente es un proceso complejo, que pone en juego factores de orden físi-

co, cognitivo, lingüístico y afectivo; con Cassany (1997), estamos de acuerdo en que es necesario enfocar el análisis de la escritura desde un punto de vista psicolingüístico, en el sentido de que en ella intervienen tanto procesos psicológicos cuanto lingüísticos, además de considerar los aspectos perceptivos y motores; y, con Gómez (1994), en que la matemática está formada por un conjunto de nociones, elementos y relaciones: sistemas relacionales complejos que se influyen mutuamente, y en que esa complejidad con la que el niño adquiere dicho conjunto no es en un orden total ni lineal, sino progresivo («aprendizaje por aproximaciones sucesivas»).

Respecto de la lengua extranjera y la informática, queremos señalar la importancia que el idioma inglés ha adquirido en los últimos tiempos. Aparte del valor comunicacional tradicional, hoy resulta indispensable para el manejo de información a través de redes como internet, lo que exige comprensión lectora (textos escritos en textos y en *software*), la captación e intelección de mensajes orales (conferencias, teleconferencias, redes informáticas auditivas, etcétera) y, en menor grado, la comunicación indispensable para un normal desenvolvimiento en medios donde solo se habla inglés.

Nos estamos orientando hacia un mundo en el que conocer el conoci-

miento (el conocimiento virtual) será el valor indispensable para la supervivencia y el desarrollo, hacia una «sociedad del conocimiento» (Drucker 1994), global pero peculiar, en la que cada uno de nosotros deberá tener la aptitud necesaria para ser un ciudadano del mundo –por su visión, sus horizontes y su información–, pero también tendrá que ser capaz de nutrirse de sus raíces autóctonas y, a su vez, de enriquecer y nutrir a su propia cultura local.

Hay que tener en cuenta también que una sociedad sostenible no se basará en la información sino en la capacidad de transformar el cúmulo de información actual en continuo e imparable aumento en conocimiento válido, y de aplicarlo con criterios éticos y morales no solo en la solución de los problemas más inmediatos sino también para contribuir a resolver los problemas de alcance global de todo orden que, a la postre, a todos importan.

Por otra parte, hay que advertir que si las nuevas tecnologías y los nuevos media, que crean escenarios virtuales en los que se desarrollan relaciones con diversas redes –donde el espacio es el ciberespacio y su tiempo es virtual–, no se utilizan como catalizador y herramienta para la innovación o reforma educativas, servirán únicamente para facilitar la creación de un sistema de clases ba-

sado en el conocimiento, una sociedad en la que los desprovistos de información no podrán competir ya en el mercado de trabajo.

Gestión y educación

Las instituciones educativas van convirtiéndose en organizaciones cada vez más complejas y costosas, razón por la cual deben ser bien gerenciadas. A las exigencias de carácter doctrinario que se plantea cada centro educativo hay que añadir las expectativas de sus usuarios y de la sociedad para que se adapte a las exigencias propias del progreso científico y tecnológico.

Por ello, estas instituciones trabajan en modelos de gestión que recogen las nuevas formas de liderazgo estratégico que permiten el desarrollo de un trabajo más sistemático y bien planificado. Todo ello sin perder de vista que la educación está fuera del mercado y que, por ende, los resultados de la aplicación de un determinado procedimiento no llegan ni llegarán a apreciarse con la rapidez con que aparecen en una empresa industrial o mercantil.

Desde esta perspectiva, hacer gestión educativa significa conducir a una institución al logro de las finalidades de su proyecto educativo. La gestión no es un asunto solo técnico, sino fundamentalmente polí-

tico. Por ello, gestión y proyecto institucional son inseparables. Sin un proyecto institucional no es posible hacer gestión.

En cuanto instrumento de gestión, el proyecto institucional resulta ser una forma sistematizada de hacer viable la visión y misión de la institución, y consiste, a su vez, en el diseño y la ordenación (programación de una estrategia) de una serie de procesos operacionales, coherentes y demandantes de recursos variados (gestión de recursos), mediante los cuales determinados insumos son transformados en productos específicos con un alto grado de calidad (calidad de procesos) (Hax y Majluf 1991; Himmel 1992).

Por lo tanto, la gestión educativa puede ser entendida como la conducción global de una institución educativa en sus dos componentes esenciales: el pedagógico y el comúnmente denominado administrativo.

Quienes, dentro de esta tendencia, creen que la educación debe organizarse como entidad productiva y tender al logro de óptimos resultados —dice Sánchez Moreno (1997)—, proponen adoptar los siguientes principios de gestión:

- el conocimiento, como principal recurso productor de riqueza y como factor estratégico en el nuevo orden de competencia internacional;

- la concepción de la organización como un sistema abierto al aprendizaje;
- el desarrollo de «habilidades gerenciales»: la visión, la comunicación, la motivación, la negociación, la toma de decisiones y la asignación de recursos;
- la gestión centrada en los beneficiarios;
- las estructuras participativas de comunicación horizontal que privilegian la creatividad y el compromiso colectivo de los agentes educativos;
- el mejoramiento continuo como estrategia de cambio permanente, con el propósito de brindar servicios de alta calidad que atiendan las demandas también cambiantes de los beneficiarios;
- el desarrollo del personal por medio de la calificación creciente ajustada a las necesidades de la organización;
- la cooperación-negociación como forma de elevar la efectividad y los beneficios mutuos.

Gestión del conocimiento y educación

En los últimos años todos nos hemos visto sorprendidos con grandes éxitos empresariales basados aparentemente en tan solo una «nueva idea», con valor agregado, que permiten

alcanzar cifras astronómicas, pero no logramos entender qué es lo que está generando «riqueza».

La clave está quizá en que el verdadero cambio reside en que el mercado ha pasado a valorar por primera vez los intangibles tanto como los activos físicos que hasta el momento habían sido concebidos como únicos generadores de riqueza.

Los propios analistas financieros han coincidido en afirmar que el alza de ciertos valores, que aparentemente «tenían nada detrás», reside en que el mercado estaba premiando y valorando por primera vez los intangibles: el equipo, las personas, sus conocimientos, ideas, habilidades, es decir el capital humano.

Por otro lado, estamos siendo partícipes del nacimiento de la sociedad del conocimiento, en la que el crecimiento económico y también del bienestar social requieren cada vez más de la inteligencia, puestas en función de soluciones innovadoras.

En un ambiente de permanente cambio como el que rodea al mundo de las organizaciones, sostiene Steib, una política basada en el conocimiento aporta a las instituciones que la llevan a cabo una valiosa ventaja respecto de la competencia. En esta situación, la capacidad para obtener información, organizarla, almacenarla y compartirla entre todos los miembros de la organización se

convierte en una virtud de extraordinaria importancia para aquellas empresas que la posean.

Conscientes de ello, en los últimos años numerosas organizaciones educativas han comenzado a aplicar políticas basadas en la gestión del conocimiento (*knowledge management*).

Pero ¿qué entendemos por gestión del conocimiento? En realidad, son muchas y variadas las maneras de entenderla.

Para Carrión, la gestión del conocimiento es:

[...] el conjunto de procesos y sistemas que permiten que el capital intelectual de una organización aumente de forma significativa, mediante la gestión de sus capacidades de resolución de problemas de forma eficiente (en el menor espacio de tiempo posible), con el objetivo final de generar ventajas competitivas sostenibles en el tiempo.

Según Steib, «la Gestión del Conocimiento se puede definir como un proceso sistemático de búsqueda, selección, organización y difusión de información, cuyo objeto es aportar a los profesionales de la compañía los conocimientos necesarios para desarrollar eficazmente su labor».

Permite a las instituciones educativas obtener información y comprensión sobre sus propias experiencias para, posteriormente, aplicarlas a la planificación de estrategias, la

toma de decisiones y la solución de problemas. Es, en definitiva, transformar la experiencia en conocimiento y el conocimiento en experiencia, de forma que los profesionales tengan los conocimientos necesarios para realizar su labor más eficazmente.

Volviendo a lo dicho, nos reafirmamos, con Drucker (1994), en que el recurso económico básico de una organización ha dejado de ser su capital, sus recursos naturales o su fuerza de trabajo. Ese recurso es y seguirá siendo su conocimiento. Este es el activo dinámico que se está convirtiendo en el intangible que incrementa el valor futuro de una institución en general y de su capacidad de innovación en particular.

Formación y perfeccionamiento del profesorado

Hemos dejado para el final el tratamiento de lo que Díez Hochleitner (1996) llama «convencimiento de que la máxima prioridad en cualquier reforma, amplia o parcial, debe corresponder a la formación y al perfeccionamiento del profesorado».

Esto quedó claramente establecido en la Declaración Mundial «Educación para Todos» (BM/Unesco 1990): «El progreso de la educación depende en gran medida de la formación y de la competencia del profesorado, como también de las

cualidades humanas, pedagógicas y profesionales de cada educador».

Ahora bien, estamos plenamente de acuerdo con Imbernón (1994) en que promoción y capacitación docentes son indisolubles. Ello significa el desarrollo profesional del profesorado en el contexto de una nueva cultura profesional en la que la formación no es el único elemento; es evidente también la incidencia de elementos laborales, económicos, de selección, de evaluación, etcétera.

En esa cultura, la dignificación de la profesión de maestro es una tarea verdaderamente fundamental. Es cierto que la vocación, dedicación y el sentido de responsabilidad son valores que no se ejercen o logran por dinero u otros medios, pero no es menos cierto que el Estado y la sociedad tienen que reconocer el papel y estatus socioeconómico que corresponden a los profesionales de la educación.

Esta posición cobra cada día más importancia, pues son cada vez menos los jóvenes que desean ser maestros, por lo que, como diría Mayorga (1994), la verdadera dignificación de la profesión de maestro es una tarea por realizar.

Lamentablemente, en la generación de esa nueva cultura profesional de la que nos habla Imbernón nos encontramos con la no definición

explícita de las funciones profesionales, lo que lleva a asumir una enorme responsabilidad y la consiguiente falta de delimitación de funciones, esto es, un «perfil profesional difuminado» (Ortega 1990) y la consiguiente «formación difuminada».

En esta difuminación se barajan opciones tales como *adoptador de decisiones* (Postic), *autocontrolador* (Elliott), *práctico reflexivo* (Cruikshank y Applegate, Zeichner, Schön, Elliot), *experimentador constante* (Stratemeier), *adaptativo* (Hunt), *investigador en la acción* (Core y Shumsky), *científico aplicado* (Brophy y Everston, Freeman), *artesano moral* (Tom), *sujeto que resuelve problemas* (Joyce y Harotunian), *indagador clínico* (Smith, Clark), *autoanalítico* (O'Day), *pedagogo radical* (Giroux), *intelectual* (Giroux), *diseñador* (Yinger), *artesano político* (Kohl), *actor político* (Carlson), *académico* (Elnor), *artista* (Eisner, Pérez).

Imbernón (1994) plantea que, a la luz del conocimiento pedagógico especializado, la función docente tiene estas tareas básicas:

- *Mediar en el proceso de enseñanza-aprendizaje*: Provocar y supervisar el buen funcionamiento del proceso educativo y moderar los grupos de aprendizaje.
- *Participar en el planeamiento o proyección del currículo*: Conocer y

tener en cuenta la diversidad de componentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los vínculos y las limitaciones que la realidad social e institucional establecen y los obstáculos que los condicionantes contextuales comportan.

- *Ser un conocedor disciplinar*: Seleccionar y analizar adecuadamente la disciplina o disciplinas sobre las que tiene responsabilidad e individualizar el significado y la validez social y formativa que contienen.

Por su parte, Palacios y Paiba (1997) plantean algunos requerimientos a los maestros peruanos:

- Ser solidarios y estar dispuestos a comprometerse con la educación de niños y adolescentes en situaciones de carencia afectiva y material; estar preparados para educar en contextos de pobreza y discriminación.
- Asumir su responsabilidad ética y profesional frente a los niños; estar dispuestos a participar en la eliminación de aquellas condiciones del sistema educativo que alientan la dominación o la segregación y dedicarse a construir una cultura democrática, del diálogo razonado en la escuela y fuera de ella.

- Estar preparado para adaptar el currículo a la cultura de los estudiantes, a su origen étnico, creencias religiosas, lengua, experiencias de discriminación o integración racial, de género, económicas y culturales. Igualmente, para adaptarlo a las percepciones de sus alumnos sobre otras culturas fruto de sus experiencias de contacto con personas de otras culturas, así como de la información e imágenes obtenidas de los medios de comunicación masiva.
- Utilizar los conocimientos de los alumnos facilitando la transformación conceptual sin herir su autoestima, en el entendido de que la elaboración de una red conceptual no debe ser considerada por el alumno como un atentado contra sus creencias ni como una crítica a su comunidad. Sin embargo, para aprender ciertos conceptos hay que superar determinadas concepciones tradicionales.

Recientemente, en un trabajo realizado bajo la conducción de Rivero y publicado por el Ministerio de Educación (2002), se lee que casi todos los maestros se identifican con la idea de ser «facilitadores del aprendizaje de los alumnos como definición del rol docente, y solo una minoría con la idea del docente transmisor de cultura y conocimiento».

En este mismo trabajo se señala que:

[...] en cuanto a la capacitación, los docentes consideran como prioritarios los siguientes tópicos, con la más alta calificación y ordenados jerárquicamente:

- Estrategias, métodos y didácticas.
- Relaciones sociales y humanas (manejo de conflictos, trabajo en equipo, etcétera).
- La psicología y la cultura de los alumnos.
- Nuevas tecnologías de la información.
- Contenidos de la enseñanza (áreas, cursos, etcétera).

Cabe señalar que también se dice que «[...] la institución universitaria es la preferida por la mayoría de los maestros para la formación docente y la formación continua y, en menor medida, los institutos superiores pedagógicos».

Finalmente, hay que reconocer que para enseñar se requiere una sólida formación ética. El maestro debe tener autonomía moral, lo que supone poseer una actitud de búsqueda, disposición a escuchar, autoestima profesional y personal, conocimiento de los valores dominantes en el entorno cultural, capacidad para manejar conflictos de valores y para participar en la formulación de lo que es bueno o malo, conveniente o inconveniente para la vida humana.

Concluimos recordando con la Unesco (1996) que:

[...] incluso los dirigentes que trabajan a nivel nacional o regional necesitan un tipo de formación permanente de excelencia que les permita asumir sus responsabilidades profesionales como corresponde, sin separar de sus responsabilidades su calidad de ciudadanos del mundo y de sus propios países. Por lo tanto, en cualquier nivel de la educación superior, inclusive al formar especialistas del más alto nivel académico se tiene que valorar lo humanístico en la más amplia acepción del término, es decir, enseñar a la gente para que se comprenda a sí misma y a los otros y para que comprendan lo que ocurre a nivel mundial.

BIBLIOGRAFÍA

ALAYZA, R. *Globalización y cambios en la política*. Lima: Instituto «Bartolomé de Las Casas» y CEP, 1997.

AHUMADA, P. y J. MARINKOVICH. «Una experiencia innovativa: El periódico como estrategia de aprendizaje». En *Pensamiento*, vol. XX. Santiago de Chile, julio de 1997.

ALBÓ, X. «Violencia cultural en los países andinos». En *Violencia en la región andina*. Lima: APEP, 1993.

ARDOINO, J. *Perspectiva política de la educación*. Madrid: Narcea, 1980.

AROCENA, R. «Alternativas de la educación superior ante los escenarios posibles de la región: Algunas observaciones para la decisión». En *La educación superior en América Latina y el Caribe*, 1. Caracas: CRESAL/Unesco, 1997.

BETANCUR, B. *Mensaje a los Jefes de Estado y de Gobierno reunidos en la IV Cumbre Iberoamericana en Cartagena de Indias*. Madrid: Fundación Santillana, 1996.

BM/UNESCO. *Declaración Mundial «Educación para Todos»*. Jomtien. París: Unesco, 1990.

CAPELLA, J. *Educación y política*. Barcelona: Planeta, 1977.

– *Una década en la educación peruana. Reflexiones y propuestas*. Lima: Cultura y Desarrollo, 1991.

CÁRDENAS, G. «Inclusión: Quimera o realidad». Exposición en el I Encuentro de Asistentes Educativos El Derecho a la Educación de los Niños Hospitalizados o en Tratamiento Ambulatorio y la Pedagogía Hospitalaria. Lima, 2004.

CASSANY, D. *Describir el escribir*. Buenos Aires: Paidós, 1997.

CEPAL/UNESCO. *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: Cepal/Unesco, 1991.

- COLL, C. *Construccionismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo, ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica*. Anuario de Psicología. Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona, n.º 69, 1996.
- COLOM, A. J. y E. DOMÍNGUEZ. *Introducción a la política de la educación*. Barcelona: Ariel, 1997.
- DE PUELLES, M. *Política y administración educativas*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), 1997.
- DE PUELLES, M., C. BRASLAVSKY y otros. *Política y educación en Iberoamérica*. Cuadernos de Educación Comparada. Madrid: Organización de Estados Americanos para la Educación, Ciencia y Cultura (OEI), 2000.
- DÍEZ HOCHLEITNER, R. *Política y financiación de la educación*. Madrid: Escuela de Administración Pública, 1976.
- *Prospectiva, reformas y planificación de la educación*. Madrid: Fundación Santillana, 1989.
- *Aprender para el futuro mejor: Educación y desarrollo*. Documentos de un debate. X Semana Monográfica. Madrid: Fundación Santillana, 1996.
- DRUCKER, P. *Managing the Non-Profit Organization*. Harper Collins Publishers, USA, 1990.
- «El ascenso de la sociedad del conocimiento». *Facetas*, n.º 104, febrero de 1994.
- ELMORE, R. F. *Backward Mapping: Implementation Research and Policy Decisions*. Q., 1994.
- FUKUYAMA, F. *Trust: Social Virtues and the Creation of Prosperity*. Nueva York: Free Press, 1995.
- FULLAN, M. y S. STIEGELBAUER. *The New Meaning of Educational Change*. Nueva York: Teachers College Press, 1991.
- GARCÍA MARTÍNEZ, A. y J. SÁEZ CARRERAS. *Del racismo a la interculturalidad*. Madrid: Narcea, 1998.
- GELPI, E. *La escuela pública comunitaria*. Barcelona: Laia, 1981.
- «Cultura popular y democracia». En Ortega y Sáez. *Educación y democracia*. Murcia: Caja Murcia, 1993.
- *Educación permanente*. Lima: Tarea, 1991.
- GOODLAD, Y. y otros. *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. Nueva York: MacGraw-Hill, 1979.
- GÓMEZ, L. «Hacia el hablante-oyente real». En M. PERONARD y L. GÓMEZ (comp.). *La comprensión de textos escritos*. Informe Fondecyt. Valparaíso, 1994.
- GRINDLE, M. S. (comp.). *Politics and Policy Implementation in the Third*

World. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1980.

GLOCKEL, H. «La teoría: Problemas de la práctica desde una perspectiva didáctica general». *Anuario de la Pedagogía de la Religión*, vol. 7. Neukirchen-Vluyn, 1990.

GUÉDEZ, V. *Gerencia, cultura y educación*. Caracas: Fondo editorial Tropkos, 1995.

HAX, A. y N. MAJLUF. *Managing Strategy Concept and Process. A Pragmatic Approach*. Nueva York: Prentice Hall- Englewood Cliffs, 1991.

HEISE, M., F. TUBINO y W. ARDITO. *Interculturalidad: Un desafío*. Lima: CAAAP, 1992.

HERRERA, F. «América Latina y el desafío internacional para la educación». *Revista de Estudios Internacionales*, n.º 25, 1986.

HIMMEL, E. «Planificación, gestión y control estratégico en la universidad». En *Administración universitaria en América Latina: Una perspectiva estratégica*. Santiago de Chile: CINDA, 1992.

IMBERNÓN, F. *La formación y desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó, 1994.

IPÍÑA, E. «El Informe Delors y el cambio en la educación». *Educación Hoy*, n.º 132, octubre-diciembre de 1997.

KOGAN, M. *The Politics of Educational Change*. Manchester: Manchester University Press, 1978.

– *Educational Policies in Perspective: An Appraisal of OECD Country Educational Policy Reviews*. París: Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, 1979.

LECLERC, G. «Transformar la vida: La educación permanente». *El Correo de la Unesco*, 39-40, 1991.

LÓPEZ, S. F. «Importancia de la investigación universitaria latinoamericana en un mundo globalizado». *La educación superior en América Latina y el Caribe*, 1. Caracas: Cresal-Unesco, 1997.

MATURANA, H. *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones, 1994.

MAYOR ZARAGOZA, F. *Universidad todavía?*. Educación n.º 4, año IV, julio-octubre, 1987.

MAYORGA, L. «Relaciones entre política, ética y economía». *Nueva América*, n.º 61, 1994.

MEDINA RIVILLA, A. «Formación del profesorado ante los retos de la indagación en la práctica y la interculturalidad». Conferencia en 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. Lima: Pontificia Universidad Católica

lica del Perú-Facultad de Educación, 2000.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Magisterio, educación y sociedad en el Perú*. Lima: Ministerio de Educación-Unesco-IIEP, 2002.

– *Propuesta nueva docencia en el Perú*. Lima: Ministerio de Educación, 2003.

ORTEGA, F. «La indefinición de la profesión docente». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 186, 1990.

PALACIOS, M. A. y M. PAIBA. *Consideraciones para una política de desarrollo magisterial en el Perú*. Lima: Foro Educativo, 1997.

RAWLS, J. *Teoría de la justicia*. Madrid: FCE, 1993.

RODRÍGUEZ, C. «Calidad de la educación: Variables e indicadores referidos al proceso de enseñanza-aprendizaje». *Revista de Tecnología Educativa*, vol. X, n.ºs 2 y 3. Santiago de Chile, 1987.

RODRÍGUEZ FUENZALIDA, E. «Educación del pasado, educación del futuro: Los cambios culturales». Confe-

rencia en el V Seminario, 2000.

SALAZAR BONDY, A. *Educación y cultura*. Lima, 1976.

SALVAT, P. «Algunas paradojas de nuestra modernidad». *Nueva América*, n.º 61, 1994.

SÁNCHEZ MORENO, G. *Gestión educativa*. Lima: Foro Educativo, 1997.

SIMONS, A. «Crisis y replanteamiento actual de la ética». En *Una ética para tiempos difíciles*. Lima: Centro de Espiritualidad Ignaciana, 1998.

SOLÉ, I. y C. COLL. «Los profesores y la concepción constructivista». En *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó, 1995.

TEDESCO, J. C. «La educación superior en América Latina». *Encuentro*, n.º 37. Lima, 1985.

UNESCO. «Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe». Documento de la Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. La Habana, Cuba, 14-16 de noviembre de 2002.