



Perú:
quan l'educació
encara és esperança

*Perú:
cuando la educación
todavía es esperanza*



Govern
de les Illes Balears

ÍNDEX
ÍNDICE

Presentació	5
1. Realitat que fa patir i espera	9
Ruta crítica en la vida del peruà	13
Possibilitats i esperança	22
2. Situació educacional que fa patir i espera	25
Ruta crítica de l'estudiant peruà	31
Problemes de quantitat, qualitat i pertinència	34
Factors de la crisi	42
3. Mestres del patiment i l'esperança	45
Característiques del mestre peruà	48
El mestre i la qualitat educativa	53
Sindicalisme i lluita magisterial	56
4. Educació: resistència i construcció	59
Estratègia enfront de la crisi	61
Consciència de la possibilitat	65
Moviment Pedagògic Popular (MPP): resistència i construcció	68

Presentación	5
1. Realidad que duele y espera	9
<i>Ruta crítica en la vida del peruano</i>	13
<i>Posibilidades y esperanza</i>	22
2. Situación educacional que duele y espera	25
<i>Ruta crítica del estudiante peruano</i>	31
<i>Problemas de cantidad, calidad y pertinencia</i>	34
<i>Factores de la crisis</i>	42
3. Maestros del dolor y la esperanza	45
<i>Rasgos del maestro peruano</i>	48
<i>El maestro y la calidad educativa</i>	53
<i>Sindicalismo y lucha magisterial</i>	56
4. Educación: resistencia y construcción	59
<i>Estrategia frente a la crisis</i>	61
<i>Conciencia de la posibilidad</i>	65
<i>Movimiento Pedagógico Popular (MPP): resistencia y construcción</i>	68

PRESENTACIÓ
PRESENTACIÓN

Quan prenem consciència de la pobresa dels pobles, com en el cas del poble peruà, arribam a la conclusió que l'educació és i ha de ser l'esperança.

La pràctica educativa hauria d'impulsar la idea que -enfront de la misèria, la injustícia i l'explotació- hi ha motius per continuar confiant i treballant per canviar aquestes situacions.

L'esperança ha de ser més que una aspiració utòpica. S'ha de convertir en una acció transformadora. Una pràctica que alteri les manifestacions i les arrels mateixes de la misèria que atempten contra el desenvolupament humà.

Aquest text és el testimoni d'un grup de professionals de l'educació que treballen a l'Institut de Pedagogia Popular (IPP) a Lima, Perú. El seu autor sistematitza el treball que es realitza en aquest espai, des d'on es teoritza i es practica l'educació alliberadora.

Conceptualment i metodològicament, l'autor assumeix que en la societat peruana són les persones les que dialècticament combinen patiment i esperança. La pràctica educativa i també el mestre peruà s'ubiquen en aquest context de realitat dolorosa i d'utopia possible. Per això, no n'hi ha prou de resistir, sinó que també importa construir. La protesta que resisteix i la proposta que construeix han d'anar juntes. Encara més, la proposta (aquest ha de ser) es constitueix en paràmetre de l'acció de protesta. En cas contrari, l'acció deixa de ser transformadora.

Cuando tomamos conciencia de la pobreza de los pueblos, como en el caso del pueblo peruano, llegamos a la conclusión de que la educación es y debe ser la esperanza.

La práctica educativa debería impulsar la idea de que -frente a la miseria, la injusticia y la explotación- existen motivos para seguir confiando y trabajando por cambiar estas situaciones.

La esperanza ha de ser más que una aspiración utópica. Se debe convertir en una acción transformadora. Una práctica que altere las manifestaciones y las mismas raíces de la miseria que atenta al desarrollo humano.

El presente texto es el testimonio de un grupo de profesionales de la educación que trabajan en el Instituto de Pedagogía Popular (IPP) en Lima, Perú. Su autor sistematiza el trabajo que se realiza en este espacio, desde dónde se teoriza y practica la educación liberadora.

Conceptual y metodológicamente, el autor asume que en la sociedad peruana son las personas las que dialécticamente combinan sufrimiento y esperanza. La práctica educativa y también el maestro peruano se ubican en este contexto de realidad dolorosa y utopía posible. Por ello, no basta "resistir", sino también importa "construir". La protesta que resiste y la propuesta que construye deben ir juntas. Es más, la propuesta (el debe ser) se constituye en parámetro de la acción de protesta. De lo contrario, la acción deja de ser transformadora.

I en situacions com les del Perú, si no hi ha transformació necessàriament es cau en la desesperació. Per això, l'educació ha de ser alliberadora, motiu i pràctica d'esperança.

El text promou la denúncia i l'anunci. Una pràctica que denunciï les limitacions d'una societat i de la seva educació, però que, al mateix temps, anunciï un nou tipus de societat i d'educació.

Y en situaciones, como las de Perú, si no hay transformación necesariamente se cae en la desesperación. Por ello, la educación debe ser liberadora, motivo y práctica de esperanza.

El texto promueve la denuncia y el anuncio. Una práctica que denuncie las limitaciones de una sociedad y de su educación; pero que, al mismo tiempo, anuncie un nuevo tipo de sociedad y de educación.

1. REALITAT QUE FA PATIR I ESPERA
1. REALIDAD QUE DUELE Y ESPERA

Jo he vingut de la serra a vendre 'choclos' o panotxes de blat... Visc a Huancayo i hi estudiï el primer any de l'educació secundària al Col·legi Santa Isabel. Per arribar fins a aquest mercat de Lima, em torb de 8 a 9 hores i viatj en el camió amb la càrrega.

Tenc cinc germans. Com que som pobres, aquí treball amb ma mare. He d'ajudar perquè no ens basta la 'plata'.

Treball i estudiï a la vegada. Ara patesc, però ho faig content, perquè tenc l'esperança que algun dia canviarà la meva situació. Ma mare em diu que he de ser 'una altra cosa' i jo he d'esforçar-me per ser-ho.

Leonel Párraga Velásquez, 13 anys

Com Leonel Párraga, 27 milions de peruans oscil·len entre una dolorosa realitat de pobresa i la fe i el desig de sortir d'aquesta situació. Aquesta és una dialèctica que hem de potenciar: la situació que és no s'ha de confondre amb la situació que ha de ser. Al Perú hi ha una realitat que fa patir i espera.

El perfil del Perú, país amb una superfície d'1.826.216 km², es dibuixa a Amèrica del Sud travessat de sud a nord per la imponent serralada dels Andes. A més de les seves riqueses paisatgísti-



"Yo he venido de la sierra a vender choclos o maíz en mazorcas... En Huancayo vivo y allí estudio el primer año de educación secundaria, en el Colegio Santa Isabel. Para llegar hasta este mercado de Lima, demoro de 8 a 9 horas y viajo en el camión con la carga.

Tengo cinco hermanos. Como somos pobres, aquí estoy trabajando con mi mamá. Tengo que ayudar porque no alcanza la plata.

Trabajo y estudio al mismo tiempo. Ahora sufro, pero lo hago contento, porque tengo esperanza que algún día cambiará mi situación. Mi mamá me dice que tengo que ser 'otra cosa' y yo tengo que esforzarme para eso"

Leonel Párraga Velásquez, 13 años.

Como Leonel Párraga, unos 27 millones de peruanos oscilan entre una dolorosa realidad de pobreza y la fe y el deseo de salir de esta situación. Esta es una dialéctica que debemos potenciar: la situación que es no debe confundirse con la situación que debe ser. En Perú existe una realidad que duele y espera.

El perfil de Perú, país con una superficie de 1.826.216 km², se dibuja en América del Sur, cruzado de Sur a Norte por la imponente Cordillera de los Andes. Además de sus riquezas paisajísticas Perú

ques, el Perú té una llarga i documentada història: abans de l'arribada dels colonitzadors espanyols, els antics peruans varen construir una civilització mil·lenària extraordinària, de la qual ens han quedat vestigis, des de les línies de Nazca, els teixits de Paracas, els sistemes de regadiu de la cultura Mochica (nord del Perú), la meravella imponent del Machu-Picchu, o la ciutat de Cuzco.

En l'etapa de l'apogeu dels inques, la seva capital, Cuzco, era coneguda com «el llombrígol del món», ja que s'havien expandit fins al que en l'actualitat és Equador, Bolívia i part de Colòmbia, el Brasil, Xile i l'Argentina.

Però l'auge dels antics peruans es va veure interromput per la colonització espanyola, la qual va suposar l'explotació dels natius, així com també el fet que se'ls anul·lès des del punt de vista polític, cultural, religiós i lingüístic. Això va dur a la recessió de la població i, en un segon moment, a la pèrdua de territoris, fins a establir-se a les fronteres actuals del Perú. L'explotació dels indígenes va ser implacable, es va reduir la població en 2/3 parts i va obligar els colonitzadors a dur negres esclaus al Perú.

En aquest context, els soldats i els colonitzadors es varen emparellar amb natives, així aparegué un nou sector poblacional de mestissos. Al seu torn, l'elit governant de la colònia va tenir fills al país colonitzador i els nascuts en aquestes terres es varen denominar criolls.

tiene, además, una larga y documentada historia: antes de la llegada de los colonizadores españoles, los antiguos peruanos construyeron una civilización milenaria extraordinaria, de la cual nos han quedado vestigios, desde las líneas de Nazca, los tejidos de Paracas, los sistemas de regadío de la Cultura Mochica (norte del Perú), la maravilla imponente de Machupichu, o la ciudad de Cuzco.

En la etapa del apogeo de los incas, su capital, Cuzco, era conocida como "el ombligo del mundo", ya que se habían expandido hasta lo que en la actualidad es Ecuador, Bolivia y parte de Colombia, Brasil, Chile y Argentina.

Pero el auge de los antiguos peruanos se vio interrumpido por la colonización española, la cual supuso la explotación de los nativos, así como también su anulación política, cultural, religiosa y lingüística. Esto llevó a la recesión de la población, y en un segundo momento, a la pérdida de territorios, hasta estabilizarse en las fronteras actuales de Perú. La explotación de los indígenas fue implacable, se redujo la población en 2/3 partes y obligó a los colonizadores a traer negros esclavos a Perú.

En este contexto, los soldados y colonizadores se fueron emparejando con nativas, apareciendo así un nuevo sector poblacional de mestizos. A su vez, la elite gobernante de la Colonia fue teniendo hijos en el país colonizador y los nacidos en estas tierras se denominaron criollos.

El 1821, el Perú va deixar de ser colònia d'Espanya. Varen ser els criolls els qui varen encapçalar la transformació per continuar governant el país basant-se en els seus interessos de classe. Per aquest motiu, ni els mestissos, ni els natius, ni els esclaus negres que representaven la majoria de la població varen sentir que les coses milloraven. Des d'una perspectiva demogràfica, va començar una interessant fusió de races. Al sud andí, la fusió va ser menor i es va conservar l'hegemonia dels grups natius. Serà aquest sector (el qual quasi pejorativament alguns anomenen «taca índia») el més marginat, però també des del qual han sorgit les lluites socials més significatives.

En aquest context, es va consolidar l'esclletxa entre rics i pobres. Al Perú, no hi va haver una experiència d'estat de benestar, ja que els grups de poder varen governar segons els seus interessos. La població va augmentar i, alhora, els problemes que es generaven amb aquest augment.

1.1 RUTA CRÍTICA EN LA VIDA DEL PERUÀ¹

Quants habitants té el Perú actualment? El Perú va tenir un creixement poblacional significatiu abans de la colonització. Aquesta va reduir dràsticament la població nacional, la qual va començar a tenir un lent creixement a partir del segle XIX. Serà en el segle XX quan, de 3 milions de peruans, s'arriben a superar els 25 milions. A partir del cens del 1993, oficialment s'ha estimat que el Perú té actualment (el 2005) prop de 28 milions d'habitants.

En 1821, Perú dejó de ser colonia de España. Fueron los criollos quienes encabezaron la transformación para seguir gobernando el país, en base a sus intereses de clase. Por este motivo, ni los mestizos, ni los nativos, ni los esclavos negros que representaban la mayoría de la población, sintieron que las cosas mejoraban. Desde una perspectiva demográfica, comenzó una interesante fusión de razas. En el sur andino, la fusión fue menor y se conservó la hegemonía de los grupos nativos. Será este sector (al que casi pejorativamente algunos llaman de "mancha india") el más marginado, pero también desde donde han surgido las luchas sociales más significativas.

En este contexto, se consolidó la brecha entre ricos y pobres. En Perú, no hubo una experiencia de "Estado de bienestar", ya que los grupos de poder gobernaron en función de sus intereses. La población fue creciendo y, a su vez, los problemas que se fueron generando con este aumento.

1.1 RUTA CRÍTICA EN LA VIDA DEL PERUANO¹

¿Cuántos habitantes tiene actualmente Perú? Perú tuvo un crecimiento poblacional significativo antes de la Colonización. Ésta redujo drásticamente la población nacional, la cual comenzó a tener un lento crecimiento a partir del siglo XIX. Será en el siglo XX, cuando de 3 millones de peruanos, se llegaran a superar los 25 millones. Tomando como base el Censo de 1993, oficialmente se ha estimado que Perú tiene actualmente (2005) cerca de 28 millones de habitantes.

1. Les dades que aportam en aquest paràgraf, llevat que hi hagi una indicació específica, han estat preses de la font oficial següent: INEI (2004). Perú. Compendio estadístico 2003.

1. Los datos que presentamos en este párrafo —salvo indicación específica— han sido tomados de fuente oficial. INEI (2004): Perú. Compendio estadístico 2003.

El 2015 aquesta població arribarà probablement als 32 milions.

És interessant apuntar l'estreta relació que hi ha entre el procés d'urbanització del país i l'acceleració en el creixement poblacional en la segona meitat del segle XX. Aquesta situació té també correlació amb l'increment accelerat de població matriculada a l'escola pública. Això no obstant, aquesta tendència de celeritat en el creixement demogràfic ha començat a modificar-se a partir del 1990.

En efecte, la pèrdua creixent de població rural al Perú, així com el creixement en els anys d'estudi i la major difusió dels mètodes de control de la natalitat, han provocat que la taxa de fecunditat decreixi. Si en la dècada del 1950, la mitjana era de 6,8 fills per dona, aquesta taxa de fecunditat s'ha reduït a 2,5 l'any 2005, amb una tendència a continuar disminuint.

Per aquest motiu, la demanda quantitativa en l'educació bàsica serà menor durant els pròxims anys. Això hauria de permetre que, amb recursos financers creixents o relativament estables, es pugui incrementar la disponibilitat financera per alumne.

Però, tornem a l'anàlisi de la vida dels nascuts en aquesta terra anomenada Perú.

Com pertot, per poder sobreviure i desenvolupar-se se cerca treball, ocupació. En el camp, la falta d'una adequada política agrària i l'escassetat d'aigua dificulta l'ocupació plena. A les ciutats, el model neoliberal d'economia va provocar que hi hagués empreses que fessin fallida i,

Esta población llegará probablemente a los 32 millones en 2015.

Es interesante apuntar la estrecha relación existente entre el proceso de urbanización del país y la aceleración en el crecimiento poblacional, en la segunda mitad del siglo XX. Esta situación guarda también correlación con el incremento acelerado de población matriculada, en la escuela pública. Sin embargo, esta tendencia de celeridad en el crecimiento demográfico ha empezado a modificarse a partir de 1990.

En efecto, la creciente pérdida de población rural en Perú, así como el crecimiento en los años de estudio y la mayor difusión en los métodos de control de la natalidad han provocado que la tasa de fecundidad vaya decreciendo. Si en la década de 1950, el promedio era de 6,8 hijos por mujer, esta tasa de fecundidad se ha reducido a 2,5 en el año 2005, con una tendencia a seguir disminuyendo.

Por este motivo, la demanda cuantitativa para la educación básica será menor en los próximos años. Esto debería permitir que, con recursos financieros crecientes o relativamente estables, se pueda incrementar la disponibilidad financiera por alumno.

Pero, volvamos al análisis de la vida de los nacidos en esta tierra llamada Perú.

Como en todas partes, para poder sobrevivir y desarrollarse se busca trabajo, empleo. En el campo, la falta de una adecuada política agraria y la escasez de agua dificulta la ocupación plena. En las ciudades, el modelo neoliberal de economía hizo quebrar empresas y, al flexibili-

en flexibilitzar-se l'ocupació, es va perdre estabilitat laboral. El treball informal, sinònim de subocupació, ha augmentat en gran manera. Els poquíssims peruans amb ocupació plena reben un sou que no els permet cobrir el valor mensual de la cistella familiar, que és al voltant dels 1.800 nous sols (545 dòlars americans o 429 euros). Un sector considerable a penes rep el sou mínim mensual de 460 sols (139 dòlars americans o 109 euros).

Quantitativament, el 70% de la població peruana respon a població econòmicament activa (PEA), superior als 14 anys.

zarse el empleo, se perdió estabilidad laboral. El trabajo informal, sinónimo de subocupación, ha crecido en gran medida. Los poquísimos peruanos con pleno empleo reciben un sueldo que no les permite cubrir el valor mensual de la canasta familiar, que ronda los 1.800 nuevos soles (545 dólares americanos ó 429 euros). Un sector considerable apenas recibe el sueldo mínimo mensual de 460 soles (139 dólares americanos ó 109 euros).

Cuantitativamente, el 70% de los peruanos responden a la Población Económicamente Activa (superior a los 14 años).

QUADRE / CUADRO 2
 Percentatge o nivell d'ocupació de la PEA / Porcentaje o nivel de empleo de la PEA

	DESOCUPACIÓ TOTAL <i>DESEMPLEO TOTAL</i>	SUBOCUPACIÓ TOTAL <i>SUBEMPLEO TOTAL</i>	OCUPACIÓ ADEQUADA <i>EMPLEO ADECUADO</i>
TOTAL	6,1%	49,5%	44,4%
Home/Hombre	5,2%	43,8%	51%
Dona/Mujer	7,3%	57%	35,7%

Font. MINISTERI DE TREBALL I PROMOCIÓ SOCIAL. Perú. Compendi estadístic d'ocupació i ingressos 2002. Basat en dades de l'ENAH0, III trimestre del 1998.
 Fuente.- MINISTERIO DE TRABAJO Y PROMOCIÓN SOCIAL. "Perú. Compendio estadístico de empleo e ingresos 2002". En base a datos ENAH0, III Trimestre 1998.

D'acord amb les xifres oficials, el 49,5% de la població peruana en edat de treballar es troba subocupat, un 6,1% desocupat i un 44% tindria un ocupació adequada. Això no obstant, aquesta darrera xifra és enganyosa, perquè s'hi inclouen les persones que tenen una treball, encara que de forma temporal. És a dir, tenim un 44% de població amb una ocupació adequada, però d'aquests només un 10,2% té una relativa estabilitat laboral. De fet, la inestabilitat laboral existeix per a la majoria de peruans.

De acuerdo con las cifras oficiales, el 49,5% de los peruanos en edad de trabajar se encuentra subempleado, un 6,1% desocupado y un 44% tendría un empleo adecuado. Sin embargo, esta última cifra es engañosa, pues allí se incluyen las personas que tienen un trabajo pleno, aunque de forma temporal. Es decir, tenemos un 44% con empleo adecuado, pero de ellos solamente un 10,2% tiene una relativa estabilidad laboral. De hecho, la inestabilidad laboral existe para la mayoría de peruanos.

Basant-se en enquestes del Ministeri de Treball, un expert de l'OIT al Perú reconeixia: «Només hi ha un 23% de treballadors estables (amb contracte a temps indeterminat i definit) d'un univers d'1,5 milions de treballadors del sector privat. L'altre 77% són inestables.»

Amb una majoria sense treball estable i amb ingressos molt reduïts, només pot prosperar la misèria. Per això, al voltant de la meitat de la població peruana viu en situació de pobresa, i la cinquena part arriba a la pobresa extrema.

*Basado en encuestas del Ministerio de Trabajo, un experto de la OIT en el Perú reconocía: "Sólo hay un 23% de trabajadores estables (con contrato a tiempo indeterminado y definido) de un universo de 1,5 millones de trabajadores del sector privado. El otro 77% son inestables"*².

Con una mayoría sin trabajo estable y con ingresos muy reducidos, sólo puede prosperar la miseria. Por ello, alrededor de la mitad de los peruanos vive en situación de pobreza; y la quinta parte llega a la pobreza extrema.

QUADRE / CUADRO 3
Pobresa a les llars del Perú / Pobreza en hogares del Perú

ÁREA GEOGRÁFICA	POBREZA / POBRESA		EXTREMA POBREZA / POBRESA EXTREMA	
	2001	2002	2001	2002
TOTAL PAÍS	46,8%	46,6%	20,1%	19,4%
ÁREA URBANA	34%	34,6%	7,2%	7,4%
ÁREA RURAL	70,7%	69,1%	44,1%	42%

Font. INEI (2004). Perú. Compendio estadístico 2003. Lima: INEI, pág. 325. / Fuente.- INEI (2004). Perú. Compendio estadístico 2003. Lima, INEI, p. 325.

La situació de pobresa és un camí dur amb el qual s'han d'enfrontar els peruans des que neixen. En el període actual, s'estima que neixen uns 616 mil peruans cada any; això no obstant, la taxa de mortalitat infantil arriba a un 33,4 per mil infants nascuts vius. En un context extremadament difícil, els supervivents han passat una veritable selecció draconiana.

La situación de pobreza es un duro camino al que se deben enfrentar los peruanos desde su nacimiento. En el periodo actual, se estima que nacen unos 616 mil peruanos cada año; sin embargo, la tasa de mortalidad infantil llega a 33,4 por mil niños nacidos vivos. Dentro de un contexto extremadamente difícil, los supervivientes han pasado una verdadera selección draconiana.

2. Entrevista a Francisco Verdera: «En el Perú el 77% de trabajos son inestables». La República, Lima, 16 de gener de 2005, pàg. 16.

2. Entrevista a Francisco Verdera: "En el Perú 77% de trabajos son inestables". En Diario "La República", Lima, 16 de enero 2005, p. 16.

Enfront d'aquest context de pobresa, les condicions d'alimentació i de salut són greus. La desnutrició total afecta el 25,4% de la població nacional (40,2% en àrea rural); mentre que la desnutrició severa afecta el 7,7% dels habitants del país (13,7% en àrea rural). Els infants i les dones constitueixen els grups poblacionals de més vulnerabilitat. La distribució d'aliments a través de programes socials, si bé va arribar a 1.295.287 beneficiaris el 2002, és una sortida d'emergència i no es pot constituir com una solució permanent i estratègica.

Respecte de la salut, la situació és prou complicada. De 22 milions 335 mil consultes registrades l'any 2000, un 16,7% pateixen malalties infeccioses o parasitàries i un 3,2% tenen la malària. L'any 2002, hi va haver 35.096 casos notificats de tuberculosi, un nombre que no reflecteix amb exactitud la totalitat de casos. A pesar d'aquesta realitat plena de dificultats, l'esperança de vida de la població peruana creix. En el període 2000-2005 ha augmentat fins als 69,8 anys i, per al pròxim quinquenni 2005-2010, s'espera arribar als 71,2 anys.

Frente a este contexto de pobreza, las condiciones de alimentación y salud son graves. La desnutrición total afecta al 25,4% de la población nacional (40,2% en área rural); mientras que la desnutrición severa toca al 7,7% de los habitantes del país (13,7% en área rural). Los niños y mujeres constituyen los grupos poblacionales de mayor vulnerabilidad. La distribución de alimentos en programas sociales, si bien llegó a 1.295.287 beneficiarios en el 2002, es una salida de emergencia y no puede constituirse como una solución permanente y estratégica.

Respecto a la salud, la situación es bastante complicada. De 22 millones 335 mil consultas registradas en el año 2000, un 16,7% padecen enfermedades infecciosas o parasitarias y un 3,2% tienen la malaria. En el año 2002, hubo 35 mil 96 casos notificados de tuberculosis, número que no refleja con exactitud la totalidad de casos. A pesar de esta realidad llena de dificultades, la esperanza de vida de los peruanos está creciendo. En el período 2000-2005 ha aumentado hasta los 69,8 años y, para el próximo quinquenio 2005-2010, se espera llegar a los 71,2 años.



RUTA CRÍTICA DE LA POBLACIÓ PERUANA / RUTA CRÍTICA DE LA POBLACIÓ PERUANA

ANY 2005: 27.946.774 HABITANTS
100,0%

PEA: OCUPACIÓ / TREBALL / OCUPACIÓN / TRABAJO

- Desocupats / *Desocupados*: 6,1%
- Subocupats / *Subocupados*: 49,5%
- Ocupats / *Ocupados*: 44,4% (10,2% amb certa estabilitat)

ANY 2002: POBRESA DE LA POBLACIÓ PERUANA / POBREZA DE LA POBLACIÓN PERUANA

- 46,6% en situació de pobresa
- 19,4% en situació de pobresa extrema

En àrees rurals la situació es més greu / *En áreas rurales la situación es más grave*

SERVEIS BÀSICS A LES LLARS / SERVICIOS BÁSICOS EN LOS HOGARES

- 38% sense aigua potable / *sin agua potable*
- 53% sense desguassos / *sin desagües*
- 28% sense enllumenat elèctric / *sin luz eléctrica*

En àrees rurals s'aguditza el problema / *En áreas rurales se agudiza el problema*

DESNUTRICIÓ / DESNUTRICIÓN

- TOTAL: 25,4%
- SEVERA: 7,7%

En àrees rurals la desnutrició és major / *En áreas rurales la desnutrición es mayor*

SALUT / SALUD

Malalties controlables que afecten la població pobra, principalment al camp / *Enfermedades controlables que afectan a la población pobre, principalmente al campo*

PROBLEMES SOCIALS / PROBLEMAS SOCIALES

- En habitatges / *en viviendas*
- Augment de la delinqüència i de les colles juvenils / *Crecimiento de delincuencia y pandillaje juvenil.*
- Augment d'infants que treballen
- Limitacions en la seguretat, etc.

EMIGRACIÓ / EMIGRACIÓN

Només el 2002 varen sortir del país 935.680 peruans.
Sólo en el 2002 salieron del país 935.680 peruanos

En realitat, la vida de la població peruana és una dura prova per la qual han de lluitar diàriament. Alguns no suporten viure en aquesta realitat i emigren del país per cercar millors horitzons. Només l'any 2002 varen sortir del país 935.680 peruans. Les destinacions principals varen ser: 31,6% Amèrica del Nord, 3,9% Amèrica Central, 55,8% altres països d'Amèrica del Sud, i 7,6% Europa. Una de les principals destinacions dels 71.163 peruans que varen emigrar cap a Europa (42,3% mascles i 57,7% dones) va ser Espanya.

El dur context del Perú es reflecteix de diverses formes:

- En habitatges atrotinats a les zones urbanes i marginals, denominades «pobles joves».
- En l'augment de la delinqüència juvenil i de les colles, que incideixen en la falta de seguretat ciutadana.
- En l'augment d'infants que estudien i treballen o infants del carrer.
- En les deficiències que es veuen en hospitals i asilos.

En realidad, la vida de los peruanos es una dura prueba por la que deben luchar a diario. Algunos no soportan vivir dentro de esta realidad y emigran del país buscando mejores horizontes. Solamente en el año 2002 salieron del país 935.680 peruanos. Los destinos principales fueron: 31,6% América del Norte; 3,9% América del Centro; 55,8% otros países de América del Sur; y 7,6% Europa. Uno de los principales destinos de los 71.163 peruanos que emigraron hacia Europa (42,3% varones y 57,7% mujeres), fue España.

El duro contexto de Perú se refleja de diversas formas :

- *En viviendas destartalladas en las zonas urbano-marginales, denominadas "pueblos jóvenes".*
- *En el crecimiento de la delincuencia juvenil y pandillas, que inciden en la falta de seguridad ciudadana.*
- *En el aumento de niños que estudian y trabajan o niños de la calle.*
- *En las deficiencias que se ven en hospitales y asilos.*



Aquesta situació de misèria comprèn una gran majoria de la població, mentre que n'hi ha una minoria que són els amos del Perú (terme encunyat per Carlos Malpica, il·lustre polític peruà mort en la dècada passada). La classe dominant constitueix aquesta minoria i viu en una situació envejable. Històricament, ha usufruït les riqueses del país i el poder, i s'ha constituït també en la classe governant. Ells, igual que a altres llocs del planeta, viuen en zones exclusives i amb totes les comoditats inimaginables. Però, què diferencia aquests grups dels seus homòlegs d'altres països? Com a classe dominant i governant destaca per:

- No tenir una consciència nacional i, per això, no ser capaç de tenir un projecte nacional de desenvolupament, ja sigui a mitjà o llarg termini.
- Sense consciència nacional, aquests grups dominants-governants han actuat com a simples intermediaris dels grups econòmics i polítics de les grans metròpolis externes. El Perú ha estat una neocolònia.
- No han tingut la claredat de considerar la condició humana de la mà d'obra o de convertir-la en «mercado interno». Llevat d'excepcions, ni l'oligarquia terratenent peruana (hegemònica fins al 1970), ni els capitalistes posteriors varen tenir interès a actuar amb un mínim de racionalitat o de criteri humà.

Esta situación de miseria abarca una gran mayoría de la población, mientras que existe una minoría que son los dueños del Perú (término acuñado por Carlos Malpica, ilustre político peruano fallecido en la década pasada). Esta minoría la constituye la clase dominante y vive en una situación envidiable. Históricamente, ha usufructuado las riquezas del país y el poder y se ha constituido también en la clase gobernante. Ellos, al igual que en otros lugares del planeta, viven en zonas exclusivas y con todas las comodidades inimaginables. Pero, ¿qué diferencia a estos grupos de sus homólogos de otros países? Como clase dominante y gobernante destacan por:

- *No tener una conciencia nacional y, por ello, no ser capaz de tener un proyecto nacional de desarrollo, ya sea a media o largo plazo.*
- *Sin conciencia nacional, estos grupos dominantes-gobernantes han actuado como simples intermediarios de los grupos económicos y políticos de las grandes metrópolis externas. Perú ha sido una neocolonia.*
- *No han tenido la claridad de considerar la condición humana de la mano de obra o para convertirla en "mercado interno". Salvo excepciones, ni la oligarquía terrateniente peruana (hegemónica hasta el 1970), ni los capitalistas posteriores tuvieron interés en actuar con un mínimo de racionalidad o criterio humano.*

Les taras de la classe dominant-governant peruana varen provocar altíssims nivells de pobresa i de desigualtat social. Fins i tot, avui dia, l'economia peruana continua creixent com una de les millors d'Amèrica Llatina, encara que aquest creixement econòmic no beneficia les majories nacionals.

Las taras de la clase dominante-gobernante peruana provocaron altísimos niveles de pobreza y desigualdad social. Incluso, hoy en día, la economía peruana sigue creciendo, como una de las mejores de América Latina, aunque este crecimiento económico no beneficia a las mayorías nacionales.

RUTA HISTÒRICA DE LA POBRESA AL PERÚ / RUTA HISTÓRICA DE LA POBREZA EN EL PERÚ

ANTIC PERÚ (ABANS DEL SEGLE XVI) / ANTIGUO PERU (antes del Siglo XVI):

La majoria de la població es troba en un relatiu benestar, tot i que també hi ha desigualtat i injustícia.

La mayoría de la población se encuentra en relativo bienestar, aunque también existe desigualdad e injusticia.



COLONITZACIÓ (SEGLES XVI-XVIII) / COLONIZACIÓN (Siglos XVI-XVIII):

La majoria de la població és pobre i directament dependent.

La mayoría de la población es pobre y directamente dependiente.



REPÚBLICA (SEGLES XIX-XX) / REPÚBLICA (SIGLO XIX-XX):

Continua la pobresa i sorgeix dependència indirecta (neocolonialisme).

Continúa la pobreza y surge dependencia indirecta (neocolonialismo).



REPÚBLICA (SIGLO XXI) / REPÚBLICA (SIGLO XXI):

S'intensifica la pobresa i el neocolonialisme / Se profundiza la pobreza y el neocolonialismo

Fins i tot entre els qui pateixen la misèria hi ha els qui, citant Teresa de Calcuta, són «els més pobres entre els pobres». Certament, així estan els habitants de les zones rurals andines. Els departaments d'Ayacucho, Apurímac, Huancavelica i Cajamarca destaquen pel drama dels seus habitants i com a espais que clamen justícia.

Incluso, dentro de quienes sufren la miseria, existen quienes, citando a Teresa de Calcuta, son "los más pobres entre los pobres". Ciertamente aquí están los habitantes de las zonas rurales andinas. Los departamentos de Ayacucho, Apurímac, Huancavelica y Cajamarca destacan por el drama de sus habitantes y como espacios que claman justicia.

1.2 POSSIBILITATS I ESPERANÇA

El gran historiador peruà Jorge Basadre va encunyar l'expressió que el Perú és problema i possibilitat. L'esperança de canvi, superant les dificultats, és una mescla de racionalitat, de sentiment i de mística.

Algun dia ja no hauré de disfressar-me. De bon matí vénc al mercat dels Chancas. Aquí em disfress d'home boa, com els nadius de la selva, a la meva terra de Tingo María. Em pos aquesta vestimenta i col·loc en el meu coll aquesta colobra gran que s'ana a nomena boa i que està viveta. La gent curiosa s'aproxima i així jo veng medicaments naturals, per als ossos i per als bronquis. Així em guany la vida. El meu fill m'ajuda.

Per ell i per la meva família, treball. Algun dia serà diferent. Jo crec que sí! Somii que arribarà el moment en què tot canviï i ja no siguem tan pobres.

Régulo Panana, 38 anys

1.2 POSIBILIDADES Y ESPERANZA

El gran historiador peruano Jorge Basadre acuñó la expresión de que Perú es problema y posibilidad. La esperanza de cambio, superando las dificultades, es mezcla de racionalidad, de sentimiento y de mística.



"Algún día ya no tendré que disfrazarme. Temprano vengo al mercado de los Chancas.. Aquí me disfrazo de 'hombre boa', como los nativos de la selva, en mi tierra de Tingo María. Me pongo esta vestimenta y coloco en mi cuello esta culebra grande que se llama boa y está vivita. La gente noveletera se aproxima y así yo vendo medicamentos naturales, para los huesos y para los bronquios. Así me gano la vida. Mi hijo me ayuda.

Por él y por mi familia trabajo. Algun día va a ser diferente. ¡Yo creo que sí! Sueño que llegará el momento en que todo cambie y ya no seamos tan pobres"

Régulo Panana, 38 años.

El segle XX ha estat testimoni de l'augment de la pobresa dels peruans, però també d'una esperança compartida:

- Pel que fa a la política, peruans com Víctor Raúl Haya de la Torre i, principalment, José Carlos Mariátegui varen preconitzar canvis en la realitat dels peruans. Els seus seguidors varen ser els militants de l'APRA (socialdemòcrata) i diverses organitzacions de l'esquerra marxista.
- També peruà és el sacerdot Gustavo Gutiérrez-Merino Díaz, el qual és l'autor principal, juntament amb altres religiosos d'Amèrica Llatina, de la teologia de l'alliberament. La seva proposta ha inspirat la mística i el compromís social de molts cristians al Perú, Amèrica Llatina i el Tercer Món.

Des del punt de vista de la seva potencialitat, el Perú té una població socialment i culturalment disposada al treball, recursos naturals ingents, una naturalesa amb una biodiversitat envejable, grans reserves en mineria i pesqueria, productes per a medicina natural, espais turístics per a demandes diferenciades, etc. Sempre hi ha hagut aquestes potencialitats, com va manifestar un notable italià, el senyor Antonio Raymondi: «El Perú és un pobre que dorm en un banc d'or.»

Durant el segle XX, diverses organitzacions polítiques varen reconèixer la urgència dels canvis. Els governants sempre es varen presentar amb un discurs semblant, el de la transformació per afrontar els problemes del desenvolupament nacional. Al Perú, des de les institucions, es varen fer avanços modernitzadors, encara que no es varen arribar a superar les arrels i les manifestacions de la inequitat com les que hem assenyalat.

El siglo XX ha sido testigo del aumento de la pobreza de los peruanos pero también de una esperanza compartida:

- *En política, peruanos como Víctor Raúl Haya de la Torre y, principalmente José Carlos Mariátegui, preconizaron cambios en la realidad de los peruanos. Sus seguidores fueron los militantes del APRA (social-demócrata) y diversas organizaciones de la izquierda marxista.*
- *También peruano es el sacerdote Gustavo Gutiérrez-Merino Díaz, quien es el autor principal, junto con otros religiosos de América Latina, de la teología de la liberación. Su propuesta ha inspirado la mística y el compromiso social de muchos cristianos en Perú, América Latina y el Tercer Mundo.*

Desde el punto de vista de su potencialidad, Perú tiene una población social y culturalmente dispuesta al trabajo, recursos naturales ingentes, una naturaleza con una biodiversidad envidiable, grandes reservas en minería y pesquería, insumos para medicina natural, espacios turísticos para demandas diferenciadas, etc. Siempre existieron estas potencialidades, como manifestó un notable italiano, Don Antonio Raymondi: "Perú es un pobre que duerme en un banco de oro".

Durante el siglo XX, varias organizaciones políticas reconocieron la urgencia de los cambios. Los gobernantes siempre se presentaron con un discurso similar, el de la transformación para encarar los problemas del desarrollo nacional. En Perú, desde la institucionalidad, se hicieron avances modernizadores aunque no se llegaron a superar las raíces y manifestaciones de la inequidad como las que hemos señalado.

El 1990, va ser elegit com a president de la República l'enginyer Alberto Fujimori. En realitat, el poble cercava noves alternatives, i per això va dipositar la seva esperança en persones que es distanciaven dels partits tradicionals. A costa d'aquesta esperança, Fujimori es converteix en un «dictador».

L'autoritari i corrupte president va establir el país des del punt de vista econòmic i el va pacificar des del punt de vista polític. Això no obstant, del 1990 al 2000, es va aguditzar la pobresa, la desocupació i els problemes en les condicions de vida de la majoria de peruans. Addicionalment, Fujimori va destruir institucions i fins i tot la voluntat de les persones amb una política netament assistencial.

El senyor Alejandro Toledo va accedir a la Presidència de la República el 2001 amb un discurs pròxim als més desfavorits. Igual que el seu antecessor Fujimori, els èxits econòmics del govern de Toledo no coincideixen amb la situació social de la majoria de peruans. Al Perú van canviant els governants però continua quedant el model econòmic i és aquí on s'ha de cercar alguna explicació del perquè perdura la pobresa. Cal aproximar-se a un «capitalisme de rostre humà».

Pel nostre compatriota Aníbal Quijano, la pobresa esdevé en la mesura que una minoria assumeix, amb criteri global.

“El control del treball, dels seus recursos i dels seus productes. S'imposa no l'estatalització d'aquest control... sinó una radical devolució del control sobre el treball/recursos/productes... a la vida quotidiana de les gents. Això és el que propòs... com a socialització del poder”

En 1990, fue elegido como Presidente de la República, el Ingeniero Alberto Fujimori. En realidad, el pueblo buscaba nuevas alternativas, depositando su esperanza en personas que se distanciaban de los partidos tradicionales. A costa de esta esperanza, Fujimori se convierte en un “dictador”.

El autoritario y corrupto presidente estabilizó el país desde el punto de vista económico y lo pacificó desde el punto de vista político. Sin embargo, de 1990 al 2000, se agudizó la pobreza, el desempleo y las condiciones de vida de la mayoría de peruanos. Adicionalmente, Fujimori destruyó instituciones y hasta la voluntad de las personas con una política netamente asistencial.

Don Alejandro Toledo ingresó a la Presidencia de la República en el 2001, con un discurso próximo a los más desfavorecidos. Al igual que su antecesor Fujimori, los éxitos económicos del Gobierno de Toledo no coinciden con la situación social de la mayoría de peruanos. En Perú van cambiando los gobernantes pero sigue permaneciendo el modelo económico y es allí donde se debe buscar alguna explicación del por qué perdura la pobreza. Hay que aproximarse a un “capitalismo de rostro humano”.

Para nuestro compatriota Aníbal Quijano, la pobreza deviene en la medida que una minoría asume, con criterio global.

“El control del trabajo, de sus recursos y de sus productos. Se impone no la estatización de este control... sino una radical devolución del control sobre el trabajo/recursos/productos... a la vida cotidiana de las gentes. Eso es lo que propongo... como socialización del poder”³

3. QUIJANO, Aníbal (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Buenos Aires: Gráficas y Servicios, pàg. 2 i 42.

3. QUIJANO, ANÍBAL (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Buenos Aires, Gráficas y Servicios. P. 2 y 42.

2. SITUACIÓ EDUCACIONAL QUE FA PATIR I ESPERA
2. SITUACIÓN EDUCACIONAL QUE DUELE Y ESPERA

Visc a Cutervo. És un poble de la serra nord del Perú, on el paisatge és bonic, però quasi tots som pobres. Ma mare és mestressa de casa i mon pare és professor. Jo estudii secundària en el Col·legi Toribi Casanova. Jo estudii molt per arribar a ser un professional, orgull de la meva família. Ni a ca meva, ni al meu col·legi tenim comoditats, però m'esforç igual per sortir-me'n. Caminant pels carrers de la meva ciutat, em qued pensant que he de sortir d'aquesta situació; això em diuen els meus pares. Jo els estim molt perquè em donen amor i afecte. També estim bastant el meu professor Agapito Quispe, perquè ens aconsella i orienta a tots nosaltres.



Christian Flores Collazos,
estudiant de 12 anys

El jove Christian Flores reconeix el seu context de pobresa, però encara així vol vèncer la duresa de la vida. Com ell, milers d'infants, d'adolescents i de joves al Perú tenen consciència de la situació crítica en què han d'estudiar, però, així i tot, volen sortir-se'n. En realitat, no hi ha una relació directa entre la situació d'un país i el seu sistema educatiu; això no obstant, en el cas peruà la pràctica educativa és el reflex d'una realitat plena de problemes i esperances.

“En Cutervo vivo. Es un pueblo de la sierra norte del Perú, donde el paisaje es bonito, pero casi todos somos pobres. Mi mamá es ama de casa y mi papá es profesor. Yo estudio secundaria en el colegio Toribio Casanova. Yo estudio duro, para llegar a ser un profesional, orgullo de mi familia. Ni en mi casa, ni en mi colegio tenemos comodidades, pero igualito me esfuerzo

para salir adelante. Caminando por las calles de mi ciudad, me quedo pensando que debo salir de esta situación; así me dicen mis padres. Yo los quiero mucho porque me dan amor y cariño. También estimo bastante a mi profesor Agapito Quispe, porque nos aconseja y orienta a todos nosotros”.

Christian Flores Collazos,
estudiante de 12 años de edad

El joven Christian Flores reconoce su contexto de pobreza pero aún así quiere vencer la dureza de la vida. Como él, miles de niños, adolescentes y jóvenes en Perú tienen conciencia de la situación crítica en que deben estudiar pero, aún así, quieren salir adelante. En realidad, no hay una relación directa entre la situación de un país y su sistema educativo; sin embargo, en el caso peruano la práctica educativa es el reflejo de una realidad llena de problemas y esperanzas.

Al Perú antic, l'educació es dirigia només als nobles, en els yachay-huasy (casa on s'aprèn). El mateix sentit elitista va perdurar al llarg de la colonització i en el primer segle i mig de la República. Per als pobres, tenir educació era tenir poder.

En el Perú antiguo, la educación se dirigía solamente a los nobles, en los "yachay-huasy" (casa donde se aprende). El mismo sentido elitista perduró a lo largo de la Colonización y en el primer siglo y medio de la República. Para los pobres, tener educación era tener poder.

Carta amb ulls

Conten els cronistes que un hisendat va enviar un indi de la seva servitud de Lurín cap a Lima. L'hi va enviar amb una carta i una alforja amb 6 melons. Mentre travessava el desert, d'uns 30 quilòmetres, l'indígena va tenir gana i set. Va decidir menjar-se un meló. Quan va arribar a Lima, va lliurar la carta i els melons a l'esposa. Aquesta va llegir la carta i immediatament va dir:

-Aquí falta un meló!

L'indígena va creure que la carta tenia ulls. Per això, en una altra ocasió, quan anava de Lurín cap a Lima amb una altra carta i melons, abans de menjar-se la fruita va amagar la carta darrere d'un monticle 'perquè no hi ves'. Això no obstant, quan va arribar al seu destí, de nou la patrona el va recriminar perquè faltava un meló.

Segons els cronistes, això va fer témer els indígenes, els quals varen començar a adonar-se del valor de la lectura i l'escriptura. L'educació tenia poder.

Carta con ojos

Cuentan los cronistas que un hacendado envió a un indio de su servidumbre de Lurín hacia Lima. Lo mandó llevando una carta y una alforja con 6 melones. Mientras cruzaba el desierto de unos 30 kilómetros, el indígena tuvo hambre y sed. Decidió comerse un melón. Cuando llegó a Lima, entregó la carta y los melones a la esposa. Ésta leyó la carta y de inmediato dijo:

- ¡Aquí falta un melón!

El indígena creyó que la carta tenía ojos. Por eso, en otra oportunidad, cuando venía de Lurín hacia Lima con otra carta y melones, antes de comerse la fruta, escondió la carta detrás de un montículo 'para que no viese'. Sin embargo, cuando llegó a su destino, de nuevo la patrona le recriminó porque faltaba un melón.

Según los cronistas, esto hizo temer a los indígenas, quienes comenzaron a darse cuenta del valor de la lectura y escritura. La educación tenía poder.

En les discussions familiars i comunals, els pobres s'adonaven que els lletrats tenien avantatge sobre ells. Varen prendre consciència del poder de l'educació. Per això, en les revoltes dels pagesos i dels obrers de la primera meitat del segle XX sempre hi va haver present la reivindicació del dret a l'educació i a tenir escoles. El procés d'acceleració en la formació de les ciutats, en iniciar-se el procés d'industrialització, així com el procés de sorgiment de les classes mitjanes varen accelerar la democratització quantitativa de l'educació, ja que es va massificar l'escola pública. Això es va fer evident en la dècada del 1950.

En las discusiones familiares y comunales, los pobres se daban cuenta que los letrados tenían ventaja sobre ellos. Fueron tomando conciencia del poder de la educación. Por ello, en las revueltas campesinas y obreras de la primera mitad del siglo XX siempre estuvo presente la reivindicación del derecho a la educación y a tener escuelas. El proceso de aceleración en la formación de las ciudades, al iniciarse el proceso de industrialización, así como el proceso de surgimiento de las clases medias aceleró la democratización cuantitativa de la educación, al masificarse la escuela pública. Esto se hizo evidente en la década del 1950.

L'educació pública al Perú va tenir un desenvolupament quantitatiu important durant el segle XX i el nombre de subjectes bàsics de l'educació nacional va augmentar, tot i que de forma desigual (vegeu el quadre núm. 4). En el període transcorregut des del 1901 fins al 2003 i, amb referència a l'educació bàsica a càrrec de l'Estat (inicial, primària, secundària i altres nivells no universitaris), destaca que:



La educación pública en Perú tuvo un desarrollo cuantitativo importante durante el siglo XX y los sujetos básicos de la educación nacional fueron aumentando aunque de forma desigual (ver Cuadro N° 4). En el período transcurrido desde 1901 a 2003 y, en referencia a la Educación Básica a

cargo del Estado (Inicial, Primaria, Secundaria y otros niveles no universitarios) destaca:

- El nombre d'estudiants va augmentar 49 vegades.
 - El nombre de docents va augmentar 126 vegades.
 - El nombre de famílies amb fills a l'escola pública es va multiplicar per 2,230.
- *El número de estudiantes crecieron 49 veces más.*
 - *El número de docentes aumentaron 126 veces más.*
 - *El número de familias con hijos en la escuela pública se multiplicaron por 2,230.*

QUADRE / CUADRO 4. PERÚ 1901-2003
AUGMENT DEL NOMBRE DE SUBJECTES DE L'EDUCACIÓ PÚBLIC / CRECIMIENTO DE SUJETOS DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA

Nivell Educatiu <i>Nivel educativo</i>	Estudiants / <i>Estudiantes</i>		Docents / <i>Docentes</i>		Famílies / <i>Familias</i>	
	1901 a)	2003 b)	1901 a)	2003 b)	1901 a)	2003 b)
Educ. inicial	0	913,257	0	26,004	0	761,048
Educ. primària / <i>Educ. primaria</i>	138,324	3'584,727	2,185	135,474	2,185	2'389,818
Educ. secundària / <i>Educ. secundaria</i>	2,850	1'951,403	125	103,856	125	1'626,169
Altres nivells / <i>Otros niveles</i>	360	522,074	27	28,190	27	435,062
Total	141,534	6'971,461	2,337	293,524	2,337	5'212,097

Elaboració pròpia. Fonts: / *Elaboración propia. Fuentes:*

a/ Dades de l'educació primària 1901. «Memoria de la Dirección de Primera Enseñanza». La Educación Nacional. Lima, 1903. Per a educació secundària i altres nivells, d'acord amb la informació 1908. A: BASADRE, Jorge (1968). Historia de la República del Perú. Tom XV. Lima: Ed. Universitaria, pàg. 28.

b/ Dades del 2003. MED-UNIDAD D'ESTADÍSTICA. Estadística básica 2003. Lima: MED. No considera uns 30.000 mestres contractats.

c/ Pel tret elitista de l'època, s'ha estimat 1 família per alumne.

d/ Estimats d'1 família: per 1,2 alumnes de l'educació inicial; 1,5 alumnes de primària; 1,2 alumnes de secundària i altres nivells educatius.

a/ Datos para Educación Primaria 1901. Memoria de la Dirección de Primera Enseñanza. En Revista «La Educación Nacional». Lima, 1903.

Para Educación Secundaria y otros niveles, estimado en base a información 1908 (En Jorge Basadre, 1968: "Historia de la República del Perú – Tomo XV. Lima, Edit. Universitaria. Pág. 28)

b/ Datos para 2003. MED-UNIDAD DE ESTADÍSTICA. Estadística básica 2003. Lima, MED. No considera a unos 30.000 maestros contratados.

c/ Por el rasgo elitista de la época, se ha estimado 1 familia por alumno.

d/ Estimados de 1 familia: por 1,2 alumnos en Educ. Inicial; 1,5 alumnos de Primaria; 1,2 alumnos de Secundaria y otros niveles educativos.

Analitzant la informació del quadre anterior, és interessant anotar dues qüestions:

- El 1901, l'educació pública peruana beneficiava únicament unes 2.337 famílies, en comparació amb l'any 2003, en el qual hi havia 5.212.097 famílies amb fills a l'escola pública. És a dir, ha augmentat 2.230 vegades, mentre que la població demogràfica total del país només ho ha fet 7 vegades en el mateix període.
- D'altra banda, és molt notòria la major celeritat en l'augment del nombre d'estudiants en relació amb l'augment del nombre de mestres. Això s'explica per la importància que es dona al dret a l'educació.

Analizando la información del cuadro anterior, es interesante anotar dos cosas:

- *En 1901, la educación pública peruana beneficiaba únicamente a unas 2.337 familias, en comparación con el año 2003 en el que habían 5.212.097 familias con hijos en la escuela pública. Es decir, ha aumentado 2.230 veces más, mientras que la población demográfica total del país solamente lo ha hecho 7 veces más en el mismo período⁴.*
- *Por otro lado, es muy notoria la mayor celeridad en el crecimiento de estudiantes en relación al crecimiento de maestros y maestras. Esto se explica por la importancia que se está dando al derecho a la educación.*

4. Es calcula que l'any 1900 el Perú tenia 3.800.000 habitants, mentre que l'any 2003 la població havia augmentat als 27.148.101 habitants (font: INEI, 2003).

4. Para el año 1900, se calcula que el Perú tenía 3.800.000 habitantes; mientras que para el 2003, la población había subido a los 27.148.101 habitantes (Fuente: INEI, 2003)

Les dues constatacions anteriors són indicadors importants del procés de democratització quantitativa de l'educació en el Perú dels darrers 100 anys.

2.1 RUTA CRÍTICA DE L'ESTUDIANT PERUÀ

Un estudi elaborat per Pedro Orihuela estableix que de 900.500 alumnes del primer grau de l'educació primària (el 1992) acaben uns 667.038. És a dir, el 74,1% dels estudiants acaben la primària, mentre que el 25,9% són expulsats pel sistema. Dels qui varen acabar els estudis de primària, el 39% ho fa sense repetir i el 61% restant pot fer-ho fins amb 5 repeticions. La mitjana de graduació en educació primària a l'escola pública és de 8,3 anys, o sigui, 2,3 anys per sobre del que és normal.

Las dos constataciones anteriores son indicadores importantes del proceso de democratización cuantitativa de la educación en el Perú en los últimos 100 años.

2.1 RUTA CRÍTICA DEL ESTUDIANTE PERUANO

Un estudio, elaborado por Pedro Orihuela⁵, establece que de 900.500 alumnos del primer grado de Educación Primaria (en 1992) terminan unos 667.038. Es decir, el 74,1% de los estudiantes culminan su Primaria, mientras el 25,9% son expulsados por el sistema⁶. De los que terminaron los estudios de Primaria, el 39% lo hace sin repetir y el 61% restante puede hacerlo hasta con 5 repeticiones. La media de graduación en educación primaria en la escuela pública es de 8,3 años, o sea 2,3 años por encima de lo normal.



5. Vegeu l'informe número 31. Lima, IPP, desembre del 2004. Per al cas de l'educació primària, el mateix autor ha establert càlculs que reproduïm aquí.

5. Ver Informe Nº 31. Lima, IPP, diciembre 2004. Para el caso de Educación Primaria, el mismo autor ha establecido cálculos que reproducimos aquí.

6. El Ministeri d'Educació (MED) parla de «deserció». Aquesta seria d'un 3,3% a primària i d'un 5,3% a secundària, ja que de manera fal·laç només té en compte els qui surten del sistema en un any. Nosaltres parlem d'«expulsió» i no de «deserció», en la mesura que consideram que la causa es troba en el sistema i no en la persona.

6. El Ministerio de Educación (MED) habla de «deserción». Esta sería de un 3,3% en Primaria y de un 5,3% en Secundaria, ya que falazmente sólo reporta los que salen del sistema en un año. Nosotros hablamos de «expulsión» y no de deserción, en la medida que la causa, la vemos en el sistema, antes que en la persona.

Dels 667.038 que varen acabar l'educació primària uns 623.418 prossegueixen els estudis de secundària. Un 6,5% d'alumnes no prossegueixen els estudis després de primària.

De los 667.038 que culminaron su Educación Primaria unos 623.418 prosiguen sus estudios de Secundaria. Un 6,5% de alumnos no prosiguen los estudios después de Primaria.

Dels 623.418 que ingressen en l'educació secundària acaben aquest nivell educatiu uns 444.500. És a dir, partint dels primers ingressos en el primer grau de l'educació primària (1992), només acaba la secundària el 49,4%, mentre que un 50,6% d'estudiants són expulsats pel sistema.

De los 623.418 que ingresan en la Educación Secundaria terminan este nivel educativo, unos 444.500. Es decir, partiendo de los primeros ingresos del primer grado de Educación Primaria (1992), solamente culminan la Secundaria el 49,4% mientras que un 50,6% de estudiantes son expulsados por el sistema.

...un 50,6% d'estudiants són expulsats pel sistema.

...un 50,6% de estudiantes son expulsados por el sistema.

Acabada l'educació secundària, els adolescents i els joves peruans, amb una mitjana de 18 anys d'edat, es troben en una dilema: Què fer?

Culminada la Educación Secundaria, los adolescentes y jóvenes peruanos, con una media de 18 años de edad, se encuentran en una encrucijada: ¿Qué hacer?.

- L'opció de treball és molt limitada, ja que la desocupació i la subocupació són les opcions menys desitjades i les més habituals.
- L'opció més important és l'ingrés a la universitat. A partir de dades de l'Assemblea Nacional de Rectors (ANR), s'ha estimat que de tots els joves que varen iniciar els seus estudis de primària el 1992 i varen acabar els seus estudis de secundària després del 2003, n'hi havia uns 339.500 que volien ingressar en alguna universitat pública o privada.

- *La opción del trabajo o empleo es muy limitada, siendo la desocupación y el subempleo la opción menos deseada y la más corriente.*
- *La opción más importante es el ingreso a la universidad. A partir de datos de la Asamblea Nacional de Rectores (ANR), se ha estimado que de todos los jóvenes que iniciaron sus estudios de Primaria en 1992 y culminaron sus estudios de Secundaria después del 2003, había unos 339.500 que querían ingresar en alguna universidad pública o privada⁷.*

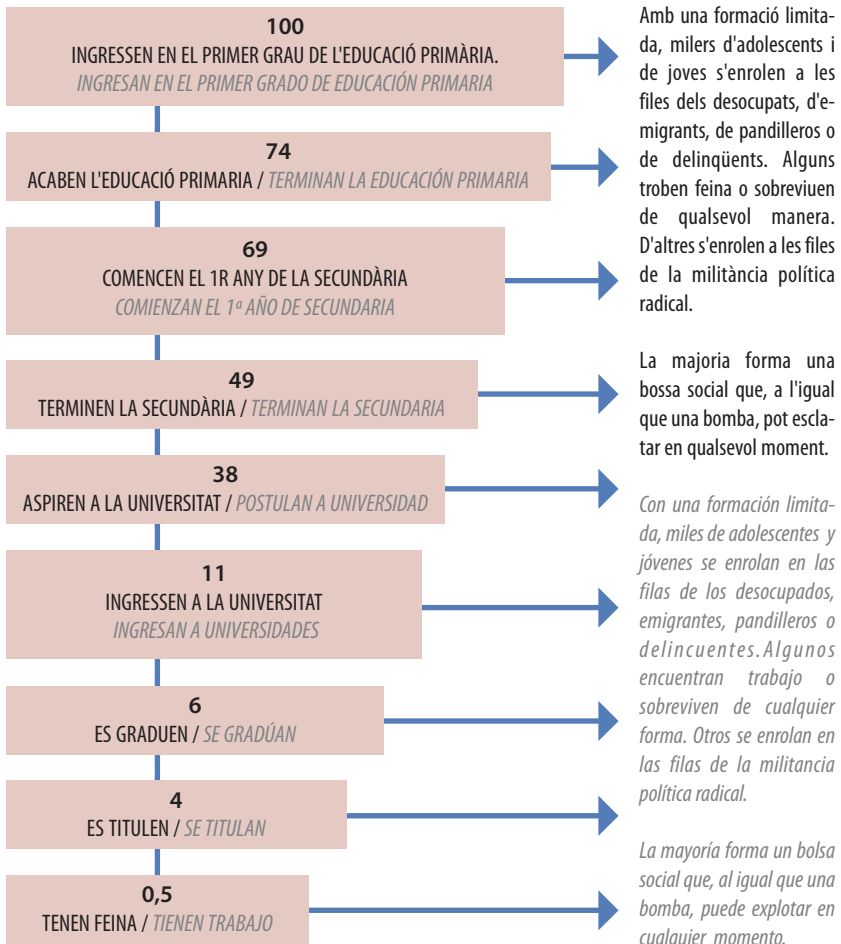
7. Segons la Direcció d'Estadística i Informàtica de l'ANR, el 2001 hi va haver 308.964 aspirants a les universitats públiques i uns 72.848 a les universitats particulars. El 2002, els aspirants a les universitats públiques varen ser 301.917. A la universitat pública hi varen ingressar 50.899 estudiants (2001) i 51.478 (2002), i a les universitats privades hi varen ingressar 52.445 estudiants (2001). És clar que una mateixa persona aspira, a vegades, a més d'una universitat, d'aquí que s'hagin establert aquestes estimacions.

7. Según la Dirección de Estadística e Informática de la ANR, en el 2001 hubieron 308.964 postulantes a las Universidades Públicas y unos 72.848 a las Universidades Particulares; para el 2002, los postulantes a las universidades Públicas fueron 301.917. Los ingresantes fueron en la Universidad Pública 50.899 (2001) y 51.478 (2002); y en las Universidades Privadas, 52.445 (2001). Está claro que una misma persona postula, a veces, a más de una universidad. De allí, los estimados establecidos.

D'aquests alumnes, 101.478 varen ingressar a la universitat, 53.800 es varen graduar i uns 38.400 varen obtenir un títol professional. És a dir, dels qui varen iniciar l'educació primària es dedueix que: un 37,6% vol ingressar a la universitat, un 11,3% inicia la carrera universitària, un 6,0% es gradua i un 4,3% obté el títol.

De estos alumnos, 101.478 ingresaron en la Universidad, 53.800 se graduaron y unos 38.400 obtuvieron su título profesional. Es decir, de los que iniciaron la Educación Primaria se deduce que: un 37,6% quiere ingresar en la Universidad; un 11,3% inicia la carrera universitaria; un 6,0% se gradúa y un 4,3% obtiene el título.

RUTA CRÍTICA DE L'ESTUDIANT PERUÀ / RUTA CRÍTICA DEL ESTUDIANTE PERUANO



- Dels qui es titulen, hem estimat que només una vuitena part troba un treball relacionat amb els seus estudis, amb una dedicació de no menys de 20 anys d'estudi.

El recorregut acadèmic que segueixen els peruans amb l'esperança de trobar un treball resulta extremadament crític. Els expulsats del sistema educatiu, sense una gran formació o amb una formació mediocre, s'enrolaran a les files dels desocupats o dels subcontractats. Enrique Vásquez assenyala: «Tenim més de 300 mil joves de 18 a 25 anys que no estudien ni treballen i no fan res a la llar. És molt perillós.» S'està creant una bossa social que afavoreix l'aparició de pandillers, delinqüents i joves que s'enrolen a les files de la violència política.

- De quienes se titulan, hemos estimado que solamente una octava parte encuentra un trabajo relacionado con sus estudios, con una dedicación de no menos de 20 años de estudio.

El recorrido académico que siguen los peruanos con la esperanza de encontrar un trabajo resulta extremadamente crítico. Los expulsados del sistema educativo, sin mayor formación o con una formación mediocre, van a enrolar las filas de los desocupados o subcontratados. Enrique Vásquez señala: "Tenemos más de 300 mil jóvenes de 18 a 25 años que no estudian ni trabajan y no hacen nada dentro del hogar. Es muy peligroso"⁸. Se está creando una bolsa social que favorece la aparición de pandilleros, delincuentes y jóvenes que se enrolan en las filas de la violencia política.

“Tenim més de 300 mil joves de 18 a 25 anys que no estudien ni treballen i no fan res a la llar...”

“Tenemos más de 300 mil jóvenes de 18 a 25 años que no estudian ni trabajan y no hacen nada dentro del hogar...”

2.2 PROBLEMES DE QUANTITAT, QUALITAT I PERTINÈNCIA

Una de les característiques de la globalització neoliberal en l'educació és una mena d'estandardització en l'anàlisi dels nostres sistemes educatius. S'arriba a afirmacions que es repeteixen mecànicament al Perú, Etiòpia, Espanya, el Brasil o Singapur.

2.2 PROBLEMAS DE CANTIDAD, CALIDAD Y PERTINENCIA

Uno de los rasgos de la globalización neoliberal en la educación es una suerte de estandarización en el análisis de nuestros sistemas educativos. Se llegan a afirmaciones que se repiten mecánicamente en Perú, Etiopía, España, Brasil o Singapur.

8. Entrevista a Enrique Vásquez feta per Mariella Balbi. El Comercio, Lima, 27 de desembre de 2004.

8. Entrevista a Enrique Vásquez, hecha por Mariella Balbi. En "El Comercio". Lima, 27 de diciembre 2004.

Aquesta normalització podria tenir una validesa parcial, encara que és incompleta, perquè cada país té una realitat educativa distinta. Per aquest motiu, afirmar, seguint l'eslògan internacional, que l'educació al Perú ja no té problemes de quantitat sinó tan sols de qualitat, és una afirmació arbitrària. Des de la nostra perspectiva, al Perú, com a altres països del Tercer Món, trobam encara problemes de quantitat, de qualitat i de pertinència o enfocament.

Esta normalización podría tener una validez parcial aunque es incompleta, porque cada país tiene una realidad educativa distinta. Por este motivo, afirmar, siguiendo el eslogan internacional, que la educación en Perú ya no tiene problemas de cantidad sino solamente de calidad, es una afirmación arbitraria. Desde nuestra perspectiva, en Perú, como en otros países del Tercer Mundo, encontramos todavía problemas de cantidad, de calidad y de pertinencia o enfoque.

...l'educació al Perú ja no té problemes de quantitat sinó tan sols de qualitat...

...la educación en Perú ya no tiene problemas de cantidad sino solamente de calidad...

Quantitat

Quantitativament, trobam problemes de cobertura en l'educació inicial o preescolar, l'educació especial i l'educació ocupacional.

a) Cobertura en l'educació inicial (primera infància). El Ministeri d'Educació parla d'un 35% d'infants inscrits. Hi hauria un dèficit d'atenció d'un 65% d'infants menors de 6 anys. Això no obstant, en aquest percentatge s'oculta:

- Que només un 4% d'infants page-sos tenen serveis d'aquest nivell.

Cantidad

Cuantitativamente encontramos problemas de cobertura en la educación inicial o preescolar, la educación especial y la educación ocupacional.

a) Cobertura en Educación Inicial (primera infancia). El Ministerio de Educación habla de un 35% de niños inscritos. Habría un déficit de atención de un 65% de niños menores de 6 años. Sin embargo, en este porcentaje se oculta:

- *Que solamente un 4% de niños campesinos tienen servicios de este nivel.*

- Que els ingressos es refereixen bàsicament a infants de 4 a 5 anys. Pràcticament, no hi ha atenció a infants de 0 a 3 anys, a pesar de ser una edat estratègica per al desenvolupament personal.
- Que la cobertura és enganyosa, en la mesura que comptabilitza l'atenció en els denominats programes no escolaritzats de l'educació inicial (PRONOEI) i Wawa-Wasi, que són serveis de tercera o quarta qualitat.

b) Cobertura en l'educació especial.

- Segons dades censals, l'1,3% de la població nacional té problemes de discapacitat. Segons aquest paràmetre, l'any 2003, hi hauria uns 141.173 infants de 0 a 17 anys amb algun tipus de discapacitat, i només el 22% d'aquests infants rep atenció especial.
- La regla general és que la majoria dels alumnes discapacitats (els més pobres entre els pobres) estiguin marginats dels serveis educatius.

c) Cobertura en l'educació ocupacional

- La població no s'interessa pel nivell.
- No hi ha una atenció especial per als infants que estudien i treballen. No ha estat fins a l'any 2004 quan s'ha incorporat un reglament que intenta donar resposta a aquesta població.

- *Los ingresos se refieren básicamente a niños de 4 a 5 años. Prácticamente, no hay atención a niños de 0 a 3 años, a pesar de ser una edad estratégica para el desarrollo personal.*
- *La cobertura es engañosa, en la medida que contabiliza la atención en los denominados Programas No Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEIs) y Wawa-Wasi⁹, que son servicios de tercera o cuarta calidad.*

b) Cobertura en Educación Especial.

- *Según datos censales, el 1,3% de la población nacional tiene problemas de discapacidad. Según este parámetro, en el año 2003, habrían unos 141.173 niños de 0 a 17 años con algún tipo de discapacidad y, solamente el 22% de estos niños recibe atención especial.*
- *La regla general es que mayoría de los alumnos discapacitados (los más pobres entre los pobres) estén marginados de los servicios educativos.*

c) Cobertura en Educación Ocupacional

- *La población "no se interesa" del nivel.*
- *No hay una atención especial para los niños que estudian y trabajan. No ha sido hasta el año 2004 cuando se ha incorporado un reglamento que intenta dar respuesta a esta población.*

9. Els PRONOEI atenen infants de 4 i 5 anys, mentre que els Wawa-Wasi (casa dels infants) serveixen de bressol a infants de 0 a 3 anys.

9. Los PRONOEIs atienden a niños de 4 y 5 años; mientras que los Wawa-wasi (casa de los niños) sirven de cunas a niños de 0 a 3 años de edad.

Qualitat

Respecte de la qualitat educativa, els problemes són:

- a) Hi ha deficiències en el rendiment escolar i el maneig del saber social, històricament acumulat en diverses disciplines. Diversos estudis nacionals i internacionals corroboren que, en proves de llenguatge i matemàtica, els estudiants peruans ocupen els darrers llocs.
- b) Hi ha un nivell baix en el desenvolupament d'estructures internes dels alumnes:
 - Limitacions en el desenvolupament d'estructures cognitives (pensament).
 - Limitacions en el desenvolupament d'estructures afectivovaloratives (sentiments, afectes i valors).
 - Limitacions en el desenvolupament d'estructures volitives (autonomia, autoestima, presa de decisions i exercici de la llibertat).

Calidad

Respecto a la calidad educativa, los problemas son:

- a) Hay deficiencias en el rendimiento escolar y el manejo del saber social, históricamente acumulado en diversas disciplinas. Varios estudios nacionales e internacionales corroboran que, en pruebas de lenguaje y matemática, los estudiantes peruanos ocupan los últimos lugares.
- b) Hay un nivel bajo en el desarrollo de estructuras internas de los alumnos:
 - Limitaciones en el desarrollo de estructuras cognitivas (pensamiento).
 - Limitaciones en el desarrollo de estructuras afectivo-valorativas (sentimientos, afectos y valores).
 - Limitaciones en el desarrollo de estructuras volitivas (autonomía, autoestima, toma de decisiones y ejercicio de la libertad).



La gravetat de la crisi educativa al Perú va provocar un escàndol i una crida d'atenció al govern feta per prestigioses institucions nacionals, com el Fòrum Acord Nacional (que agrupa els principals partits polítics, organitzacions socials, laborals i religioses del país) o el Consell Nacional d'Educació (compost per 25 personalitats, especialistes en educació, de diverses ideologies). Per això, el 28 de juliol de 2003 el president Alejandro Toledo va declarar l'emergència de l'educació nacional. Es va reduir l'espai de treball educatiu i es varen prioritzar les matemàtiques i la lectoescriptura.

Pocs són els avanços que es poden evidenciar. Després de prop de dos anys, es pot afirmar que la realitat educativa pràcticament no ha canviat. Com diria el nostre gran poeta César Vallejo: «¡Y el cadáver, ay, siguió muriendo!»

La gravedad de la crisis educativa en Perú provocó un escándalo y la llamada de atención al gobierno de prestigiosas instituciones nacionales, como del Foro Acuerdo Nacional (que agrupa a los principales partidos políticos, organizaciones sociales, laborales y religiosas del país) o del Consejo Nacional de Educación (compuesto por 25 personalidades, especialistas en educación, de diversas posturas ideológicas). Por ello, el 28 de julio de 2003 el Presidente Alejandro Toledo declaró la emergencia de la educación nacional. Se redujo el espacio de trabajo educativo, dando prioridad a las matemáticas y a la lecto-escritura.

Pocos son los avances que se pueden evidenciar. Después de cerca de dos años, se puede afirmar que la realidad educativa prácticamente no se ha modificado. Como diría nuestro gran poeta César Vallejo: "¡Y el cadáver, ay, siguió muriendo!"



Proves sobre rendiments

Prova del 96. Més de la meitat dels estudiants tenen rendiments baixos, principalment en àrees rurals.

Prova del 98. Quasi el 60% d'alumnes de col·legis públics tenen rendiments inferiors a la mitjana.

Prova ILECE 98. El laboratori regional de la UNESCO estableix que, quant a rendiment en comunicacions i llenguatge, els estudiants peruans estan en els darrers llocs.

Prova del 2000 (PISA). Els estudiants peruans apareixen en el darrer lloc en totes i cada una de les àrees de la prova. La prova es va aplicar en 32 països del primer món. D'Amèrica Llatina —a més del Perú— hi varen participar: Xile, l'Argentina, el Brasil i Mèxic.

El 54% dels estudiants peruans se situen en el nivell 0, en una escala de 5 nivells de competències en lectura, en què el nivell 1 és l'inferior. Aquest últim nivell indica que els estudiants a penes poden:

- Emprar un sol criteri per ubicar un fragment aïllat d'informació.
- Reconèixer el tema central d'un text, només quan la informació és molt explícita.
- Realitzar connexions molt simples entre aquesta informació i el saber quotidià.

Pruebas sobre rendimientos

Prueba del 96.- Más de la mitad de los estudiantes tienen bajos rendimientos, principalmente en áreas rurales.

Prueba del 98.- Casi el 60% de alumnos de colegios públicos tienen rendimientos inferiores al promedio.

Prueba ILECE 98.- El laboratorio regional de la UNESCO establece que, en cuanto a rendimiento en comunicaciones y lenguaje, los estudiantes peruanos están en los últimos lugares.

Prueba del 2000 (PISA).- Los estudiantes peruanos aparecen en el último lugar en todas y cada una de las áreas de la prueba. La prueba se aplicó en 32 países del primer mundo. De América Latina —además del Perú— participaron: Chile, Argentina, Brasil y México.

El 54% de los estudiantes peruanos se ubican en el nivel 0, en una escala de 5 niveles de competencias en lectura, donde el nivel 1 es el inferior. Este último nivel indica que los estudiantes apenas pueden:

- Emplear un solo criterio para ubicar un fragmento aislado de información.
- Reconocer el tema central de un texto sólo cuando la información es muy explícita.
- Realizar conexiones muy simples entre esta información y el saber cotidiano.

Per tant, més de la meitat dels nostres joves de 15 anys estan per sota d'aquestes senzilles possibilitats.

Prova del 2001. Només un 9,6% d'alumnes del quart any de secundària pot triar entre quatre opcions un millor resum d'un text. El 82,6% va quedar per sota en la resolució d'exercicis bàsics de sistemes numèrics i de funcions, i el 91,6% en exercicis bàsics de geometria.

Font. CONSELL NACIONAL D'EDUCACIÓ (2004). Aprendizajes de calidad para todos. Lima: CNE.

Pues bien, más de la mitad de nuestros jóvenes de 15 años están por debajo de estas sencillas posibilidades.

Prueba del 2001.- Sólo un 9,6% de alumnos del cuarto año de secundaria puede escoger entre cuatro opciones un mejor resumen de un texto. El 82,6% quedó por debajo de desempeños básicos en sistemas numéricos y funciones; y el 91,6% en desempeños básicos de geometría

Fuente.- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (2004). Aprendizajes de calidad para todos. Lima, CNE.

Pertinència

Des de la nostra perspectiva, hi podria haver una qualitat acceptable en l'educació del poble si té pertinència. En el cas del sistema educatiu peruà:

- a) Hi ha poca pertinència o nexa en el que s'ensenya respecte de les necessitats reals de supervivència i desenvolupament del nostre poble, o pel que fa a la conservació del medi ambient amb criteri de sostenibilitat.
- b) L'ensenyança i l'aprenentatge quasi sempre obliden els trets culturals propis de la població. Encara més, a vegades utilitzen un enfocament d'etnocidi.

Pertinencia

Desde nuestra perspectiva podría existir una calidad aceptable en la educación del pueblo si guarda pertinencia. En el caso del sistema educativo peruano:

- a) Existe poca pertinencia o nexa en lo que se enseña, respecto de las necesidades reales de supervivencia y desarrollo de nuestro pueblo, o de la conservación del medio ambiente con criterio de sostenibilidad;*
- b) La enseñanza y el aprendizaje casi siempre olvidan los rasgos culturales propios de la población. Aún más, en ocasiones utilizan un enfoque de etnocidio.*

c) Mentre els objectius històrics del poble apunten cap a la modificació d'un sistema soci econòmic i polític injust, l'educació oficialment vigent apunta a reproduir o apuntalar el sistema generador de pobresa i inequitat. No tenen pertinència històrica.

d) Per això, no hi ha atenció sistemàtica d'interessos actuals i estratègics de les grans majories.

Importa assenyalar que en el darrer quinquenni hi ha sectors del Ministeri d'Educació que tenen plena consciència de la gravetat del problema. S'han iniciat diversos esforços interessants. Per exemple, després de promulgar-se una nova Llei general d'educació (Llei 28044, de juliol de 2003), s'han dictat, el 2004 i el 2005, diversos reglaments amb contingut i orientació expectants. Això no obstant, aquesta renovada orientació encara no s'ha concretat ni se li han atorgat els recursos necessaris.

A Moyabamba faig feina com a docent. Aquesta és una zona de selva, a l'Amazònia peruana. Aquí, amb infants de 4 i 5 anys, intentam que l'educació ajudi els nostres estudiants a estimar la vida, la llibertat, la bellesa, el bosc i els recursos naturals.

Els ensenyam a valorar la seva cultura, la seva música i les seves danses. També incentivam que consumeixin productes natius.



c) Mientras los objetivos históricos del pueblo apuntan hacia la modificación de un sistema socio económico y político injusto, la educación oficialmente vigente apunta a reproducir o apuntalar el sistema generador de pobreza e inequidad. No tienen pertinencia histórica.

d) Por ello, no hay atención sistemática de intereses actuales y estratégicos de las grandes mayorías.

Importa señalar que en el último quinquenio hay sectores del Ministerio de Educación que tienen plena conciencia de la gravedad del problema. Se han iniciado varios esfuerzos interesantes. Por ejemplo, después de promulgarse una nueva Ley General de Educación (Ley 28044 de julio del 2003) se han dictado, en el 2004 y 2005, varios reglamentos con contenido y orientación expectantes. Sin embargo, esta renovada orientación todavía no se ha concretizado ni se le han otorgado los recursos necesarios para ello.

"En Moyabamba, trabajo como docente. Esta es una zona de selva, en la Amazonía peruana. Aquí con niños de 4 y 5 años, intentamos que la educación ayude a nuestros estudiantes a querer la vida, la libertad, la belleza, el bosque y los recursos naturales.

Les enseñamos a valorar su cultura, su música y sus danzas. También incentivamos que consuman productos nativos.

Feim un gran esforç perquè la pràctica docent s'adapti al lloc i sigui pertinent a les necessitats i les característiques del nostre alumnat. Però això no és fàcil. Algunes autoritats educatives volen que es repeteixi mecànicament el que s'ensenya i s'aprèn a Lima. Això no obstant, en grup estam canviant l'educació des de baix.

Mariela Vela Tipa,
professora de l'educació Inicial a la
selva peruana

Hacemos gran esfuerzo para que la práctica docente se adapte al lugar y tenga pertinencia a las necesidades y características de nuestros alumnos y alumnas. Pero, esto no es fácil. Algunas autoridades educativas quieren que se repita mecánicamente lo que se enseña y aprende en Lima. Sin embargo, en grupo estamos cambiando la educación desde abajo”.

Mariela Vela Tipa,
profesora de Educación Inicial en
la selva peruana

2.3 FACTORS DE LA CRISI

Com comprendre la crisi o la pobresa de l'educació peruana? Des de la nostra perspectiva, creim que hi ha tres factors determinants de la pobresa educativa al Perú:

a) Factors endògens al sistema educatiu, entre els quals destaquen:

- Limitacions en l'enfocament pedagògic i l'estratègia metodològica.
- Situació dels docents.
- Limitacions en recursos, mitjans didàctics i infraestructura educativa.
- Limitacions en l'àmbit institucional.

b) Factors immediatament exògens al sistema educatiu.

- Situació de l'alumnat.
- Situació dels pares de família.
- Situació de l'entorn de l'escola.

2.3 FACTORES DE LA CRISIS

¿Cómo comprender la crisis o pobreza de la educación peruana? Desde nuestra perspectiva, creemos que hay tres factores determinantes de la pobreza educativa en el Perú:

a) Factores endógenos al sistema educativo. Destacan:

- Limitaciones en el enfoque pedagógico y estrategia metodológica.
- Situación de los docentes.
- Limitaciones en recursos, medios didácticos e infraestructura educativa.
- Limitaciones en el ámbito institucional.

b) Factores inmediatamente exógenos al sistema educativo.

- Situación de los alumnos y alumnas.
- Situación de los padres de familia.
- Situación del entorno de la escuela.

- Pressupost limitat per a educació.

c) Factors exògens i de context al sistema educatiu.

- Absència d'un projecte educatiu nacional.
- Model neoliberal hegemònic.

Analitzam ràpidament la qüestió de l'enfocament, que és un dels factors que expliquen la falta de qualitat i pertinència en l'educació peruana.

Constructivisme ingenu i currículum per competències

Durant la dècada del 1990, en l'educació peruana es va imposar el que pomposament es va denominar nou enfocament pedagògic (NEP). Se li va voler donar el rang de model pedagògic amb el rètol de constructivisme. Pel que fa a la teoria, es va fer una mescla estranya entre les tesis de l'escola nova, del constructivisme piagetian i de la pedagogia historico-cultural de Vigotsky. Pel que fa a la pràctica, es va cercar assumir les propostes curriculars de la reforma educativa espanyola i de les experiències curriculars de Xile i Colòmbia. Es varen assumir mecànicament alguns eslògans, com: «saber previ», «centralisme dels processos» i «aprenentatges significatius». Sense més coherència, es va resumir tot això amb el títol de currículum per competències, oposat al currículum per objectius.



- Presupuesto limitado para educación.

c) Factores exógenos y de contexto al sistema educativo.

- Ausencia de un Proyecto Educativo Nacional.
- Modelo neoliberal hegemónico.

Analicemos rápidamente la cuestión del enfoque que es uno de los factores que explican la falta de calidad y pertinencia en la educación peruana.

Constructivismo ingenuo y currículum por competencias.

En la década de 1990, en la educación peruana se impuso lo que pomposamente se denominó Nuevo Enfoque Pedagógico (NEP). Se le quiso dar el rango de "modelo pedagógico" con el rótulo de constructivismo.

A nivel teórico se hizo una rara mezcla entre las tesis de la escuela nueva, del constructivismo piagetiano y de la pedagogía histórico cultural de Vigotsky. A nivel práctico, se buscó asumir las propuestas curriculares de la reforma educativa española y de las experiencias curriculares de Chile-Colombia. Se asumieron mecánicamente algunos slogan, como: "saber previo", "centralidad de los procesos" y "aprendizajes significativos". Sin mayor coherencia, se resumió todo ello con el membrete de "currículo por competencias", opuesto al "currículo por objetivos".

La proposta de currículum per competències va estar de moda fins al 2003, quan la normativa oficial aparentment va deixar de ser tan exigent. Tot això ha generat desconcert en el magisteri peruà.

És important destacar que el debat educacional sobre objectius i/o competències es dóna amb referència als propòsits específics i no qüestiona directament la intencionalitat de fons o la finalitat de la tasca educacional. Si no es modifica la finalitat de fons, l'opció per objectius o competències continua essent simplement funcional; és a dir, es redueix a un debat respecte de com traduir o aconseguir millor la mateixa finalitat educativa històricament determinada.

La propuesta de "currículo por competencias" estuvo de moda hasta el 2003, cuando la normativa oficial aparentemente dejó de ser tan exigente. Todo ello ha generado desconcierto en el magisterio peruano.

Es importante destacar que el debate educacional sobre objetivos y/o competencias, se da en referencia a los propósitos específicos y no pone directamente en cuestión la intencionalidad de fondo o finalidad del quehacer educacional. Si no se modifica la finalidad de fondo, la opción por objetivos o competencias sigue siendo simplemente funcional; es decir, se reduce a un debate respecto al cómo traducir o lograr mejor la misma finalidad educativa históricamente determinada.



Foto: Guillem Deia

3. MESTRES DEL PATIMENT I L'ESPERANÇA
3. MAESTROS DEL DOLOR Y LA ESPERANZA

Sent dolor veient la situació de pobresa dels meus infants i dels pares de família, així com analitzant els resultats d'una ensenyança que cada vegada és pitjor. També em sent malament per la realitat d'un magisteri postergat i maltractat per tots els governs de torn, contradictòriament a les promeses de campanya electoral.



“Siento dolor, viendo la situación de pobreza de mis niños, niñas y padres de familia; así como analizando los resultados de una enseñanza que cada vez es peor. También me siento mal por la realidad de un magisterio postergado y maltratado por todos los gobiernos de turno, contradictoriamente a las promesas de campaña electoral.

Però, al mateix temps tenc esperança, perquè arreu del país hi ha mestres que s'organitzen per autocapacitar-se i innovar, i millorar la qualitat de l'aprenentatge que ells promouen. Jo encara tenc esperança, perquè crec que un món diferent és possible i perquè davant les vicissituds que afrontam- hi ha un contingent de peruans i peruanes que continuam apostant per una utopia popular.

Nelly Caraza Charún,
directora del CE 0088, Campoy, Lima

Pero, al mismo tiempo tengo esperanza, porque a lo largo y ancho del país hay maestros y maestras que se organizan para autocapacitarse e innovar, mejorando la calidad del aprendizaje que ellos promueven. Yo todavía tengo esperanza, porque creo que un mundo diferente es posible y porque -ante las vicisitudes que afrontamos- hay un contingente de peruanos y peruanas que seguimos apostando por una utopía popular”

Nelly Caraza Charún,
Directora del C.E. 0088, Campoy, Lima

Al Perú antic, al mestre se'l denominava savi; mentre que en el segle XIX, se'l va reconèixer com preceptor. Històricament, el magisteri peruà ha perdut el seu reconeixement social. I avui, tothom en reconeix la importància estratègica en el desenvolupament de la societat, encara que econòmicament i socialment es troba postergat. A pesar d'això, uns quants mestres aposten pel canvi i hi estan compromesos.

En el Perú antiguo, al maestro se le denominaba “amauta”; mientras en el siglo XIX, se le reconoció como “preceptor”. Históricamente, el magisterio peruano, ha ido perdiendo su reconocimiento social. Y hoy, todos reconocen la importancia estratégica en el desarrollo de la sociedad, aunque económica y socialmente se encuentra postergado. A pesar de ello, varios maestros apuestan por el cambio y se encuentran comprometidos con él.

3.1 CARACTERÍSTIQUES DEL MESTRE PERUÀ

Prenent diverses fonts degudament registrades, veurem la realitat del magisteri nacional.

A) Quants són (2004)?

a) Treballant dins l'Estat:

- Total¹⁰: 322.515
- Nomenats (places ocupades)¹¹: 292.609
- Contractats¹²: 29.906

b) Treballant dins el sector privat (no estatal):

- Contractats¹³: 132.148

c) Sense comptar els docents universitaris, tenim, per tant, uns 454.663 peruans i peruanes treballant com a docents. D'aquest total, un 70,9% treballa en el sector públic i un 29,1% en el sector privat.

b) Hi ha sobreoferta de mestres amb títol pedagògic?

En els pròxims anys, segons el creixement vegetatiu de l'educació pública, es necessitaran un mitjana de 6.967 mestres. Atesa la taxa de jubilació dels mestres, que equival a l'1,1% a l'any, es necessitaran altres 3.219 docents addicionals. És a dir, tindrem un requeriment anual de 10.186 nous mestres per a l'Estat, sense tenir en compte la demanda del sector no estatal.

3.1 RASGOS DEL MAESTRO PERUANO

Tomando diversas fuentes debidamente registradas, vamos a ver la realidad del magisterio nacional.

A) ¿CUÁNTOS SON (2004)?

a) Trabajando dentro del Estado:

- Total¹⁰: 322.515
- Nominados (plazas ocupadas)¹¹: 292.609
- Contratados¹²: 29.906

b) Trabajando dentro del Sector Privado – (no estatal):

- Contratados¹³: 132.148

c) Sin contar los docentes universitarios, tenemos, entonces, unos 454.663 peruanos y peruanas trabajando como docentes. De este total, un 70,9% trabaja en el sector público y un 29,1% en el sector privado.

B) ¿HAY SOBREFERTA DE MAESTROS CON TÍTULO PEDAGÓGICO?

En los próximos años, según el crecimiento vegetativo de la educación pública, se necesitarán un promedio de 6.967 maestros. Considerando la tasa de retiro de los maestros que equivale al 1,1% al año, se necesitarán otros 3.219 docentes adicionales. Es decir, tendríamos un requerimiento anual de 10.186 nuevos maestros para el Estado, sin tener en cuenta la demanda del sector no estatal.

10. MED/MEF: Total de docentes que serveixen per calcular el pressupost del 2004. / MED/MEF: Total de docentes que sirven para cálculo presupuestal 2004.

11. MED. Unidad de Estadística Educativa, 2003. Inclou docents de centres i programes educatius públics i instituts de l'educació superior no universitària.

11. MED-Unidad de Estadística Educativa, 2003. Incluye docentes de Centros y Programas Educativos Públicos e Institutos de Educación Superior No Universitaria.

12. Considera la diferencia entre el total de docentes i el nombre de nomenats. / Considera la diferencia entre el total de docentes y el número de nombrados.

13. MED. Unidad de Estadística Educativa, 2003. / MED-Unidad de Estadística Educativa, 2003

L'any 2000, després d'estudiar la situació laboral dels professors dels instituts superiors pedagògics, la conclusió va ser que un 22% treballava en el sector, un 18% ho feia fora del sector i un considerable 60% no tenia feina. Un poc més de les dues terceres parts dels qui tenien un treball fora del sector docent afirmaven que ho feien perquè no trobaven feina, i una cinquena part perquè podia guanyar un poc més que un professor¹⁴.

S'estima que hi ha un volum de 22.000 nous docents titulats a l'any, la qual cosa significa que formalment hi ha uns 11.814 d'excedents anuals. Amb el que s'ha acumulat en els darrers anys, hi hauria uns 90.000 mestres en sobreoferta formal.

C) QUANT GUANYEN ELS MESTRES DE L'ESTAT?

Pel que fa a les remuneracions, el mes de febrer del 2005, la mitjana que reben els mestres peruans és d'uns 908 nous sols al mes (uns 275 dòlars americans). Aquesta quantitat a penes serveix per omplir el 49% del valor de la cistella familiar.

Històricament, el poder adquisitiu del magisteri peruà va ser creixent fins al 1965. Des de llavors, excepte un petit període de lleugera recuperació entre el 1970 el 1973¹⁵, els salaris reals del magisteri s'han deteriorat amb els diversos governs (Belaunde Terry i Alan García). El mes d'agost del 1990, amb les mesures neoliberals del govern de Fujimori, els mestres varen tenir la caiguda més estrepitosa en el seu poder de compra.

Estudiando la situación laboral de los profesores de los institutos superiores pedagógicos en el año 2000, la conclusión fue que un 22% trabajaba en el sector, un 18% lo hacía fuera del sector y un considerable 60% no tenía trabajo. Algo más de las dos terceras partes de quienes tenían un trabajo fuera del sector docente, afirmaban que lo hacían porque no encontraban trabajo y, una quinta parte de ellos, porque podía ganar algo más que un profesor¹⁴.

Se estima que hay un volumen de 22.000 nuevos docentes titulados al año, lo cual significa que formalmente existen unos 11.814 de excedentes anuales. Con el acumulado de los últimos años, habrían unos 90.000 maestros en "sobreoferta formal".

C) ¿CUÁNTO GANAN LOS MAESTROS DEL ESTADO?

En cuanto a las remuneraciones, en febrero de 2005, el promedio de los maestros peruanos es de unos 908 nuevos soles al mes (unos 275 dólares americanos). Esta cantidad, apenas sirve para llenar el 49% del valor de la canasta familiar.

Históricamente, el poder adquisitivo del magisterio peruano fue creciente hasta 1965. Desde entonces, excepto un pequeño período de ligera recuperación entre 1970 al 1973¹⁵, los salarios reales del magisterio se han ido deteriorando con los diversos gobiernos (Belaunde Terry y Alan García). En agosto de 1990, con las medidas neoliberales del Gobierno de Fujimori, los maestros tuvieron la caída más estrepitosa en su poder de compra.

14. RÜHLING, Marcus; SCHEUCH, Martin (2003). / RÜHLING, Markus y SCHEUCH, Martin (2003).

15. Aquest període correspon al moment en què es va posar en marxa la més important reforma educativa al Perú, durant el govern del general Juan Velasco Alvarado.
15. Este período corresponde al momento en que se puso en marcha la más importante reforma educativa en el Perú, durante el gobierno del General Juan Velasco Alvarado.

Aquest va arribar a tenir un valor semblant a la dècada del 1930.

Éste llegó a tener un valor similar a la década de 1930.

Des del 1991, el poder adquisitiu del magisteri peruà va tenir una lleugera recuperació, la qual es va accelerar a partir de l'any 2000. Això no obstant, com a tendència general, el magisteri peruà es troba molt lluny del seu millor moment, l'any 1965.

Desde 1991, el poder adquisitivo del magisterio peruano tuvo una ligera recuperación, la cual se aceleró a partir del año 2000. Sin embargo, como tendencia general, el magisterio peruano se encuentra muy lejos de su mejor momento en el año 1965.

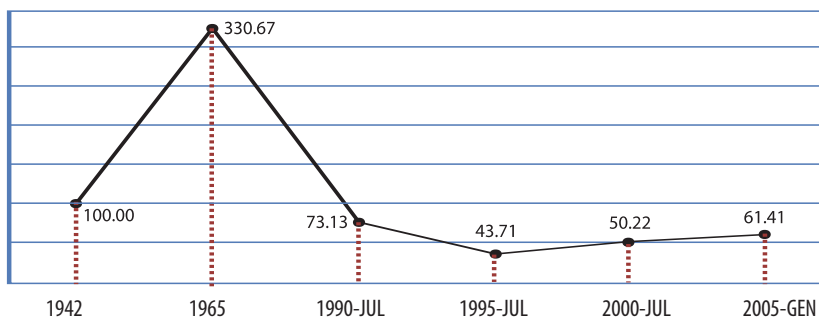
QUADRE / CUADRO N°6

Perú 1990-2005: poder adquisitiu del docent / Perú 1990-2005: Poder adquisitivo del docente

ANY / AÑO / MES	REMUNERACIÓ LÍQUIDA MENSUAL REMUNERACIÓN LÍQUIDA MENSUAL	PODER ADQUISITIU PODER ADQUISITIVO
1991 / jul	79,42	26,92
1995 / jul	421,98	41,98
2000 / jul	672,07	48,23
2001 / jul	672,07	47,26
2002 / jul	716,57	49,89
2004 / may	867,87	57,07
2004 / ago	907,92	59,26
2004 / nov	907,92	59,09
2005 / gen / ene	907,92	58,98

Font: EDUCDATA-IPP, Lima, gener del 2005. / Fuente: EDUCDATA-IPP, Lima, enero 2005.

1942-2005: EVOLUCIÓ DEL PODER ADQUISITIU DEL DOCENT PERUÀ
1942-2005: EVOLUCIÓN DEL PODER ADQUISITIVO DEL DOCENTE PERUANO



D) QUINS PROBLEMES HI HA EN EL MAGISTERI PERUÀ?

a) Professionalisme. Encara que hi ha hagut avanços en la professionalització docent, els mestres peruans no han avançat en professionalisme.

b) Pauperització. Si la cistella familiar té un valor aproximat de 1.800 nous sols, la mitjana dels mestres treu un 48% del valor d'aquesta cistella. Encara que un 23% dels mestres és fadrí, continuen tenint obligacions familiars: un 78% té fills¹⁶.

c) Treball addicional. Un 30% dels mestres realitza treballs addicionals. La tercera part dels qui tenen treball addicional, el fan en l'ensenyament o tasques acadèmiques, i una altra tercera part, treballant en un negoci propi o aliè¹⁷.

d) Contractes. Uns 30 mil mestres del sector públic i uns 132 mil del sector privat pateixen inestabilitat laboral, encara que per alguns seguidors del neoliberalisme «la liberalització del mercat de treball» és un dogma de fe.

e) Autoestima. Hi ha un greu problema d'autoestima en el magisteri nacional. Enfront de l'afirmació següent: «no m'agrada la meva tasca com a docent», un 31,1% de mestres va respondre que estava «molt d'acord» amb aquesta afirmació; un 12,3%, que hi estava «d'acord»; un 19,1%, «en desacord», i un 37,5%, «molt en desacord». És a dir, segons aquestes dades, un 44% dels mestres peruans treballa a desgrat com a docent¹⁸.

D) ¿QUÉ PROBLEMAS HAY EN EL MAGISTERIO PERUANO?

a) Profesionalismo.- Aunque ha habido avances en la profesionalización docente, los maestros peruanos no han avanzado en profesionalismo.

b) Pauperización.- Si la canasta familiar tiene un valor aproximado de 1.800 nuevos soles, el promedio de los maestros saca un 48% del valor esta canasta. Aunque un 23% de los maestros es soltero, siguen teniendo obligaciones familiares: un 78% tiene hijos¹⁶.

c) Trabajo adicional.- Un 30% de los maestros cumple trabajos adicionales. La tercera parte de quienes tienen trabajo adicional, lo hacen en la enseñanza o labor académica; y otra tercera parte, trabajando en un negocio propio o ajeno¹⁷.

d) Contratos.- Unos 30 mil maestros del sector público y unos 132 mil del sector privado sufren de inestabilidad laboral, aunque para algunos seguidores del neoliberalismo “la liberalización del mercado de trabajo” es un dogma de fe.

e) Autoestima.- Hay un grave problema de autoestima en el magisterio nacional. Frente a la siguiente afirmación “me desagrada mi labor como docente”: un 31,1% de maestros respondió que estaba “muy de acuerdo” con esa afirmación; un 12,3%, “de acuerdo”; un 19,1%, “en desacuerdo” y un 37,5%, “muy en desacuerdo”. Es decir, de acuerdo a estos datos, un 44% de los maestros peruanos trabaja con desagrado como docente¹⁸.

16-17. LÓPEZ DE CASTILLA, Martha (2004). Los maestros y la pobreza. Lima: IPP. D'acord amb un sondeig nacional.

16-17. LÓPEZ DE CASTILLA, Martha (2004). Los maestros y la pobreza. Lima, IPP. En base a sondeo nacional.

18. CUENCA, Ricardo; PORTOCARRERO, Carlos (2003). Actitudes y valoración de los docentes en servicio hacia su profesión. Lima: MED-GTZ-KFW.

18. CUENCA, Ricardo y PORTOCARRERO, Carlos (2003). Actitudes y valoración de los docentes en servicio hacia su profesión. Lima, MED-GTZ-KFW.

f) Consciència de conjugar drets. No tots els mestres tenen plena consciència per conjugar la defensa dels drets dels subjectes que ensenyen (els mestres) i la defensa dels drets dels subjectes que aprenen (els estudiants i la societat).

E) QUINS VALORS TÉ EL MESTRE PERUÀ?

a) És el vertader mediador entre el saber social acumulat històricament i les noves generacions.

b) Està considerat com el professional amb l'estatus més baix del sistema, encara que és la persona que fa de pont entre la cultura popular i la cultura elitista dels de dalt. Com a exemple, la majoria dels qui fan recopilacions de música popular són mestres.

c) Són distribuïdors de riquesa. Els mestres dispersos a tot el país gasten els seus petits ingressos arreu de la pàtria i generen un impacte econòmic important.

d) En la dècada de 1990, el SUTEP, sindicat dels mestres peruans, va ser una de les principals organitzacions que va lluitar contra l'autoritarisme i la dictadura d'Alberto Fujimori.

e) Si l'educació és el factor estratègic per al desenvolupament científic i tecnològic del país, els canvis educatius només es podran produir amb el compromís dels docents. Com deia José Carlos Mariátegui, els mestres constitueixen la força de canvi per construir una societat humana al servei de les majories.

f) *Conciencia de conjugar derechos.- No todos los maestros tienen plena conciencia para conjugar la defensa de los derechos de los sujetos que enseñan (los maestros) y la defensa de los derechos de los sujetos que aprenden (los estudiantes y la sociedad).*

E) ¿QUÉ VALORES TIENE EL MAESTRO PERUANO?

a) *Es el verdadero mediador entre el saber social acumulado históricamente y las nuevas generaciones.*

b) *Está considerado el profesional con el status más bajo del sistema, aunque es la persona que hace de puente entre la cultura popular y la cultura elitista de los de arriba. Como ejemplo, la mayoría de quienes hacen recopilaciones de música popular son maestros.*

c) *Son distribuidores de riqueza. Los maestros dispersos en todo el país gastan sus pequeños ingresos a lo largo y ancho de la patria, generando un impacto económico importante.*

d) *En la década de 1990, el SUTEP, sindicato de los maestros peruanos, fue una de las principales organizaciones que luchó contra el autoritarismo y la dictadura de Alberto Fujimori.*

e) *Si la educación es el factor estratégico para el desarrollo científico y tecnológico del país, los cambios educativos solamente podrán darse con el compromiso de los docentes. Como decía José Carlos Mariátegui, los maestros constituyen la fuerza de cambio para construir una sociedad humana, al servicio de las mayorías.*

3.2 EL MESTRE I LA QUALITAT EDUCATIVA

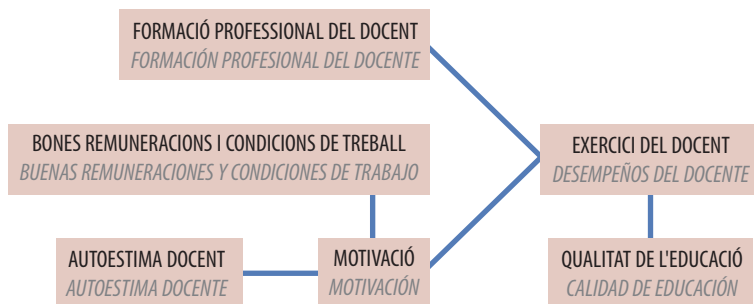
Quan postulam qualitat educativa, és clar que no tan sols cercam un millor aprenentatge per a l'alumne, sinó també un millor ensenyament perquè ambdós processos s'orienten a millorar la condició de vida de les persones.

És important precisar que el desenvolupament humà està determinat per múltiples factors, un dels quals és la qualitat educativa. Alhora, la qualitat educativa està determinada per múltiples factors endògens i exògens. Un determinant de la qualitat educativa, no l'únic, és justament el factor docent. En estudis fets al Perú i a altres països, s'afirma que la qualitat del treball dels mestres explicaria al voltant del 45% del rendiment dels alumnes.

3.2 EL MAESTRO Y LA CALIDAD EDUCATIVA

Quando postulamos calidad educativa, está claro que no solamente buscamos mejores aprendizajes del alumno, sino también mejores enseñanzas para que ambos procesos se orienten a mejorar la condición de vida de las personas.

Es importante precisar que el desarrollo humano está determinado por múltiples factores, uno de los cuales es la calidad educativa. A su vez, la calidad educativa está determinada por múltiples factores endógenos y exógenos. Un determinante de la calidad educativa, no la única, es justamente el factor docente. En estudios hechos en el Perú y en otros países, se afirma que la calidad del trabajo de los maestros explicaría alrededor del 45% del rendimiento de los alumnos.



En diversos estudis, s'arriba a la conclusió que un exercici docent òptim depèn fonamentalment d'un nivell adequat de motivació i de formació professional. Ara bé, la motivació es dona quan es combinen la condició subjectiva de l'autoestima i la condició objectiva de bones remuneracions i condicions de treball. La confluència d'aquests elements és un requisit fonamental per a un bon exercici dels mestres.

Com hem dit, el magisteri peruà disposa de remuneracions i condicions de treball pèssimes. Per això, d'alguna manera, la seva motivació per treballar és relativa, la qual cosa afecta l'exercici laboral i la qualitat educativa mateixa. Aquesta situació s'uneix a una formació magisterial que al Perú sempre ha estat de baixa qualitat. Patricia Oliart resumeix aquesta situació de la manera següent:

En varios estudios, se llega a la conclusión de que un óptimo desempeño docente depende fundamentalmente de un adecuado nivel de motivación y de formación profesional. Ahora bien, la motivación se da cuando se combinan la condición subjetiva de la autoestima y la condición objetiva de buenas remuneraciones y condiciones de trabajo. La confluencia de estos elementos es requisito fundamental para un buen desempeño de los maestros.

Como hemos dicho, el magisterio peruano tiene pésimas remuneraciones y condiciones de trabajo. Por ello, de alguna manera, su motivación de trabajo es relativa, afectando su desempeño y la misma calidad educativa. Esta situación se une a una formación magisterial que en Perú siempre ha sido de baja calidad. Patricia Oliart resume esta situación de la siguiente manera:

el magisteri peruà disposa de remuneracions i condicions de treball pèssimes.

el magisterio peruano tiene pésimas remuneraciones y condiciones de trabajo.

El deterioro de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los centros de formación magisterial se expresa tanto a través de la pobreza de contenidos en la comunicación de los docentes con sus alumnos como a través de cierto conformismo y casi complicidad de los estudiantes con una formación de baja calidad. La ineficacia académica de muchos centros de formación magisterial contribuye a que sus profesores y alumnos acaben siendo agentes de la reproducción de la problemática de los centros de formación magisterial y de las escuelas mismas¹⁹.

"El deterioro de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los centros de formación magisterial se expresa tanto a través de la pobreza de contenidos en la comunicación de los docentes con sus alumnos como a través de cierto conformismo y casi complicidad de los estudiantes con una formación de baja calidad. La ineficacia académica de muchos centros de formación magisterial contribuye a que sus profesores y alumnos acaben siendo agentes de la reproducción de la problemática de los centros de formación magisterial y de las escuelas mismas"¹⁹

19. OLIART, Patricia (1996). Problemas, perspectivas i requerimientos de la formación magisterial en el Perú. Lima: GRADE.

19. OLIART, Patricia (1996). Problemas, perspectivas y requerimientos de la formación magisterial en el Perú. Lima, GRADE.

Amb un sou insuficient, els mestres necessiten cercar treballs addicionals. Alguns treballen com a taxistes, d'altres com a venedors de quincalles, d'altres fan classes particulars, etc. A més, no es compren publicacions per mantenir els seus coneixements actualitzats. Qui treballa a l'àrea rural, no té unes condicions mínimes de treball i, generalment, viu separat de la seva família.

El mestre peruà tendeix a mimetitzar-se amb el poble. Per això, pateix amb ell, canta amb ell, plora amb ell i té les mateixes esperances. Les seves condicions de treball són també les mateixes que les del poble on viu. Juntament amb la comunitat, el mestre peruà participa del seu dolor i esperança. Per aquest motiu, generalment els docents solen ser dirigents dels fronts de defensa dels interessos del poble²⁰, o hi tenen una presència activa.

Con un sueldo insuficiente, los maestros se ven necesitados a buscar trabajos adicionales. Unos trabajan como taxistas, otros como vendedores de baratijas, otros dan clases particulares, etc. Además, en el magisterio no se compran publicaciones para mantenerse actualizado. Quien trabaja en el área rural, generalmente vive separado de su familia y en su defecto no tiene unas condiciones mínimas de trabajo.

El maestro peruano tiende a mimetizarse con el pueblo. Por ello, sufre con él, canta con él, llora con él y tiene las mismas esperanzas del pueblo. Sus condiciones de trabajo son también las mismas que las del pueblo donde vive. Junto a la comunidad, el maestro peruano participa en su dolor y esperanza. Por ello, generalmente, en los "Frentes de Defensa de los Intereses del Pueblo"²⁰, los docentes suelen ser dirigentes o tienen una presencia activa.



20. Aquests fronts són organitzacions locals, de zona o regionals que aglutinen diverses organitzacions populars.

20. Estos frentes son organizaciones locales, zonales o regionales que aglutinan diversas organizaciones populares.

21. El gremialismo magisterial peruà neix devers l'any 1984. / El gremialismo magisterial peruano nace por el año 1984.

3.3 SINDICALISME I LLUITA MAGISTERIAL

De tots els individus que participen en el sistema educatiu peruà, els mestres constitueixen l'únic estament que s'ha constituït com a subjecte col·lectiu. Per aquest motiu és l'eix per analitzar qualsevol conflicte en el sistema educatiu o per dur endavant qualsevol proposta de moviment social.

Magisteri com a subjecte col·lectiu

En el cas del magisteri peruà, s'han donat dos factors principals que han influït decididament perquè s'hagi conformat com a subjecte col·lectiu:

- La consciència docent de complir rols semblants i els nexes afectius que es varen desenvolupar en passar per les mateixes institucions de formació magisterial, principalment.
- El desenvolupament gremial del magisteri peruà des de l'acabament del segle XIX²¹. Pel que fa a la base, els docents es varen organitzar com a nuclis de pressió, de defensa o de desenvolupament de les seves pròpies aspiracions personals, professionals i laborals. L'organització i la formalització d'aquestes aspiracions individuals o de col·lectivitats petites conformaran el gremi magisterial, amb el qual els mestres subjectes individuals es transformaran en grup social i mestres subjectes col·lectius.

Històricament, el gremialisme magisterial es pot classificar en 5 etapes: gremialisme associatiu i mutual (1884-1930), sindicalisme lliure (1931-1955),

3.3 SINDICALISMO Y LUCHA MAGISTERIAL

De todos los individuos que participan en el sistema educativo peruano, los maestros y maestras constituyen el único estamento que se ha constituido como sujeto colectivo. Por este motivo es el eje para analizar cualquier conflicto en el sistema educativo o para llevar adelante cualquier propuesta de movimiento social.

Magisterio como sujeto colectivo

En el caso del magisterio peruano, se han dado dos factores principales que han influido decididamente para que se haya ido conformando como sujeto colectivo:

- *La conciencia docente de cumplir roles similares y los nexos afectivos que se fueron desarrollando al pasar por las mismas instituciones de formación magisterial y principalmente.*
- *El desarrollo gremial del magisterio peruano, desde fines del siglo XIX²¹. A nivel de base, los docentes se fueron organizando como núcleos de presión, de defensa o de desarrollo de sus propias aspiraciones personales, profesionales y laborales. La organización y formalización de estas aspiraciones individuales o de colectividades pequeñas irán conformando el gremio magisterial y con él los maestros-sujetos-individuales se irán transformando en grupo social y magisterio-sujeto-colectivo.*

Históricamente, el gremialismo magisterial se puede clasificar en 5 etapas: Gremialismo asociativo-mutual (1884-1930) / Sindicalismo libre (1931-1955) /

Sindicalisme classista (1956-1990), sindicalisme classista de resistència (1991-1999), sindicalisme classista democràtic (2000-2005). El 6 de juliol de 1972 es creà el Sindicat Únic de Treballadors en Educació del Perú (SUTEP), organització gremial que ha estat protagonista central de les lluites magisterials en els darrers 33 anys.

Es pot constatar fàcilment que el gremialisme magisterial es va desenvolupar en la mesura que creixia el conflicte. És a dir, l'organització del grup no és tan sols un requisit, sinó que, a la llarga, és també conseqüència de la pràctica, especialment després dels darrers 10 anys de conflicte.

Sindicalismo clasista (1956-1990) / Sindicalismo clasista de resistencia (1991-1999) / Sindicalismo clasista democrático (2000-2005ss). El 6 de julio de 1972 se crearía el Sindicato Único de Trabajadores en Educación del Perú (SUTEP), organización gremial que ha sido protagonista central de las luchas magisteriales en los últimos 33 años.

Se puede constatar fácilmente que el gremialismo magisterial se desarrolló en la medida que crecía el conflicto. Es decir, la organización del grupo no es solamente un requisito, sino que –a la larga– es también consecuencia de la práctica, especialmente después de los últimos 10 años de conflicto.



4. EDUCACIÓ: RESISTÈNCIA I CONSTRUCCIÓ
4. EDUCACIÓN: RESISTENCIA Y CONSTRUCCIÓN

Tradicionalment, el magisteri peruà organitzat i els treballadors han tingut una simple actitud de resistència o protesta. Enfront dels seus problemes i els de la societat, només es responia de manera reactiva o defensiva i, en el millor dels casos, se cercava aconseguir algunes reivindicacions del sistema. La resistència i la protesta eren els eixos de la pràctica del magisteri organitzat. Per això, en les dècades de 1980 i 1990, va ser molt comú que el SUTEP repetís durant les seves protestes l'eslògan següent: «El SUTEP lluitant també educa».

Gradualment, els subjectes de l'educació transiten de la protesta a la proposta, de la simple resistència a la construcció d'alternatives i d'hegemonia. I, òbviament, aquest trànsit suposa reprendre el camí positiu que l'educació encara és esperança.

4.1 ESTRATÈGIA ENFRONT DE LA CRISI

A Amèrica Llatina, i també al Perú, s'ha volgut trobar una vareta màgica per entendre les causes i les conseqüències de la crisi de l'educació. Les principals idees per explicar la crisi educativa i sortir-ne han estat les següents:

- Canviar el model de societat per canviar l'educació.
- Canviar simultàniament la societat i l'educació.
- Canviar el model d'educació, com a part per reformar el model capitalista.

Tradicionalmente el magisterio peruano organizado y los trabajadores tuvieron una simple actitud de resistencia o protesta. Frente a sus problemas y los de la sociedad, sólo se respondía de manera reactiva o defensiva y, en el mejor de los casos, se buscaba lograr algunas reivindicaciones del sistema. La resistencia y la protesta eran los ejes de la práctica del magisterio organizado. Por ello, en las décadas de 1980 y 1990, fue muy común que el SUTEP repitiese durante sus protestas el siguiente slogan: "El SUTEP luchando también está educando".

Paulatinamente los sujetos de la educación están transitando de la protesta a la propuesta; de la simple resistencia a la construcción de alternativas y de hegemonía. Y obviamente, este tránsito supone retomar el camino positivo de que la educación todavía es esperanza.

4.1 ESTRATEGIA FRENTE A LA CRISIS

En América Latina y, también en Perú, se ha querido encontrar una varita mágica para entender las causas y consecuencias a la crisis de la educación. Las principales ideas para explicar y salir de la crisis educativa han sido las siguientes:

- *Cambiar el modelo de sociedad para cambiar la educación.*
- *Cambiar simultáneamente la sociedad y la educación.*
- *Cambiar el modelo de educación, como parte de reformar el modelo capitalista.*

- Dialèctica de la transformació educació-societat, amb subjecte col·lectiu de canvi i nova utopia popular.

- *Dialéctica de la transformación educación-sociedad, con sujeto colectivo de cambio y nueva utopía popular.*

Canvis en el model educatiu

En la dècada de 1990, a Amèrica del Sud, i també al Perú, es genera una mena de consens sobre la crisi de l'educació. D'una banda, els intel·lectuals conservadors varen començar a acceptar els diagnòstics que s'havien elaborat des de posicions crítiques de l'esquerra. De l'altra, es varen posar de manifest els problemes de l'escola pública encara que explicats simplement a partir dels factors endògens del sistema educatiu.

Cambios en el modelo educativo.

En la década de 1990, en América del Sur y, también en Perú, se genera una suerte de consenso sobre la crisis de la educación. Por una parte, los intelectuales conservadores comenzaron a aceptar los diagnósticos que se habían venido elaborando desde posiciones críticas de la izquierda. Por otra, se pusieron de manifiesto los problemas de la escuela pública aunque explicados simplemente desde los factores endógenos del sistema educativo.

En la dècada de 1990, a Amèrica del Sud, i també al Perú, es genera una mena de consens sobre la crisi de l'educació.

En la década de 1990, en América del Sur y, también en Perú, se genera una suerte de consenso sobre la crisis de la educación.

En el cas peruà, es donava un context de satanització dels mestres progressistes i dels qui havien assumit les tesis de l'educació popular. La violència política imperava en l'ambient i el tenia, de tal manera que qualsevol posició progressista era acusada de fer el joc als qui s'havien alçat en armes. En aquestes circumstàncies, molts mestres varen ser capturats o assassinats, la qual cosa va generar un repliegament en el treball educatiu popular.

En el caso peruano, se daba un contexto de satanización de los maestros progresistas y de quienes habían asumido las tesis de la educación popular. La violencia política imperaba y tenía el ambiente, de tal manera que cualquier posición progresista era tildada de hacer el juego a los alzados en armas. En estas circunstancias, muchos maestros fueron apresados o asesinados, lo cual generó un repliegue en el trabajo educativo-popular.

	CARACTERÍSTIQUES D'UNA ESCOLA DE QUALITAT / CARACTERÍSTICAS DE UNA ESCUELA DE CALIDAD	FONT
01	El director exerceix el lideratge acadèmic, administratiu i social (té capacitat per poder prioritzar, fer un seguiment permanent de les accions i retroalimentar-les, afrontar de manera directa i transparent els problemes, entusiasmar i generar expectatives, i assenyalar innovacions permanents). <i>El director ejerce liderazgo académico, administrativo y social (capacidad: para poder priorizar, dar seguimiento permanente y retroalimentar acciones, enfrentar directa y transparentemente los problemas, entusiasma y genera expectativas, señala innovaciones permanentes).</i>	a / b / c /
02	Directius i docents treballen com un equip integrat. <i>Directivos y docentes trabajan como un equipo integrado.</i>	a / b / c /
03	Directius i docents es preocupen per superar-se contínuament. <i>Directivos y docentes se preocupan por superarse continuamente.</i>	a / b / c /
04	Els docents planifiquen les seves classes i propicien experiències d'aprenentatge òptimes segons les diverses capacitats, aptituds, estils i ritmes dels seus alumnes. <i>Los docentes planifican sus clases y propician experiencias de aprendizaje óptimas, en función de las diversas capacidades, aptitudes, estilos y ritmos de sus alumnos.</i>	a / b / c /
05	Els docents demostren als estudiants confiança en les seves capacitats i n'aconsegueixen una participació activa, crítica i creativa. <i>Los docentes demuestran a los estudiantes confianza en sus capacidades y consiguen de ellos una participación activa, crítica y creativa.</i>	a / b / c /
06	Els docents demostren capacitat de crítica del seu propi exercici, així com de rectificació, a partir d'un concepte positiu de si mateixos i del seu treball. <i>Los docentes demuestran capacidad de crítica de su propio desempeño, así como de rectificación, a partir de un concepto positivo de sí mismos y de su trabajo.</i>	c /
07	L'escola propicia la pràctica de valors, així com el reconeixement de la nostra realitat pluricultural. <i>La escuela propicia la práctica de valores, así como el reconocimiento de nuestra realidad pluricultural.</i>	c /
08	L'escola incentiva tenir cura de la salut, apreciar l'art i preservar el medi ambient. <i>La escuela incentiva el cuidado de la salud, el aprecio por el arte y la preservación del medio ambiente.</i>	c /
09	L'escola compleix amb el calendari escolar i aprofita òptimament el temps dedicat a l'ensenyança. <i>La escuela cumple con el calendario escolar y aprovecha óptimamente el tiempo dedicado a la enseñanza.</i>	c /
10	Els pares de família estan organitzats i participen en les tasques educatives, són informats sobre el progrés dels seus fills i tenen canals per expressar les seves inquietuds. <i>Los padres de familia están organizados y participan en las tareas educativas, son informados sobre el progreso de sus hijos y tienen canales para expresar sus inquietudes.</i>	c /
11	La comunitat escolar compleix les metes que ella mateixa es fixa en un pla institucional a mitjà termini. <i>La comunidad escolar cumple sus metas que ella misma se fija en un plan institucional de mediano plazo.</i>	a / b / c /

12	La comunitat escolar s'autoavalua, utilitza l'avaluació externa com una eina de millora i en ret comptes a la societat. <i>La comunidad escolar se autoevalúa, utiliza la evaluación externa como una herramienta de mejora y rinde cuentas a la sociedad.</i>	a / c /
13	Es milloren permanentment les condicions d'infraestructura material de l'escola. <i>Se mejoran permanentemente las condiciones de infraestructura material de la escuela.</i>	c /
14	Disponibilitat de texts escolars. / <i>Disponibilidad de textos escolares.</i>	d /
15	Es promouen habilitats bàsiques. / <i>Se promueven habilidades básicas.</i>	c /
16	Hi ha un currículum delimitat, precís i pertinent. <i>Hay un currículo delimitado, preciso y pertinente.</i>	a /
17	Hi ha suport administratiu eficient. / <i>Hay soporte administrativo eficiente.</i>	c /

a/ RESEARCH AND PRACTICE, MADISON (1990). National center for effective schools and development.

b/ UNAM (2003). (Programa Escuelas de Calidad PEC). / UNAM (2003). (Programa Escuelas de Calidad PEC).

c/ ZUBIRÍA SAMPER, Julián de (2000). ¿Cómo evaluar la calidad de las instituciones educativas? Chichayo: UNPRG.

DE ZUBIRÍA SAMPER, Julián (2000). ¿Cómo evaluar la calidad de las instituciones educativas? Chichayo: UNPRG.

d/ Banc Mundial. / Banco Mundial

Dialèctica en la transformació educació-societat

El mes d'octubre del 2004, es va reunir a Santiago de Xile un sector de la intel·ligència llatinoamericana, del Banc Mundial i l'AID per avaluar els canvis educatius produïts durant 15 anys de «reforma». Els intel·lectuals dels canvis educatius (neoliberals) de la dècada dels anys 90 varen arribar a conclusions alarmants en el Seminari Internacional sobre Polítiques Educatives i Equitat. Una d'aquestes conclusions era que l'esclatxa en la qualitat educativa -lluny de ser controlada- havia augmentat en detriment de la població pobra. En algunes anàlisis es reprenia la tesi que era impossible canviar l'educació sense transformar les condicions de l'entorn; mentre que en altres (com en la ponència de Martín Carnoy) s'afirmava obertament la importància de mirar els èxits de Cuba en temes educatius.

Dialéctica en la transformación educación-sociedad

En octubre del 2004, se reunió en Santiago de Chile un sector de la inteligencia latinoamericana, del Banco Mundial y la AID para evaluar los cambios educativos en 15 años de "reforma". Los intelectuales de los cambios educativos (neoliberales) de la década de los años 90 llegaron a conclusiones alarmantes en el "Seminario Internacional sobre Políticas Educativas y Equidad". Una de ellas era que la brecha de calidad educativa -lejos de ser controlada- había crecido, en detrimento de la población pobre. En algunos análisis se retomaba la tesis de que era imposible cambiar la educación sin transformar las condiciones del entorno; mientras en otros (como en la ponencia de Martín Carnoy) se afirmaba abiertamente la importancia de mirar los éxitos de Cuba en temas educativos.

Els grups progressistes al Perú han començat a seguir nous camins. Persones lligades a la transformació social en diversos sectors miren la importància del canvi en l'educació, però, ahora, els educadors accepten que el canvi educacional no està només en les seves mans. Un lent caminar ha forjat el que es denomina Moviment Pedagògic Popular (MPP).

4.2 CONSCIÈNCIA DE LA POSSIBILITAT

Els mestres i la caiguda del dictador Fujimori

El final del primer govern de Fujimori (1995) va coincidir amb l'escassetat de recursos frescs. El procés de privatització culminava i la corba d'inversions externes va començar a declinar. Si bé hi havia control de la inflació, la retracció de l'economia nacional era evident. El model econòmic neoliberal no tenia fruits en l'economia popular, ja que creixia la pobresa, la desigualtat social (també salarial, en els mateixos centres de treball), així com l'economia informal.

En el segon quinquenni dels 90, la violència política havia disminuït. Els principals líders de la lluita armada es trobaven a la presó i les accions violentes s'havien reduït.

Les eleccions del 1995 i la vigència formal del Congrés permetien donar cobertura legal al desenvolupament d'una premsa no captiva del règim, així com a un sostingut treball d'institucions de drets humans i de vigilància social.

Los grupos progresistas en Perú han comenzado a trillar nuevos caminos. Personas ligadas a la transformación social en diversos sectores, miran la importancia del cambio en la educación pero, a su vez, los educadores aceptan que el cambio educacional no está solamente en sus manos. Un lento caminar ha ido forjando lo que se denomina Movimiento Pedagógico Popular (MPP).

4.2 CONCIENCIA DE LA POSIBILIDAD

Los maestros y la caída del dictador Fujimori

El término del primer Gobierno de Fujimori (1995) coincidió con la escasez de recursos frescos. El proceso de privatización estaba culminando y la curva de inversiones externas comenzó a declinar. Si bien había control de la inflación, la retracción de la economía nacional era evidente. El modelo económico neoliberal no rendía frutos en la economía popular, creciendo la pobreza, la desigualdad social (también salarial, en los mismos centros de trabajo), así como la economía informal.

En el segundo quinquenio de los 90, la violencia política había decrecido. Los principales líderes de la lucha armada se encontraban en la cárcel y las acciones violentas se habían reducido.

Las elecciones de 1995 y la vigencia formal del Congreso permitían cobertura legal al desarrollo de una prensa no cautiva al régimen, así como a un sostenido trabajo de instituciones de derechos humanos y de vigilancia social.

Aquests nuclis de resistència varen permetre que l'opinió pública tingués cada vegada més informació sobre accions de corrupció i violacions dels drets humans de l'enginyer Fujimori. Això no obstant, a poc a poc es va produir un procés de desgast polític de Fujimori i la pràctica de mesures explícitament autoritàries per poder arribar a una tercera reelecció inconstitucional l'any 2000. Els darrers anys de Fujimori corresponen a aquest període de deteriorament polític.

En aquest context, el magisteri organitzat en el SUTEP va fer diverses mesures de força de caràcter obertament polític. El sindicat magisterial va participar en diverses accions en què sol·licitava la caiguda del dictador Fujimori. La presa de consciència d'aquesta pràctica ha estat important perquè el magisteri hagi crescut en l'autovaloració de l'impacte social i polític de les seves accions.

Alguna cosa més que capital social

Un dels components més interessants ha estat el sorgiment de noves formes d'organització docent. Però aquestes experiències de treball col·lectiu ens han duit a precisar l'abast mateix de la pràctica grupal, per no quedar-se com un simple «capital social» que reproduceix el sistema.

Els cercles d'autoeducació docent (CAD)

Una de les experiències més interessants que s'han produït en els 20 darrers anys al Perú ha estat la de formar-se grups de mestres com els denominats cercles d'autoeducació docent (CAD)²². Si bé inicialment varen néixer

Estos núcleos de resistencia permitieron que la opinión pública tuviese cada vez mayor información acerca de acciones de corrupción y violaciones a los derechos humanos del Ing. Fujimori. Sin embargo, paulatinamente se dio un proceso de desgaste político de Fujimori y la práctica de medidas explícitamente autoritarias para poder llegar a una tercera reelección inconstitucional en el año 2000. Los últimos años de Fujimori corresponden a este período de deterioro político.

En este contexto, el magisterio organizado en el SUTEP realizó varias medidas de fuerza de carácter abiertamente político. El sindicato magisterial participó en varias acciones solicitando la caída del dictador Fujimori. La toma de conciencia de esta práctica ha sido importante para que el magisterio haya crecido en su autovaloración del impacto social y político de sus acciones.

Algo más que capital social

Uno de los componentes más interesantes ha sido el surgimiento de nuevas formas de organización docente. Sin embargo, estas experiencias de trabajo colectivo nos han llevado a precisar los alcances mismos de la práctica grupal, para no quedarse como un simple "capital social" que reproduce el sistema.

Los Círculos de Autoeducación Docente (CADs).

Uno de las experiencias más interesantes que se han dado en 20 últimos años en Perú ha sido la de formarse grupos de maestros como los denominados Círculos de Autoeducación Docente (CADs)²². Si bien inicialmente nacieron promovidos

promoguts per l'Institut de Pedagogia Popular, actualment tenen autonomia i s'articulen en xarxes.

Inicialment cada CAD organitzava els mestres progressistes d'una localitat, però aquesta pràctica implicava tenir bons mestres «revolucionaris fora de l'aula, però reaccionaris pedagògicament dins l'aula». Aquesta dicotomia va ser superada en la mesura que l'organització del CAD coincidia amb el centre educatiu i el grup cercava l'articulació de l'àmbit pedagògic, gremial i polític.

De la mateixa manera, gradualment es va arribar a la conclusió que tot CAD havia de tenir una innovació estratègica²³ com a eix de la seva pràctica quotidiana. Aquesta decisió va permetre que l'organització magisterial es constituís en un simple grup d'estudi.

por el Instituto de Pedagogía Popular, actualmente tienen autonomía y se articulan en redes.

Inicialmente cada CAD organizaba a maestros progresistas de una localidad, pero esta práctica llevaba a tener buenos maestros "revolucionarios fuera del aula, pero reaccionarios pedagógicamente dentro del aula". Esta dicotomía fue superada, en la medida que la organización del CAD coincidía con el centro educativo y el grupo buscaba la articulación del ámbito pedagógico, gremial y político.

De igual manera, paulatinamente se llegó a la conclusión que todo CAD debía tener una innovación estratégica²³ como eje de su práctica cotidiana. Esta decisión permitió que la organización magisterial se constituyese en un simple grupo de estudio.



22. José Carlos Mariátegui, en els estatuts que va escriure per a la Central General de Treballadors del Perú (CGTP), va postular que cada sindicat havia de tenir un cercle d'autoeducació obrera. Amb aquesta inspiració, el 1986 varen sorgir els cercles d'autoeducació docent (CAD).

22. José Carlos Mariátegui – en los estatutos que escribiera para la Central General de Trabajadores del Perú, CGTP- postuló que cada sindicato debería tener un "círculo de autoeducación obrera". Bajo esta inspiración, en 1986 surgieron los "Círculos de Autoeducación Docente" (CAD).

23. Als CAD es diferencien les innovacions funcionals i les estratègiques. Les primeres simplement apunten cap a fer funcionar millor el sistema; les segones cerquen articular canvis més profunds en l'educació i en la societat.

23. En los CADs se hace diferencia de innovaciones "funcionales" y "estratégicas". Las primeras simplemente apuntan a hacer funcionar mejor el sistema; las segundas buscan articularse a cambios más profundos de la educación y de la sociedad.

4.3 MOVIMENT PEDAGÒGIC POPULAR (MPP): RESISTÈNCIA I CONSTRUCCIÓ

Apareix al Perú el Moviment Pedagògic Popular (MPP), que neix com una nova organització que reprèn el treball acumulat i hi aprofundeix.

Tres camps per construir hegemonia

Els integrants de l'MPP s'organitzen no tan sols per pressionar el sistema i oposar-hi «resistència», sinó, fonamentalment, per passar a l'ofensiva i guanyar hegemonia en tres espais definits: la conjuntura, la reforma educativa i la construcció d'una nova educació societat:

4.3 MOVIMIENTO PEDAGÓGICO POPULAR (MPP): RESISTENCIA Y CONSTRUCCIÓN

Aparece en Perú el Movimiento Pedagógico Popular (MPP) que nace como una nueva organización que retoma y profundiza en el trabajo acumulado.

Tres campos para construir hegemonía

Los integrantes del MPP se vienen organizando no solamente para presionar y hacer resistencia al sistema sino, fundamentalmente, para pasar a la ofensiva y ganar hegemonía en tres espacios definidos: la coyuntura, la reforma educativa y la construcción de una nueva educación-sociedad:

Els integrants de l'MPP s'organitzen...

Los integrantes del MPP se vienen organizando...

Ha llegado el momento que -dentro del campo educativo- las personas e instituciones progresistas del Perú nos organicemos en un gran movimiento pedagógico con criterio de frente. Solamente así podemos ganar hegemonía para: en lo inmediato, impulsar propuestas pedagógicas con enfoque popular; en lo mediato, desarrollar una reforma educativa enmarcada en un proyecto social de carácter popular; y reorientar finalmente la educación, en el marco de un nuevo modelo de sociedad.

“Ha llegado el momento que –dentro del campo educativo- las personas e instituciones progresistas del Perú, nos organicemos en un gran movimiento pedagógico con criterio de frente. Solamente así podemos ganar hegemonía para: en lo inmediato, impulsar propuestas pedagógicas con enfoque popular; en lo mediato, desarrollar una reforma educativa enmarcada en un proyecto social de carácter popular; y reorientar finalmente la educación, en el marco de un nuevo modelo de sociedad.”



No és casual que la majoria dels qui cerquen ingressar en l'MPP siguin mestres afiliats al sindicat magisterial²⁵ o dirigents d'aquest sindicat. Per què, llavors, postular un Moviment Pedagògic Popular fora del gremi? Creim que hi ha quatre factors que expliquen aquesta decisió i que, ahora, caracteritzen el sentit que assumeix l'MMP:

- La consciència del rol que compleixen els educadors en un context nacional de crisi de governabilitat i de règim.
- La crisi de representativitat en les organitzacions socials i polítiques, també educatives, que cerquen desenvolupar democràcia.
- La consciència dels nuclis organitzats d'educadors populars de ser una miqueta més que «capital social».

No es casual que la mayoría de quienes buscan ingresar en el MPP sean maestros afiliados o dirigentes del sindicato magisterial²⁵. ¿Por qué, entonces, postular un Movimiento Pedagógico fuera del gremio? Creemos que hay cuatro factores que explican esta decisión y que, a su vez, caracterizan el sentido que asume este Movimiento:

- *La conciencia del rol que cumplen los educadores en un contexto nacional de crisis de gobernabilidad y de régimen.*
- *La crisis de representatividad en las organizaciones sociales y políticas, también educativas, buscando desarrollar democracia.*
- *La conciencia de los núcleos organizados de educadores populares de ser algo más que "capital social".*

25. La majoria dels qui impulsen l'MPP han tingut o tenen relació directa amb el SUTEP, en les instàncies de base o en les intermèdies.

25. La mayoría de quienes impulsan el MPP han tenido o tienen relación directa con el SUTEP, en sus instancias de base o intermedias.

- La necessitat d'articular-se amb objectius que combinen la utopia d'una societat diferent i una educació diferent al servei del desenvolupament humà.

En el cas de l'MPP, els principals nuclis no pretenen sobrepassar una crisi de representativitat del magisteri nacional²⁶. Cerquen construir una nova utopia d'educació i de societat, és a dir, una nova hegemonia de societat. La convocatòria de l'MPP s'inicia amb el text següent:

Desde una opción preferencial por los pobres, hay suficientes razones para afirmar que los peruanos y peruanas necesitamos un nuevo tipo de sociedad y un nuevo tipo de educación y de cultura. Por ello, los suscritos y las suscritas llamamos a las personas e instituciones comprometidas con la educación y la cultura a constituirnos en un gran Movimiento Pedagógico Popular. Éste será un frente que denuncie las limitaciones de la educación actual para nuestro Pueblo y que anuncie —con sus propuestas y práctica organizada— un nuevo tipo de educación y de sociedad, buscando el desarrollo humano de todos y cada uno de los peruanos y peruanas.

En diverses reunions internes del grup que impulsa l'MPP, s'ha arribat a les conclusions següents:

1. És necessari canviar l'escola i el context de l'escola. Sense canvi en l'equitat social, és molt relativa l'equitat a l'escola. Això implica promoure un nou enfocament de societat, aliè a la proposta neoliberal.

- La necesidad de articularse con objetivos que combinen la utopía de una sociedad diferente y una educación diferente al servicio del desarrollo humano.

En el caso del MPP, los principales núcleos no pretenden rebasar una crisis de representatividad del magisterio nacional²⁶. Buscan construir una nueva utopía de educación y sociedad, es decir, una nueva hegemonía de sociedad. La convocatoria del MPP se inicia con el siguiente texto:

“Desde una opción preferencial por los pobres, hay suficientes razones para afirmar que los peruanos y peruanas necesitamos un nuevo tipo de sociedad y un nuevo tipo de educación y de cultura. Por ello, los suscritos y las suscritas llamamos a las personas e instituciones comprometidas con la educación y la cultura a constituirnos en un gran Movimiento Pedagógico Popular. Éste será un Frente que denuncie las limitaciones de la educación actual para nuestro Pueblo y que anuncie -con sus propuestas y práctica organizada- un nuevo tipo de educación y de sociedad, buscando el desarrollo humano de todos y cada uno de los peruanos y peruanas”.

En varias reuniones internas del grupo que impulsa el MPP, se ha llegado a las siguientes conclusiones:

1. Es necesario cambiar la escuela y el contexto de la escuela. Sin cambio en la equidad social, es muy relativa la equidad en la escuela. Esto implica postular un nuevo enfoque de sociedad, ajeno a la propuesta neoliberal.

26. Sobre les limitacions de l'enfocament procedimental de les crisis de representativitat, vegeu: NOVARO, Marcos. Representaciones y liderazgo en las democracias contemporáneas. Rosario: Ediciones Homo Sapiens, 2000.

26. Sobre la limitaciones del enfoque procedimental de las crisis de representatividad, ver NOVARO, Marcos. Representaciones y liderazgo en las democracias contemporáneas. Ediciones Homo Sapiens.

- | | |
|---|---|
| <p>2. L'MPP s'assumeix com a part de la construcció social i política d'una nova hegemonia per tal de pugnar per una renovada utopia popular.</p> | <p>2. <i>El MPP se asume como parte de la construcción social y política de una nueva hegemonía, para pugnar por una renovada utopía popular.</i></p> |
| <p>3. Revisant la realitat de la societat peruana, l'MPP planteja que per a les grans majories nacionals no tan sols s'ha de construir un model d'educació amb qualitat sinó també amb pertinència.</p> | <p>3. <i>Revisando la realidad de la sociedad peruana, el MPP plantea que para las grandes mayorías nacionales no solamente debe construirse un modelo de educación con calidad sino también con pertinencia.</i></p> |
| <p>4. L'MPP assumeix que l'educació és una pràctica social medidora per formar persones que siguin capaces de transformar el seu espai geograficoecològic en un espai economicoproductiu, i aquest, a la vegada, en un espai social organitzatiu amb identitat cultural, mentre es construeix un espai politicoideològic d'autonomia, llibertat i desenvolupament humà.</p> | <p>4. <i>El MPP asume que la educación es una práctica social medidora para formar personas que sean capaces de transformar su "espacio geográfico-ecológico" en un "espacio económico-productivo" y éste, a su vez, en un "espacio social-organizativo" con identidad cultural, mientras se construye un "espacio político-ideológico" de autonomía, libertad y desarrollo humano.</i></p> |

L'MPP assumeix que l'educació és una pràctica social medidora...

El MPP asume que la educación es una práctica social medidora...

- | | |
|--|--|
| <p>5. L'MPP reconeix que l'educació, com a pràctica social, és fonamentalment interacció de subjectes: els pares de família, la comunitat i els docents han de ser considerats com a subjectes.</p> | <p>5. <i>El MPP reconoce que la educación, como práctica social, es fundamentalmente interacción de sujetos: los padres de familia, la comunidad y los docentes deben ser considerados como sujetos.</i></p> |
| <p>6. Els estudiants han de ser considerats amb un enfocament de desenvolupament integral. No n'hi ha prou d'analitzar només els seus rendiments, ni descontextualitzar els seus baixos nivells formatius.</p> | <p>6. <i>Los estudiantes deben ser considerados con un enfoque de desarrollo integral. Ya no basta analizar solamente sus rendimientos, ni descontextualizar sus bajos niveles formativos.</i></p> |



Foto: Guillem Deia

7. Els mestres no són inputs o recursos del sistema (educatiu), sinó subjectes del sistema i, com a tals, han de ser tractats. Se n'ha de promoure el desenvolupament integral.
 8. L'MPP es construeix des de fora de l'estructura oficial, però no exclou els treballadors de l'estructura oficial. En aquest sentit, no organitza l'«oferta» educativa (els serveis), sinó més aviat la «demanda» (el dret a l'educació). Però una demanda amb criteri ideològic, social i polític.
 9. Hi ha una necessitat de promoure hàbits organitzatius en els nostres estudiants. Però aquests hàbits han d'anar més enllà d'allò merament instrumental en el sistema.
7. *Los maestros no son insumos o recursos del sistema (educativo), sino sujetos del mismo y como tal deben ser tratados. Debe postularse su desarrollo integral.*
 8. *El MPP se construye desde fuera del aparato oficial, pero no excluye a los trabajadores del mismo. En este sentido, no está organizando la "oferta" educativa (los servicios), sino más bien la "demanda" (el derecho a la educación). Pero una demanda con criterio ideológico, social y político.*
 9. *Hay necesidad de promover hábitos organizativos en nuestros estudiantes. Pero estos hábitos deben ir más allá de lo meramente instrumental al sistema.*

10. L'MPP recull l'experiència dels mestres peruans que, arreu del país, han realitzat i fins a cert punt validat innovacions que combinen allò funcional i allò estratègic²⁷.
 11. El desenvolupament dels valors i de l'ètica en els nostres alumnes és un component estratègic per promoure un nou tipus de societat.
 12. Els treballadors de la cultura han de ser inclosos en l'MPP. No han de ser convocats només per inaugurar o clausurar esdeveniments educatius. L'MPP assumeix que els seus integrants no tan sols han de ser subjectes de canvis externs a ells com a persones, sinó que també ells mateixos s'han de transformar. Cada membre de l'MPP ha de ser testimoni, mediador i germen d'un nou tipus d'educador i de persona que cerca construir de manera generalitzada. «La nostra opció suposa una vivència personal i col·lectiva que denunciï les limitacions de l'educació actual per al nostre poble i que anunciï —amb les seves propostes i amb la pràctica organitzada— un nou tipus d'educació i de societat» (convocatòria).
 13. L'MPP assenyala que s'ha de promoure la ruptura amb el pensament únic i convergent. Per això, convoca replantejar la idea del text escolar com «la biblioteca que els rics han inventat per als pobres».
10. *El MPP recoge la experiencia de los maestros y maestras peruanos que —a lo largo y ancho del país— han realizado y hasta cierto punto validado innovaciones que combinan lo funcional y estratégico²⁷.*
 11. *El desarrollo de los valores y de la ética en nuestros alumnos es un componente estratégico para promover un nuevo tipo de sociedad.*
 12. *Los trabajadores de la cultura deben ser incluidos en el MPP. No deben ser convocados solamente para inaugurar o clausurar eventos educativos. El MPP asume que sus integrantes no solamente deben ser sujetos de cambios externos a ellos como personas, sino que también ellos mismos deben transformarse. Cada miembro del MPP debe ser testimonio, mediador y germen de un nuevo tipo de educador y de persona que busca construir de manera generalizada. “Nuestra opción supone una vivencia personal y colectiva que denuncie las limitaciones de la educación actual para nuestro Pueblo y que anuncie —con sus propuestas y práctica organizada— un nuevo tipo de educación y de sociedad” (convocatoria).*
 13. *El MPP señala que debe promoverse la ruptura con el pensamiento único y convergente. Por ello, convoca a replantear la idea del texto escolar como “la biblioteca que los ricos han inventado para los pobres”.*

27. Als CAD, des de fa uns 10 anys, s'accepten propostes que combinen la innovació funcional (modificant processos i/o inputs convencionals) i innovacions estratègiques, en què la innovació funcional assumeix objectius renovats amb enfocament popular.

27. En las CADs, desde hace unos 10 años se vienen validando propuestas que combinan la “innovación funcional” (modificando procesos y/o insumos convencionales) e “innovaciones estratégicas” donde la innovación funcional asume renovados objetivos con enfoque popular.

14. Desenvolupament i proposta pedagògica i tècnica, d'acord amb els interessos de les majories nacionals²⁸.
15. L'MPP assumeix la realitat on es treballa l'educació no tan sols com un context de referència per a l'ensenyament i l'aprenentatge, sinó també com un context de transformació.
16. L'MPP cerca articular-se com un «front», usant criteris i mètodes democràtics. Per això, la forma de gestació encara busca ser fidel a aquesta opció.
17. L'MPP pretén aportar el seu ideari al diàleg intercultural. La pèrdua de la identitat cultural no es dona només per l'impacte de la globalització i més específicament pels missatges mediàtics, com bé ho observa Néstor García²⁹. La pràctica educativa quotidiana, en promoure la seva proposta de ciència i tecnologia, corca els fonaments de les creences populars.
18. L'educació actual, per norma general, contribueix a llevar importància als fonaments de les creences ancestrals. Per això, és important assentar les bases d'un diàleg intercultural, amb un renovat enfocament de ciència i de cultura.
14. *Desarrollo y propuesta pedagógica y técnica, acorde a los intereses de las mayorías nacionales²⁸.*
15. *El MPP asume la realidad donde se trabaja el ámbito educativo, no solamente como un contexto de referencia para la enseñanza y el aprendizaje, sino también como un contexto de transformación.*
16. *El MPP busca articularse como un "frente", usando criterios y métodos democráticos. Por ello, aún la forma de gestación busca ser fiel a esta opción.*
17. *El MPP pretende aportar su ideario en el diálogo intercultural. La pérdida de la identidad cultural no se da solamente por el impacto de la globalización y más específicamente por los mensajes mediáticos, como bien lo observa Néstor García²⁹. La misma práctica educativa cotidiana, al promover su propuesta de ciencia y tecnología, carcome los fundamentos de las creencias populares.*
18. *La actual educación, por regla general, contribuye a quitar importancia a los fundamentos de las creencias ancestrales. Por ello, es importante sentar las bases de un diálogo de interculturalidad, con un renovado enfoque de ciencia y de cultura.*

28. Alguns membres de l'MPP varen donar un suport decidit a la I Convenció Pedagògica Nacional del SUTEP (Lima, 22-23 d'octubre de 2004).

28. *Algunos miembros del MPP apoyaron y aportaron decididamente en la I Convención Pedagógica Nacional del SUTEP (Lima, 22-23 octubre 2004).*

29. GARCÍA CANCLINI, Néstor. La globalización imaginada. Barcelona-Buenos Aires-Mèxic: Paidós, 1999. I GARCÍA CANCLINI, Néstor (1999). *La globalización imaginada.*

19. L'MPP cerca assumir una política precisa respecte dels mitjans de comunicació social. Se sap que l'activitat mediàtica és crucial en la formació de la consciència nacional.
20. L'MPP reconeix la justícia en les lluites magisterials. Això no obstant, assumeix que, a vegades, aquestes lluites vulneren els drets dels estudiants i de la societat a una educació de qualitat i pertinència. Per això, se cercarà harmonitzar els drets dels subjectes que ensenyen i els drets dels subjectes que aprenen.
21. L'MPP vol recollir la rica experiència llatinoamericana de moviments socials. De manera pràctica, s'han d'assenyalar estratègies comunes per aconseguir aquest propòsit buscant una educació diferent, en una societat diferent, i donant prioritat als interessos de les persones excloses.
19. *El MPP busca asumir una política precisa respecto de los medios de comunicación social. Es sabido que la actividad mediática es crucial en la formación de la conciencia nacional.*
20. *El MPP reconoce la justicia en las luchas magisteriales. Sin embargo, asume que, a veces, estas luchas vulneran los derechos de los estudiantes y de la sociedad a una educación de calidad y pertinencia. Por ello, se buscará armonizar los derechos de los sujetos que enseñan y los derechos de los sujetos que aprenden.*
21. *El MPP quiere recoger la rica experiencia latinoamericana de movimientos sociales. De manera práctica, se deben señalar estrategias comunes para lograr este cometido, buscando una educación diferente, en una sociedad diferente, dando prioridad a los intereses de los excluidos.*



