

La escuela hoy. Cuestionamientos y búsquedas

**JORGE CAPELLA
RIERA***

En la introducción a su conferencia «Educación del pasado, educación del futuro, los cambios culturales», Rodríguez Fuenzalida nos hacía ver que la escuela no tiene en cuenta las condiciones en que viven los niños, niñas y jóvenes, las mismas que surgen del desempleo y de las políticas económicas y sociales.¹ En efecto, se quiere que esos niños, niñas y jóvenes que crecen en la pobreza y la miseria -en porcentaje muy alto y creciente en nuestros países-, y en medio de familias donde la jefa del hogar es la madre -también con porcentajes altos y crecientes- obtengan, en la escuela, resultados similares a los de aquellos que se logran en países desarrollados.

No nos damos cuenta, añadía Rodríguez Fuenzalida, de que los niños, niñas y jóvenes se van de las escuelas porque no les interesa lo que se les enseña. Muchos de ellos trabajan, se agrupan en pandillas, están en el centro y los límites de las ciudades, todo lo cual es más importante que permanecer en la escuela.

Cabe entonces que nos hagamos la siguiente pregunta: ¿qué acontece en la escuela y, por ende, en la educación?, ¿por qué hay crisis en la educación después de tantos años de reformas? Hay muchas otras preguntas, pero lo importante es hacer un esfuerzo similar para encontrar las respuestas. Parece que no basta con preguntar: hoy es necesario también pensar las respuestas; trabajar, comprometerse e involucrarse con ellas.

En este artículo pretendo, en la medida de mis posibilidades, asumir este tipo de compromiso, apelando, para ello, a esas interrogantes sobre la naturaleza y el sentido de la escuela, sobre el contexto educativo en los últimos treinta años y sobre los retos que se plantean a la escuela en la actualidad.

En este propósito voy a emplear varias fuentes, pero daré preferencia a los aportes de los certámenes realizados por nuestra facultad, especialmente a los

* Pontificia Universidad Católica del Perú. Departamento de Educación.

¹ La conferencia fue expuesta en el V Seminario de Análisis y Perspectivas de la Educación en el Perú, organizado por la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, en noviembre de 2000.

proporcionados por Rodríguez Fuenzalida y Medina Rivilla.² Esta opción responde al convencimiento de que, a veces, no valoramos lo suficiente ni sacamos el justo provecho de aquello que se dice y hace en casa.

Antes de entrar en materia quiero adelantar, parafraseando a Foro Educativo (2001), que, aun cuando los retos que enfrenta el Perú son realmente enormes, parto de una visión optimista de nuestro país y considero que es tiempo de que los peruanos nos pongamos metas ambiciosas y desafíos a la altura de nuestros problemas, capacidades y potencialidades; metas que nos coloquen, en el mediano y largo plazo, en la vía del desarrollo sustentable y que solo podrán ser encaradas con éxito desde una alianza que comprometa al conjunto de la sociedad.

1. NATURALEZA Y SENTIDO DE LA ESCUELA

Desde el punto de vista etimológico, y de acuerdo con el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, el término escuela proviene del griego *scholé* y del latín *schola*, y significa el «establecimiento público donde se da a los niños la instrucción primaria en todo o en parte», o también «establecimiento público donde se da cualquier género de instrucción».

Podemos, además, considerar con Asensi (1995) estas diversas definiciones:

- Definiciones conceptuales
 - Lugar o edificio donde se educa e instruye.
 - Corporación de docentes y discentes en comunidad y plenitud de ejercicio.
 - Conjunto de principios, doctrina, sistema o técnica especial de un autor.
 - Conjunto y sucesión de personas que se identifican y continúan

con las concepciones y obras de un maestro.

- Definiciones organizativas
 - «Lugar propio del trabajo formativo colectivo» (Wilmann).
 - «Institución social educadora constituida por la comunidad de maestros y escolares» (García Hoz).

Para ser más precisos y dar mayor consistencia a lo que entendemos por escuela, tengamos en cuenta estos tres aportes:

- La escuela es un organismo vital en el que todos cumplen sus correspondientes funciones con mutua interdependencia, intensificando la coordinación de intereses y de esfuerzos, superando posibles contrastes, para no desarticular la acción de conjunto (Villot, 1969).

² En el seminario mencionado en la nota anterior.

- Por escuela entendemos toda institución de educación sistemática dada por educadores profesionales. En la escuela, la educación se logra sobre todo por medio de la enseñanza, que es la presentación de una variada temática que incluye información sobre el mundo y esclarecimiento de valores, a lo cual se añade la ejercitación en determinadas acciones útiles para la vida.

Es característico que en la escuela la enseñanza se dé a un grupo homogéneo de alumnos reunidos en un aula y que se siga un programa preestablecido dentro de un horario regular. Aunque también se dé la enseñanza a adultos que no pudieron en su momento seguir la escuela elemental, la educación será impartida en forma preponderante a niños y jóvenes en las edades que van desde el momento en que el niño puede dejar su hogar, hasta que empieza el joven su vida adulta, asumiendo una ocupación estable y preparándose para formar un hogar. Por eso, la enseñanza típica de una escuela es general y básica, más que especializada (Consortio de Centros Educativos Católicos, 1996).

- La escuela debe ofrecerse como un microuniverso construido a la escala del niño, pero no un microuniverso congelado y artificial, que lo extrae de su contorno real para insertarlo en un mundo que no vuelve a encontrar cuando abandona la escuela.

la. Escuela y comunidad deben establecer estrechos lazos o interacciones. La escuela debe ser porosa y receptiva con respecto a las demandas de su comunidad y, simultáneamente, debe ser agencia de cambio y desarrollo comunitario, agencia de revalorización de sus bases culturales en nuestro horizonte multicultural y multilingüe, y gestora de encuentros y experiencias compartidas por la miscelánea no solo lingüística y cultural que somos, sino por las distancias sociales y económicas, geográficas y étnicas que nos alienan. Las escuelas deberán inventar escenarios para el encuentro y la actividad comparada, para una aproximación temprana que, al descubrir la igualdad en la heterogeneidad, posibilite el respeto mutuo permanente y el diálogo interpersonal que construya un país más democrático y más solidario (González Moreyra, 1989).

Y en cuanto a la etiología e intencionalidad de la escuela, el mismo Asensi plantea lo siguiente:

- Causas del nacimiento de la escuela moderna:

- Exigencias planteadas por la *división del trabajo* (Durkheim).

- El *desarrollo de la democracia*, que explica su extensión a las masas.

- La *revolución industrial*, que llevó consigo el éxodo campesino a la gran ciudad (civilización urbana). Nace la escuela no como un lujo ni como fruto del progreso, sino como una alternati-

va a la desaparecida educación tradicional de la familia y la comunidad.

- Los nacientes nacionalismos, que conciben la escuela como un *instrumento de unificación*.

- Los *ideólogos y partidos políticos*, que ven en la escuela un medio donde implantar sus ideas.

• Funciones de la escuela:

- *Sistematización*, que implica que la escuela se comporte como seleccionadora de estímulos y contenidos, y también como jerarquizadora de objetivos y medios.

- *Sancionadora* de los logros educativos alcanzados por los alumnos por delegación de la sociedad.

- *Profesionalización*, que contempla la inserción social de los sujetos.

- *Orientación*, como ayuda a los sujetos para que se conozcan a sí mismos y al entorno, y puedan proyectar su vida futura.

- *Socialización*, que, aunque no sea función exclusiva de la escuela, si es importante en orden a hacer consciente la integración del alumno en la sociedad.

En fin, la escuela como agente de integración y de control es un organismo mediador entre el individuo y la sociedad en tanto que transmite normas y valores sociales y de convivencia.

Ahora bien, como apunta Parra (1995), escuela y centro educativo (en sentido estricto) tienden a confun-

dirse y se definen como instituciones creadas específicamente por la comunidad para el logro de la educación de forma sistemática y se sirven de la instrucción como medio fundamental.

No obstante, cabe establecer algunas diferencias entre la escuela tradicional, elitista, dogmática, autoritaria, abstracta y uniforme, y el centro educativo en su versión más actual y renovada: popular, liberal, democrático, realista y personalizado.

Entre los objetivos generales que se asignan a la escuela/centro educativo figuran, básicamente, los siguientes:

- El pleno desarrollo de la personalidad mediante una formación humana integral.

- La adquisición de hábitos intelectuales y de trabajo.

- La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.

- La orientación educativa y profesional de los alumnos.

2. CONTEXTO EDUCATIVO DE LA ESCUELA EN LOS ÚLTIMOS TREINTA AÑOS

No pretendo ser exhaustivo al estudiar el contexto de carácter educativo en que se ha desarrollado la escuela en las tres últimas décadas. Me ocuparé tan solo de los que, considero, son los principales hitos de este período y concluiré con un breve análisis de lo que acontece en la actualidad.

2.1. Hitos que precisan el contexto

2.1.1. *La escuela ha muerto*

En la década de los 60, educadores, economistas, administradores y líderes políticos hispanoamericanos, estadounidenses y europeos, entre los que cabe destacar a Illich y a su colega Reimer -que trabajaron juntos en Puerto Rico y en el CIDOC de Cuernavaca-, analizaron las escuelas, otras instituciones y la estructura de la sociedad a cuyo servicio estaban. Al principio pensaron que la escuela era una institución rezagada en una sociedad tecnológica de una eficacia creciente. Más tarde comprendieron que las escuelas resultaban ser el respaldo indispensable para una sociedad tecnológica que no es viable por sí misma.

Reimer, autor del libro *La escuela ha muerto*, que fue resultado de una beca de viajes y estudios de la Fundación Ford, confiesa que su visión de la historia no entrañaba una valoración imparcial de las escuelas ni de la sociedad a la que pertenecen, sino más bien una acusación contra ambas. Por consenso se trata a las escuelas mediante estereotipos y no en términos de comportamiento humano concreto. Las escuelas son sencillamente demasiado grandes como para que se las trate concretamente. Al contrario de la mera reforma escolar, las escuelas requieren que se vaya más allá de la experiencia de los individuos para llegar a un análisis

de sus características esenciales. Sin embargo, a la luz de un enfoque abstracto, las personas no llegarán a verse a sí mismas como estudiantes, maestros, padres o cualquier otro papel concreto relacionado con la escuela.

Dice también Reimer que hay en el mundo hombres injustos y que, si bien el mundo es injusto, no son los hombres injustos, como tales, los que lo hacen así. Lo es porque está compuesto por instituciones defectuosas. Estas instituciones -incluidas las educativas-, a su vez, son meramente las costumbres colectivas de los individuos. Pero los individuos pueden tener malas costumbres sin que sean malas gentes. En general, las personas no son conscientes de sus costumbres, particularmente de sus costumbres institucionales. Una de las tesis de este libro es que las personas se pueden dar cuenta de sus malas costumbres y cambiarlas. El mundo sería, entonces, un mundo mejor, aun estando constituido por gentes imperfectas. Hay, por supuesto, algunas gentes que saben que tienen malas costumbres pero que no desean cambiarlas. Hay otras que tienen miedo de examinar sus costumbres porque temen que sus conciencias se conviertan en cargas molestas. Eso es lo peor que se pueda decir de la mayoría de la gente. Sin embargo, sirve para explicar cómo el mundo puede ser peor que la gente que lo habita.

2.1.2. Encuentro interamericano de educadores

La Confederación Interamericana de Educación Católica llevó a cabo en la ciudad de México, del 29 de diciembre de 1969 al 4 de enero de 1970, un encuentro de educadores que, bajo el signo de la integración comunitaria, tuvo un extraordinario impacto en los medios vinculados con la educación católica, aunque no siempre hubiera un compromiso con las propuestas formuladas.

En este evento, apunta Huidobro (1970), se afirmó que, para que la escuela cumpla con sus objetivos, era necesaria una comunidad escolar en la que se diera un clima de trabajo democrático. Pero con esto no basta. Comunidad dice también común-uniión. Debemos tener una meta común, algo que nos una. De lo contrario, y la experiencia lo demuestra, con la primera discrepancia, el diálogo, que es la esencia de la comunidad escolar, se trizaría.

Los participantes en este encuentro se preguntaban cuál es el precio de esta necesaria unidad y si esta comunidad supone que quienes la integran deben tener una idea común acerca de todos los problemas.

Si esta fuese la exigencia desde la cual las comunidades escolares tuvieran que partir, apuntaba Huidobro, se estaría frente a un serio problema. De hecho, los colegas contemplaban que una de las grandes frustraciones

nacionales era la superdivisión que impide vislumbrar un proyecto histórico que pueda unir a todos. Frente al problema religioso, la situación era similar; y, aun en el interior de la Iglesia Católica, el problema no era menor. Y no se trata solo de política y de religión: ¡hay tantas realidades acerca de las cuales cada uno, legítimamente, puede tener ideas distintas a las de los demás!

Más aun, añade Huidobro, suponiendo que lográramos una amplia unidad, que tuviésemos escuelas en las que sus integrantes compartieran una misma visión de la vida del hombre, de la sociedad determinada hasta en sus mínimos detalles, en lugar de encontrarnos frente a un valor, descubriríamos una aberración. Este conglomerado de colegios momios, o terroristas, de comunión semanal, ateos, etc., atentaría contra nuestra juventud y nuestra patria. En efecto, ¿tenemos derecho a jugarlos el futuro de nuestra juventud transformando la educación en el campo de batalla para nuestras rencillas de adultos? ¿Es acaso tan boyante nuestra situación social como para que matemos la imaginación de las nuevas generaciones encasillándolas en nuestros moldes?

Entonces, la escuela como comunidad escolar descansa en un espíritu, en una actitud básica que reconoce que la tarea educativa de contribuir al crecimiento del ser hu-

mano se basa en el diálogo y no consiste en un mero transmitir, sino en un proceso constante de creación cultural.

2.1.3. *Reforma educativa peruana (1972)*

En la exposición de motivos del Decreto Ley 19326, de 1972, al plantearse el sentido de la nueva educación peruana se dice que la reforma, al ser profundamente humanista, tiene que definirse como un movimiento orientado al desarrollo y al cambio estructural de la sociedad peruana y, en consecuencia, a la liberación y afirmación de nuestro ser nacional. Solo así puede contribuir a que las grandes mayorías nacionales superen su marginación y su opresión seculares, y se canalicen hacia la creación colectiva de una sociedad justa de plena participación y de una cultura original y fecunda, por vez primera auténticamente nacional. Los fines propios de la educación peruana reformada, se dice ahí, son la educación para el trabajo adecuado al desarrollo integral, para la transformación estructural y el perfeccionamiento de nuestra sociedad, y para la autodeterminación nacional.

La reforma estaba inspirada por una filosofía educativa revolucionaria que buscaba romper con los esquemas tradicionales que reducían la educación y la escuela a una opera-

ción formal de enseñanza, la misma que vinculaba en sentido unidireccional a un alumno y a un maestro durante cierto período de la vida de ambos. Según la educación reformada, todos participan en la educación, todo el tiempo, educándose a sí mismos y a los demás, y no necesariamente dentro del sistema escolar.

Sobre estos y otros supuestos básicos es fácil comprender que la educación reformada, cuyo principio generador no era una simple modificación didáctica, se ofreciera como una profunda transformación en el dominio de la pedagogía. De esta suerte, se hizo ineludible una nueva manera de educar, nutrida por los valores de la crítica racional, la creación y la cooperación, así como una nueva didáctica, flexible y diversificada, animada por la comprensión profunda del educando y de la realidad social, con una seria y sólida base científica y un nuevo espíritu, a la vez realista y lleno de inventiva pedagógica.

2.1.4. *Planteamientos de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú como aporte a la Consulta Nacional de Educación*

Desde 1980, y cada cinco años, la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú ha realizado un Seminario de Análisis y

Perspectivas de la Educación Nacional. Estos seminarios han tenido por finalidad contribuir a la búsqueda de soluciones para los problemas que ha enfrentado y enfrenta la educación en nuestro país, con el objetivo de alcanzar las condiciones que permitan afrontar con éxito el desafío que significa la formación de educadores.

De esta suerte, la convocatoria a la Consulta Nacional de la Educación no nos tomó desprevenidos y hemos tenido la oportunidad de plantear todo cuanto hemos repensado en torno de la educación que el país requiere.

Insistimos en la necesidad de contar con un Proyecto Educativo Nacional coherente con un Proyecto Nacional que surja como política de Estado. Consideramos que este proyecto ha de asumir que la educación peruana -y, claro está, la escuela- debe:

- Ser adecuada al desarrollo integral del ciudadano como agente de una cultura de paz que contribuya a mejorar sus características específicas de ser persona en sus dimensiones inmanente y trascendente.

- Basarse en una ética que dinamice la práctica educativa y la resguarde de la retórica rutinaria en la que los valores pierden su vigencia y actualidad como principios ordenadores de la conducta.

- Ser fragua de la democracia, es decir, que prepare a los niños, jóvenes

y adultos para una participación responsable en el proceso democrático.

- Contribuir a forjar la identidad nacional poniéndose al servicio de la pluriculturalidad antes que al servicio de una cultura única, interna o externa, o al servicio de un modelo ideológico. Una de sus tareas es propiciar el reencuentro y la recuperación de nuestras culturas autóctonas y mestizas.

- Tener en cuenta la regionalización y la municipalización, la cogestión y el manejo sostenible de los recursos regionales, la reconstrucción de la región desde abajo, desde los espacios sub-regionales, las organizaciones comunales, entre otros.

- Hacer frente al reto de encontrar un camino que, usando los avances de la tecnología moderna, facilite y acelere el desarrollo y el progreso, pero que, al mismo tiempo, respete, comprenda y recree las formas culturales nativas e impida el deterioro de sus valores y sus estilos de vida.

- Desarrollar una política promotora de la coeducación basada en la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, el respeto a la diversidad y el rechazo a cualquier tipo de discriminación.

- Considerar el trabajo no solo como habilidad ocupacional, sino también como un valor consustancial al desarrollo integral de la persona y de la sociedad.

- Reconocer los procesos de educación popular como experiencias de crecimiento personal en la actividad misma de modificar la calidad de vida comunitaria y que, por lo tanto, significan un aporte a la educación nacional.

- Contar con adecuadas estrategias de control de calidad (autoevaluación y acreditación) que aseguren el logro de los objetivos que el sistema educativo se propone.

2.1.5. Propuesta de Foro Educativo para un Acuerdo Nacional por la Educación

En 1998, Foro Educativo realizó la Conferencia Nacional «Educación para el desarrollo humano», en la que propusimos un conjunto de planteamientos como fruto de un amplio esfuerzo de diálogo con los actores educativos de diferentes lugares del país, con el propósito de encabezar un movimiento en favor de un Acuerdo Nacional por la Educación.

Dado que el Ministerio de Educación convocó a una Consulta Nacional, Foro Educativo ha expresado nuevamente su convicción de la necesidad de un Acuerdo Nacional por la Educación que permita alcanzar la educación que queremos.

Consideramos que transformar la educación en el Perú constituye un imperativo ético y estratégico. Un imperativo ético porque mediante la

transformación de la educación será posible reducir y eliminar las profundas desigualdades sociales. Es necesario poner en el centro de la política peruana como criterio rector la equidad en la asignación de recursos y generación de oportunidades. Un imperativo estratégico porque lograr los más altos niveles de desarrollo humano, procurar una convivencia pacífica y competir en el escenario mundial requieren que el Perú desarrolle en su población las capacidades que nos permitan alcanzar dichos fines.

Foro Educativo espera que el Estado asuma de forma sostenida su responsabilidad de liderar el cambio e involucre en él a todas las fuerzas vivas del país, cada cual con su particular estrategia. Es en este marco que Foro presenta a la sociedad y al Estado esta propuesta como aporte para avanzar hacia un Proyecto Nacional de Educación.

El documento, que fuera oficialmente presentado al Ministro de Educación, propone como primer punto la Visión y Misión de la Educación Peruana en estos términos:

La misión de la educación como institución de la sociedad peruana, señala Foro Educativo, es promover procesos de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo humano integral, tanto de las personas en su primera y segunda infancia, en su adolescencia y en su vida adulta, como de la sociedad en general, asegurando la equidad en los dife-

rentes colectivos sociales. Esta promoción se desenvuelve en la familia, la escuela, las instituciones de educación superior profesional y académica, las organizaciones sociales, las instituciones empresariales, culturales, políticas y de comunicación social. La educación peruana debe tener un enfoque de concertación social en una perspectiva de interculturalidad, de integración social y económica, de superación de las condiciones de pobreza, de desarrollo ético de la ciudadanía y de intervención en los procesos de globalización mundial con calidad humana.

E inicia el segundo punto urgiendo a una educación de calidad para todos, una educación que prepare a todos los peruanos, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, para enfrentar los retos del desarrollo humano y para una ciudadanía moderna, así como para seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

Una educación de calidad que, partiendo del reconocimiento de la diversidad, promueva el diálogo entre las culturas y posibilite una efectiva democratización del país. La intencionalidad de ese reconocimiento debe expresarse en una diversificación curricular pertinente.

Una educación de calidad que sea integral, es decir, que abarque todas las potencialidades del ser humano - la motriz-operativa, la cognitiva, la afectiva, la social, la ética y la espiritual - y que, en el caso de las escuelas públicas, sea gratuita.

Se perfila una escuela que abra un camino interesante entre la vida co-

tidiana y las nuevas tecnologías, lo que supone un cambio sustancial en su concepción e implica una reprofesionalización de sus directivos y de su personal docente, en el contexto de nuevos conceptos pedagógicos y de desempeño profesional. Nuevos conceptos que posibiliten el crecimiento y desarrollo de los alumnos y alumnas a partir de sus inquietudes e intereses en el marco de su propia cultura. Esto supone la valoración de los niños, niñas y jóvenes en tanto personas que piensan, sienten, expresan y comunican. Creo que esta necesidad de valoración desencadena una orientación muy distante de la escuela actual, que, hasta este momento, continúa valorando más la socialización o adaptación social, y el dominio de algunos contenidos disciplinarios, que a los niños, niñas y jóvenes.

2.2. Análisis crítico de la escuela hoy

Las críticas y propuestas efectuadas en torno de la educación que acabamos de revisar me llevan a creer que en la escuela pensada y desarrollada en los tiempos actuales, en los que predomina la racionalidad pragmática e instrumental y que han estado caracterizados por el símbolo de la eficacia y de lo eficaz, ha existido una preocupación por los contenidos y los fines, mientras que las preguntas epistemológicas han caído en el vacío. Esta razón instrumental y prag-

mática contiene símbolos poderosos, aplastantes por su aparente relación con los resultados, con los buenos resultados educacionales que toda sociedad legítimamente busca.

Muchos de los intelectuales de la educación, afirma Rodríguez Fuenzalida, 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 Frankfurt, pero muy poco de la escuela rural, de los maestros que trabajan en una creciente escasez de recursos, de resolver los problemas de las escuelas unidocentes, del pensamiento construido sobre la resolución de problemas vitales, problemas de la sobrevivencia cotidiana, de la exclusión, de una cultura que ya no valora al trabajo como eje cultural, ni tampoco al ocio, sino, más bien, a la especulación financiera.

La literatura educacional de los últimos quince años es muy funcional para las nuevas situaciones que se imponen, avanza solo en preguntas, la reflexión es escasa, la experimentación no existe.

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 co-

nocimientos duros, fruto de lecturas, estudios, de la televisión y, sobre todo, de lo que proporcionan la 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 y las personas son asintónicas con las preguntas que los niños y niñas, y los jóvenes buscan en su contexto social, como las respuestas que propone en su enseñanza.

La escuela se ha caracterizado por la selectividad, 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 es

realizada por la autoridad con criterios a veces desconocidos por los padres de familia.

Ello hace que la escuela sea concebida como un espacio elitista. En la escuela elitista 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 de que calidad educativa y estrategia de masificación de la educación son mecanismos opuestos.

El maestro no ha sido cómplice de las reformas educacionales, no se ha sumado a ellas, ha sido, más bien, resistente a estas políticas y orientaciones, lo que es fácilmente comprobable. Ello ha ocurrido no porque haya efectuado un análisis corporativo de esos cambios, sino 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, cuando se centraba el ámbito de decisiones técnicas y administrativas en la autoridad superior.

3. RETOS QUE SE PLANTEAN A LA ESCUELA EN LA ACTUALIDAD

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 que voy a tratar en esta forma: notas generales de la escuela rural, especialmente la andina y la amazónica; el cambio en la escuela sobre nuevas bases culturales; el diálogo de la escuela con las diversas culturas; nuevas políticas curriculares y modelo, procesos y métodos para una escuela intercultural de calidad.

3.1. Notas generales de la escuela rural

En un país de tanta complejidad geográfica y cultural como el nuestro hay distintos tipos de escuela. De todos ellos quiero destacar la escuela rural, o comarcal, como la llaman Asensi, Medina Rivilla y otros, especialmente ubicada en las zonas andinas y omaguas o amazónicas.

Los objetivos concretos de esta escuela son:

- Proporcionar a la población escolar rural una educación de calidad.
- Facilitar la escolarización de los niños que residen en zonas de población diseminada.
- Reducir el número de escuelas unidocentes (en general, dispersas y poco cualificadas).

- Aprovechar al máximo los elementos funcionales, materiales y personales de las instituciones educativas.

Para lograr estos objetivos, este tipo de escuela debe potenciar los siguientes aspectos:

- *Sector gestor-administrativo*, que atienda las gestiones con los ayuntamientos de los cuales dependen, así como los servicios de comedor y transporte mediante la creación de juntas económicas ad hoc.

- *Sector de relaciones sociales*, que incida en la organización de un consejo asesor y de la asociación de padres de alumnos, que deben estar constituidos por representantes de todas las localidades afectadas.

- *Sector técnico-didáctico*, que se ocupe de la organización de los departamentos didácticos y de orientación, los equipos docentes y los servicios de comedor y transporte escolar.

3.2. El cambio en la escuela sobre nuevas bases culturales

A partir de lo expuesto, la escuela tiene una tarea, común a todos, asociada con la producción y el dominio de información y conocimiento sobre una realidad cotidiana, así como con el desarrollo de habilidades y destrezas en una cultura abierta y plural, con nuevos instrumentos que la producen y reproducen. Esta perspectiva supera el dualismo en el cual

unos enseñan y otros aprenden, y plantea temporalidad que mira al presente y al futuro, más que solo al pasado reproducido, y, sobre todo, utiliza otros mecanismos para la producción y reproducción cultural, con nuevos instrumentos.

Como señala Rodríguez Fuenzalida (1997), esto último es muy importante, porque supera en el campo de la educación, la idea y, a veces la práctica, que otorga a las nuevas tecnologías una excesiva importancia en sí, quitándole su dimensión instrumental y, por tanto, como objeto de análisis crítico cultural.

En efecto, podemos decir con Giroux (1999) que existe una pedagogía cultural, que hay una relación dinámica y fluida entre política y cultura, tanto en lo que concierne a los valores y a la ética como en la dimensión de la industria cultural, en la producción de representaciones y de simbología.

El desarrollo futuro de la educación requiere de un intenso trabajo de elaboración, pensamiento, propuesta, diseño, construcción de racionalidades y experimentación; de situarse en nuevos escenarios culturales, unos que correspondan a las distintas dimensiones de la cultura, lo que incluye, por cierto, las nuevas racionalidades con las cuales se analiza la sociedad contemporánea y se proyecta sobre ella; racionalidades del trabajo y de la exclusión, de la pobre-

za 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.

La globalización como ideología interpretativa de la conquista de los mercados, en todos los países del planeta, apunta Giroux, encuentra en las instituciones educativas 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, como una línea positivista, independiente del contexto y sus representaciones, simbologías, sistemas culturales.

En este contexto, debo recordar como lo he hecho muchas veces, que, como nos indica Ansión (1987), los mitos forman parte de nuestro patrimonio cultural, que, por eso mismo, deben ser *rescatados* 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.

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.

3.3. El diálogo de la escuela con las diversas culturas

La escuela en Latinoamérica, sostiene Rodríguez Fuenzalida, tiene que convencerse de 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 solo 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 en 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 nuevos pilares, de un nuevo papel.

Por ende, 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 estas tiene otros referentes, otros medios que están en esa línea. Se trata de una 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.

Pero también debemos ser conscientes de que 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 a los que acabamos de aludir. Se trata, por tanto, de un diálogo cultural complejo, que demanda poner en juego 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 tienen, a menudo, su propia len-

gua, hablada y entendida por esas comunidades.

- La escuela dialoga con *culturas de carácter humanista y cristiano*, o asociado con otras religiones o logias masónicas, que tienen una especial preocupación por el hombre, el mundo, la naturaleza, la sociedad. Son culturas que han creado su propia simbología y concepción del mundo y de la sociedad.

- La escuela dialoga con *culturas que provienen de corrientes del pensamiento científico*. Son culturas que exigen la especialización, el conocimiento científico, experimental, que responden a interrogantes específicas. Son culturas que construyen disciplinas del conocimiento, e inter y multidisciplinas, construyen incertidumbres, modos nuevos de conocer.

- La escuela dialoga con *culturas donde domina la imagen*, donde la lógica de la percepción corresponde a parámetros diferentes de 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, y posee el lenguaje propio de la imagen. Se trata de una cultura que se trasmite a través de los medios masivos de comunicación, con una gran capacidad de persuasión, de convencimiento, de llegada al público.

- La escuela dialoga con *culturas tecnológicas*, con componentes electró-

nicos e informáticos. Se trata de culturas que exigen habilidades intelectuales y operativas específicas, una sicomotricidad particular y una percepción lógica también propia. Son culturas muy valoradas en la sociedad porque se aplican a todos los sectores del quehacer social, a la vida cotidiana.

3.4. Nuevas políticas curriculares

Tal como ha acontecido en otras reformas educativas, pareciera que las que se desarrollan en Latinoamérica muestran serias deficiencias en lo que se refiere a los contenidos curriculares, especialmente cuando estos 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, que tuvieron profundas repercusiones en la adopción del contenido cultural del currículum, y que Rodríguez Fuenzalida sintetiza así:

- El currículum basado en la enseñanza como transmisión cultural unidireccional, que se apoya en el hecho de que el hombre, a lo largo de la historia, ha ido produciendo conocimiento eficaz y 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 capacida-

des 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, independientemente del contexto y sus representaciones, simbologías, sistemas culturales.

- El currículum como fomento del desarrollo natural, que facilita 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.

- El currículum como proceso de transformación más que de acumulación de contenidos. Los niños y jóvenes 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.

- Hoy, en la mayoría de las propuestas educativas, las bases del currículum están asociadas con la incorporación de nuevas concepciones culturales. El desarrollo del niño está siempre mediatizado por importantes determinaciones culturales. Para la psicología y la sociología constructivistas, el desarrollo del ser humano está mediado por la cultura. La humanidad crea, asimila y reconstruye la cultura formada por elementos

materiales y simbólicos provenientes de los diálogos culturales, antes explicitados.

En este orden de cosas, es posible distinguir dos tipos básicos de contenidos curriculares:

- el denominado *collection*, de contenidos yuxtapuestos o de mosaico, en que los elementos se diferencian claramente unos de otros.

- el integrado, en el cual los objetivos y contenidos tienen una relación abierta, y se han suprimido 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, donde las disciplinas y su propia lógica de desarrollo suministran los criterios para una secuenciación de los objetivos y los contenidos. Esta perspectiva corresponde al llamado enfoque academicista del currículum. 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 por la idea de una transmisión eficiente de informaciones y de la aplicación de estas a la realidad, lo que

plantea un énfasis curricular en los procesos, medios e instrumentos para la organización de los objetivos y los contenidos. Se basa en el uso de tecnologías de la enseñanza y, por tanto, corresponde a un enfoque tecnológico instructivo. Esto ha significado, para la escuela primaria, centrar su acción en los instrumentos diseñando los procesos asociados con ellos, descuidando el diálogo cultural con el entorno, transformando en extraña la cultura de la escuela.

- Un tercer enfoque asume una dimensión multidisciplinaria para abordar un objeto de estudio de la realidad, de manera tal que se produce un cierto sincretismo disciplinar, es decir, el análisis del objeto desde las distintas lógicas disciplinarias. En esta línea trabajó la escuela abierta inglesa en los años 60 y 70.

- Un cuarto enfoque toma como punto de partida para la organización de los objetivos y contenidos las necesidades del estudiante. Está, pues, centrado en el estudiante y, en él, 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 del siglo XX, que han sido retomados bajo una

nueva orientación: centros de interés, sistema de proyectos, la investigación del medio, el currículum experimental, entre otros.

- 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. Dicho enfoque pone énfasis en la variable contexto como determinante de la construcción curricular, particularmente mediante el desarrollo de las nuevas racionalidades para la interpretación del sentido en la sociedad. Se caracteriza, así, por la intervención de las necesidades, intereses y aspiraciones de los sujetos; la interpretación del entorno; la reinterpretación de los conocimientos, actitudes y comportamientos.

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

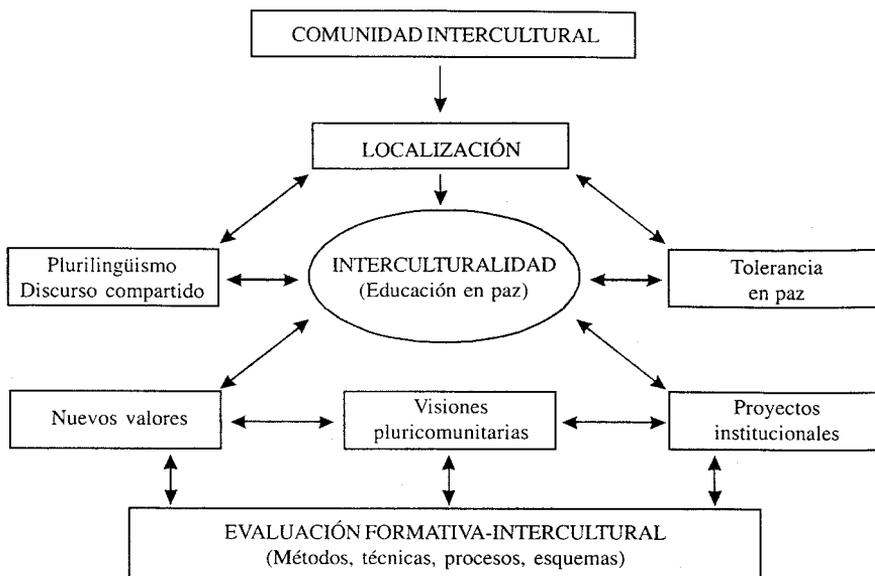
Bajo esta idea se ve necesario volver a un análisis en profundidad de las políticas curriculares y llevarlas a una confrontación con los códigos y racionalidades que la sociedad hoy utiliza para interpretar el sentido, los símbolos, abriéndose a la creatividad.

3.5. Modelo, procesos y métodos para una escuela de calidad intercultural

Como argumenta Medina Rivilla (2000), la escuela ha de recuperar una opción creativa y coherente con estos grandes desafíos, de manera que anticipe 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 las diversas comunidades para, desde este equilibrio, ir alcanzando nuevas cotas de interculturalidad. La escuela intercultural necesita apoyos, profesorado, recursos y modelos plenamente interculturales. En este proceso riguroso y firme, la interculturalidad 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.

3.5.1. Modelo de escuela intercultural

Este autor ha desarrollado un modelo intercultural que 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 requiere la aceptación de un espacio institucional de convivencia, el diseño de un programa global y compartido de 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 cer-

canía a la cultura y etnografía de cada participante.

3.5.2. Procesos propiciadores de interculturalidad

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 cuando 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 cultura, la aceptación de sus claves y la necesaria autocrítica, lo que busca aportar a las instituciones educativas no un estado de relativización, sino de comprensión singular de la potencialidad del encuentro intercultural como contribución diferenciada e integrada.

Los procesos propiciadores de este tipo de respuesta educativa 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 para comprender otras perspectivas y referentes anticipándose a los conflictos y a las culturas de los estudiantes y comunidades.

3.5.3. Métodos para el desarrollo de la interculturalidad

De acuerdo con los estudios realizados por Medina Rivilla:

- 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 los temas y los 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 vivir cada realidad, ampliando el sentido de pertenencia a determinada 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 profesores del centro como el ecosistema de continua implicación de todos los participantes. Especialmente se profundiza en el valor del ecosistema escolar como interculturalidad sostenida, que requiere del reconocimiento y el valor interdependiente de los estilos diferentes de relaciones sociales, de discursos, de sistemas de toma de decisiones, de 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 esfuer-

zo 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 polícromía y multirreferencias del discurso, de los símbolos y de los modos de convivencia entre personas y grupos, los que aprenden a colaborar en tareas específicas de proyección comunitaria y de mejora integral de los ámbitos socioeconómicos y geográficos.

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 y 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-partícipes 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 ha mantenido modalidades de escuelas centradas en la comunidad propia que colaboran poco con otras escuelas del barrio, ignorando el valor enriquecedor de las diferentes aportaciones, sin plantearse el reto de superar los naturales conflictos y negándose a reelaborar 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 y contradicciones entre los participantes, que obligan al gran esfuerzo de entender el saber intercultural para hacer 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.

Concluyo señalando con Rodríguez Fuenzalida (2000) que el desarrollo de la educación requiere de un

intenso trabajo de elaboración, pensamiento, propuesta, diseño, construcción de racionalidades, experimentación; de situarnos en nuevos escenarios culturales, los mismos que corresponden a las distintas dimensiones de la cultura, lo que incluye, por cierto, 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.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASENSI, J. (1995). *La escuela*. Diccionario de las Ciencias de la Educación. Madrid: Santillana.

_____. (1995). *La escuela comarcal*. Diccionario de las Ciencias de la Educación. Madrid: Santillana.

ANSIÓN, J., L.C. GORRITI Y R. MONTOYA (1987). «La escuela rural: mito, realidad y perspectiva». *Debate Agrario*, n.º 1, octubre-diciembre.

CONSORCIO DE CENTROS EDUCATIVOS CATÓLICOS (1997). *El proyecto educativo católico*. Lima.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN / CISE (1989). *III Seminario sobre Análisis y Pers-*

pectivas de la Educación en el Perú. «Educación para la Democracia en Participación Responsable». Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

FACULTAD DE EDUCACIÓN (2001). *Planteamientos de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú como aporte a la «Consulta Nacional de Educación»*. Lima.

FORO EDUCATIVO (2001). «Educación para el Desarrollo Humano». *Propuesta de Foro Educativo para un Acuerdo Nacional por la Educación 2001-2015*. Lima.

HUIDOBRO, J.E. (1970). *La comunidad escolar*. *Revista Interamericana de Educación*, n.º 159. Bogotá.

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

GONZÁLEZ MOREYRA, V.R. (1989). *La educación en el Perú: estado de la cuestión*. Documento base del III Seminario sobre Análisis y Perspectivas de la Educación en el Perú «Educación para la Democracia en Participación Responsable». Lima: CISE/PUCP.

MEDINA RIVILLA, A. (2000). *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: Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica del Perú.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1972). *Ley General de Educación*. Decreto Ley n.º 19326.

- PARRA, J.M. (1995). *El centro educativo*. Diccionario de las Ciencias de la Educación. Madrid: Santillana.
- REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA (1984). «Escuela». En: *Diccionario de la Lengua Española*. Vigésima Edición. Tomo I. Madrid.
- REIMER, E. (1970). *La escuela ha muerto*. Cuernavaca: CIDOC.
- RODRÍGUEZ FUENZALIDA, E. (1979). *Perspecticas curriculares en la educación de adultos. Un ensayo de enfoques*. México: CREFAL.
- _____. (1999). «Educación rural, currículo y educación tecnológica: un nuevo diálogo político». *Revista Pensamiento Educativo*, vol. 25. Santiago de Chile.
- _____. (2000). «Educación del pasado, educación del futuro, los cambios culturales». Conferencia en el V Seminario.
- SÁNCHEZ-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.
- VILLOT, J. (1969). *Mensaje al X Congreso Interamericano de Educadores*. México.